

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE SINAVINA GİRECEK ÖĞRENCİLERİN SINAV
KAYGISI, BENLİK SAYGISI VE ANNE-BABA TUTUMU
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Burçin BİÇKUR
(124102150)

**YÜKSEK LİSANS
TEZİ**

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL

İstanbul - 2015

BİLİMSEL ETİK SAYFASI



www.uskudar.edu.tr

REKTÖRLÜK - FAKÜLTELER - MESLEK YÜKSEKOKULU
Altunizade Mah. Haluk Türksay Sk. No:14 PK:34662 Üsküdar / İstanbul / Türkiye
Tel: +90 216 400 22 22 Fax: +90 216 474 12 56 E-posta: info@uskudar.edu.tr

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK
(İNSAN ÜZERİNDE YAPILAN) ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: B.08.6.YÖK.2.ÜS.0.05.0.06 /2014 / 40

08 Mayıs 2014

Sayın Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL

(Burçin BİÇKUR)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 07 Mayıs 2014 tarihinde 07 no.lu toplantısında “*Üniversite Sınavına Girecek Olan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Cumhur TAŞ

Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

TEZ KABUL FORMU



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 124102150
Öğrenci Adı Soyadı	: Burçin Biçkur
Anabilim Dalı	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tez Danışmanı	: Yrd.Doç.Dr. Alper Evrensel
Tezin Başlığı	: ÜNİVERSİTE SINAVINA GİRECEK ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI, BENLİK SAYGISI VE ANNE BABA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	: 07.01.2015	Saati	: 10:00
Öğrenci Savunmaya	: <input checked="" type="radio"/> GELDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input checked="" type="radio"/> OY BIRLIGI <input type="radio"/> OY ÇOKLUGU			
<input checked="" type="radio"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.			
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. <i>(en fazla 3 ay)</i>			
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDİLMESİ kararı alınmıştır.			
Savunmada Tezin Başlığı	: <input checked="" type="radio"/> Değişmedi. <input type="radio"/> Değişti.		
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	: <input type="radio"/> GELMEDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input type="radio"/> OY BIRLIGI ile REDDİLMİŞTİR.			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	Yrd.Doç.Dr. Alper Evrensel	
Danışman Üye	Yrd.Doç.Dr. Barış Önen Ünsalver	
Üye	Yrd.Doç.Dr. Habib Erensoy	
Üye		
Üye		

(Tüm durumlarda jüri üyelerinin tez değerlendirme raporları (form YL-13) gerekir.)

Tarih : 07 /01/ 2015

Sayı No : 11:15

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen ve Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı öğrencisinin Tez Savunma Sınav Tutanağı ve eklerinin Enstitü Yönetim Kurulunda görüşülmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

.....
Anabilim Dalı Başkanı

Not: Bu forma orijinal raporlar (bir nüsha) eklenecektir.

YEMİN METNİ

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ adlı çalışmamın benim tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

07/01/2015

Burçin BİÇKUR



ÖNSÖZ

Bu tezi bitirmemi sağlayan hoşgörü ve anlayışını eksik etmeyen, katkılarını esirgemeyen ve bana onunla çalışma şansını veren çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunmamda sorularıyla beni rahatlatan ve savunmamın keyifli geçmesini sağlayan başta danışmanım olmak üzere diğer jüri üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Barış Önen ÜNSALVER ve Yrd. Doç. Dr. Habib ERENŞOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimi her şeyin üstünde ve önünde tutmayı bana öğütleyen, bunun için maddi ya da manevi hiçbir fedakârlığı yapmaktan kaçınmayan, bana inancını ve güvenini ne olursa olsun kaybetmeyen ve sevgilerini ömrüm boyunca hissettiğim canım annem Tülay KARAKUZULU'ya ve canım babam Mehmet KARAKUZULU'ya minnettirim.

Her zaman yanımda olan bana sonuna kadar inanan, güvenen, sonsuz sabrı ve sevgisi ile bana güç veren yüzümü güldüren kıymetli ve değerli eşim Gökhan BİÇKUR'a teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans sürecini birlikte geçirdiğim tez sürecinde yollarımızın ayrılmasına rağmen mesafeleri ortadan kaldırıp beni motive eden, yardımlarını benden esirgemeyen kimi zaman danışman hocalığımyı yapan canım dostum Elif GüştaUZUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hamileyken yazmaya başladığım bu tezi varlığıyla bana güç veren herşeyim olan ve varlığına şükür ettiğim kızım Elif Eylül'e teşekkür ederim.

Son olarak bu teze başlamamı sağlayan, bana her zaman inanan ve güvenen kıymetli ve eşsiz kadınayani canım annem Tülay KARAKUZULU'ya bir kez daha teşekkür etmeyi borç bilirim.

(BİÇKUR, Burçin, Yüksek Lisans, İstanbul, 2015)

ÜNİVERSİTE SINAVINA GİRECEK ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI, BENLİK SAYGISI VE ANNE-BABA TUTUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

16-19 yaş arası ergenlerin anne baba tutumları açısından (demokratik, ilgisiz/ihmalkâr ve otoriter) sınav kaygılarının benlik saygısına bağlı nasıl farklılaştığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiş çalışmada 101'i (%67,3) kadın, 49'u (%32,7) erkek 150 ergen ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla Ebeveyn Tutumu Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun algıladıkları anne baba tutumunun demokratik tutum ($62,115 \pm 22,381$) olduğu saptanmıştır. Ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve benlik saygısı alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Otoriter tutum ile annelerin eğitim durumu değişkeni ilişkisi incelendiğinde; okuryazar olmayan annelerin daha otoriter oldukları ve eğitim seviyesi arttıkça bu potansiyelin azaldığı görülmüştür. Ekonomik duruma bağlı olarak benlik saygısı düzeyindeki değişim incelendiğinde; daha yüksek ekonomik düzeyde daha yüksek benlik saygısı; babanın eğitim düzeyinin sadece "İnsanlara Güvenme" boyutunda anlamlı farklılaşma yarattığı, eğitim düzeyi arttıkça artan bir ortalama olduğu saptanmıştır. Beklenildiği üzere, anne baba tutumu alt boyutlarında demokratik tutum arttıkça iş ve eğitim açısından olumlu düşünceler de artış göstermektedir. Ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve benlik saygısı alt boyutlarının genel olarak okul başarısı algısına etkisi incelendiğinde, ergenlerin tariflediği demokratik ebeveyn tutumu arttıkça okul başarısı düzeyinin olumsuz düzeyde etkilendiği görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda daha geniş yaş aralığını içeren, daha kapsamlı değişkenlere yer verilmesi önemlidir. Literatürde sınav kaygısına yeterli yer verilmiş olsa da birlikte ele alınan kavramların oldukça kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan, daha fazla çalışmaya yer verilmesi; karşılaştırılabilir veri elde edilmesi, erken yaşlarda müdahale ve farkındalık kazandırılması adına oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, anne baba tutumu, benlik saygısı

(BİÇKUR, Burçin, Yüksek Lisans, İstanbul, 2015)

**THE ANALYSİNG BETWEEN EXAM ANXIETY AND SELF-ESTEEM OF
STUDENT WHO TAKE UNİVERSİTY EXAM AND ATTİTUDES OF THEIR
PARENTS**

SUMMARY

In this study that was carried out in order to determine how examination and test anxiety differentiates depending on self-esteem in terms of parental attitudes (democratic, indifferent/negligent and authoritarian), 150 teenageparticipants between the ages of 16 and 19 attended, 101 of them were female (67.3%), and 49 (32.7%) of them were male. In order to gather data, Parental Attitude Scale, Scale of Examination Stress and Test Anxiety, and Self-Esteem Scale. It was determined that the perception of the majority of the students who participated perceived a democratic attitude from their parents ($62,115 \pm 22,381$). It is seen that the examination anxiety and lower limits of self-esteem does not change significantly depending on the mother's education level. When the authoritarian attitude and the mother's education level were analyzed, it was seen that illiterate women were more authoritarian, and that this potential decreases with increasing education level. When the changes in self-esteem with respect to economic status were assessed, the higher self-esteem in higher economic conditions only had a significant difference in the father's "Trusting People" attribute. As it was expected, in terms of parental attitude lower limits, when the democratic attitude increases, the positive thoughts regarding education and work increase. When the parental attitude, examination anxiety and self-esteem lower limits were analyzed with respect to success in school, it was seen that increasing democratic attitude decreased success in school. It is important that a wider range of ages and variables are studied in future researches. Although examination anxiety is sufficient in literature, the concepts that are discussed are few. In this perspective, carrying out more studies and obtaining comparable data are important for interventions at early ages and giving awareness.

Keywords: Test anxiety, Parentalattitudes, Self esteem.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	2
TEZ KABUL FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
YEMİN METNİiii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. Kaygı.....	4
1.2. Kaygının Nedenleri.....	5
1.3. Kaygı Duygusundan Kaçınma	7
1.4. Kaygı Türleri.....	9
1.4.1. Sürekli (Genel) Kaygı.....	9
1.4.2. Durumluk (Seçici) Kaygı.....	9
1.5. Sınav Kaygısı	10
1.6. Sınav Kaygısının Belirtileri	10
1.7. Sınav Kaygısının Nedenleri	11
1.8. Sınav Kaygısının Sonuçları	16
1.9. Sınav Kaygısıyla Baş Etme.....	16
1.10. Benlik Saygısı	21
1.10.1. Benlik Kavramı.....	21
1.10.2. Benlik Kavramı Unsurları.....	24
1.10.2.1. Benlik Tutarlılığı	24
1.10.2.2. Benlik Kontrolü.....	24
1.10.2.3. Benlik Saygısı	25
1.10.3. Benlik Saygısı Kavramı	25
1.10.4. Benlik Saygısının Gelişimi	26
1.10.5. Benlik Saygısı Düzeyleri	27

1.10.5.1.	Düşük Benlik Saygısı.....	28
1.10.5.2.	Yüksek Benlik Saygısı	28
1.10.6.	Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler.....	29
1.10.7.	Benlik İdeali Kavramı.....	30
1.10.8.	İdeal Benlik Kavramı.....	31
1.10.9.	Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	31
1.10.9.1.	Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	32
1.10.9.2.	Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	33
2.	AİLE TUTUMU.....	34
2.1.	Tutum.....	34
2.2.	Tutumun Öğeleri.....	34
2.2.1.	Bilişsel öge.....	35
2.2.2.	Duygusal öge	35
2.2.3.	Davranışsal Öge.....	35
2.2.4.	Anne Baba Tutumları	36
2.2.4.1.	Aşırı Baskılı Otoriter Tutum	36
2.2.4.2.	Aşırı Koruyucu Tutum	37
2.2.4.3.	Demokratik Ana Baba Tutumu	38
2.2.4.4.	İzin Verici.....	39
2.3.	Ailenin Çocuğa Etkileri	40
2.4.	Anne Baba Beklentileri.....	41
2.5.	Anne Baba Beklentilerini Etkileyen Faktörler.....	41
2.5.1.	Anne Baba Beklentisi Ve Ailenin Çocuk Algısı	41
2.5.2.	Anne Baba Beklentisi Ve Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	42
2.5.3.	Anne Baba Beklentisi Ve Eğitim.....	42
2.5.4.	Anne Baba Beklentisi Ve Anne Baba Tutumları.....	45
2.5.5.	Anne Baba Beklentileri Ve Çocuğun Yaşı	46
2.5.6.	Anne Baba Beklentileri Ve Çocuğun Cinsiyeti	47
2.6.	Kaygı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	48
3.	YÖNTEM	50
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	50
3.2.	Evren ve Örneklem	50
3.3.	Veri Toplama Araçları	51
3.4.	Verilerin İstatistiksel Analizi	53
4.	BULGULAR	55
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ	89

KAYNAKÇA	95
EKLER.....	103
Ek-1: Demografik Bilgi Formu	103
Ek-2: Ana-Baba Tutumu Envanteri	104
Ek-3: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	107
Ek-4: Sınav Kaygısı Envanteri.....	112



TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4. Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 5. Öğrencilerin Ebeveyn Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 6. Öğrencilerin Anne Sağ/Vefat Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 7. Öğrencilerin Baba Sağ/Vefat Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 8. Öğrencilerin Anne Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 9. Öğrencilerin Baba Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 10. Öğrencilerin Anne Meslek Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 11. Öğrencilerin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 12. Öğrencilerin Alanını Seçme Yöntemi Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 13. Öğrencilerin Genel Olarak Okul Başarısı Algısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 14. Anne ve Baba Yaş Ortalamaları.....	58
Tablo 15. Ebeveyn Tutumu Ölçeği Tanımsal Bulguları.....	58
Tablo 16. Sınav Kaygısı Ölçeği Tanımsal Bulguları.....	58
Tablo 17. Benlik Saygısı Ölçeği Tanımsal Bulguları.....	58
Tablo 18. Ebeveyn Tutumu Ölçeği İle Sınav Kaygısı Ölçeği İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi.....	59
Tablo 19. Ebeveyn Tutumu Ölçeği İle Benlik Saygısı Ölçeği İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi.....	60
Tablo 20. Sınav Kaygısı Ölçeği İle Benlik Saygısı Ölçeği İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi.....	63
Tablo 21. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Testi Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi).....	67
Tablo 22. Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Testi Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi).....	68
Tablo 23. Sınav Kaygısı Tüm Alt Test Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi).....	68
Tablo 24. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Yaşa Göre Dağılımı.....	69
Tablo 25. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 26. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 27. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	73
Tablo 28. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Alanını Seçme Yöntemine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 29. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Genel Olarak Okul Başarısı Algısına Göre Dağılımı.....	77

Tablo 30. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	80
Tablo 31. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımı	83
Tablo 32. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	85
Tablo 33. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	86
Tablo 34. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Ebeveynin Medeni Durumuna Göre Dağılımı	87



GİRİŞ

Eğitim sistemimizde denetleme yöntemi olarak yazılı sınavlar kullanılır. Bu doğrultuda gelişen sistem içerisinde öğrencilerin eğitime ne şekilde devam edeceği de merkezi bir sınav ile belirlenir. Öğrencilerin akademik hayatında önemli olan iki sınav bulunur. Birinci sınav ilköğretim basamağında uygulanan, öğrencinin hangi liseye gideceğini belirleyen sınavdır. İkinci önemli sınav ise öğrencilerin üniversite düzeyindeki eğitimlerini belirleyecek sınavdır. İsim ve içerikleri çok kez değişmiş olsa da öğrencilik hayatındaki önemleri azalmamıştır.

Her iki sınavın, öğrencilerin gelecekteki hayatlarını belirleyecek oluşu önemleri konusunda fikir sahibi olmamızı kolaylaştırır. Bu şekilde düşünüldüğünde öğrencilerin olduğu kadar ebeveynlerin de hayatında önemli bir yer belirleyen bu iki sınav, öğrencinin sınava hazırlanma döneminde yaşadığı zorluklar ile bir o kadar ebeveynleri de zorlar. Bazı ebeveynler bu zorlukları abartarak en ufak bir başarısızlık ile dünyanın sonu gelmiş gibi davranabilirler. Bu nedenle öğrenci için de ebeveynler için de sınavlar hayatı zorlaştıran faktörler olmuştur. Dolayısıyla sınav öncesi ve sınav sırasında yaşanan kaygı nedeniyle sınav performanslarının düşmesi de muhtemeldir. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar sonucunda görülmüştür ki kaygı çok yüksek olduğunda sınav başarısı düşerken, orta düzey bir kaygı sınav sonucunun daha iyi olmasını sağlamaktadır (Ekşi, 1998).

Liebert ve Morris (1970), sınav kaygısının ‘kuruntu’ ve ‘duyuşallık’ olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu söylemişlerdir. Kuruntu, bilişsel yönler ile ilgilidir ve duyuşallık fizyolojik uyarılmalar ile ilgilidir. Duyuşsal boyutta görülebilen fizyolojik değişiklikler, kalp ritminin hızlanması, midenin kasılması gibi durumlardır. Kuruntu seviyesi arttıkça akademik başarının azaldığı görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuk üzerindeki etkisi ve önemi fazladır. Anne babanın çocuğun davranışları üzerindeki önemini açıkça ortaya koyan durumlardan biri çocuğun okula başlamadan önce kişilik yapısının oluşması için ebeveynlerini gözlemlemesidir. Çocuğun okul öncesi dönemde ailesinden aldığı özellikler ile oluşturduğu kişilik yapısı

gelecek yıllarda çocuğun eğitimi ve meslek seçimi gibi birçok alanda önemlidir. Çocuğun yetiştiği evdeki sıkı disiplin ve kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, okul süresinde otoriter eğitim anlayışı ile birleştiğinde sınav kaygısının oluşması kaçınılmazdır. Çocuğun öğretmeninden gördüğü soğuk ve anlayışsız tavırlar, eleştiriler, cezalar ve not ile cezalandırma sınav kaygısının oluşması yönünde etkilidir.

Abacı (1986) araştırmasında ebeveyn tutumları ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anne baba tutumları ile durumlu ve sürekli kaygı arasında düzeyli ilişkiler bulmuştur. Bu bulgular ışığında demokratik aile yapısının birey üzerindeki sınav kaygısını oluşturacak etkenleri barındırmadığı söylenebilir. Spielberger (1996) ise kaygının anne ve çocuk arasında benzer düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kaygılı çocukların annelerinin de kaygılı ve nevrotik olduğunu, kaygılı ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarına fazla sorumluluk ve beklenti yüklediklerini belirtmiştir. Kaygılı ebeveynlerin aynı zamanda çocuklarına sevgi göstermek için beklentilerinin karşılanmasını bekledikleri görülmüştür.

Kaygı ile ilgili araştırmaların birçoğu mükemmeliyetçilik gibi kişilik özellikleriyle kaygı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bireyin durumluk ve sürekli kaygısının benlik saygısı ya da denetim odağı ile olan ilişkisi de uzun süre araştırma konusu olmuştur. Kaygı ile ilişkisi araştırılan kişilik özellikleri bireyin sosyal yaşantısını etkileyen kişilik özellikleridir. Bu nedenle sınav kaygısı oluşturmaya elverişlidir.

Sınav kaygısını araştıran araştırmacılar genel olarak sınav kaygısının doğasını durumluluk-süreklilik modeli ile açıklar. Durumluk kaygı bilindiği üzere bireyin içinde bulunduğu durumu tehlikeli olarak algılamasından ve yorumlamasından kaynaklanır. Bu durum bireyde sıkıntıların oluşmasına neden olur. Durumluk kaygının tepkileri kişiden kişiye değişirken genel olarak uyarılma, uyanıklık, korku ve kuruntu olarak kendini gösterir. Bireyin kaygıya yatkın oluşu nedeniyle sürekli kaygı oluşur. Sürekli kaygı ise bireyin tehlike içerisinde olduğuna dair duyduğu hissin daim olmasıdır. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin performans kaybı, durumluk kaygıya bağlı olarak artış gösterir.

Kişinin ailesinden, okul yaşantısından ya da tecrübelerinden edindiği deneyimlerin algılanan bütün yönlerine ‘benlik’ denir. Benlik saygısı ise İnanç ve Yerlikaya (2008)’nın tanımına göre bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Birey nasıl biri olmak istediğine dair düşünceye sahip ise ve bu düşünceyi benliği ile karşılaştırdığında ne kadar denk düşerse, bireyin özsaygı düzeyi o kadar yüksek olur. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir (Pişkin, 2003).

Kendilerini değersiz gören bireyler olaylar ile başa çıkmada zorlanır. Bu tür bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları streslerle başa çıkmak için daha çok güç kullanmaları gerektiği görülmüştür. Diğer insanlardan etkilenen, inandıklarını kolayca değiştiren bireylerin güçlü karakterleri olmadığı göz önüne alınarak, günlük olayların getirdiği stresler ile daha zor başa çıkacakları görülmektedir. Düşük benlik saygısı ile otorite bağımlılığı, içe kapanıklık, güç gösterisinde bulunma, psikosomatik hastalıklara meyilli olma gibi karakter yapıları da görülecektir. Bireyin benlik saygısı, öğrenme yaşantısını etkiler. Genel olarak bakıldığında kişinin sosyal ilişkilerinde dahi aktif rol oynayabilmesi için benlik saygısının yüksek olması gerekmektedir. Benlik saygısı düşük bireyler bunların aksine kendilerine daha az güven duyacakları için ne sosyal alanda ne de herhangi bir olayda aktif olamayacaklardır. Sonuca gelmeden varılan yargı, başarısızlık yönünde olacağı için motivasyon eksikliği de görülür. Literatüre bakıldığında benlik saygısı ile sınav ilişkisi arasında yeterli sayıda araştırma varken, ebeveyn tutumları ile ilgili araştırmalar yetersizdir.

Sınav kaygısının birey üzerindeki etkisi çok üst düzeydedir. Bu nedenle öğrenciler üzerindeki baskı artışa geçtiği için sınav kaygısının oluşması çok sıklıkla rastlanan bir durum haline gelmiştir. Özetler ile aktarılan araştırmalarda görüldüğü üzere sınav kaygısının benlik saygısı ile ilişkisi vardır. Literatürde bu konuyla ilgili az araştırma bulunmaktadır. Konunun önemi ve sık rastlanılan bir durum olması nedeniyle araştırmanın konusuna karar verilmiş ve sınav kaygısı düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kaygı

Üzüntü, başarısızlık korkusu, acizlik hissi, gerginlik ve sıkıntı duygularının çoğunu içeren duygu kaygıdır. Aynı zamanda kaygı, kişilerin görünür olmayan tehlikelere karşı olan tepkisidir. Kaygı, sorunun ne olduğu bilinmeden duyulan belirsiz bir korku, yetişkin ve çocukta çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durumdur (Yavuzer, 2004).

Kaygı bireyin dışında gelişen durumlardan kaynaklanan bir tehlike ihtimalinden ya da bireyin tehlike hissinden dolayı oluşan duygudur. Kişinin kendisini dikkatli olmaya yönlendirmesi ve her an bir şeyin olacağına dair beklenti içerisine girmesi ile gelen his olan kaygı genel olarak korku ile ilişkilendirilir. Kaygı ile korkuyu birbirine karıştırmamak gerekir. Kaygı, korkunun aksine daha genel bir durumu ifade eder ve etkisi uzun süreli olan bir duygudur.

Freud'a göre insani davranışlar tüm yönler ile uyum sağlamaya yönelik amaç taşır. Davranışlar rastlantıdan uzaktır ve her bir davranış varlığın hayatta kalma mücadelesinin bir parçasıdır. Kaygı ise Freud'a göre, kişinin çevresinden gelen tehlikelere karşı bireyin uyarılma gerekliliği ile uyum sağlama ve yaşamı sürdürebilme görevlerine katkıda bulunur. Ancak kaygının mantık dışı bir nitelik aldığı durumlarda uyum süreci yetersiz kalır ve anormal davranışlar ortaya çıkar. Anormal davranışların olasılığı ve kaygının kökeni bireyin çocukluğuna bağlıdır. Çocukluk yaşantılarından kaynaklanan kaygı, bireyin ailesi içerisindeki ilişkiden, öğretmeni ile ve tüm arkadaşları ile olan ilişkisine kadar tüm çocukluk olaylarını kapsar.

Çocukluk döneminde bireyin çevresinde kaygılı insanların varlığı ile gelişir. Kaygıyı bulaşıcı olarak görmek mümkündür. Bu nedenle kaygılı bir anneden kaygı geçeceği için çocuk, zihninde yeni bağlantılar oluşturarak çevresini ve çevresindeki insanları kaygı duyarak izlemeye başlar ve kaygıdan uzaklaşmak için insanlardan uzaklaşmayı öğrenir. Çocuğa karşı reddedici ya da küçük düşürücü en ufak bir durum dahi çocuğun kaygılı bir insan olarak yetişmesine katkıda bulunur.

Birçok insan kaygısının farkında bile değildir. İstek kızgınlık kuşku gibi birçok duygu çoğu kez o denli hızlı gelip geçer ki insanın bilinç düzeyine bile çıkamaz ya da unutulurlar. Ne var ki bu duyguların bazılarının gerisinde farkında olmadığımız büyük dinamik güçler bulunur. Bir duygunun farkında olma oranı o duygunun güçlülük ya da önem derecesini yansıtmaz. Dolayısıyla insanın bilinci dışında da kaygı olabilir ve davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biri olarak sürekli bir rol oynayabilir.

Kaygının daha iyi anlaşılabilmesi aşağıdaki şekilde toplanmıştır.

A. Tehlikenin insanın kendi dürtülerinde duyulması

1. Tehlikelerin insanın kendi dürtülerinde ve kendisine yönelmiş olarak yaşanması (Bunun sonucunda düşmanca duygular insanın kendi üzerine çevrilir.)

2. Tehlikenin insanın kendi dürtülerinde ve başkalarına yönelmiş olarak yaşanması

B. Tehlikenin insanın dışında duyulması

1. Tehlikenin insanın dışında ve kendine yönelik olarak yaşanması

2. Tehlikenin insanın dışında ve başkalarına yönelik olarak algılanması (Bu durumda düşmanca duygular dış dünyaya yansıtılır. Bu duyguların gerçekten yöneldiği nesne görmezden gelinir (Geçtan, 2004, s. 41).)

1.2. Kaygının Nedenleri

Olumsuz duyguların çoğunluk olarak yaşandığı durumlar kaygının ortaya çıkış nedenidir. Kaygıya ait belirtiler kaygıyı oluşturan dış şartlardan kişiye doğru yaklaştıkça ağırlaşır (Cüceloğlu, 2002).

Bireyin çevreyi algılayış tarzı, heyecanların nedeni ile benzerdir. Belirli bir ortam içerisinde bireyin kendini güvende hissetmesi sayesinde bireyde korku ya da kaygı oluşmaz. Eğer bir nedenden dolayı birey çevresinin tehlikeli olduğunu hisseder ise bu his ile ilgili heyecanlar yaşanabilir. Hangi sosyal ortamın nasıl algılanacağını bireyin içinde büyüdüğü ortam belirler. Bu bağlamda her ortam bir birey için güvenliken başka birey için tehlikeli olabilir. Anlaşılacağı gibi hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklılaşır. Bu nedenle bütün toplumlar için

geçerli bazı genellemeler yapılabilir. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlarda bazı ortak yönler belirler:

1. Destek kaybı: Birey alıştığı ortamı, ailesini terk etmek, onlardan ayrılmak zorunda kalırsa bireyin kendisini kendinden uzakta bulması kaçınılmazdır. Bireyin yeni çevresi ile şimdiye kadar alıştığı durumlar neticesinde gelen destekler kaybedilmiş olur. Alışlagelmiş çevrenin ortadan kalkması böyle durumlarda kaygı oluşturur.

2. Olumsuz bekleme süreci: Olumsuz bir olayın gerçekleşeceği ana kadar beklemek bireyin kaygı oluşturmaya neden olur. Örneğin bireyin hazırlanmadan bir duruma katılacak olması, sonucun kötü olacağını habercisidir. Bu nedenle birey kaygı oluşturur.

3. İç çelişki: Bireyin inançları ile davranışları arasında herhangi bir çelişki olduğu zaman kaygı da peşi sıra oluşur. Birey çelişkiyi geçirecek bir çözüm yolu arar, çözüm yoluna ulaşana kadar kaygı güdücü olarak var olur.

4. Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilememeye yeğlenir. Tarih içinde insanoğlunu düşünmeye ve keşfetmeye iten nedenlerden biri belirsizliği kaldırmak güdüsü olmuştur. İnsanoğlunun belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kurumlar ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yarattığı söylenebilir (Cüceloğlu, 2002).

Bazı ana babalar iyi niyetli olmasına karşın yine de çocuğun kaygı yaşamasına neden olabilecek davranışlarda bulunabilir. Gerekli eğitim ve görenekten yoksun ve kişilikleri yeterince gelişmemiş ana babaların birbirine karşıt düşen istekleri ve öğütleri çocuğun şaşkınlığa düşmesine ve kaygılar geliştirmesine neden olur.

Anneye bağımlı olarak yaşayan ve tüm ihtiyaçları annesi tarafından sağlanan çocuğun ailesinden uzaklaşması sonucunda çocukta kaygı oluşabilir. Çocuğun alışlagelmiş bir çevreden birden bire koparılması, okula başlaması, yeni kardeşin dünyaya gelmesi, arkadaş ortamına girememesi, başarılı olamaması gibi durumlar çocukta kaygıya sebep olabilir. Kaygı, çocuğun cinsiyeti, anne babanın tutumu, eğitimi, mesleği ve sosyoekonomik durumdan etkilenir. Ayrıca çocuğun anne babasının veya sevdiği kişinin hastalığını sürekli düşünmesi, arkadaşlarının onu sevip sevmemesi konusunda sürekli endişe duyması, ev ödevlerini aşırı abartması, uyumakta güçlük

çekmesi, kendisine verilen bir görevde meydana gelmemiş olaylar hakkında aşırı endişe duyması; karın ağrısı, titreme, terli veya soğuk eller, aşırı konuşma, gezinme, kıvrınma gibi fiziksel belirtiler de kaygının nedenleri arasındadır (Nar, 2006, s. 36).

1.3. Kaygı Duygusundan Kaçınma

Kaygı duygusunu yaşamamak için geliştirilen kaçınma tepkileri çeşitli biçimlerde görünür. Birey kaygı yaratan durumdan uzak kalmak ister. Bu nedenle birçok eylemden kaçınabilir. Bireyin korkusunun ne olacağını tahmin etmek olanaksızdır, bir birey bir konuyu çok iyi bilmesine rağmen konu üzerinde konuşmaya çekinebilir. Kişi bu durumdan kaygı yaratabileceği için kaçınabilir. Konuyu iyi bilmiş olması, kaygısının giderilebilmesine yardımcı olamaz. Çünkü bir insanın entelektüel yönleri çok iyi geliştiği halde o kişi duygusal yönden gelişmemiş olabilir.

Kaygı duygusundan kaçınmak için kullanılan bir diğer yolda kişi çevresinden ve kendi iç dünyasından kaynaklanan ve kaygı yaşanmasına neden olan durumları algılamamaya çalışır. Bu mekanizma bebeklerde uykuya sığınma biçiminde görülür. Yetişkin insanda ise bu kaygı yaratabilecek nitelikteki düşünce ve duyguları seçici bir biçimde bilincinden uzak tutma yoluyla gerçekleştirilir. Örneğin insanlar vardır, yalnızlık ve mutsuzluklarına karşın her şey yolunda gidiyormuşçasına davranırlar ve mutlu olduklarına kendilerini inandırırılar. Gerçek durumlarını kabul etmenin vereceği acıya katlanmazlar.

Yetişkin bir insanın kaygıdan kaçınmak için kullandığı bir diğer yöntemde kaygı yaratabilecek duygusal tepkilerin yerine böyle bir etki yaratmayacak tepkiler verme biçiminde görülür. Çevresindeki bir erkekte hoşlanan bir genç kız, onu her gördüğünde ilgilenmiyormuşçasına tutumlar takınabilir. Böyle yapmakla çoğu kez hoşlandığı insanı kendinden uzaklaştırmış olur. Ama ona göre böyle bir sonuç reddedilmenin gururuna indireceği darbeden daha az acı vericidir. Hoşlanmadığı bir insandan bir şey istemek zorunda kalan bir diğeri durumun kendisinde yarattığı kaygıyı aşırı dost ve sevecen bir tutumla geçiştirmeye çalışabilir. Böylece olumsuz duygularının tam karşıtı tepkiler geliştirerek bu eğilimlerini denetim altına almış olabilir. Bu tür kaçınma tepkileri bir insanın kaygılarının ilk bakışta dıştan görünmesini engelleyebilir.

Bunun yanında birçok insan kaygının farkında değildir. Bu tür duyguların varlığı ancak kaygının dahil olduğu bir rüyada fark edilebilir. Birçok insan kaygıyı sadece önemli görüşmelerden önce oluşturmaktadır.

Aslında insanın kaygılarından kurtulmasının tek yolu kendi var oluş sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bu sorumluluk, gereğinde, başka insanların desteği ve yardımını alabilmeyi de içerir. Ne var ki çaresizlik duygularından kaynaklanan aşırı bağımlılık eğilimleri ve bunun sonucu oluşan kızgınlık kaygılı insanın kendisine verilen desteği değerlendirebilmesini güçleştirir. Bir başka deyişle kaygılı insan vermeyi de almayı da beceremez. Verilenle yetinmeyip tüm sorumluluğunun çevresindeki insanlar tarafından üstlenilmesini bekleyebilir. Bir insan, yaklaşabildiğini fark ettiğinde çocuksu bir bağımlılığı ve çaresizliği yaşamaya başlayabilir. Bazen ise tam karşıtı bir tepki oluşur. Artan çaresizliği ve bağımlılığı diğer insanların benliğine mal olarak yok olma kaygılarının yaşanmasına neden olabilir. Böyle bir insan verileni almakta direnir (Geçtan, 2004, s. 44).

Çocuğa kaygıyla baş etmede gerçekten yardımcı olmak istiyorsak, öncelikle onu dinlemeli ve anlamalıyız. Bunun için aktif dinleme tekniği kullanılmalıdır. Kendisini kaygılandıran durum hakkında çocuk konuşmaya teşvik edilmelidir. Konuşması yarıda kesilmemeli, onun adına konuşulmamalıdır. Söyledikleri ve hissettikleri konusunda sorgulanmamalıdır. Anlattıkları dinlendikten sonra hayatta birçok problemin olduğu ve bu problemlerle mücadele edilmesi gerektiği çocuğa anlatılmalıdır. Ayrıca çocuğa gevşeme tekniği öğretilerek onun derin ve yavaş soluk alıp vermesi sağlanabilir. Çocuktan olumlu hikâyeler okuması ve onları anlatması istenebilir. Hayal gücünü olumlu bir şekilde kullanması sağlanabilir. Böylece kaygıya yol açan bir durum karşısında sakin, hoş bir anı hatırlatılarak çocuğun gevşemesine yardımcı olunabilir. Kendi kendini motive edecek ve kaygısını azaltacak çeşitli cümleler çocuğa kurdurulabilir. Bazı çocuklara sadece konuşmak yeterli gelmez. Ortada böyle bir çocuk varsa ona fiziksel yakınlık da gösterilmelidir (Nar, 2006, s. 37).

1.4. Kaygı Türleri

Kaygı, bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı olabileceği gibi içten kaynaklanan ve süreklilik taşıyan bir nitelikte de olabilir. Dolayısıyla kaygı, sürekli ve durumsal olarak ikiye ayrılır.

1.4.1. Sürekli (Genel) Kaygı

Sürekli kaygı, bireyin içerisinde bulunduğu durumun çoğunlukla stresli olmasıdır. Birey içinde bulunduğu durumu stres olarak yorumlama eğilimindedir. Bireyin yaşantısına olan yatkınlığını kaygı ile eşleştirmek mümkündür. Objektif araştırmalara göre nötr durumlarda birey tehlike ya da hoşnutsuzluk hisseder ise özünü tehdit eden durumlara karşı kaygı oluşturur. Bu kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla karamsarlığa büründükleri görülür. Bu tür bireyler sürekli kaygı içerisinde dir.

Sürekli kaygı kişiye ait bir vasıf olarak var olur ve çeşitli durumlarda daha fazla hissedilmekle beraber hayatın bütününe kaplar. Böyle bir kişide gerçek tehlike ile uyuşmayan tepkiler ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2002).

Sürekli kaygı, şiddetli yüzdesini kişilik yapısına göre değiştirir. Bireyin çocukluk dönemi kaygıyı etkilediği gibi sürekli kaygıyı da etkiler. Bireyin kişilik yapısının kaygıya yatkın olması sürekli kaygı düzeyini etkiler. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden, tehlikeli durumun algılanmasını ve anlaşılmasını değiştirir.

1.4.2. Durumluk (Seçici) Kaygı

Seçici kaygı durumlara bağlı oluşan şartlar içerisinde yaşanır. Durumun sona erdiği an kaygıya ilişkin belirtiler de ortadan kalkar (Cüceloğlu, 2002). Seçici kaygı, 'durumluluk kaygı' olarak da adlandırılır. Bireyin içinde bulunduğu durumu tehlikeli olarak algılamasından kaynaklanan seçici kaygının sürekli kaygıdan farkı, sonunun olmasıdır. Sıkıntı veren, hoş olmayan bir duygulanma durumu yaratan tehlikeli durumlar süresince bilinç açık kalır ve çevredeki olaylardan haberdar olunur. Sinir sisteminde değişimler olur ve belirtileri kısa sürede kendini gösterir.

1.5. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı Alpert tarafından incelenmeye başlanmış bir kaygı türüdür. Richard Alpert gözlemleri sonrasında çalışmalarına başlayarak 1960 yılından itibaren bu türün literatüre girmesini sağlamıştır. Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Birinci tip, kaygı nedeniyle başarısız olanlar iken ikinci tip öğrenciler ise kaygı sayesinde başarılı olurlar. Kaygının motive edici güç olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı; normal zamanlarda belirgin bir kaygısı olmadığı halde, sınava yakın zamanlarda ve sınav anında ellerin terlemesi, titremesi, nefes alıp vermede zorlanma, kalp çarpıntısı, yüzde kızarma, kasların ağrması, hiç yemek yiyememe ya da aşırı yeme, uyku düzeninin bozulması, zihnin dağınık olması, dikkati toplayamama, öğrendiklerini o an için hatırlayamama, huzursuzluk, her an kötü bir şey olacakmış gibi hissetme duyguları ile kendini gösterir (Aydın, 2011).

Sınav kaygısı ile olumsuz düşünceler ve duygular açığa çıkar. Bu nedenle bireyin bir şeye odaklanması zorlaşır. Öğrencilerin zihinleri stres anında kaygının etkisine girer. Birey kaygı nedeniyle bildiklerinden şüpheye düştüğü için iş yapamaz hale gelir. Zihni başka şeylerle meşgul olur ve bu durum performansı düşürür.

Sınav kaygısı, tehditkar bir durum karşısında psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerde azalma ile kendini gösteren stabil bir kişilik özelliğidir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin sınavlara karşı gösterdikleri duygusal reaksiyondur (Şahin, Günay ve Batı, 2006, s. 96).

Nefes darlığı, terleme, nefes alamama, gerginlik gibi kaygı belirtileri sınav kaygısı ile ortaktır. Kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ağrısı, mide ağrısı ishal ya da kabızlık, aşırı tepkide bulunma titreme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, sürekli yorgunluk sürekli baş ağrısı, boyun kaslarının gergin olması gibi belirtiler sınav kaygısının belirtileri arasında başta gelir.

1.6. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı yaşayan öğrenci çeşitli fizyolojik ve zihinsel belirtiler gösterir. Sınav kaygısı ile ilgili olarak mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi

durumlar fizyolojik belirtilerdir. Konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi durumlar ise zihinsel belirtilerdir (Kutlu ve Bozkurt, 2003, s. 65).

Nefes darlığı, terleme, nefes alamama, gerginlik gibi kaygı belirtileri sınav kaygısı ile ortaktır. Kesik kesik nefes alma, gerginlik, kalp çarpıntısı, aniden sinirlenme, bel ağrısı, mide ağrısı, ishal ya da kabızlık, aşırı tepkide bulunma, titreme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, sürekli yorgunluk, sürekli baş ağrısı, boyun kaslarının gergin olması gibi belirtiler sınav kaygısının belirtileri arasında başta gelir.

Sınav kaygısı zihinsel ve fizyolojik olarak belirtiler gösterir. Zihinsel belirtilerin başında uyanıklık, unutkanlık, dikkat eksikliği, odak zorluğu gelir. Fizyolojik belirtiler kalp atışında ve nefes alıp vermede artış olarak kendini gösterir. Ekstra olarak ağız kuruluğu, terleme, üşütme, göğüste sıkışma, mide bulantısı, ishal ve titreme vardır. Davranışsal belirtiler kaçma (ders çalışmayı bırakma sınavı yarıda bırakma) ve kaçınmadır ders çalışmayı erteleme sınava girmeme olarak kendini gösterir (Yeşilyurt, 2007).

1.7. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınavın kendisi kaygı uyandırıcıdır. Öğrencilerin çoğu kendilerini stresli ve uyarılmış hissederler. Ancak sınav kaygısı sınavlara karşı duyulan özel bir korku ve sınavlarda istenenin altında performans göstereceği, hatta başarısız olunacağına dair hissedilen yoğun endişe halidir. Bu durum yetenekleri küçümsemenin ya da en mükemmeli yakalamak istemenin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Sınav kaygısının bir başka nedeni de fizyolojik ihtiyaçların gerektiği gibi karşılanamamasıdır. Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden biri her şeyin kötü gideceğine ve sonucun bir felaket olacağına ilişkin yaratılan düşünce, inanç ve senaryolardır. Bunlar genellikle olaylar üzerinde düşünürken ya da mevcut durumu değerlendirirken yaptığımız düşünce hatalarından ileri gelir (Semerci, 2007)

Kaygının yol açtığı kontrol dışı duygular, olumsuz durumlarla işbirliği içine girer. Kaygılı öğrenci ders çalışmak istese de çalışamaz. Yetersizlik duygusu onu çalıştırmaz veya çok çalışır ama sınavda bilgilerini hatırlayamaz, yanlışlar yapar. Bu

olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olur. Ayrıca sınavlara hazırlanan öğrenci başarısız olma ihtimalinin sonuçlarını düşünerek o kadar çok heyecanlanır ki, sınav onda bir korku ve kaygı sebebi olur. Aileden gelen kalımsal özellikler, ebeveynlerin aşırı koruyucu ve güvensiz olmaları, öğrencinin kendi arzusu ile aile beklentisinin örtüşmemesi gibi faktörler de sınav kaygısının nedenleridir (Maviş ve Saygın, 2004, s. 49).

Kötü çalışma alışkanlıkları, sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirileceği korkusu sınav kaygısını nedenleri arasındadır. Sınavı, yaşamını tehdit eden bir durum olarak algılayan öğrencilerde, sınav sırasında başarısız olacağı korkusu, yeterince çalışmadığı suçluluğu, süreyi etkin kullanamayacağı ve hiç bir şey anımsamayacağı düşüncesi, sık sık alacağı nota odaklanma, diğer öğrencilere göre kendini değersiz ve başarısız hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz duyguların yanında bulantı, aşırı hareketlilik, tansiyon yüksekliği gibi fizyolojik bulgular da görülmektedir (Şahin vd, 2006, s. 97).

Sınav kaygısına bazı düşüncelerde neden olabilir. Sınav kaygısına sebep olan olumsuz düşünce biçimleri şunlardır:

1) Ya Hep Ya Hiç: Tümüyle kusursuz olmayan her şey başarısız olarak nitelendirilir. “Türkçe sınavından düşük puan alacağımı biliyordum. Bir daha asla iyi bir puan alamam.” “Ya bu okuldan mezun olurum ya da okula devam etmem.”

2) Aşırı Genelleme: Tek bir olumsuz olay tüm durumlara genellenir.

“Matematik sınavım iyi geçmedi, zaten hangisi iyi ki.”

“Sınavda başarısız oldum. Babam beni bu okuldan mutlaka alır.”

3) Zihinsel Çarpıtma: Olayların olumlu yönleri görülmeyerek olumsuz yönleri abartılır. “Fen sınavında 20 sorudan 5’ini yanlış yapmışım. Hep böyle oluyor, hiç bir zaman başarılı olamayacağım.”

“Sınıfta yine sıralamada 3. oldum. Hiçbir zaman başarılı olamayacağım.”

4) Olumluyu Geçersiz Kılma: Nedeni ne olursa olsun konu ile ilgili olumlu durumun yok sayılması, kabul edilmemesidir. Mevcut durumun olumsuz hale getirilmesidir.

“Bu sefer yüksek not aldım ama bildiğim sorular geldi. Ben başarılı bir öğrenci değilim.” “Eğer arkadaşlarım ders çalışmama yardım etmeseydi, ben bu notu tutturamazdım.”

5) Başarıyı Azımsama: Başkalarının başarıları abartılır, kişi başardığı işleri küçümser. “İkimizde aynı puanı aldık ama o benden daha çok çalışmıştır, bu puanı o hakketti.”

6) Duygusal Hareket Etme: Gerçeğin olumsuz duygularla açıklanmaya çalışılmasıdır.

“Ne kadar çaba harcasam boşuna, öyle hissediyorum ki hiç bir şey istediğim gibi olmayacak.”

“Ben bu duyguları daha önce yaşamıştım. Biliyorum, sınavım kötü geçecek.”

7) Cümleleri Kurma; birey suçluluk duygusunun baskısı altına girdiğinde, her şeyi yapabileceğini düşünür, bu durumun sorumluluğu altına girer ve her şeyi yapmaya çalışır. ”-meli”, “-malı” şeklinde zorunluluk yüklü kelimeler kullanır. Bu kelimeler ve cümleler alternatifsiz kurallara dayalı yapıdadırlar ve kişinin kendine olan güvenini azaltırlar.

“Sınavda yüksek not almak için aralıksız çalışmalıyım.”

“Hata yapmamalıyım.”

8) Falcılık: Kişi gelecekte yaşanılacak durumun yolunda gitmeyeceğine dair olumsuz tahminler yapar ve gerçekleşmiş olgular olduğuna inanır (Başoğlu, 2007, s. 67).

“Biliyorum sınavda başarısız olacağım.”

9) Keyfi Çıkarsama: Kişinin yeterince kanıtı olmadığı halde bulunduğu durumla ilgili veya yaşadığı olaylardan olumsuz sonuçlar çıkarmasıdır. Fen dersinden verilen ödevleri yapmakta zorlanan öğrencinin, “Fen sınavında başarısız olacağım.” şeklinde yargıya varması örnek olarak verilebilir (Özer, 1990, s. 71).

Sınav kaygısının diğer nedenlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

10) Genetik Faktörler ya da eğilim; öğrencinin ailesi ve aile içerisinde gördüğü eğitim, ailesinde kaygılı bireylerin bulunup bulunmaması öğrencinin kaygısını belirler.

11) Aile içinde verilen yanlış eğitim: Devamlı surette baskı altında bir aile içi eğitim, ardında kaygıları getirir. Çocuk, aşırı disiplinli bir ailede yetişiyorsa sınav sonucunun kötü gelecek olmasından değil, ailenin tepkisinin ne olacağını bilmediğinden dolayı endişe duyar. Yani tepki belirsizlikleri de kaygıyı doğurabilir.

12) Bireydeki iç çatışmalar: Çocuğun beklentilerinin ailenin beklentilerine uymaması sınav kaygısına neden olur. Örneğin konservatuar okumak isteyen ve üniversite sınavına hazırlanan bir öğrenci, ailesinin “kesinlikle işletme kazanacaksın” gibi baskılarından dolayı yoğun sınav kaygısına maruz kalabilir.

13) Öğrenilmiş tepki olarak kaygı; sınav kaygısı bireyin otomatik tepki olabilir. Eğitim sisteminin değerlendirme yöntemi öğrencilerde sınav kaygısı oluşturabilir.

Bu bir insanın herhangi bir nedenden dolayı bir gıdadan tiksinen kişi ne zaman o gıdayı görse midesi bulanmaya başlar. Öğrencide de sınavdan önce bedensel rahatsızlıklar oluşuyorsa (mide bulantısı, baş ağrısı vb.) bu kaygı, öğrenilmiş kaygı olabilir. Kötü çalışma alışkanlıkları, sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirileceği korkusu sınav kaygısının nedenleri arasındadır (Akt: Civil, 2008 , s. 21).

Sınav kaygısının nedenleri şunlardır:

1) Aşırı hareketli ya da tersine dönük olma; sınav stresi olan bireylerde kaygı nedeniyle yerinde duramamak ya da aşırı hareketlilik nedeniyle oluşan istem dışı

uygunsuz davranışlar bulunabilir. Bireyler kendilerini sakinleştirmeyi başarabilirse bu durum ortadan kalkacaktır.

2) Düzensiz zaman kullanımı, tüm stresli insanlarda zaman bozukluğu görülür. Uyku ve gündelik iş saatleri birbirine karışır. Bu durumun olumsuz sonuçlara yol açtığı kesindir.

3) Çatışmacı ve tahammülsüz olmak; Kaygı nedeniyle gerginlik oluşur ve bu durum diğer insanlara karşı olan tepkileri değiştirir. Çatışmalar kırgınlıklara yol açarken, içinde bulunulan duygu durumu iyice kötüleştirir. İyi ilişkilere sarılmak bireyin ruhsal olarak rahatlamasını sağlar.

Sınav kaygısının nedenlerine yönelik açıklama yapan farklı modeller mevcuttur:

1) Bilişsel Dikkat Modeli: Sınav kaygısı literatüründe ilk göze çarpan nedensellik modelidir. Bu model, performans düşüren ve kaygıyı arttıran değişkenlere müdahale eder. Bu modelde sınav kaygısına iki yönlü bakılır. İlki öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri, diğeri ise baskı ve gerilim şeklindeki psikolojik reaksiyonları içeren duyuşsal durumlardır.

2) Öğrenme Eksikliği Modeli: Bu modelde, düşük performansın sınav alma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Sınav alma ve çalışma becerilerindeki yetersizlikte ise yüksek sınav kaygısının etkisi vardır. Aydın (2001, s. 41), olumlu çalışma ve sınav alma becerilerine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur.

3) Çifte Zarar Modeli: yetersiz çalışma becerileri kadar sınav kaygısını da önemli tutan modeldir. Yetersiz çalışma becerileri ile belirli bir amaca yönelik olmayan iç konuşmalar gerçek dışı değerlendirmeler olarak kabul edilir. Bu modeli Miechenborm ve Buttler, sınav kaygısına karşın etkileşim içeren bir yapı olarak adlandırılır.

4) Sosyal Öğrenme Modeli: Bu modele göre, sınav kaygısının nedenleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve kendileri ile ilgili düşünceleri,

davranışları, yetkinlik beklentileri ve sınav alma ile ilgili motivasyonlarını değerlendirme tarzlarıdır (Alyaparak, 2006, s. 26).

1.8. Sınav Kaygısının Sonuçları

Sınav durumuna bağlı olarak ortaya çıkan gerilim ve kaygı, sıklıkla az veya çok patolojik reaksiyonları ortaya çıkarmakta ya da bu bozuklukların ortaya çıkışını kolaylaştırıcı ek bir faktör olarak rol oynamaktadırlar. Sınav kaygısı bireylerde özgüven eksikliği, depresyon, somatizasyon, uyku ve yeme bozuklukları, tikler, obsesif-kompulsif bozukluklar vb. neden olabilir.

1.9. Sınav Kaygısıyla Baş Etme

Kişinin, sınav öncesinde ve sırasında ortaya çıkan kaygı ve stresle mücadele edebilmesi, yüksek kaygı ve stres yaratan faktörleri, kontrol edebilmesi ve/veya ortadan kaldırabilmesi, olumsuz duygulara daha fazla yoğunlaşmayı engelleyebilmesi, dolayısıyla daha iyi sonuçlar elde ederek yaşamını daha uyumlu devam ettirebilmesi için kullanabileceği davranış ve düşünce stratejileri bütününe sınav kaygısıyla başa çıkma teknikleri denir (Semerci, 2007, s. 58).

Kaygı ile başa çıkmanın iki yolu vardır. Uygulanan teknikler iki şekilde kaygı ile başa çıkmanın yollarını oluştururlar. Bilinçli olarak uygulanan teknikler ile, farkında olmadan uygulanan teknikler. Farkında olmadan uygulanan tekniklere bir örnek savunma mekanizmasıdır. Savunma mekanizması olan bunun farkında değildir ancak bu şekilde kaygıyı azaltır. Bilinçli olarak kullanılan teknikler ise öğrenme sonunda elde ettiğimiz davranışlardır. Bilinçli tekniklere oto hipnoz, dereceli gevşeme ve kaynağı bulma teknikleri örnek gösterilebilir. Bilinçsiz başa çıkma yöntemleri ise mantığa bürüme, karşıt tepki geliştirme, bastırma, yansıtma, özdeşleştirme, yer değiştirme yüceltme, soyut kavramlara bürüme, hayal dünyasına kaçma, telafi ve inkârdır (Başoğlu, 2007, s. 72).

Mantığa bürünme durumu bireyin yapmış olduğu davranışın sorumluluğunu almayarak hafifletici davranışlar bulmasıdır. Örneğin birini kandıran bir insan, durumun yanlışlığını hafifletmek ve kendini rahatlatmak için kandırılabilen insanları kandırmak

gerek diyerek hareket edebilir. Karşıt tepki geliştirme gerçekte hissedilen duyguların tam tersini göstermez. Örneğin sevdiğiniz bir ablanızın kocası kazada ölünce sizinle yaşamaya başladı. Bir süre sonra bu durumdan rahatsız oldunuz içinizde bir öfke oluşuyor fakat bunu hissedince suçluluk duyuyorsunuz bu duygunuzu yansıtmayıp yerine sevgi ve şefkat gösteriyorsunuz. Bastırma derin kaygılar doğurabilecek durumları hiç yokmuş gibi görmezden gelmez. Diğer bir örnekle doğal felaketlere karşı sizi uyaran insanlara öyle bir olasılığın olmadığına dair konuşabilirsiniz. Bu durum bastırma değildir. Bastırma, rahatsız eden bir olasılığın aslında hiç olmadığına dair düşünmektir. Bir başka dürtü ise yansıtmadır. Yansıtma da bireyin kendinde olan kusurları başkasında görme davranışıdır. Başkasına yardım etmeyen insanların insanlar bencil diyerek olayı diğer insanlara kadar genişletmesi örnek verilebilir.

Özdeşleştirme ise bireyin kendinde olan özellikleri yeterli bulmaması durumunda başkasının özelliklerine sahip olduğu yönünde davranmasıdır. Kendini çirkin bulan bir çok genç kızın kendisini bir oyuncu ile özdeşleştirme gibi. Soyut kavramlara bürünme, kaygı uyandıran duygusal durumlardan soyut kavramlar ile sıyrılmaya çalışmaktır. Bireylerin çoğu kez gerçekler yerine hayal dünyasında yaşamasının sebebi budur. İnkâr da kaygıdan kaçış sağlar. Örneğin çirkin bir davranışı gerçekleştiren bireyin olayı inkâr ederek kaygıdan kaçması gibi.

Örneğin işyerindeki müdürüne sinirlenen bir kişi öfkesini evdeki karısından alır. Yüceltme toplumsal yönden kabul edilemeyen saldırgan bir kişinin davranışlarının toplumda kabul göreceği bir alanda ifade edilmesi durumudur. Örneğin sürekli başkalarının işine posta koyan bir kişinin davranışı polislik mesleğinin bir parçası olarak görülür.

Öğrencilerin zaman zaman sorumluluk altında bunalması normaldir. Bu sorumluluklar arasında gelecek sınava hazırlanma durumu da olduğu için kaygının oluşması da olağandır. Normal olmayan durum ise bunlardan ötürü ümitsizliğe kapılmak ve güçsüz kalmaktır. Sınav kaygısı ile başa çıkabilmek için kişinin kendini kontrol etmeyi bilmesi gerekir. Bireyin bu zamanlarda kullanabileceği tekniklerden biri gevşemedir. Gevşemenin öğrenilmesi beden otomatik çalışan sistemlerinin kontrol edilmesine olanak sağlar. Gevşemenin ilk adımı düzenli soluk alıp vermektir. Bedeni kontrol etmenin birinci yöntemi ise doğal olarak, solunumu kontrol etmektir. Solunum

yarı otomatik bir fonksiyondur ve iyi nefes alımı iyi nefes verimi ile uyumlu olduğu için insanın gevşemesini sağlar.

Stres ve kaygı nedeniyle vücut ısısı düşer. Doğru nefes teknikleri ile kanın vücudun gerekli yerlerine ulaşması sağlanır. Böylece birey nefes egzersizleri sayesinde stres tepkilerine zıt yeni bir tepki oluşturmayı başarır. Günde 30dk düzenli olarak yapılan nefes egzersizi kaygı düzeyinde düşüş yaratır. Aynı şekilde fiziksel egzersizler de bireyin kaygı düzeyini azaltır. Ayrıca düzenli fizik egzersizleri uyku üzerinde de etki yaratır. Egzersizler sayesinde kaygı ve stres azalacağı için bireyin düşünce sistemi de bir süre içerisinde yenilenmeye başlar. Birey eğer hayal kırıklığına uğrarsa, olay içerisindeki düşüncelerini kontrol ederek tepkilerini kontrol edecektir ve bu nedenle olay karşısındaki yaklaşım akılcı bir analizden geçerek olumlu olacaktır (Baltaş, 2005).

Sınav kaygısını azaltmak için bir takım uygulamalar yapılabilir. Olumsuz etkileyen kişilerle beraber olmaktan kaçınma (Hoşlanmadığınız fikirlerini beğenmediğiniz kişilere kendinizi kapatınız), düşüncelerinizin kaygılarınızla ilişki kurmasına engel olma (Kaygıyı arttıracak düşüncelerden kaçınınız), olumsuz düşünceleri fark edip, yakalama ve yeniden yapılandırma (Kaygı oluşturabilecek olumsuz duygu uyandıran düşünceleri fak ettiğinizde bunları terk ederek olumsuz cümleleri olumluya dönüştürünüz), olmasını istemediğiniz olayları belirginleştirmeme (Zihninizden geçen olumsuz bir beklentiyi belirginleştirerek kaygı yaşanırsa bu kaygı kişiyi haklı çıkarır ve yaşamak istemediğimiz bir durumu yaşarız), felaket tellallığı yapmamalıdır. (İçinizden geçen kelimelere olduğu kadar ağzınızdan çıkan kelimelere de dikkat edin) (Maviş ve Saygın, 2004, s. 56).

Temel olarak kişinin sınav kaygısıyla baş edilebilmesi için üç çeşit faktör vardır. Bunlardan birincisi kişide rahatsızlık yaratan ve vücut tarafından ortaya çıkarılan, çoğunlukla fizyolojik belirtilerdir. Bunlar kontrol edilemeyecek kaygı faktörleri sonucu ortaya çıkabilirler. Bir kaza, bir yakının rahatsızlığı buna örnek olarak verilebilir. İkincisi kontrol edilebilecek kaygı faktörleridir. Bunların üzerinde kişinin etkileri olabilir ve değiştirilebilir. Örneğin ders çalışma zamanının planlanması buna örnek olarak verilebilir. Üçüncüsü ise, aslında tek başına kaygı uyandırmayan, ancak kişinin o şekilde yorumlaması sonucu kişiyi kaygılandıran faktörlerdir. Sınav buna örnek olarak verilebilir. Kontrol edilemeyecek kaygı faktörleri için duygu odaklı baş etme teknikleri

kullanılabilir. Bunlar arasında nefes egzersizleri ve gevşeme egzersizleri sayılabilir. Kontrol edilebilecek kaygı faktörleri için, problem çözme odaklı baş etme teknikleri kullanılabilir. Zamanı planlama ve doğru kullanmayı öğrenme, bunlardan biridir. Aslında tek başına bir kaygı faktörü olmayan ama kişinin öyle yorumlaması sonucu kaygı uyandıran üçüncü grup için, zihinsel başa çıkma teknikleri kullanılabilir. Yanlış inançları düzeltme, kaygı veren düşünceleri durdurma gibi teknikler zihinsel süreçte ortaya çıkan bozulmalar için kullanılmaktadır (Semerci, 2007).

Sınav kaygısı ile baş etmede gevşeme teknikleri, sistemik duyarsızlaştırma ve bilişsel temelli girişimler gibi çok faktörlü tedavi yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Baltaş (2005) da sınav kaygısı ile baş etme mekanizmalarında bilişsel, duysal ve davranışsal yaklaşımlara odaklanması gerektiğini belirterek çoklu yöntem kullanımına dikkat çekmektedir. Bilişsel yaklaşımda sınav kaygısının temel nedeni olan sınav koşullarına ilişkin rahatsız edici düşünceler ele alınır. Duysal yaklaşımda sınav koşulları ve kaygı arasındaki olumsuz ve istenmeyen ilişkinin değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sistemik duyarsızlaştırma, gevşeme ve geribildirim bu değişim için kullanılan tekniklerdendir. Davranışsal yaklaşımda ise alınan bir sınavla ilgili yaşanan başarısızlığın sınav kaygısına neden olduğu ve düzenli çalışma alışkanlığı ile kaygının azaltılabileceği düşünülmektedir (Şahin vd, 2006, s. 99).

Sınav kaygısıyla ilgili zihinsel uygulamalar sınavla ilgili düşünce biçiminin olumlu olarak düzenlenmesi, sınavın bilgilerin değerlendirildiği ve tecrübe kazandıran bir araç olduğunun vurgulanması, öğrencinin ders çalışma sistemini yeniden düzenlemesi, verimli çalışmasının sağlanması, geçmişteki başarıların üzerinde durulması, girilecek sınavın ne tipte bir sınav olduğunun öğrenilmesi, kaygıdan kaçmak yerine kaygıyı gözetirken kişinin kendini tanıması gibi çalışmaları kapsar. Stres ve kaygıyla başa çıkmayı sağlamakta kullanılan zihinsel teknikteki amaç, stresin ve kaygının oluşturduğu olumsuz düşünceyi olumluya çevirmektir. Kaygı ile başa çıkmanın bir diğer yolu ise bireydeki yanlış düşünme kalıplarının değiştirilmesidir (Özer, 1990: 87).

Progresif gevşeme tekniği, doğru ve derin nefes almanın öğrenilmesi, relaksasyon egzersizleri, otojenik eğitim, meditasyon, biyolojik geribildirim, yoga, otopnoz tekniği bireyler tarafından kullanılan yöntemler bedensel uygulamalardan

bazıdır. Bunlarla birlikte düzenli uyku saatleri, yeterli ve dengeli bir beslenme programı da önerilmektedir. Stres ve kaygı durumunda, bireyin sinir sistemi işleyişinde düzensizlik oluşur. Bu düzensizliğin giderilmesi için vitaminler gerekir. Vücudun kaybettiği hormonları geri kazanabilmesi için çoğunlukla doktorlara ihtiyaç duyulur. Ancak bu vitaminlerin ve hormonların geri kazanılması stres ve kaygı ile başa çıkmanın önemli bir yoludur. İnsanların stresle başa çıkmada genelde üç stratejiyi kullandıklarını belirtmektedirler. Bunlar; “Problem Odaklı Başa Çıkma”, “Duygu Odaklı Yaklaşım” ve “Düşünce Odaklı Yaklaşımlar”dır. Problem Odaklı Yaklaşımlardır. İnsanlar stres ile başa çıkabilmek için üç genel yöntem kullanırlar. Bunlar; problem odaklı, duygu odaklı ve düşünce odaklı yöntemler olarak adlandırılır. Problem odaklı yaklaşımlarda bireyler öneri ve nasihat almak, yeni beceriler geliştirmek ya da çok uyuyarak problemden kaçmak gibi davranışlarla olayın etkisi azaltılmaya çalışılır. Duygu odaklı yaklaşım bireylerin duygularını ertelemesi ve problemden kaçmak için yemeğe ya da içeceklerle saldırmasıdır. Düşünce odaklı yaklaşım ise bireyler arasındaki problemlerin analiz edilmesi ve olası kurtuluş yollarının araştırılmasıdır. Bu yöntemlerden herhangi biri kullanılırken bir yandan da problemi düşünmeme, olumsuz duyguları inkar etme gibi yöntemlere başvurulur.

Stres ile başa çıkma stratejileri olarak bu üç yaklaşımdan hangisinin kullanılacağını bireyin kişilik yapısı, eğitim düzeyi ve kültürü belirlemektedir. Stresle etkin şekilde başa çıkmada, bahsedilen yaklaşımların yanı sıra meditasyon, otojenik eğitim, nefes alma egzersizi ve imajinasyon yöntemini içeren gevşeme teknikleri, düzenli spor, doğru ve sağlıklı beslenme, problem çözme becerileri geliştirme, etkili iletişim kurabilme, davranışsal olarak kendini kontrol etme ve zamanı etkin bir biçimde kullanma gibi yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilmektedir. Stresle başa çıkma, insanın ruh sağlığını koruyucu ve önleyici beceriler kümesidir. Bu becerilerin kazanımı insan insana iletişimin niteliğini geliştirici olduğu kadar, mesleği gereği insanın psikolojik problemlerine odaklanma durumundaki kişiler adına bilhassa önemlidir. İnsanlara yardım konumunda olan tüm meslekler gibi psikolojik danışmanların da kendi ruh sağlıklarını koruyabilmeleri ve stresle etkin bir şekilde başa çıkmaları danışmanlığın ön koşulu olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2001: 42).

1.10. Benlik Saygısı

Gençlik dönemi insan hayatının en fırtınalı, en değişken dönemi olduğundan günümüze kadar pek çok düşünür ve bilim adamının ilgisini çekmiştir. Bu dönemde ruhsal, bedensel ve sosyal alanda değişiklikler meydana gelir. Kimlik arama, kendini ispat etme, bağımsızlık kazanma bu dönemin temel sorunsallarındandır. Kimliğini kazanma gayreti içindeki genç, yetişkinden arzu ettiği güveni göremediğinde huzursuzluk yaşar. Çocukluk çağından itibaren oluşmaya başlayan ve gençlik çağında gelişen benlik kavramı, doğal olarak doğuştan gelen hislerin çevreden etkilenmesi ile şekillenmektedir. Benlik saygısı kavramı ise benlik kavramını duygusal boyutunu oluşturmaktadır.

Benlik saygısını daha iyi anlayabilmek için benlik kavramını incelemekte fayda vardır.

1.10.1. Benlik Kavramı

Benlik, kişinin kendisine olan bakış açısı, kendi zihninde kendisini temsil ediş şekli olarak açıklanabilir. Benlik kavramı; bireyin kendisi ile ilgili algılamalarının, önceki yaşantılarının, kişisel atıflarının, ileriye yönelik amaçlarının, sosyal rollerinin zihinsel temsili ile oluşan kavramsal bendir. Diğer sistemlerin etrafında kümeleştiği, kişiliğin odak noktasını oluşturan benlik, kişiliğin dengesini, sürekliliğini ve bütünlüğünü sağlar.

İnsan bilen, düşünen, duyan, gören ve isteyen bir varlıktır. Hümanist psikoloji yaklaşımına dahil olan bu görüş, insanın kendi gayretiyle kendini yetkinleştirme gücüne sahip olduğunu ve davranışlarına yön veren temel güdünün, kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışı etkileyen, denetleyen ana ögenin ise benlik kavramı olduğunu savunur (Bilgin, 2001,s. 19).

Bireyin benlik kavramı doğumdan başlayarak gelişmeye başlar, fiziksel ve ruhsal sağlık benlik kavramı üzerinde önemli bir rol oynar. Anne ve çocuk arasında sevgi ve şefkat içerikli iletim, ilk “seviliyorum, değerliyim” mesajını taşır. Çocuğun olumlu duygularının başlangıcı; anne ve babanın duygusal durumundan ve çocuğun

fiziksel ihtiyaçlarına karşı gösterdikleri ilgiden etkilenir. Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi çocukta güven sevgi duygularının temelini atılmasından dolayı önemlidir (Özer ve Özer, 2001, s. 16).

Benlik kelimesi, psikanalitikliteratürdeFreud’ın Yapısal Model’inin unsurlarından biri olan “ego”nun karşılığı olarak kullanılmaktadır. Freud, ilk çalışmalarında ruhsal hayatın bilinçli ve bilinçdışı kısımlardan oluştuğunu ifade ederek Topografik Model’i sunmuştur. Daha sonra, Türkçeye alt benlik olarak çevrilen id, benlik olarak çevrilen ego ve üst benlik olarak çevrilen süperegodan oluşan yapısal bir kişilik kuramı ortaya atmıştır. Bu kuramda altbenlik, doğuştan gelen gizil güçleri ifade etmektedir. Alt benlik, haz prensibinin yönlendirmesiyle refleks eylemler ve kişinin ruhsal gerilimini sona erdirecek nesneyi zihninde canlandırılmasıyla yaşanan birincil süreçlerden faydalanarak doyum sağlamaya böylece, ruhsal gerilimi gidermeye çalışır. Ancak birincil süreçler gerilimin ortadan kalkması için yeterli değildir. Bu durumda gerçeklik ilkesiyle hareket eden benlik önem kazanır ve üzerinden doyum sağlanacak nesne bulununcaya kadar gerilimin boşalımı ertelenir.

Ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde benlik gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için ekonomik, sosyal ve cinsel gelişim esastır. Otonom bir kişilik edinilmesi için ekonomik bağımsızlık ve cinsiyetini kabul etmek gereklidir. Yaşamdaki değişiklikler, kişinin ruhsallığına benlikte değişiklikler olarak yansır dolayısıyla yaşanan sıkıntılar benlik gelişimi sürecini olumsuz yönde etkileyerek iz bırakır. Ergenlerin benlik saygısı gelişimlerini incelediği bir araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe benlik gelişiminin olumlu yönde ilerlediği sonucuna ulaşmıştır (Gürel, 2007,s. 101).

Ergenlik döneminde benlik gelişiminin yeterli düzeyde olmaması, daha sonraki dönemlerde bireyin kendi benliğini kabul etmede güçlük, saldırganlık ve içe dönüklük gibi sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir. Ergenin, içinde bulunduğu dönemin temel problematiği olan bağımsızlık kazanmada zorluk yaşıyor olması büyük oranda, çocukluk döneminden itibaren aile içindeki etkileşim örüntüsüne bağlıdır (Aksoy ve Mağden, 1994,s. 76).

Birey, benliğinin bir bölümünü kalıtsal olarak doğum öncesi dönemde çeşitli uyaranlar kanalıyla edinir. Bu uyaranların yorumlanması ile algılar, basit algıların soyutlama ve genelleme yolu ile birleşmesiyle de kavramlar oluşur. Bireyin kendisiyle ilgili anlamlı hale gelen ben algıları, basit ben kavramlarını; basit ben kavramları da birleşerek karmaşık ben kavramlarını meydana getirir. Farklı özelliklere ilişkin birçok ben kavramının birbirleriyle etkileşmesi ve birleşmesiyle benlik tasarımı ortaya çıkar.

Her bireyin, üstünde taşıdığı rollere bağlı olarak birden fazla benlik kavramına sahip olduğu söylenebilir, ancak benlik tasarımı bir bütün olarak tektir. Bu sistem güçlü ya da zayıf bir şekilde yapılandırılmış olabilir (Çam, 1991,s. 23).

Disiplin ve sevgi aracılığı ile bireyin ailesindeki uygun davranışı göstermesi arkadaşları arasındaki ilişkiden ya da başarı ile başarısızlık durumu ile okul yaşantısındaki deneyimleri belirler. Bu nedenle öğrencinin bütünlükçü bir benlik kazanması sağlanır.

Köknel; benliğin başlıca görevleri arasında en önemli olanları şöyle sıralamaktadır (1985);

- 1) Gerçeği tanımak, denetlemek, anlamak.
- 2) Dürtülerden kaynaklanan güdülerini engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
- 3) Gerçeğe uyum sağlamak.
- 4) Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak.
- 5) Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak.
- 6) Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak ve yargıya varmak.
- 7) Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek.
- 8) Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak.
- 9) Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenleri kullanmak.
- 10) Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak.

1.10.2. Benlik Kavramı Unsurları

Benlik kavramı unsurlarını benlik tutarlılığı, benlik kontrolü, benlik saygısı ve olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz.

1.10.2.1. Benlik Tutarlılığı

Bireyin davranış ve tutumlarını değerlendirirken, diğer kişilerden gelen bilgileri kabul ederek değerlendirmeye dahil eder ve bunu yaparken tutarlı bir bilişsel durumu koruma eğilimindedir. Dolayısıyla benlik tutarlılığı, kişinin benlik kavramına uygun olarak davranmasına hizmet eder. Kişinin sahip olduğu değer yargıları, kişilik özellikleri, inançları arasında uyum ve istikrarı bulunmasını sağlar.

1.10.2.2. Benlik Kontrolü

Benlik kontrolü, kişinin kendisi ile ilgili değerlendirmeleri bağlamında oluşan ve iç - dış dünyasıyla olan ilişkilerine karşı vereceği tepkileri kontrol eden bir mekanizmadır. Bireyin dış dünyayla olan ilişkisi, kabul ve destek görme tutumları sonucunda benlik sisteminin bir parçası olarak benlik kontrolü de gelişmektedir.

Çocukluk yıllarında, benlik kontrolü beslenme düzeni uyku ve tuvalete kendisi çıkma, ayrılık ve korku ile başa çıkma kontrolü ile başlamaktadır. Ebeveynler bu süreçte, çocuğun başa çıkabileceği kadarı ile yüz yüze gelmesini sağlayarak güvenli bir ortam yaratarak ve ona karar verebilmesi için içinden seçebileceği alternatifler sunarak özerkliğini geliştirmesinde katkıda bulunabilirler. Bu noktada, çocuğa tanınan özgürlüğün fazla olması çocuğu desteksiz bırakacağı için; az olması da çatışmaya yol açacağı için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ebeveynlerin çocuklarına sağlayabileceği ideal ortam onların, hayal kırıklığını tolere etmesini, isteklerini ertelemesini ve üzüntülü olduğunda duygusal kontrolünü sağlamasını öğrenebilmesi için deneyimler sunan ortamdır (Culbertson, Newman ve Willis, 2003,s. 747).

Çocukluğundan başlayarak kabul edilen, değer verilen, koşulsuz sevgiyle büyütülen kişilerin kişisel uyumu yüksek, iç dünyasıyla daha sağlıklı iletişim kuran ve içten kontrollü bireyler olması beklenirken; reddedilen, koşullu sevgi verilen ve iç

dünyasına yabancılaştırılıp, dış dünyaya bağımlı hale gelen bireylerin ise bağımsızlığını ve bireyselliğini kazanamamış, dıştan kontrollü kişiler olması beklenmektedir (Cüceloğlu, 1994, s. 47).

1.10.2.3. Benlik Saygısı

Benlik tasarımının beğenilmesi ya da beğenilmemesi benlik saygısını oluşturur. Kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından kaynaklanan beğeni durumu benlik saygısıdır. Kişinin eksikleri olabilir, kişi bu nedenle kendini eleştirebilir, kendinden çokça memnun olabilir ancak bunlar hiçbir şey ifade etmez. Benlik saygısı bireyin kendinden memnun olmasıdır. Başka bir deyişle kendini olumlu, değerli ve beğenilmeye değer bulmaktır (Yürükoğlu, 1990).

1.10.3. Benlik Saygısı Kavramı

Benlik saygısı, kişinin ne olduğu ile olmak istediği arasındaki farkı işaret eder (Yavuzer, 2000, s. 106). Benliğine yönelik olarak olumlu veya olumsuz eğilimler, bireyin kendine yönelik bir beğenme ya da beğenmeme tutumu benlik saygısı ile açıklanır.

Kişinin kendisi ve diğer kişiler olmak üzere iki ana kaynaktan beslenen benlik saygısı, bireyin çevresinden daha az sevgi gördüğünü ve başarısız olarak nitelendirildiğini hissetmesi ile azalabilir, sevgi yeniden kazanıldığında ve kişi diğerleri tarafından beğenilip takdir edildiğini hissettiğinde yükselebilir (Ünüvar, 2006, s. 32).

Kişinin benlik saygısı bir o kadar serbest kalabilir ancak bir o kadar da kısıtlanabilir. Kişinin yaşantısına göre değişebilen benlik saygısı, bireye gösterilen saygı ve ilgi derecesi ile şekillenir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aileleri ile olan ilişkilerinin, düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin aile ilişkilerine göre daha iyi durumda olduğu gözlemlenmiştir. Aile ile olan ilişkilerin benlik saygısı ile orantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Benlik saygısının olumlu veya olumsuz etkilendiği durumlar şu şekilde sıralanmıştır (Yavuzer, 2000):

1.10.4. Benlik Saygısının Gelişimi

Birey doğumundan itibaren kendisinin merkez olduğu algısından uzaklaşarak uyumlu bir yetişkin olma yolunda ilerler. Bu sürece eşlik eden sosyalleşme bebeğin çevresine tepki vermesi, bu tepkilere cevap alması ile başlayarak hayat boyu devam eder. Bireyin sosyal ilişkiler ağının nasıl şekilleneceğinde ilk yıllarındaki öğrenmeleri önemli bir rol oynar (Kulaksızoğlu, 2005, s. 73).

Çocuğun çevresinden çirkin, aptal veya tembel olduğu yönünde mesajlar alması, onun bu özellikleri benimsemesine, benlik saygısının da bu doğrultuda şekillenmesine yol açabilir. Bireyin benlik kavramı gerçekçi ve uyumlu ve ideal benliği ile zıtlık içinde değilse yüksek benlik saygısına sahip olması beklenir (Baymur, 1994, s. 76)

Coopersmith, aile tutum ve davranışlarının benlik saygısı gelişimi üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir (Arıcak, 2000, s. 112):

1) Kişinin hissettiği ilgi, destek ve sevgi düzeyi oldukça önem taşımaktadır. Bu şekilde yüksek düzeyde sevgi ve ilgi görenlerin benlik saygısının da yüksek olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca bu bireylerin annelerinin, düşük benlik saygısına sahip bireylerin annelerine nazaran çocuklarıyla daha yakın ilişkiler içinde oldukları, daha fazla sevgi gösterdikleri belirtilmektedir.

2) Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarının temel özgürlük ve isteklerine daha çok önem veren, sabır gösteren; ödülü, sevgi davranışının bir göstergesi olarak veren; cezayı, sevgiyi koşullu vermek ya da sert davranmak şeklinde değil, ödülün mahrum bırakarak uygulayan ailelerdir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarına rehberlik konusunda başarılı olamayan, sevgiyi esirgeyen, ödülün çok cezayı kullanan ailelerdir.

3) Kapsamlı kurallar sistemi oluşturarak, çocuğun düşünce ve haklarını sınırlanmış bir çerçevede kabul eden baskınsın bir demokratik sistem geliştirebilmiş ebeveynler, bireyin yüksek benlik saygısına sahip olmasını sağlar. Düşük benlik saygısına sahip çocukların aileleri ise yetersiz tanımlanmış bir disiplin sistemine sahip, reddedici, baskıcı ve tutarsız uygulamalar gösteren ebeveynlerdir.

Çocuğun büyümesiyle gelişen dili kullanma becerisi onun sosyal ortamlarda ilgi çekmesini sağlar. Dil gelişimi, özellikle okula başlama ile hız kazanan sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar. Bu dönemlerde anne çocuk ilişkisinin yanında çevre ile ilişkilerdeki olumlu olumsuz yaşantılar bireyin benlik saygısını etkiler. Çocuğun ailesiyle ve çevresiyle girdiği ilişkiler içerisinde beğenildiğini ve desteklendiğini hissettiği oranda benlik saygısı yükselir. Kendince başarı saydığı davranışların bu kişiler tarafından kabul edilmemesi, olumsuz eleştirilme, başarılarının başkalarıyla karşılaştırılması benlik saygısı düzeyini azaltabilir. Ergenlik dönemi benlik saygısı açısından riskli bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Birey bu döneme kadar belli düzeyde bir benlik saygısı geliştirir. Bu dönemde ise sahip olduğu değerleri yeniden gözden geçirmeye başlar ve önceki yaşantılarını bu süreçte bir araç olarak kullanır. Dolayısıyla gencin bu döneme kadar geliştirmiş olduğu benlik saygısı önem kazanır (Yörükoğlu, 1990, s. 67). Ergenlik döneminde tekrar gözden geçirilerek değerlendirilen benlik saygısı, kişinin yetişkinlik evresine yön verirken, benlik saygısı bu sürece eşzamanlı olarak gelişmeye devam eder. Çeşitli rahatsızlıklar, kazalar, işin ya da sevilen kişilerin kayıpları, göç gibi olumsuz yaşam olayları benlik saygısını etkileyebilir ve yeniden yapılanma ihtiyacını doğurabilir (Özdağ, 1999, s. 146).

Sonuç olarak bireyin benlik saygısının gelişimi doğumu ile başlayıp hayatı boyunca yaşadığı deneyimler ve öğrenmelerden etkilenerek dönüşen dinamik bir süreçtir.

1.10.5. Benlik Saygısı Düzeyleri

Kişinin sahip olduğu benlik saygısının düzeyi düşük ya da yüksek olarak nitelendirilmektedir. Düşük benlik saygısı, bireyin kendine olan güveninin ve saygısının az olduğu, kendini eksik, yetersiz, değer ve saygı görmeye layık olmadığını düşündüğü durumdur. Yüksek benlik saygısı ise kişinin eksik yanlarının farkında olarak kendini sevmeye ve önemsenmeye layık bulması durumudur (Plumber, 2005, s. 14).

1.10.5.1. Düşük Benlik Saygısı

Düşük benlik saygısı bireyin, dışlanma ve başarısızlık yüzünden riskten kaçma eğilimi göstermesidir. Benlik saygısı düşük olan kişiler yalnızca kendilerine karşı değil herkese karşı negatif bir tutum içerisine girmekte, kendileri hakkında olumlu düşünebilmek için kendilerini geliştirici girişimlerde bulunmaktansa, küçük rakiplerle rekabet ederek kendilerini iyi hissetmek veya dolaylı yoldan kendi değerlerini arttırmaya çalışmaktadırlar.

Bu kişiler geçmişlerinde birinin kaybedilmesi, herhangi bir hastalıkla karşılaşılması, sahip olunan yaşam koşullarının olumsuz olarak değişmesi, rol karmaşası gibi kırılma ve savunmasız oldukları durumlarda yara almış olabilirler (Plumber, 2005, s.15). Kendilerine soğuk davranan, taviz veren, cezalandırıcı olan, tutarsız bir ödül - ceza yöntemi kullanan ve çocuklarının başarısızlığını kayıtsızca kabullenen ebeveynler de bireyin düşük benlik saygısı geliştirmesinde rol oynar (Kılıççı, 1992, s. 151).

Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin başarı ve saygınlık isterken reddedilme ve utanma gibi durumlardan kaçınma eğiliminde oldukları için sosyal ilişkilerinde ve iletişim becerilerinde sıkıntılar yaşaması da muhtemeldir (Can ve Polat, 2004, s. 50).

Coopersmith'e göre benlik saygıları düşük olan bireyler, genellikle utangaç, bağımlı, pasif ve yakın iletişime girmekten kaçınan bireylerdir. Beck'e göre ise kişilerin, kaygı, utangaçlık, kızgınlık gibi olumsuz duygular yaşamalarının en önemli sebebi; olayların kendisi değil, kişilerin bu olaylarla ilgili beklentileri ve getirdikleri yorumlardır (Savaşır ve Şahin, 1997).

1.10.5.2. Yüksek Benlik Saygısı

İyimserlik, başarıma isteği, zorluklardan yılmama, başarıya önem verme, rekabet gerektiren uğraşlar seçme, ilişkilerde tolerans, yaşamı anlamlı bulma, kolay kolay depresyona girmeme gibi özellikler, benlik saygısı yüksek olan kişilerinsahip olduğu olumlu ruhsal niteliklerdir. Böylelikle bu kişiler toplum tarafından daha çok kabul edilirler (Yörükoğlu, 1990, s. 27).

Benlik saygısı yüksek olan kişilerin beklentileri ve tutumları onları daha bağımsız ve yaratıcı kişiler haline getirir, atılgan ve gayretli sosyal davranışlar gösterirler. Çocuklarını kabul eden, onların okul içinde veya dışında beklentilere uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal bir gelişim içerisinde yaşanacağını olduğunu kabul ederek çocuklarına güven aşıl原因an ebeveynlerin, çocuklarının yüksek benlik saygısı geliştirmesini sağladıkları gözlenmiştir (Kılıççı, 1992, s.152)

Benlik saygısı düşük olan kişiler, fikirlerinin kabul görmeyeceğini düşünerek daha pasif ve çekinik davranırken, benlik saygısı yüksek olan kişilerin hedeflerini gerçekleştirmek için başarısızlık riskini göze alırlar (Tufan ve Yıldız, 1993, s. 11).

1.10.6. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Araştırmacılar benlik ve benlik saygısının gelişiminde kalıtsal ve çevresel etkenlerin belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Kalıtımın, bedensel yapının, sosyokültürel ve coğrafi faktörlerin ve aile ortamının benlik saygısını etkilediği bilinmektedir (Özkalp, 2004, s. 268).

Benlik gelişimi, kişinin içine doğduğu eğitim sistemi, inanç sistemi, ekonomik sistem siyasal sistem ve ekonomik sistemler bağlamında süregelen duygu, düşünce, bilgi ve değer paylaşımlarıyla olumlu ya da olumsuz yönde ilerleyen etkileşimler içerisinde gerçekleşir. Bu olumlu ya da olumsuz etkileşimler birey davranışını, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini belirlemede etkili olmaktadır (Danış, 2006, s. 47).

Can, 1094 öğrenci üzerinde yaptığı “Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler” adlı çalışmasında benzer verilere rastlamıştır (Can, 1990, s.392). Bu çalışma kapsamında ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısına göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri incelendiğinde orta ve üst sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının, alt sosyoekonomik ve kültürel düzeydekilere göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ebeveynlerinin tutum ve davranışlarını hoşgörülü olarak kabul eden bireylerin benlik saygıları düzeylerinin, otoriter ve sert olarak algılayan bireylere nazaran daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bireylerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri

incelendiğinde ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı belirtilmektedir. Aileleri ile ilişki ve iletişimi iyi olan öğrencilerin, iyi geçinmeyenlere nazaran anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısı geliştirdikleri, birbirleriyle iyi geçinen ebeveynlerin çocuklarının benlik saygılarının, iyi geçinemeyenlerinkine daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin gösterdiği başarı düzeyini yeterli bulan ebeveynlerin çocuklarının benlik saygısı düzeylerinin; kendilerinden kapasiteleri üstünde bir başarı beklenen veya kapasitesi altında başarı gösterse dahi eleştirilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yavuzer (2000) benlik saygısının kişinin meslekleri, eğitim düzeyleri, ekonomik durumları ve birçok değişkenlerle ilişkili olabileceğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca benlik saygısını olumlu veya olumsuz etkileyen durumları inceleyen şu şekilde belirtmek mümkündür (Yavuzer, 2000, s. 18):

- 1) Sosyoekonomik ve kültürel seviye
- 2) Cinsiyet
- 3) Babanın mesleği ya da anne-babanın eğitim düzeyi
- 4) Anne-babanın ilgisi
- 5) Akademik başarı
- 6) Kardeş sayısı ve doğum sırası

1.10.7. Benlik İdeali Kavramı

Çocuğun çocukluk narsisizminden vazgeçmesi ile benlik ideali ortaya çıkmaktadır. Bu vazgeçiş yerine geçen olmadan olanaksızdır, işte bu yüzden de çocukluk narsisizminin yerine benlik ideali devreye girmektedir. Bu olasılık ileride bir gün benlik ile idealin gerçekten birleşmesine zemin hazırlamaktadır. Üstbenlik ile karıştırılan benlik ideali ebeveynlerin üstbenliğine özdeşleşme ile oluşmaktadır (Koçak, 1996, s. 96).

1.10.8. İdeal Benlik Kavramı

İdeal benlik, bireyin olmak istediği şeyi ve “keşke olsaydım” şeklinde ifade ettiği bir durumdur. Bir kişinin olduğu ve olmak istediği şey arasındaki farkla ilgili duyguları ise onun benlik saygısını oluşturur (Altuğ, 2004, s. 12).

Gerçek benlik ile ideal benlik arasında fark bulunmaktadır. Gerçek benlik, bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarını, ideal benlik ise nasıl bir insan olmak istediklerini açıklamaktadır. Her kişinin ulaşmak istediği bir benlik kavramı vardır. Kişi özlediği, kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar. İdeal bene yaklaştıkça mutlu olur. Bu nedenle benlik saygısı araştırmalara konu olan bir durumdur. Benlik saygısı üzerine gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında araştırma yapılmıştır.

Shavit ve Shouva (1980), lise öğrenimini sürdüren 16-18 yaşlar arasındaki 88 kız öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, benlik algısı ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz yorumlara sahip olmanın, benlik tasarımı düzeyine etkisini saptamayı hedeflemişlerdir. Olumlu yorumlayanların, olumsuz kabul edenlere nazaran benlik tasarımı düzeylerinin pozitif etkilendiğini belirtmişlerdir. Gerçek ve ideal benlik farkları küçük olan denekler de arkadaşları ile ilgili eski görüşlerini, olumlu değerlendirmeler sonucunda daha olumlu olacak biçimde değiştirdiler. Gerçek ve ideal benlik farkları fazla olan deneklerin ise, olumlu değerlendirmelerden etkilenmeleri kendilerini göreceli biçimde daha olumlu, arkadaşlarını ise olumsuz görme biçiminde belirledi. Gerçek, ideal benlik farkları fazla olan denekler, olumsuz değerlendirmelerle karşılaştıklarında önceden arkadaşları ile ilgili yaptıkları olumsuz değerlendirmeleri, olumlu yönde değiştirmişlerdir (Can, 1990, s. 1990).

1.10.9. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Benlik saygısı ile ilgili ülkemiz ve dünya çapında farklı birçok çalışma mevcuttur..

1.10.9.1. Yurt İçinde Yapılmış alışmalar

Tarhan (1995) lise ğrencilerinin beden imajlarından memnun olma düzeylerinin benlik saygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Beden imajı olumlu ve olumsuz olan öğrencileri cinsiyetlerine, yaşlarına ve ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırdığında beden imajının, benlik saygısı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Aynı rneklem ders dışı faaliyetlere katılma durumlarına ve ailelerinin aylık gelirlerine göre karşılaştırıldıklarında ise beden imajının benlik saygısı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrenciler yaşlarına, cinsiyetlerine, ailelerin aylık gelirlerine, ana babanın öğrenim durumlarına, ders dışı faaliyetlere katılma durumlarına göre karşılaştırıldıklarında beden imajının akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (Tarhan, 1995, s. 39)

Gönüllü tarafından, liselerde öğrenim gören öğrencilerin kimlik gelişimi ve geleceğe yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; rneklem Sivas ilinde bulunan tüm liseler olarak belirlenmiş, bu liseler dahilinde niversiteye ğrenci kazandırmalarına ve farklı sosyo-ekonomik durumlara göre sınıflandırma oluşturulmuştur. Böylelikle belirlenmiş 532 ğrenci ile çalışılmıştır. Yüksek ekonomik düzeye ve maddi refaha sahip ailelerin çocuklarının bulunduğu ve niversiteye en çok ğrenci veren liseler birinci grup, orta durumdakiler ikinci grup, en alt düzeydekiler ise nc grup olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelerin ev dışında çalışması, öğrenim düzeyleri, babanın öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik durumu ve kendileri hakkında kararlar alabilme durumları ile okul grubu arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir (Gönüllü, 2003, s. 28).

ankaya (2007), lise 1. ve 2. sınıf ğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelediği araştırmasında 500 öğrenciye Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik algısı puanları da yüksek bulunmuş, sosyal kaygısı alt düzeyde olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği grlmştir(ankaya, 2007).

1.10.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Chubb ve ark. tarafından yürütülen çalışmada benlik saygısı ve denetim odağının lise yıllarında değişip değişmeyeceği ve bu değişkenlerde cinsiyet farkının olup olmadığı konusu araştırılmıştır. Araştırmaya 1989 yılında 9'uncu sınıfa giden 174 öğrenci katılmış ve bu örneklem 4 yıl boyunca takip edilmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin düşük benlik saygısı puanının denetim odağında anlamlı derecede etkili olduğu bulunmuştur (Chubb, Fertman ve Ross, 1997, s. 113).

Rosenberg'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre benlik saygısı ile genel kaygı arasında kuvvetli negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmış; buna ek olarak MC Candless, Castaneda ve Palermo'nun yaptıkları çalışmada yüksek kaygılı çocukların daha düşük kaygılı çocuklara oranla daha az popüler olduklarını, kompleks görevleri yerine getirmede daha çok zorlandıklarını ortaya koymuşlardır (Çankaya, 2007).

Chapman ve Mullis (2002, s. 403), 146'sı erkek, 215'i kız toplam 361 orta ve lise öğrencisine Coopersmith Benlik Saygısı Envanterini uygulayarak envanterin 25 maddesinin altısında cinsiyet farklılığının ortaya çıktığını belirlemiş ve böylelikle oluşturulmuş maddelerin beşinde erkeklerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve erkeklerin benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Williams ve Mcgee (2000), Yeni Zelandalı ergenler üzerinde yaptığı çalışmada küresel ve akademik benlik saygısı ile ergenlerde görülen sağlıksız davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda küresel benlik saygısının intihar fikri, yeme problemi, ilaç kullanımı gibi sağlıksız davranışları etkilediği görülmüştür. Akademik benlik saygısı ile ilaç kullanımı ve erken cinsel aktiviteler arasında ilişki olmadığı görülmüştür (Williams ve Mcgee, 2000, s. 569).

2. AİLE TUTUMU

2.1. Tutum

Latince kökenini harekete hazır anlamına gelen tutumun bilimsel olarak incelenmesi 19.yy'da başlamıştır. Sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutum kavramıyla da ilgili tam olarak görüş birliği oluşmamıştır. Bu yüzden, tutumun geleneksel tanımlarından her biri tutumun ne olduğuna ilişkin az da olsa farklı bir kavramlaştırma içermekte ya da tutumun farklı yönlerini vurgulamaktadır (Tavşancıl, 2005, s. 22).

Tutum, bir bireyin atfedildiği ve bireyin psikolojisini bir nesne ile ilişkilendiren duygu ve davranışların organize edildiği bir eğilimi anlatır (Kağıtçıbaşı, 1999)

Tutum, kişinin çevresindeki simgeyi olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirdiği değerlendirme eğilimidir. Diğer bir şekilde açıklayacak olursak, kişinin kendisine herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel bir ön tepkidir.

2.2. Tutumun Öğeleri

Tutum, bireyin belli bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarından oluşmaktadır. Tutumu meydana getiren üç öge vardır. Bu ögeler Bilişsel Öge, Duygusal Öge ve Davranışsal Öge'dir. Tutumun öğeleri karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenir. Birbirinden farklı öğelere sahip olan tam gelişmiş bir tutum; yalın değil, karmaşıktır. Öğeler, tutumu kendi içinde tutarlı bir sistem haline sokar. Başka bir ifadeyle tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bireyin çevresindeki simgeler ile kurduğu ilişkiler ve bu simgelere karşı olan duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ile devamlılık gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 52).

2.2.1. Bilişsel öge

Bilişsel öge, bir inanç ifadesinin kabul edilmesi olarak açıklanır. Bir bakıma bireyin tutum nesnesine karşı inançlarını içermektedir. Bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz olan tutum, nesne için olumlu veya olumsuz inanç olur.

Bireyler çevresi ile olan ilişkilerde bir bilgiler sistemi kullanmaktadırlar. Birey sisteme gelen birçok uyarıcıyı algılayabilmek için önce gruplandırdı ve bu gruplamaları birbiriyle ilişkilendirir. Bu gruplamalar, birbirinden farklı olan uyarılara yönelik tepkilerde farklılıklar ifade eder. Tecrübe ve telkin sonucu olarak, tutum nesnelere hakkında objektif veya değerlendirmeye yönelik subjektif kanaatler edinilir. Bu bilgi ve kanaatler, tutumların bilişsel yönünü oluşturur (Tavşancıl, 2005, s. 24).

2.2.2. Duygusal öge

Duygusal öge, bireyin tutum nesnesine karşı olan duygu ve değerlendirmelerini içermektedir. Birey olumlu tutumu olan bir nesneyi olumlu değerlendirecek ve bu nesneye ilişkin olumlu duygular besleyecektir. Buna benzer şekilde birey olumsuz tutumu olan bir nesneyi olumsuz değerlendirecek ve bu nesneye ilişkin olarak da olumsuz duygular besleyecektir. Tutumun inanç ya da gerçek bir olgu ve olaydan ayrılan yanı onun duygusal bir yöne de sahip olmasıdır (Aydın, 2004, s. 84).

2.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranış eğilimlerini içermektedir. Bu eğilimler sözler ya da diğer hareketlerle gözlenebilir. Burada duygusal ve normatif davranış birbirinden ayrılmalıdır.

Duygusal davranış, tutum nesnesine karşı hoş giden veya gitmeyen bir durumla ilişki kurma gibi bir sonuç ortaya çıkarır. Normatif davranış, tutum nesnesine karşı, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı olarak oluşur. Bireyin bağlı olduğu grup ya da alt kültürde bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı hoşuna gitmemesine rağmen gerçekleştirir (İnceoğlu, 1993, s. 44).

Kişilerin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesiyle ilgili davranış eğilimini içermektedir (Tavşancıl, 2005, s. 29).

2.2.4. Anne Baba Tutumları

Anne baba tutumlarına ait sınıflandırmalar literatürde farklılık göstermektedir. Fakat bu araştırmada aşırı baskılı otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum ve izin verici tutuma yer verilecektir. Anne baba tutumu üzerine pek çok çalışma yapılmış ve anne baba tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda pek çok sonuca ulaşılmıştır.

2.2.4.1. Aşırı Baskılı Otoriter Tutum

Otoriter anne baba tutumunda, çocuğun kişiliği hiçe sayılarak, çocuğun kendine olan güveni ortadan kaldırılır. Bu tutum etkisinde yetişen çocuklar; anne babanın istediğinden farklı davrandıklarında dışlanma ve cezalandırılma korkusuyla onların her dediklerine boyun eğler. Sürekli hatalarının vurgulanması, olumlu hareketlerinin göz ardı edilmesi, çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine engel olur. Otoriter anne babaların baskısı altında büyüyen çocuklar, duygu ve düşüncelerini daha çok bastırmakta, öfke ve kızgınlık gibi olumsuz duyguların rahat gösterimi mümkün olmamaktadır. Bunun sonucunda çocuklar; sessiz, uslu, dürüst bireyler olabileceği gibi çekingen, başkalarının etkisinde kolayca kalabilen aşırı hassas ve sosyal konularda kendilerine daha az güvenli, bastırılmış duygular sebebiyle pasif saldırganlık gösteren bireylerde olabilirler (Kulaksızoğlu, 2004, s. 66).

Aşırı otoriter ebeveynler sevgilerini göstermemeyi seçerler. Gereğinden fazla kuralcıdırlar. Çocuğun varoluşsal alanının sınırları çok nettir. Çocukların kurallara uyup uymadığı sürekli denetlenir ve sürekli denetlenen çocuk hangi davranışın hangi tepkiyi alacağını bilemez (Yavuzer, 2004) Bu tutumu benimseyen anne babalar, çocuklarının kendilerinden farklı bir birey olduğu inancında değildir. Çocuğa karşı gösterilen baskı bu tutumun en belirgin özelliğidir (Şendil, 2003). Aşırı otoriter ebeveynler çocuklarını sürekli eleştirirler. Çocuklarının birey olduğunu kabullenmeden çocuğu belirli kalıplar içerisine sokmaya çalışırlar. Aşırı otoriter ebeveynler çocuklarını toplum içerisinde

küçük düşürürler, rencide ederler. Çocuk kendini ezilen olarak hissederek büyür. Bu nedenle çocuk tümüyle kendisini kaybeder ya da aşırı silik bir karakter olarak hayatına devam eder. Çocuğun bu baskılardan kurtulmaya çalışması demek, yeni ve daha ağır baskıların geliyor olması demektir. Kıskaçından kurtulamayan çocuk ya denemeyi bırakır, ya da tek bir hamlede kıskaçı kırarak uzaklaşır (Yavuzer, 2004, s. 35).

2.2.4.2. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum, ebeveynlerin çocuğu gereğinden fazla özenle büyütmesi anlamına gelir. Bu tutum sonucunda çocuk ailesine bağımlı, kendi benliği olmayan birine dönüşecektir. Bu tutumun etkisinde olan çocuk ruhsal ve fiziksel olarak özerk düşünme yetisini kaybeder. Aşırı koruyucu annelerin hareket noktası “Ya olumsuz bir şey olursa?” cümlesidir. Olumsuzu düşünerek hareket eden ebeveynler çocukların özgürce oyun oynamasını engeller, gözlerinin önünde olmadıkları her an telaşa kapılırlar. Aşırı korucuyu ebeveynler çocuklarının eğitimi için hiçbir şeyden kaçınmazlar. Çocuğun dersleri ile yakından ilgilenirler. Ancak bu süreçte çocuğun istediğini düşünmeden sadece onun iyiliğine olacağına inandıkları yola iterler. Aşırı koruyucu tutum daha çok anne çocuk ilişkisinde görülür. Bu nedenle annesi ile bu çeşit bir ilişkiye sahip olan çocuk bencil ve sürekli emir veren biri olacaktır. Sosyal yönden uyumsuzluk yaşayacak, kendine güveni sadece annesinin yanındayken olacaktır. Çocuklarının dışarıda gezip tozmasına izin vermezler (Öz, 2005, s. 23).

Bu tutuma sahip ailelerin karakteristik özellikleri şunlardır:

- 1) Çocuk ile aşırı ilgilenme, çocukla ilgili her şeyi kendilerinin yapması gerektiğini düşünme,
- 2) Çocuğa olan aşırı sevgi ve denetim yüzünden çocuğun kendine özgü bir yaşamının olmasına izin vermeme,
- 3) Çocuklarının her şeyi kendilerine sormalarını bekleme, bilgileri dışında hiçbir şeyin olmasına izin vermemedir (Toksöz, 2010, s. 29).

Aşırı korunan çocuklar sevgiyi ancak ana babalarına koşulsuz bir bağlılık gösterdiklerinde bulabilirler. Bu çocuklar ana baba sevgisini ve onayını elde etme

konusunda umutsuz değildirler. Ne var ki karşılığını kendi kişilik haklarından vazgeçerek öderler. Yetişkinlik döneminde bu kişiler sevilmeye korunma ve kayırlı olmak ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla insanlarla her türlü sürtüşme ve çatışmadan kaçınarak onları hoş tutmaya çabalarlar (Geçtan, 2004, s. 49).

Bu tür ana baba tutumunda aileler, çocuklarına karşı sevecen, ilgili ve düşkündürler. Çocuğun bütün fizyolojik, psikolojik ihtiyaç ve isteklerini karşılarlar. Yavuzer'e göre annenin bu davranışın altında duygusal yalnızlık yatmaktadır. Bu tip anneler çocuklarına ilkökula gidene kadar taneli yiyecekler vermezler (Yavuzer, 2004, s. 36).

Koruyucu aileler, çocuğunun ağlamasına üzülmeye dayanamazlar. Dişleri çıksa bile onu ezme yiyeceklerle beslerler. Düşmesini, üşümeye, hasta olmasını hiç istemezler. Yanlarından çocuklarını ayırmazlar. İsteklerinin hepsini karşılamaya çalışırlar. Yiyemezler, giyemezler, toplayamazlar diye her türlü işe çocuklarının adına koştururlar. Çocuklarına el bebek gül bebek davranırlar. Bu ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklar bencil, kendine sürekli hizmet edilmesini bekleyen, sosyal uyumsuzlukları olan, kendini koruyan olmadığında kendini yalnız hisseden, yaşam savaşında kaçan, kendine güvensiz, saldırgan, saygısız, bağımsız olamayan, hatalarından başkasını sorumlu tutan, silik, başkaları tarafından yönetilen bireyler olarak gelişim gösterirler (Kaya, 2004, s. 65).

2.2.4.3. Demokratik Ana Baba Tutumu

Demokratik tutum, çocuğun disipline edilmesi için onu sevgiden mahrum etmeyerek eşit bir birey olarak görülmesi tutumudur. Çocuk herkes ile eşit haklara sahiptir ve fikirlerini söylemesi için küçük yaştan itibaren cesaretlendirilir. Böylece çocuk sorumluluk alabilen, kendine saygısı olan, kendini geliştirmeye çalışan ve yaratıcı bir birey olacaktır. Demokratik tutumda çocuk kendine inanarak büyür. Kendi fikirleri doğrultusunda ilerler. Evde kabul edilmeyen davranışlar bellidir. Çocuğun bu davranışları yapmayacağına dair bir inanç vardır. Çocuk özgürce büyür ve ebeveynleri tarafından dinlenir. Bu nedenle çocuk bir kararın peşinden gelecek sorumluluk ile küçük yaşlarda tanışır. Demokratik ailelerde çocuğun eğitimi ile ilgilenilir. Çocuk

gayretinden dolayı sürekli desteklenir. Geleceğe dair verilmesi gereken kararlarda çocuğun yetenekleri ve istekleri göz önünde tutulur (Kulaksızoğlu, 2004, s. 74).

Demokratik tutumu gösteren anne babalar hataları dile getirmek yerine başarıların altını çizer. Böylece çocuklarının olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olurlar. Hataların cezalandırılması yerine başarıların ödüllendirilmesi daha olumlu bir tutumdur. Bu durumda çocuklar kendi olumlu ve başarılı yönlerini düşünmektedirler. Takdir edildikleri için şevkleri artar ve başarılı olmayı arzularlar. Demokratik anne babalar daha ufak kısıtlama türü cezalar uygular (Şendil, 2003, s. 35).

Demokratik aile ortamında uyulması gereken kurallar önceden belirlenmiştir. Kuralların sınırları çizilmiştir. Çocuk, hangi davranışı yaptığında ödül, hangi davranışı yaptığında ceza alacağını bilir. Aile üyeleri birbirine saygı gösterir. Çocuklara anne babanın bir uzantısı olarak bakılmaz. Çocuklar anne babalarıyla eşit haklara sahiptir. Çocuğa güven duyulmakta ve çocuk desteklenmektedir. Çocuğun yaratıcılığına katkıda bulunmaktadır (Tuzcuoğlu, 2004, s. 56).

Birçok çalışmada, demokratik bir aile ortamında büyüyen çocukların, zihinsel yönden olduğu kadar kişilik gelişimi yönünden de daha gelişim odaklı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, çocuğa sadece özgürlük imkanı verilmediği kendini ifade etme olanağı da sunulduğu belirtilmiştir (Özgüven, 2001, s. 44).

2.2.4.4. İzin Verici

Genellikle iyi olma ihtiyacı hisseden, kendini aşağılık gören ve kendini diğer insanlarla eşit bulmayan anne babalar izin verici tutum göstermektedirler. İzin veren anne baba tutumu bir yere kadar normaldir ancak aşırı olduğu vakit çeşitli problemlere sebep olabilir. İzin verici tutumda çocuk evde ne isterse onu yapar. İsteddiği zaman yemek yer, istediği zaman ders çalışır ve istediği zaman uyur. İzin verici tutum, çocuğun yapacağı her şeyin yine çocuğun istekleri doğrultusunda şekillendiği tutumdur. Çocuk istediği zaman uyanır, istediği zaman yemek yer, istediği zaman uyur. Çocuğun dış dünyayı öğrenmesi neredeyse imkansızdır. Bu tutumla büyütülen çocuklarda sorumluluk anlayışı olmayacağı için çocuğun evden ayrıldığında yaşaması çok zor olur çünkü çocuk ev içinde ebeveynlerine hükmetmeye alışmıştır. İsteddiği her şey istediği an

önüne geldiği için kendi başına yaşamaya başladığında sorunlar yaşar. Bu çocuklar aşırı şımartılmıştır. Ailelere her istediklerini yaptırmaya çalışan bu çocuklar okula başladıklarında okul kurallarına uymakta zorlanıp, sorun yaşarlar (Yavuzer, 2004, s. 43).

Aşırı hoşgörölü anne babalar çocuklarının tepkilerine, arzu ve hareketlerine karşı cezalandırmadan, kabul eden ve olumlu bir anlayışa sahip ebeveynlerdir. Aile içi kurallarda çocuklarına sorarak nedeni açıklarlar ve hatta bu kuralları belirlerken çocuktan yardım alırlar. Bu ebeveynler ev içinde çocuğa birkaç sorumluluk verirler. Kendilerini çocuğun gelecekteki davranışlar birer model olarak değil sadece çocuğun istekleri doğrultusunda yönlenebilecek birey olarak ifade ederler. Çocuğun mümkün olduğunca kendi hareketlerinin kendi düzenlemesine izin verir. Çocuğun toplumun belli kurallarına uyması konusunda cesaretlendirmez. Ebeveyn bir neden sunmaya ya da manipüle etmeye çalışır fakat açık olarak kendi sonucu için bir güç uygulayamaz (Dursun, 2010, s. 24)

2.3. Ailenin Çocuğa Etkileri

Çocuğun gelişimini ailenin ne denli etkilediği ya da gelişimde hangi tür etkilerin daha baskın olduğu başlıca iki faktöre bağlıdır. Bunlar ailenin ne tür bir aile olduğu ve farklı aile üyelerinin etkisidir. İçinde büyüdüğü ailenin sosyal yapısı ve biçimi çocuğun gelişimini etkiler. Ailenin patriyarkal yapı da ya da dağılmış bir aile biçiminde olması kadar çocuğun farklı aile üyeleri ile olan ilişkisi de gelişimde etkili olur. Örneğin babası olmayan bir ailede yetişen çocuğun annesi ile olan ilişkisi babası hayatta olan çocuğa göre farklıdır. Annenin çalışması halinde çocuğa bir başka yakınının baktığı durumlarda çocukların anneye olan ilişkileri yine farklılık gösterir (Cüceloğlu, 2002, s. 48).

Ailenin, çocuğun gelişimindeki etkisi şu şekilde olmaktadır:

- Çocuğun kendine güvenli bir birey olması için güven duygusu aşılması,
- Sosyal açıdan kabul görülmesi için uygun ortam hazırlanması,

- Sosyalleşmeyi öğrenmesi için toplumun kabul gördüğü davranışların öğretilmesi,
- İlgilerine göre gelişimine yardım edilmesi. Yaşama uyum sağlama çabasında iken karşılaştığı problemlere çözüm getirilmesi,
- Uyuma götüren davranışlara yönelik sözlü ve toplumsal alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olunması,
- Gerek okul gerekse sosyal yaşamında yeteneklerini uyararak ve geliştirerek, gelişmesine yardım edilmesi (Yavuzer, 2004, s. 44).

2.4. Anne Baba Beklentileri

Anne babanın çocuktan beklentileri anne baba tutumlarını doğrudan etkileyen önemli nedenlerden birisidir. Anne babanın çocuktan beklentileri anne babanın çocuğun varlığını nasıl algıladığı ile ilgilidir. Bu da anne babanın tutumunu belirlemektedir. Anne babanın çocuktan beklentilerinin, çocuk algısı, anne babanın sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumu, anne babanın tutumu, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı gibi faktörlerden etkilenebileceğini söyleyebiliriz.

2.5. Anne Baba Beklentilerini Etkileyen Faktörler

Literatürde anne baba beklentilerine ait çok fazla çalışmaya rastlanmasa da, anne baba tutumları ile ilgili çalışmalarda anne baba beklentileriyle ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

2.5.1. Anne Baba Beklentisi Ve Ailenin Çocuk Algısı

Anne babaların çocuk algıları, onlara karşı duyulan beklentileri etkiler. Newberger, anne babaların çocuk algısı aşamalarını belirlemiştir. Buna göre birincisi, benmerkezci (Çocuk ana babanın bir uzantısı olarak görülür ve ana babanın istekleri baskındır; çocuk benim gibi akıllı olacak, benim yapmak isteyip de yapamadıklarımı yapacak gibi...); ikincisi, geleneksel (Çocuk geleneksel açıklamalar ve toplumca uygun

görülen davranışlar çerçevesinde düşünülür; iyi çocuk saygılı, çalışkan olur, büyükler onu korur, gözetir gibi...); üçüncüsü, öznel-bireyci (Çocuk bir birey olarak görülür ve ana babanın çocuğun gereksinimlerinin farkına varıp bu gereksinimleri karşılaması gerektiği düşünülür.); dördüncüsü ise, süreç veya etkileşim yönelimidir (Ana baba hem çocuk hem de kendilerinin değiştiğinin bilincindedir ve ana babaların hem çocuk hem de kendi gereksinimlerini karşılamalarının gerektiğini düşünür.) (Hortaçsu, 2003, s. 79).

2.5.2. Anne Baba Beklentisi Ve Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu

Anne babanın tutumu ve davranışları sosyo-ekonomik durumları ile ilişkilidir. Örneğin, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ana babalar, çocuklarının yanlış davranışlarını düzeltmeye ve sorunlarını çözmeye çalışırken, çocuğun çözümü tek başına bulmasına yardımcı olurlar. Böylece çocuk kendini sorumluluk sahibi ve yeterli hisseder.

Le Compte'un Ankara'da 200 kadar anne üzerinde yaptığı bir çalışmada aşırı denetim, müdahalecilik, bağımlı birey olma, etkin ve çalışkan olmasını isteme gibi konuları kapsayan boyutları alt sosyo ekonomik düzey anneleri desteklemiştir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki aileler çocuklarının üniversite okumalarını beklememektedirler (Tezcan, 1996, s. 33).

Çocuğa biçilen faydacı-ekonomik ve yaşlılık güvencesi değeri, kırsal ve az gelişmiş yörelerde yaygındır. Çocuğun psikolojik değeri, kentsel ve gelişmiş bölgelerde daha ön plana çıkmaktadır. Buna paralele olarak, çocuk sahibi olmanın yaşlılık güvencesi olarak görülmesi az gelişmiş bölgelerden gelişmiş bölgelere doğru giderek azalmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 57).

2.5.3. Anne Baba Beklentisi Ve Eğitim

Aydın (2004)'in'eğitimden beklentiler' konulu makalesine göre; toplumların eğitimden beklentileri de giderek değişmektedir. Değişen ve gelişen bu beklentiler karşısında okulun da kendi işlevlerini ve bunları yerine getirirken kullandığı yöntemleri gözden geçirmesi gerekmektedir. Dünyada, geleneksel eğitim anlayışına ve okulların bireyleri eğitime görevini yerine getirme konusunda başarısız kalmalarına yönelik pek çok eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştirilerden en önemlilerinin sonucunda Aydın'a göre;

hem eğitimin hem de öğretimin okullarda sağlanması gerekir. Yetiştirilme şekli bireyin kişisel gelişimi için çok önemlidir. Yanlış uygulanan yöntemlerin yanı sıra bireye eklenmesi gereken yeni yetenekler de oluşmuştur. İletişim çağında olduğumuz için bireyin problem çözme ve anlamlı iletişim kurma konularında da gelişmesi gereklidir. Bu durumlarda tüm yük ailenin üzerindedir.

Bazı ana babalar için başarısızlık kabul edilemez. Bazı anne babalar ise gelecekteki engelleri bir türlü kafalarında silemezler. Anne babanın eğitim konusundaki düşünceleri değişiklik gösterebilir. Bazen iyimser tahminde bulunurken bazen ise endişe uyandırabilirler. Bazı anne babalar başarısızlık olmamış gibi davranıp adeta kör olurlar. Eğitim süresince değerlendirmeler notlar ile yapıldığı için alınan notlarda oluşacak tek bir düşüş, öğretmenler tarafından kötü karşılanır. Bu nedenle bazı aileler çocuklarının ödevini yaparken bazı aileler ise çocuklarına ödev yapmayı öğretir. Birinci aile çocuğuna yardım ettiğini sanırken aslında çocuğunun gelecekte zorlanmasına neden olacaktır. Kendilerine olan güvenleri gelişmediği için yeterlilik duygusu eksik kalacaktır. Bu durum bireyin yaşam örüntülerini bozar ve karşılaştıkları durumun şartlarının daha da zor görünmesine neden olur.

Ailelerin geniş ya da dar aile tipinde oluşları çocuk eğitimi bakımından önem taşır. Geniş ailelerdeki çocuk sayısının fazla oluşu çocukların yeter derecede eğitimlerine engel olmaktadır. Oysaki iki üç çocuklu dar ailelerde ana babalar çocuklarının eğitimleriyle daha yakından ilgilenmektedirler. Ülkemizde gecekondü ailelerindeki çocuk sayısının fazlalığı eğitimin sağlanamamasına yol açar (Tezcan, 1996, s. 34). Yani böyle aileler eğitim açısından fazla beklentili aileler değildirler.

Çocuğun genel ve özel yeteneklerini, kabiliyetlerini aileler tanımalıdır. Her insanın her sahada mükemmel olması beklenemez. Yapılan araştırmalar herkesin her şeyi aynı derecede öğrenemeyip, başaramadığını ortaya koymuştur. Çocukların farklı yapıda olduğunu, her birinin ayrı güzellikleri bulunduğunu fark etmek önemlidir. Eğer yapılarının dışında aşırı zorlanırsa onlar gelecek adına kaybedilmiş olurlar. Yapılarından farklı beklenti içinde olmanın ve çocuğu buna zorlamanın çocuğa katacağı olumlu bir yön bulunmaz (Kaya, 2004, s. 69).

Araştırmaya İzmir ilinden, üst, orta ve alt sosyo ekonomik çevrelerden, rastgele seçim yöntemiyle 6 ilköğretim okulu seçmiş, bu okulların 7. ve 8. sınıfları arasından 828 (417 kız, 411 erkek) öğrenciye ulaşmıştır. Öğrencilere, ana baba beklentileriyle ilgili algılarını ve başarı güdülerini ölçen ölçekler uygulamıştır.

Araştırma sonucunda anne baba beklenti ölçeğine verilen cevapların madde ortalamalarına göre, öğrencilerin genelde, ailelerinin kendilerinden iyi bir öğrenci olmalarını, ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmelerini, düzenli ders çalışarak sık sık konuları tekrar etmelerini istediği ve ailesinin aldığı notları yeterli bulduğunu düşündüğünü belirten sonuçlara ulaşmıştır. Ailelerin beklentilerinin orta düzeyde çıkmasını destekleyici bu algılar, ana babaların çok uç noktalarda beklentilerinin olmadığı sonucuyla açıklanmıştır.

Ana baba çocuğundan mükemmel olmasını, her zaman sınıfın en iyisi olmasını, her zaman daha iyi notlar almasını beklememektedir. Genelde ailelerin öğrencilerin aldığı notlardan memnun olduğunu, düşük notlar aldığı anda ailesinden saklamadığını ve ailesinin aldığı notları yeterli bulduğunu düşündüğünü ana ve babaların çok yüksek beklentiler içerisinde olmadığını bulmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin, ailelerinin eğitimlerine devam etmelerini istemesi, iyi bir öğrenci olmalarını beklemesi, aldıkları notlardan memnun olması gibi olumlu beklentilerini algıladıkları oranda güdülendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ana babaların beklentilerinin öğrencilerin başarı güdülerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Çelik, 2006, s. 28).

Anne babaların mesleksel düzeyleri ne kadar düşükse çocuklarına sağladıkları eğitimde o kadar azdır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ailelerde ilköğretim onlar için işlevsel değildir. Bu çocuklar zorunlu olarak mesleksel ve teknik okullara gitmektedirler.

Alt sınıfın kısa yoldan kısa zamanda hayata atılmak ve bir meslek sahibi olmak kaygısı onları meslek okullarına yönlendirmektedir (Tezcan, 1996, s. 35). Buradan hareketle, çocuğunun eğitim alarak statüsü daha yüksek meslek sahibi olmasını bekleyen aileler üst sosyo ekonomik seviyedeki ailelerdir diyebiliriz.

2.5.4. Anne Baba Beklentisi Ve Anne Baba Tutumları

Anne ve babanın zihinlerinde, nasıl bir çocuk istedikleri konusunda daha doğumdan önce hayali bir çocuk kavramı oluşur. Dünyaya gelen çocuk anne ve babanın beklentilerine uygun olmadığı takdirde oluşan kırıklık sonucu anne ve babada reddetme tavrı gelişir (Yavuzer, 2004).

Kağıtçıbaşı, Türkiye’de anne babalar, çocuğun bağımsız olmasını değil, söz dinlemesini istemektedirler. Başka bir ifadeyle, çocuk yetiştirmedeki yaygın tutumlar bireyciliği değil, karşılıklı desteği içeren topluluk değerlerini özendirici niteliktedir. Oysa gelişmiş toplumlarda bağımsızlığa önem verilmekte, ana babalar çocuklarının kendilerine bağımlı olmalarını şiddetle reddetmektedirler. Ancak, Türkiye’de de ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğun ekonomik değeri azalmakta, psikolojik değeri ise artmaktadır. Buna bağlı olarak da çocuğun daha özerk bir kişilik geliştirmesine izin verilmektedir (Akt. Dönmezer, 1999, s. 51).

Otoriter aileler çocuklarına kural koyar ve çocuğun koşulsuz itaat etmesini beklerler. Demokratik aileler ise çocuklarının olgun davranmasını beklerler. Gerekli olduğu zamanlarda kurallara uyulmasını beklerken sıcak ve sevgi dolu bir yaklaşım sergilerler. İzin verici aileler çocuklarına çok fazla özgürlük verirler. Çocukların kontrol edilmesi imkânsızlaşır, birçok zaman bu özgürlük ihmale varır (Yılmaz, 2000, s. 47).

Aşırı müdahaleci anne babalar çocuklarını kendilerinin uzantısı olarak görür. Çocuğun anneye ya da babaya bağımlı olması gerektiğini düşünen aşırı korumacı ebeveynlerin çocuklarına dair yüksek beklentileri vardır. Aşırı müdahaleci ebeveynlerin çocukları mükemmel olmalıdır. Hiçbir hatayı uygun karşılamazlar. Çocuklarını topluma uygun yetiştirmeye çalışırlar. Çocuklarının arkadaşlıklarını desteklerler ancak çocuğunun arkadaş seçerken ailesine danışmasını isterler (Kulaksızoğlu, 2004, s. 76).

İzin verici tutumda çocuklarına boyun eğen anne babalar evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Bu tür ailelerde çocuklar anne ve babalarına hükmeder. Onlara çok az saygı gösterir. Aşırı şımartılmış bu çocuklar daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü ihtiyacının karşılanacağı ve isteklerinin buyruk niteliği taşıdığı beklentisini geliştirmişlerdir. Bu çocuklar yetişkin olduklarında

toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya kalkışır. Bütün bunların yanı sıra çocuk merkezci ailelerden gelen, her istediğini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar okul kuralları karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve kolay uyum sağlayamazlar (Yavuzer, 2004, s. 51).

2.5.5. Anne Baba Beklentileri Ve Çocuğun Yaşı

En büyük çocuğa, ilk yıllarda her türlü destek sağlanır ve çocuk ilgi merkezi haline getirilir. Fakat yeni gelen kardeşle birden bu durum bozulur. İlk çocuklar ilk önce tek çocuk olurlar. Anne baba sevgisini tamamıyla kendisi alır. İkinci çocuk geldiğinde, ebeveynlerin sevgisi için mücadele etmesi gerektiğini düşünür. İlk çocuk yetenekleri bakımından desteklenir. Gücünü ve yeteneklerini kullanabilmesi yönüyle kardeşinin lideri olacaktır. Anne babanın eleştirisi en çok ona yönelir, kendisinden bazen kardeşlerinden de sorumlu olması beklenir. Çocukluk yıllarının bu örüntüsü sonradan bir yaşam biçimine dönüşme eğilimi de gösterir. Ancak birinci çocuk başarması için desteklenirken, ikinci çocuğa daha ılımlı davranılacaktır. İkinci çocuk yetenekleri doğrultusunda desteklenirken, ilk çocuk ailenin toplum tarafından sevilmesinin anahtarı olarak görüldüğü için topluma uygun desteklenecektir. Üçüncü çocuğun olma zamanı ailenin isteklerinin başka yönlere kaydığı zamana denk gelebilir. Bu nedenle çocuğun fazlalık gibi görüldüğü durumlar olur. Ancak çoğu zaman en küçük çocuk ailenin bebeği olur. Tüm aile üyelerinin gözünde sürekli çocuk olarak kalır. Diğer kardeşleri tarafından sürekli kollanır, ailesi tarafından sürekli sevilir. Bu nedenle en büyük çocuk güçlü ve sevilen çocuk olarak görülürken, ortanca çocuk da büyük kardeşi ile savaşır bir nevi. Büyük kardeşinden daha iyi olmak için çabalayan ortanca çocuğun aksine en küçük çocuk sürekli istediğini yapar (Geçtan, 2004, s. 52).

Büyük çocuğa anne babalar daha hoşgörülü ve yetki verici davranırlar. Ortanca çocuk büyüklerin ödevini, küçüklerin oyununu karıştırdığı için daha ceza alır. Küçük çocuk ise her zaman her şeyin odağındadır (Yavuzer, 2004, s. 52).

2.5.6. Anne Baba Beklentileri Ve Çocuğun Cinsiyeti

Toplumumuzun her kesiminde cinsiyet ayrımına değişik örnekler verilebilir. Ülkemizde okul öncesi dönemde bile, anne babaların kız ve erkek çocuklarına yaklaşımları farklıdır. Anne babanın, kız çocuklarının dans edip, bebeklerle oynadıklarını fark ettiğinde tepki vermeyip koşma, hoplama, zıplama gibi eylemlere yöneldiklerinde çocuklarını eleştirdikleri görülür. Yine erkek çocukları küplerle oynadıklarında aileleri memnun olurken bebeklerle oynadıklarında onlara tepki gösterirler. Ders kitaplarımızda erkek ve kadına farklı rolleri uygun gören, kadınları daha çok ev etrafında, erkekleri de daha çok dış mekânlarda gösteren örneklerle rastlanmaktadır (Özyurt, 2004, s. 37).

Bernstein iki tür aileyi birbirinden ayırır. Birincisi konumsal ailedir. Diğer ise kişiye yönelimli ailedir. Konumsal ailede güç ya da emretme hakkı yaş ya da cinsiyet gibi formal statüye bağlıdır. Kişiye yönelimli aile de ise yaş ya da cinsiyete bağlı verilen konumlar oldukça azalmıştır (Tezcan, 1996, s. 37).

Çocuk doğmadan önce, anne babaların cinsiyet açısından beklentileri olabilir. Anne babaların cinsiyet beklentileri çocuğun cinsiyetine uygun olmadığında, çocuğa karşı reddedici ya da itici bir tutumla yaklaşabilirler. Genel olarak çocukların cinsiyeti beklentilerine uygun olan anne babaların, çocuklarına karşı daha olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri söylenebilir (Çağdaş ve Seçer, 2004, s. 24).

Erkek çocuğun kızlara oranla üstün tutulması sonucu yetiştirilmesi de farklılaşmaktadır. Şımartılan, üstüne düşülen erkek çocuk özerk, bağımsız ve girişimci yetiştirilmeye çalışılırken kız çocukları ise sürekli baskı ve denetim altında büyütülmeleri nedeniyle erkelerden daha geleneksel, tutucu, dindar, daha az başarı güdüsüne sahip olarak yetiştirilirler (Tezcan, 1996, s. 39).

Türk toplumunda erkeklere katı, güçlü, sert, duyarsız yüklemeleri yapılmaktadır. Ayrıca “Erkekler ağlamaz.” şeklindeki duygu bastırıcı ifadelerde yer alır. Erkeklerin kadınlar gibi dertleşme, sorunları paylaşma özellikleri yoktur (Öz, 2005, s. 34).

Anne ve babalar çocuklarıyla olan ilişkilerinde, çocuklarının toplumsal rolleri kazanmalarında cinsiyete göre farklı davranışlar sergileyebilirler.

Aile içinde kız ve erkek çocuklara farklı davranılmaktadır. Örneğin anneler küçük yaşlardan itibaren erkek çocuklara kızlardan daha fazla özerklik tanır. Anneler erkek çocuklarında daha iddiacı, dediğini yaptırır, öfkeli hatta saldırgan davranışlar görmeyi tercih ederler. Oysa kız çocuklarının uyumlu, itaatli, yumuşak olmalarını, gözlerinin önünden ayrılmamalarını beklerler. Ayrıca anne babaların cinsiyet ayrımları çocuklarının eğitimlerinde de kendini gösterir. İlköğretimden yüksek öğretime gittikçe kızların okullaşma oranı düşer. Mesleklerde de cinsiyet ayrımı yapılır. Kızlar genellikle öğretmenlik, sekreterlik, ev ekonomisi gibi düşük saygınlıklı olarak algılanan ve ev kadınlığı rolü ile çatışmayan mesleklere yönlendirilirken erkek çocukları iyi kazanç getiren, riski olan, ilerlemeye olanak veren mesleklere yönlendirilirler (Tezcan, 1996, s. 44).

2.6. Kaygı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Kaygı üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin 1983 yılında Dew, Galassi ve Galassi tarafından yapılan çalışmada matematik üzerinde zorlanan çocukların diğer derste zorlanan çocuklara göre daha yoğun kaygı yaşadıkları görülmüştür. Matematikte zorlanan çocuklar içerisinde ise kızlar erkeklerden daha yoğun kaygı yaşamaktadırlar.

2001 yılında Bilgin tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin kaygı ile benlik arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. Benlik saygısı ile kaygı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet yönünden yapılan araştırmada ise erkekler kaygı konusunda kızların çok ilerisindedir.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek ergenlerin sürekli kaygı düzeyleri aynı kalırken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek ergenlerin sürekli kaygı puanları kız ergenler aleyhine farklılaşmaktadır (Bilgin, 2001, s. 26).

Rea, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde çalışmalar yapmış ve onların davranışlarını incelemiştir. Bu çalışma ile; öğrenme güçlüğü gösteren çocukların karışık duygular yaşadıkları, içe kapandıkları, kaygılı bireyler oldukları belirtilmiştir (Rea, 2002, s. 203).

Alisinanoğlu ise, yaptığı araştırmada anne ve babanın eğitim durumunun çocukların kaygı temelli davranış sorunlarında önemli bir farklılığa sebep olmadığını bulmuştur. Alisinanoğlu ve arkadaşları anne yaşının çocukların kaygı durumunda önemli değişikliğe neden olduğunu tespit etmiş, farklılığın, anneleri 25- 30 yaş ile 31-35 yaşında olan çocuklar arasında oluştuğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada, annelerin çalışma durumları ile çocukların kaygı durumu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ancak bunun araştırmada çalışan anne çocuklarının sayısının az olmasından kaynaklandığı da düşünölmektedir. Aynı şekilde çocukların kaygı durumlarının ailelerin sosyoekonomik seviyelerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bunun nedeni ise annelerin genellikle ilkokul mezunu olmasındır (Alisinanoğlu, 2003, s. 7).

Riketta'nın sosyal kabulün özgüven ve kaygı arasındaki korelasyonun yükselmesine sebep olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, kaygı ve özgüven arasındaki negatif korelasyonda, sosyal kabul faktörü dışarıda bırakıldığı zaman kaygı ve özgüven arasındaki korelasyonun azaldığı görölmüştür. Yani sosyal kabulün kaygı ve özgüven arasındaki ilişkiyi arttırdığı söylenebilir (Riketta, 2004, s.33).

2005 yılında Cebe tarafından yapılan araştırmada Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda yetişen çocukların benlik saygısı kaygı puanlarının ailesi ile kalan çocukların puanlarıyla karşılaştırılmasında aile ortamında yetişen çocukların benlik saygısının daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu nedenle Çocuk Esirgeme Kurumu'nda yetişen çocukların düzenli bir stres düzeyi bulunur (Cebe, 2005, s. 59).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez(Karasar, 2009,s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kocaeli ili Gebze ilçesinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde;

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen ± örnekleme hatası (Salant, 1994)

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, n = 150 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Kocaeli ili Gebze ilçesinde, lise son sınıfı bitirmekte olan ve üniversitesi sınavına girecek 150 öğrenciden oluşmaktadır.Katılımcı öğrencilerin 101'i (%67,3) kadın, 49'u (%32,7) erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, ailelerindeki toplam çocuk sayısı, ailedeki kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olma durumu,

ebeveynlerinin sağ olma durumları, yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve gelir düzeyleri incelenmiştir.

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Üsküdar Üniversitesi Etik Kurulu gereğince Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gebze ilçesindeki liselere anket uygulayabilmek için izin alınmıştır. Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra anket uygulanacak okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar Endüstri Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesidir. Örnekleme alınacak liseler belirlenmiş ve bu liselere uygulama yapabilmek için lise müdürlerinden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okullardan veri toplama çalışmalarına başlamadan önce lise müdürleriyle görüşülmüş ve hangi sınıflarda hangi tarihlerde uygulama yapılacağı belirlenmiştir. Veri toplama işlemi, belirlenen tarihlerde sınıflara girilip gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi öğrencilere anlatılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Sosyodemografik Veri Toplama Formu, ikinci bölümde Anne-Baba Tutumu Envanteri, üçüncü bölümde Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, dördüncü bölümde Sınav Kaygısı Envanteri bulunmaktadır.

3.3.1 Sosyodemografik Veri Toplama Formu

Sosyodemografik veri toplama formu öğrencinin cinsiyet, yaş, ailesindeki toplam çocuk sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olma durumu, ebeveynlerinin sağ olma durumları, yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve gelir düzeyleri şeklinde sıralanandemografik bilgi sorularından oluşmaktadır.

3.3.2 Anne Baba Tutum Envanteri

Ana baba tutum ölçeği Kuzgun tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. 1996 yılında Eldeleklioğlu tarafından revizyonu yapılmıştır. Araştırmada ana baba tutumları

Kuzgun(1972)tarafından geliştirilen ‘Ana-Baba Tutumu Envanteri’ ile ölçülmüştür. Ölçme aracı ‘demokratik’, ‘otoriter’ ve ‘ilgisiz’ olarak belirlenen 3 ana baba tutumu boyutu için 40’ar madde olmak üzere toplam 120 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin hem ana hem de babanın tutumlarına uyacak şekilde spesifik olmasına dikkat edilmiştir.

Envanterin başına konulan yönergeye uygun olarak öğrencilerden her maddeyi dikkatlice okumaları ve ifade annelerine uygunsa 1’i, babalarına uygunsa 2’yi, her ikisine uygunsa 3’ü işaretlemeleri, ifade her ikisine de uygun değilse boş bırakmaları istenmiştir.

Ölçeğin maddelerinin bazıları Brunkan ve Crites’in Aile İlişkileri Envanterinden (FamilyRelations Inventory) alınmış, bir kısmı ise Kuzgun(1972) tarafından yazılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini saptamak için hazırlanan maddeler psikolojisi,psikiyatri ve sosyoloji dallarından 25 kişilik uzman grubuna dağıtılmış ve kendilerinden, tanımlanan ana baba tutumlarına göre her maddenin hangi tutum için karakteristik davranış ifadesi olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

Uzman grubun yarısından fazlası tarafından belli bir tek kategoriye yerleştirilen davranış ifadesi o kategoriye özgü sayılmıştır. Hazırlanan maddelerin yarısından fazlası hemen hemen uzmanların hepsi tarafından belli bir tek kategoriye yerleştirilmiştir. Güvenirliğini saptamak için ölçek 92 kişilik bir uzman gruba 15 gün ara ile 2 defa uygulanmıştır. 2 ölçüm arasındaki korelasyonlar demokratik anne baba ölçeğinde 66, otoriter anne baba tutum ölçeğinde 59 ve ilgisiz anne baba tutum ölçeğinde 65 bulunmuştur.

3.3.3Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. A.B.D’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Rosenberg tarafından 1965 yılında yapıldıktan sonra birçok araştırmada araç olarak kullanılmıştır. Türkiye’de ise Çuhadaroğlu tarafından 1986 yılında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çoktan seçmeli 63 sorudan oluşan ölçek öz bildirim ölçeğidir. Ölçek, oniki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara

güvenme, eleştiriye duyarlık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik belirtiler, kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, anne-baba ilgisi, babayla ilişki ve psişik izolasyon şeklinde adlandırılmıştır.(Akt.Çuhadaroğlu, 1986).

3.3.4 Sınav kaygısı envanteri

Ölçek, C.D. Spielberger tarafından geliştirilmiş (Spielberger, 1980), Necla Öner (Öner, 1990) ve Deniz Albayrak-Kaymak (Albayrak,1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, sınav ve sınanmayla ilgili olumsuzduygu ve düşünceleri ölçmektedir. Toplam 20 madde ve iki faktörden oluşan envanter, kuruntu (8 madde) ve duyusallık (12 madde) şeklinde sıralanan iki alt test içerir. Her madde için ‘hemen hiçbir zaman’, ‘bazen’, ‘sık sık’ ve ‘hemen her zaman’ şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir.Puanlanma, maddelere verilen ‘hemen hiçbir zaman’ yanıtına “1” puan, diğerlerinesırayla “2”, “3” ve “4” puan verilmesi şeklindedir. Envanterin yalnızca ilk maddesiters anlatımlıdır, bu nedenle tersine puanlanır. Kuruntu, duyusallık ve tüm test puanı olmak üzere üç tür puan hesaplanır. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir. Kuruntu alt testi puanları 8-32; duyusallık alt testi puanları 12-48 arasında değişebilir. Boş bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı tüm envanter için 2'den fazla, her bir alt test için 1'den fazla ise form puanlanmamaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi tercih edildi.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal

Wallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U test kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etkisini incelemek için Stepwise metodu ile Lineer Regresyon analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde ve $p<0,01$ ile $p<0,001$ ileri anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	16	2	1,3
	17	58	38,7
	18	83	55,3
	19	7	4,7
	Toplam	150	100,0

Öğrencilerin 2'si (%1,3) 16; 58'i (%38,7) 17; 83'ü (%55,3) 18; 7'si (%4,7) 19 yaşındadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	101	67,3
	Erkek	49	32,7
	Toplam	150	100,0

Öğrencilerin 101'i (%67,3) kadın; 49'u (%32,7) erkektir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Kardeş Sayısı	1	18	12,2
	2	52	35,4
	3	42	28,6
	4	21	14,3
	5 ve üstü	14	9,5
	Toplam	147	100,0

Öğrencilerin 18'i (%12,2) 1; 52'si (%35,4) 2; 42'si (%28,6) 3; 21'i (%14,3) 4; 14'ü (%9,5) 5 ve üstü kardeşi olduğunu söyledi.

Tablo 4. Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Kaçınıcı Çocuk	1	76	52,1
	2	42	28,8
	3	14	9,6
	4 ve üstü	14	9,6
	Toplam	146	100,0

Öğrencilerin 76'sı (%52,1) 1; 42'si (%28,8) 2; 14'ü (%9,6) 3, 14'ü (%9,6) 4 ve üstü çocuk olduğunu söyledi.

Tablo 5. Öğrencilerin Ebeveyn Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Ebeveyn Durumu	Evli	139	97,2
	Bekar	4	2,8
	Toplam	143	100,0

Öğrencilerin 139'unun (%97,2) ebeveynleri evli, 4'ünün (%2,8) ebeveynleri bekarı.

Tablo 6. Öğrencilerin Anne Sağ/Vefat Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Anne Sağ/vefat	Sağ	139	97,2
	Vefat	4	2,8
	Toplam	143	100,0

Öğrencilerin 139'u (%97,2) annesinin sağ olduğunu; 4'ü (%2,8) annesinin vefat ettiğini söyledi.

Tablo 7. Öğrencilerin Baba Sağ/Vefat Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Baba Sağ/vefat	Sağ	144	98,6
	Vefat	2	1,4
	Toplam	146	100,0

Öğrencilerin 144'ü (%98,6) babasının sağ olduğunu; 2'si (%1,4) babasının vefat ettiğini söyledi.

Tablo 8. Öğrencilerin Anne Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Anne Eğitim	İlkokul ve Altı	113	76,4
	Ortaöğretim	31	20,9
	Lisans ve üstü	4	2,7
	Toplam	148	100,0

Öğrencilerin annelerinin eğitimi; 113'ü (%76,4) ilkokul ve altı, 31'i (%20,9) ortaöğretim, 4'ü (%2,7) lisans ve üstü mezunu şeklindeydi.

Tablo 9. Öğrencilerin Baba Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Baba Eğitim	İlkokul ve Altı	77	53,1
	Ortaöğretim	42	29,0
	Lisans ve üstü	26	17,9
	Toplam	145	100,0

Öğrencilerin babalarının eğitimi; 77'si (%53,1) ilkököl ve altı; 42'si (%29,0) ortaöğretim; 26'sı (%17,9) lisans ve üstü mezunu şeklindeydi.

Tablo 10. Öğrencilerin Anne Meslek Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Anne Meslek	Ev Hanımı	98	72,6
	Çalışan	37	27,4
	Toplam	135	100,0

Öğrenciler annelerinin mesleğinin 98'inin (%72,6) ev hanımı; 37'sinin(%27,4) çalışan olduğu belirlendi.

Tablo 11. Öğrencilerin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Ekonomik Durum	Yüksek	8	5,4
	Orta	129	87,2
	Düşük	11	7,4
	Toplam	148	100,0

Öğrencilerin ekonomik durumları; 8'i (%5,4) yüksek, 129'u (%87,2) orta, 11'i (%7,4) düşük olduğu belirlendi.

Tablo 12. Öğrencilerin Alanını Seçme Yöntemi Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Alanını Seçme Yöntemi	Kendi İsteğim	127	85,2
	Ailemin Etkisi Altında	6	4,0
	Arkadaşımın Etkisi	12	8,1
	Diğer	4	2,7
	Toplam	149	100,0

Öğrencilerin 127'si (%85,2) kendi isteği ile seçtiğini; 6'sı (%4,0) ailesinin etkisi altında seçtiğini; 12'si (%8,1) arkadaşının etkisi seçtiğini; 4'ü (%2,7) diğer etkenlerle seçtiğini söyledi.

Tablo 13. Öğrencilerin Genel Olarak Okul Başarısı Algısı Değişkenine Göre Dağılımı

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Genel Olarak Okul Başarısı Algısı	Çok İyi	2	1,3
	İyi	112	74,7
	Biraz İyi	32	21,3
	Kötü	4	2,7
	Toplam	150	100,0

Öğrencilerin genel olarak okul başarısı algısı 2'sinde (%1,3) çok iyi; 112'sinde (%74,7) iyi; 32'sinde (%21,3) biraz iyi; 4'ünde (%2,7) kötü olarak değerlendirdi.

Tablo 14. Anne veBaba Yaş Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Anne Yaş	144	41,400	3,999	35	54
Baba Yaş	141	44,160	4,135	36	56

Öğrencilerin “anne yaş” ortalaması ($41,4 \pm 3,9$); “baba yaş” ortalaması ($44,2 \pm 4,1$) olarak bulundu.

Tablo 15. Ebeveyn Tutumu Ölçeği Tanımsal Bulguları

	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Demokratik Ebeveyn Tutumu	148	62,115	22,381	0	104
Otoriter Ebeveyn Tutumu	148	39,730	22,775	0	102
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	148	30,6	26,281	0	98

Öğrencilerin “demokratik ebeveyn tutumu” ortalaması ($62,115 \pm 22,381$); “otoriter ebeveyn tutumu” ortalaması ($39,730 \pm 22,775$); “ilgisiz ebeveyn tutumu” ortalaması ($30,662 \pm 26,281$) olarak bulunmuştur.

Tablo 16. Sınav Kaygısı Ölçeği Tanımsal Bulguları

	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Kuruntu Alt Testi	150	17,673	6,236	8	32
Duyuşsal Alt Testi	150	28,807	9,063	14	48
Tüm Alt Test	150	46,480	14,991	22	80

Öğrencilerin “kuruntu alt testi” ortalaması ($17,673 \pm 6,236$); “duyuşsal alt testi” ortalaması ($28,807 \pm 9,063$); “tüm alt test” ortalaması ise ($46,480 \pm 14,991$) olarak bulunmuştur.

Tablo 17. Benlik Saygısı Ölçeği Tanımsal Bulguları

	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Benlik Saygısı	150	1,375	0,951	0,25	4,75
Kendilik Kavramının Sürekliliği	150	3,773	0,891	1	5
İnsanlara Güvenme	150	1,707	1,053	0	5
Eleştiriye Duyarlılık	150	2,173	0,995	0	3
Depresif Duygulanım	150	2,247	1,336	0	5
Hayalperestlik	150	1,840	1,515	0	4
Psikosomatik Belirtiler	150	4,487	2,797	0	10
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	150	1,287	1,101	0	3
Tartışmalara Katılabilme	150	0,907	0,830	0	2
Anne-baba İlgisi	150	1,787	1,752	0	7
Babayla İlişki	150	1,427	1,343	0	6
Psşik İzolasyon	150	0,867	0,791	0	2

Öğrencilerin “benlik saygısı” ortalaması çok zayıf ($1,375 \pm 0,951$); “kendilik kavramının sürekliliği” ortalaması yüksek ($3,773 \pm 0,891$); “insanlara güvenme”

ortalaması çok zayıf ($1,707 \pm 1,053$); “eleştiriye duyarlılık” ortalaması zayıf ($2,173 \pm 0,995$); “depresif duygulanım” ortalaması zayıf ($2,247 \pm 1,336$); “hayalperestlik” ortalaması zayıf ($1,840 \pm 1,515$); “psikosomatik belirtiler” ortalaması çok yüksek ($4,487 \pm 2,797$); “kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme” ortalaması çok zayıf ($1,287 \pm 1,101$); “tartışmalara katılabilme” ortalaması ($0,907 \pm 0,830$); “anne-baba ilgisi” ortalaması çok zayıf ($1,787 \pm 1,752$); “babayla ilişki” ortalaması çok zayıf ($1,427 \pm 1,343$); “psikişik izolasyon” ortalaması ($0,867 \pm 0,791$) olarak bulunmuştur.

Tablo 18. Ebeveyn Tutumu Ölçeği İle Sınav Kaygısı Ölçeği İlişisine İlişkin Korelasyon Analizi

		n	r	p
Kuruntu alt testi	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,306	0,000***
Duyuşsal alt testi	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,231	0,005**
Tüm alt test	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,267	0,001**
Kuruntu alt testi	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,082	0,324
Duyuşsal alt testi	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,046	0,581
Tüm alt test	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,062	0,458
Kuruntu alt testi	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,111	0,178
Duyuşsal alt testi	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,097	0,240
Tüm alt test	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,105	0,205

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Kuruntu alt testi ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,6 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r = -0,306$; $p = 0,000 < 0,05$). Buna göre kuruntu alt testi puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Duyuşsal alt testi ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,1 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -0,231$; $p = 0,005 < 0,05$). Buna göre duyuşsal alt testi puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Tüm alt test ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %26,7 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -0,267$; $p = 0,001 < 0,05$). Buna göre tüm alt test puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Tablo 19. Ebeveyn Tutumu Ölçeği İle Benlik Saygısı Ölçeği İlişkinde İlişkinin Korelasyon Analizi

		n	r	p
Benlik saygısı	Demokratik ebeveyn tutumu	148	0,003	0,975
Kendilik kavramının sürekliliği	Demokratik ebeveyn tutumu	148	0,067	0,420
İnsanlara güvenme	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,056	0,500
Eleştiriye duyarlılık	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,156	0,059
Depresif duygulanım	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,201	0,014*
Hayalperestlik	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,249	0,002**
Psikosomatik belirtiler	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,204	0,013*
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,160	0,052
Tartışmalara katılabilme	Demokratik ebeveyn tutumu	148	0,043	0,604
Anne-baba ilgisi	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,319	0,000***
Babayla ilişki	Demokratik ebeveyn tutumu	148	0,112	0,174
Psşik İzolasyon	Demokratik ebeveyn tutumu	148	-0,112	0,177
Benlik saygısı	Otoriter ebeveyn tutumu	148	0,122	0,138
Kendilik kavramının sürekliliği	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,000	0,999
İnsanlara güvenme	Otoriter ebeveyn tutumu	148	0,232	0,004**
Eleştiriye duyarlılık	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,027	0,745
Depresif duygulanım	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,169	0,039*
Hayalperestlik	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,165	0,045*
Psikosomatik belirtiler	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,043	0,602
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,214	0,009**
Tartışmalara katılabilme	Otoriter ebeveyn tutumu	148	0,215	0,009**
Anne-baba ilgisi	Otoriter ebeveyn tutumu	148	-0,123	0,135
Babayla ilişki	Otoriter ebeveyn tutumu	148	0,105	0,204
Psşik İzolasyon	Otoriter ebeveyn tutumu	148	0,024	0,770
Benlik saygısı	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	0,144	0,081
Kendilik kavramının sürekliliği	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,009	0,915
İnsanlara güvenme	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	0,295	0,000***
Eleştiriye duyarlılık	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,054	0,515
Depresif duygulanım	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,182	0,027*
Hayalperestlik	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,269	0,001**
Psikosomatik belirtiler	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,063	0,447
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,161	0,051
Tartışmalara katılabilme	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	0,099	0,233
Anne-baba ilgisi	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	-0,128	0,121
Babayla ilişki	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	0,200	0,015
Psşik İzolasyon	İlgisiz ebeveyn tutumu	148	0,066	0,423

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Depresif duygulanım ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,1 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,201$; $p=0,014<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Hayalperestlik ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,9 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,249$; $p=0,002<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Psikosomatik belirtiler ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,204$; $p=0,013<0,05$). Buna göre psikosomatik belirtiler puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Anne-baba ilgisi ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,9 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,319$; $p=0,000<0,05$). Buna göre anne-baba ilgisi puanı arttıkça demokratik ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

İnsanlara güvenme ile otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,232$; $p=0,004<0,05$). Buna göre insanlara güvenme puanı arttıkça otoriter ebeveyn tutumu puanı da artmaktadır.

Depresif duygulanım ile otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,9 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,169$; $p=0,039<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttıkça otoriter ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Hayalperestlik ile otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,5 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,165$; $p=0,045<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttıkça otoriter ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme ile otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,4 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,214$; $p=0,009<0,05$). Buna göre kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanı arttıkça otoriter ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Tartışmalara katılabilme ile otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,5

düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,215$; $p=0,009<0,05$). Buna göre tartışmalara katılabilme puanı arttıkça otoriter ebeveyn tutumu puanı da artmaktadır.

İnsanlara güvenme ile ilgisiz ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29,5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,295$; $p=0,000<0,05$). Buna göre insanlara güvenme puanı arttıkça ilgisiz ebeveyn tutumu puanı da artmaktadır.

Depresif duygulanım ile ilgisiz ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %18,2 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,182$; $p=0,027<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttıkça ilgisiz ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Hayalperestlik ile ilgisiz ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %26,9 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,269$; $p=0,001<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttıkça ilgisiz ebeveyn tutumu puanı azalmaktadır.

Babayla ilişki ile ilgisiz ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,0 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,200$; $p=0,015<0,05$). Buna göre babayla ilişki puanı arttıkça ilgisiz ebeveyn tutumu puanı da artmaktadır.

Tablo 20. Sınav Kaygısı Ölçeği İle Benlik Saygısı Ölçeği İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi

		n	r	p
Benlik saygısı	Kuruntu alt testi	150	0,287	0,000***
Kendilik kavramının sürekliliği	Kuruntu alt testi	150	0,142	0,082
İnsanlara güvenme	Kuruntu alt testi	150	0,133	0,106
Eleştiriye duyarlılık	Kuruntu alt testi	150	0,413	0,000***
Depresif duygulanım	Kuruntu alt testi	150	0,202	0,013*
Hayalperestlik	Kuruntu alt testi	150	0,443	0,000***
Psikosomatik belirtiler	Kuruntu alt testi	150	0,648	0,000***
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	Kuruntu alt testi	150	0,351	0,000***
Tartışmalara katılabilme	Kuruntu alt testi	150	0,067	0,418
Anne-baba ilgisi	Kuruntu alt testi	150	0,061	0,457
Babayla ilişki	Kuruntu alt testi	150	0,018	0,831
Psişik İzolasyon	Kuruntu alt testi	150	0,376	0,000***
Benlik saygısı	Duyuşsal alt testi	150	0,253	0,002**
Kendilik kavramının sürekliliği	Duyuşsal alt testi	150	0,142	0,082
İnsanlara güvenme	Duyuşsal alt testi	150	0,056	0,497
Eleştiriye duyarlılık	Duyuşsal alt testi	150	0,448	0,000***
Depresif duygulanım	Duyuşsal alt testi	150	0,177	0,030*
Hayalperestlik	Duyuşsal alt testi	150	0,409	0,000***
Psikosomatik belirtiler	Duyuşsal alt testi	150	0,642	0,000***
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	Duyuşsal alt testi	150	0,317	0,000***
Tartışmalara katılabilme	Duyuşsal alt testi	150	0,090	0,272
Anne-baba ilgisi	Duyuşsal alt testi	150	-0,060	0,465
Babayla ilişki	Duyuşsal alt testi	150	0,043	0,599
Psişik İzolasyon	Duyuşsal alt testi	150	0,300	0,000***
Benlik saygısı	Tüm alt test	150	0,272	0,001**
Kendilik kavramının sürekliliği	Tüm alt test	150	0,145	0,076
İnsanlara güvenme	Tüm alt test	150	0,089	0,279
Eleştiriye duyarlılık	Tüm alt test	150	0,443	0,000***
Depresif duygulanım	Tüm alt test	150	0,191	0,019*
Hayalperestlik	Tüm alt test	150	0,431	0,000***
Psikosomatik belirtiler	Tüm alt test	150	0,658	0,000***
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	Tüm alt test	150	0,338	0,000***
Tartışmalara katılabilme	Tüm alt test	150	0,082	0,316
Anne-baba ilgisi	Tüm alt test	150	-0,011	0,895
Babayla ilişki	Tüm alt test	150	0,033	0,685
Psişik İzolasyon	Tüm alt test	150	0,338	0,000

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Benlik saygısı ile kuruntu alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,287$; $p=0,000<0,05$). Buna göre benlik saygısı puanı arttıkça kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

Eleştiriye duyarlılık ile kuruntu alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %41,3 düzeyinde pozitif yönde

anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,413$; $p=0,000<0,05$). Buna göre eleŒtiriye duyarlılık puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

Depresif duygulanım ile kuruntu alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,2 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,202$; $p=0,013<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

Hayalperestlik ile kuruntu alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,3 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,443$; $p=0,000<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

Psikosomatik belirtiler ile kuruntu alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %64,8 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,648$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psikosomatik belirtiler puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

KiŒiler arası iliŒkilerde tehdit hissetme ile kuruntu alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35,1 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur. ($r=0,351$; $p=0,000<0,05$). Buna göre kiŒiler arası iliŒkilerde tehdit hissetme puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

PsiŒik izolasyon ile kuruntu alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %37,6 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,376$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psiŒik izolasyon puanı arttika kuruntu alt testi puanı da artmaktadır.

Benlik saygısı ile duyuŒsal alt testi arasındaki iliŒkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %25,3 düzeyinde pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur ($r=0,253$; $p=0,002<0,05$). Buna göre benlik saygısı puanı arttika duyuŒsal alt testi puanı da artmaktadır.

Eleştiriye duyarlılık ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,448$; $p=0,000<0,05$). Buna göre eleştiriye duyarlılık puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Depresif duygulanım ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %17,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,177$; $p=0,030<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Hayalperestlik ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %40,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,409$; $p=0,000<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Psikosomatik belirtiler ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %64,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,642$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psikosomatik belirtiler puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,317$; $p=0,000<0,05$). Buna göre kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Psişik izolasyon ile duyuşsal alt testi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,0 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,300$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psişik izolasyon puanı arttıkça duyuşsal alt testi puanı da artmaktadır.

Benlik saygısı ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,272$; $p=0,001<0,05$). Buna göre benlik saygısı puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Eleştiriye duyarlılık ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,443$; $p=0,000<0,05$). Buna göre eleştiriye duyarlılık puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Depresif duygulanım ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %19,1 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,191$; $p=0,019<0,05$). Buna göre depresif duygulanım puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Hayalperestlik ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43,1 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,431$; $p=0,000<0,05$). Buna göre hayalperestlik puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Psikosomatik belirtiler ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %65,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,658$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psikosomatik belirtiler puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,338$; $p=0,000<0,05$). Buna göre kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Psşik izolasyon ile tüm alt test arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,338$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psşik izolasyon puanı arttıkça tüm alt test puanı da artmaktadır.

Tablo 21. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Testi Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Testi	Sabit	2,877	1,312	0,192	27,825	0,000***	0,593
	Psikosomatik Belirtiler	1,020	7,359	0,000***			
	Hayalperestlik	0,559	2,203	0,029*			
	Eleştiriye Duyarlılık	1,194	3,303	0,001**			
	Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	1,445	3,891	0,000***			
	Tartışmalara Katılabilme	1,313	3,055	0,003**			
	İnsanlara Güvenme	0,979	2,773	0,006**			
	Kendilik Kavramının Sürekliliği	1,028	2,616	0,010*			
	Demokratik Ebeveyn Tutumu	-0,033	-2,113	0,036*			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Psikosomatik belirtiler, hayalperestlik, eleştiriye duyarlılık, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, insanlara güvenme, kendilik kavramının sürekliliği, demokratik ebeveyn tutumu ile sınav kaygısı kuruntu alt testi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan stepwise regresyon analizi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=27,825; p=0,000<0.05). Sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyinin belirleyicisi olarak psikosomatik belirtilerin hayalperestlik, eleştiriye duyarlılık, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, insanlara güvenme, kendilik kavramının sürekliliği, demokratik ebeveyn tutumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür (R²=0,593). Öğrencilerin psikosomatik belirtiler düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=1,020). Öğrencilerin hayalperestlik düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=0,559). Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=1,194). Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=1,445). Öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=1,313). Öğrencilerin insanlara güvenme düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=0,979). Öğrencilerin kendilik kavramının sürekliliği düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini arttırmaktadır (β=1,028). Öğrencilerin demokratik ebeveyn tutumu düzeyi, sınav kaygısı kuruntu alt testi düzeyini azaltmaktadır (β=-0,033).

Tablo 22. Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Testi Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Testi	Sabit	7,335	2,767	0,006**	30,796	0,000***	0,549
	Psikosomatik Belirtiler	1,615	7,944	0,000***			
	Eleştiriye Duyarlılık	2,102	3,831	0,000***			
	Hayalperestlik	0,812	2,146	0,034*			
	Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	1,447	2,810	0,006**			
	Tartışmalara Katılabilme	1,796	2,751	0,007**			
	Kendilik Kavramının Sürekliliği	1,252	2,120	0,036*			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Psikosomatik belirtiler, eleştiriye duyarlılık, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, kendilik kavramının sürekliliği ile sınav kaygısı duyuşsal alt testi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan stepwise regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=30,796; p=0,000<0.05). Sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyinin belirleyicisi olarak psikosomatik belirtiler, eleştiriye duyarlılık, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, kendilik kavramının sürekliliği değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür (R²=0,549). Öğrencilerin psikosomatik belirtiler düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =1,615). Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =2,102). Öğrencilerin hayalperestlik düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =0,812). Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =1,447). Öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =1,796). Öğrencilerin kendilik kavramının sürekliliği düzeyi, sınav kaygısı duyuşsal alt testi düzeyini arttırmaktadır (β =1,252).

Tablo 23. Sınav Kaygısı Tüm Alt Test Üzerine Etki Eden Bağımsız Değişkenler (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınav Kaygısı Tüm Alt Test	Sabit	10,341	2,424	0,017*	34,312	0,000***	0,576
	Psikosomatik Belirtiler	2,757	8,421	0,000***			
	Eleştiriye Duyarlılık	3,362	3,806	0,000***			
	Hayalperestlik	1,443	2,370	0,019*			
	Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	2,562	3,090	0,002**			
	Tartışmalara Katılabilme	3,018	2,873	0,005**			
	Kendilik Kavramının Sürekliliği	2,062	2,170	0,032*			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Psikosomatik belirtiler, eleştiriye duyarlılık, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, kendilik kavramının sürekliliği ile sınav kaygısı tüm alt test arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan stepwise regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=34,312$; $p=0,000<0.05$). Sınav kaygısı tüm alt test düzeyinin belirleyicisi olarak psikosomatik belirtiler, eleştiriye duyarlılık, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, kendilik kavramının sürekliliği değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,576$). Öğrencilerin psikosomatik belirtiler düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=2,757$). Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=3,362$). Öğrencilerin hayalperestlik düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=1,443$). Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=2,562$). Öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=3,018$). Öğrencilerin kendilik kavramının sürekliliği düzeyi, sınav kaygısı tüm alt test düzeyini arttırmaktadır ($\beta=2,062$).

Tablo 24. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Yaş'a Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	16	2	54,000	32,527	0,831	0,842
	17	58	63,983	22,672		
	18	81	61,049	22,056		
	19	7	61,286	25,585		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	16	2	51,000	35,355	1,309	0,727
	17	58	41,259	22,632		
	18	81	38,765	23,060		
	19	7	35,000	20,968		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	16	2	36,500	26,163	0,235	0,972
	17	58	30,345	26,253		
	18	81	31,247	27,363		
	19	7	24,857	14,871		
Kuruntu Alt Testi	16	2	29,000	4,243	4,198	0,241
	17	58	17,190	5,421		
	18	83	17,711	6,450		
	19	7	18,000	8,367		
Duyuşsal Alt Testi	16	2	44,000	5,657	4,349	0,226
	17	58	28,362	8,041		
	18	83	28,711	9,365		
	19	7	29,286	11,940		
Tüm Alt Test	16	2	73,000	9,899	4,094	0,252
	17	58	45,552	13,182		
	18	83	46,422	15,456		
	19	7	47,286	20,131		
Benlik Saygısı	16	2	2,705	0,177	7,249	0,064
	17	58	1,262	0,843		

	18	83	1,462	1,012		
	19	7	0,891	0,773		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	16	2	3,500	0,707	5,135	0,162
	17	58	3,810	0,826		
	18	83	3,819	0,913		
	19	7	3,000	1,000		
İnsanlara Güvenme	16	2	2,000	0,000	1,029	0,794
	17	58	1,672	1,114		
	18	83	1,735	1,037		
	19	7	1,571	0,976		
Eleştiriye Duyarlılık	16	2	3,000	0,000	2,050	0,562
	17	58	2,155	1,005		
	18	83	2,157	0,981		
	19	7	2,286	1,254		
Depresif Duygulanım	16	2	4,000	0,000	4,070	0,254
	17	58	2,172	1,286		
	18	83	2,277	1,382		
	19	7	2,000	1,155		
Hayalperestlik	16	2	3,500	0,707	3,322	0,345
	17	58	1,759	1,525		
	18	83	1,819	1,507		
	19	7	2,286	1,604		
Psikosomatik Belirtiler	16	2	7,500	0,707	6,061	0,109
	17	58	4,879	2,741		
	18	83	4,096	2,831		
	19	7	5,000	2,517		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	16	2	2,000	1,414	1,670	0,644
	17	58	1,362	1,071		
	18	83	1,205	1,102		
	19	7	1,429	1,397		
Tartışmalara Katılabilme	16	2	1,500	0,707	1,593	0,661
	17	58	0,845	0,854		
	18	83	0,940	0,817		
	19	7	0,857	0,900		
Anne-baba İlgisi	16	2	1,500	0,707	0,221	0,974
	17	58	1,707	1,686		
	18	83	1,892	1,868		
	19	7	1,286	0,951		
Babayla İlişki	16	2	0,000	0,000	5,869	0,118
	17	58	1,655	1,470		
	18	83	1,277	1,252		
	19	7	1,714	1,113		
Psşik İzolasyon	16	2	1,500	0,707	2,201	0,532
	17	58	0,793	0,789		
	18	83	0,892	0,812		
	19	7	1,000	0,577		

Öğrencilerin ölçek puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 25. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	112	62,813	22,529	0,659	0,719
	Ortaöğretim	30	59,767	23,510		
	Lisans ve üstü	4	61,500	17,711		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	112	40,821	23,143	1,134	0,567
	Ortaöğretim	30	35,967	22,056		
	Lisans ve üstü	4	38,750	26,412		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	112	32,357	27,245	1,189	0,552
	Ortaöğretim	30	25,733	23,702		
	Lisans ve üstü	4	27,250	20,694		
Kuruntu Alt Testi	İlkokul ve Altı	113	17,655	6,289	0,032	0,984
	Ortaöğretim	31	17,677	6,101		
	Lisans ve üstü	4	19,000	8,246		
Duyuşsal Alt Testi	İlkokul ve Altı	113	28,982	8,902	0,274	0,872
	Ortaöğretim	31	28,387	9,725		
	Lisans ve üstü	4	30,250	10,720		
Tüm Alt Test	İlkokul ve Altı	113	46,637	14,928	0,175	0,916
	Ortaöğretim	31	46,065	15,343		
	Lisans ve üstü	4	49,250	18,927		
Benlik Saygısı	İlkokul ve Altı	113	1,334	0,972	2,295	0,317
	Ortaöğretim	31	1,427	0,922		
	Lisans ve üstü	4	1,790	0,578		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	İlkokul ve Altı	113	3,726	0,919	1,877	0,391
	Ortaöğretim	31	3,968	0,752		
	Lisans ve üstü	4	4,000	0,817		
İnsanlara Güvenme	İlkokul ve Altı	113	1,655	1,084	2,251	0,325
	Ortaöğretim	31	1,839	0,969		
	Lisans ve üstü	4	2,000	0,817		
Eleştiriye Duyarlılık	İlkokul ve Altı	113	2,150	0,993	0,887	0,642
	Ortaöğretim	31	2,323	0,945		
	Lisans ve üstü	4	2,000	1,155		
Depresif Duygulanım	İlkokul ve Altı	113	2,230	1,261	0,942	0,624
	Ortaöğretim	31	2,323	1,558		
	Lisans ve üstü	4	2,750	1,893		
Hayalperestlik	İlkokul ve Altı	113	1,858	1,535	0,059	0,971
	Ortaöğretim	31	1,807	1,537		
	Lisans ve üstü	4	1,750	1,500		
Psikosomatik Belirtiler	İlkokul ve Altı	113	4,478	2,726	0,096	0,953
	Ortaöğretim	31	4,613	3,095		
	Lisans ve üstü	4	4,750	3,304		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	İlkokul ve Altı	113	1,292	1,131	3,753	0,153
	Ortaöğretim	31	1,355	1,018		
	Lisans ve üstü	4	0,250	0,500		
Tartışmalara Katılabilme	İlkokul ve Altı	113	0,885	0,821	1,980	0,372
	Ortaöğretim	31	0,936	0,854		
	Lisans ve üstü	4	1,500	1,000		
Anne-baba İlgisi	İlkokul ve Altı	113	1,646	1,586	2,482	0,289
	Ortaöğretim	31	2,258	2,265		
	Lisans ve üstü	4	2,500	1,732		
Babayla İlişki	İlkokul ve Altı	113	1,363	1,282	1,600	0,449
	Ortaöğretim	31	1,710	1,532		
	Lisans ve üstü	4	1,000	1,414		
Psişik İzolasyon	İlkokul ve Altı	113	0,885	0,788	2,570	0,277
	Ortaöğretim	31	0,903	0,831		
	Lisans ve üstü	4	0,250	0,500		

Öğrencilerin ölçek puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 26. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	77	62,987	22,925	0,844	0,656
	Ortaöğretim	41	65,634	16,150		
	Lisans ve üstü	25	58,120	26,717		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	77	42,091	24,542	0,781	0,677
	Ortaöğretim	41	38,146	19,115		
	Lisans ve üstü	25	38,480	23,251		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	İlkokul ve Altı	77	34,818	28,496	2,250	0,325
	Ortaöğretim	41	24,561	20,540		
	Lisans ve üstü	25	31,400	27,542		
Kuruntu Alt Testi	İlkokul ve Altı	77	17,312	5,932	0,977	0,614
	Ortaöğretim	42	17,524	6,314		
	Lisans ve üstü	26	19,115	6,959		
Duyuşsal Alt Testi	İlkokul ve Altı	77	28,520	8,503	0,781	0,677
	Ortaöğretim	42	28,667	9,367		
	Lisans ve üstü	26	30,615	10,016		
Tüm Alt Test	İlkokul ve Altı	77	45,831	14,134	0,752	0,687
	Ortaöğretim	42	46,191	15,332		
	Lisans ve üstü	26	49,731	16,672		
Benlik Saygısı	İlkokul ve Altı	77	1,290	0,946	3,601	0,165
	Ortaöğretim	42	1,368	0,939		
	Lisans ve üstü	26	1,660	1,005		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	İlkokul ve Altı	77	3,818	0,970	1,080	0,583
	Ortaöğretim	42	3,786	0,782		
	Lisans ve üstü	26	3,654	0,846		
İnsanlara Güvenme	İlkokul ve Altı	77	1,675	1,057	6,257	0,044*
	Ortaöğretim	42	1,476	0,969		
	Lisans ve üstü	26	2,115	1,107		
Eleştiriye Duyarlılık	İlkokul ve Altı	77	2,156	1,001	0,152	0,927
	Ortaöğretim	42	2,238	0,958		
	Lisans ve üstü	26	2,154	1,008		
Depresif Duygulanım	İlkokul ve Altı	77	2,156	1,319	1,139	0,566
	Ortaöğretim	42	2,381	1,324		
	Lisans ve üstü	26	2,423	1,474		
Hayalperestlik	İlkokul ve Altı	77	1,649	1,588	5,137	0,077
	Ortaöğretim	42	2,310	1,352		
	Lisans ve üstü	26	1,692	1,517		
Psikosomatik Belirtiler	İlkokul ve Altı	77	4,507	2,794	3,319	0,190
	Ortaöğretim	42	4,048	2,802		
	Lisans ve üstü	26	5,346	2,799		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	İlkokul ve Altı	77	1,325	1,117	0,716	0,699
	Ortaöğretim	42	1,262	1,106		
	Lisans ve üstü	26	1,115	1,143		
Tartışmalara Katılabilme	İlkokul ve Altı	77	0,857	0,806	0,620	0,733
	Ortaöğretim	42	0,976	0,841		
	Lisans ve üstü	26	0,962	0,916		
Anne-baba İlgisi	İlkokul ve Altı	77	1,701	1,663	0,999	0,607
	Ortaöğretim	42	1,643	1,605		
	Lisans ve üstü	26	2,192	2,154		
Babayla İlişki	İlkokul ve Altı	77	1,390	1,279	4,493	0,106

	Ortaöğretim	42	1,143	1,280		
	Lisans ve üstü	26	1,846	1,488		
Psikişik İzolasyon	İlkokul ve Altı	77	0,922	0,791	0,649	0,723
	Ortaöğretim	42	0,810	0,833		
	Lisans ve üstü	26	0,846	0,784		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrencilerin insanlara güvenme puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,257; p=0,044<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim düzeyi lisans ve üstü olanların insanlara güvenme puanları (2,115 ± 1,107), baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların İnsanlara güvenme puanlarından (1,675 ± 1,057) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lisans ve üstü olanların insanlara güvenme puanları (2,115 ± 1,107), baba eğitim düzeyi ortaöğretim olanların insanlara güvenme puanlarından (1,476 ± 0,969) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 27. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Yüksek	8	53,250	26,762	1,231	0,540
	Orta	127	63,205	21,511		
	Düşük	11	61,818	26,122		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Yüksek	8	47,500	24,184	0,938	0,626
	Orta	127	39,181	21,824		
	Düşük	11	44,636	31,709		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Yüksek	8	35,750	27,896	0,752	0,687
	Orta	127	29,913	25,522		
	Düşük	11	39,000	34,621		
Kuruntu Alt Testi	Yüksek	8	22,500	6,740	6,622	0,036*
	Orta	129	17,248	6,038		
	Düşük	11	20,273	6,528		
Duyuşsal Alt Testi	Yüksek	8	36,500	9,335	8,528	0,014*
	Orta	129	28,101	8,909		
	Düşük	11	33,091	7,245		
Tüm Alt Test	Yüksek	8	59,000	15,955	7,648	0,022*
	Orta	129	45,349	14,613		
	Düşük	11	53,364	13,545		
Benlik Saygısı	Yüksek	8	2,280	1,179	6,158	0,046*
	Orta	129	1,318	0,915		
	Düşük	11	1,446	0,995		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Yüksek	8	3,250	0,886	3,149	0,207
	Orta	129	3,806	0,902		
	Düşük	11	3,818	0,751		

İnsanlara Güvenme	Yüksek	8	2,000	0,926	2,984	0,225
	Orta	129	1,651	1,028		
	Düşük	11	2,091	1,375		
Eleştiriye Duyarlılık	Yüksek	8	2,875	0,354	4,735	0,094
	Orta	129	2,124	1,023		
	Düşük	11	2,364	0,809		
Depresif Duygulanım	Yüksek	8	3,000	1,604	4,637	0,098
	Orta	129	2,256	1,289		
	Düşük	11	1,546	1,572		
Hayalperestlik	Yüksek	8	2,500	1,414	1,660	0,436
	Orta	129	1,798	1,512		
	Düşük	11	1,909	1,640		
Psikosomatik Belirtiler	Yüksek	8	6,500	2,070	5,656	0,059
	Orta	129	4,318	2,820		
	Düşük	11	5,182	2,639		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Yüksek	8	1,250	1,488	0,271	0,873
	Orta	129	1,279	1,075		
	Düşük	11	1,455	1,214		
Tartışmalara Katılabilme	Yüksek	8	1,375	0,916	3,405	0,182
	Orta	129	0,861	0,836		
	Düşük	11	1,091	0,701		
Anne-baba İlgisi	Yüksek	8	2,250	2,605	0,022	0,989
	Orta	129	1,775	1,738		
	Düşük	11	1,546	1,368		
Babayla İlişki	Yüksek	8	0,625	1,061	10,689	0,005**
	Orta	129	1,388	1,289		
	Düşük	11	2,636	1,567		
Psikişik İzolasyon	Yüksek	8	1,375	0,744	7,089	0,029*
	Orta	129	0,798	0,774		
	Düşük	11	1,273	0,786		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrencilerin kuruntu alt testi puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,622; p=0,036<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu yüksek olanların kuruntu alt testi puanları (22,500 ± 6,740), ekonomik durumu orta olanların kuruntu alt testi puanlarından (17,248 ± 6,038) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin duyuşsal alt testi puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=8,528; p=0,014<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu yüksek olanların duyuşsal alt testi puanları (36,500 ± 9,335), ekonomik durumu orta olanların duyuşsal alt testi puanlarından (28,101 ± 8,909) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin tüm alt test puanları ortalamalarının ekonomik durum

değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=7,648; $p=0,022<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu yüksek olanların tüm alt test puanları ($59,000 \pm 15,955$),ekonomik durumu orta olanların tüm alt test puanlarından ($45,349 \pm 14,613$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,158; $p=0,046<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu yüksek olanların benlik saygısı puanları ($2,280 \pm 1,179$),ekonomik durumu orta olanların benlik saygısı puanlarından ($1,318 \pm 0,915$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin babayla ilişki puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,689; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu düşük olanların babayla ilişki puanları ($2,636 \pm 1,567$),ekonomik durumu yüksek olanların babayla ilişki puanlarından ($0,625 \pm 1,061$) yüksek bulunmuştur. Ekonomik durumu düşük olanların babayla ilişki puanları ($2,636 \pm 1,567$), ekonomik durumu orta olanların babayla ilişki puanlarından ($1,388 \pm 1,289$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin psişik izolasyon puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=7,089; $p=0,029<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ekonomik durumu yüksek olanların psişik izolasyon puanları ($1,375 \pm 0,744$), ekonomik durumu orta olanların psişik izolasyon puanlarından ($0,798 \pm 0,774$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 28. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Alanını Seçme Yöntemine Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Kendi İsteğim	126	61,643	22,807	3,769	0,287
	Ailemin Etkisi Altında	6	72,500	15,162		
	Arkadaşımın Etkisi	12	61,667	14,643		
	Diğer	3	79,667	22,234		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Kendi İsteğim	126	38,818	23,196	4,745	0,191
	Ailemin Etkisi Altında	6	51,500	20,753		
	Arkadaşımın Etkisi	12	46,250	18,116		
	Diğer	3	39,667	17,926		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Kendi İsteğim	126	29,524	26,234	4,609	0,203
	Ailemin Etkisi Altında	6	42,333	33,602		
	Arkadaşımın Etkisi	12	37,333	23,125		
	Diğer	3	38,667	25,794		
Kuruntu Alt Testi	Kendi İsteğim	127	17,937	6,439	0,909	0,823
	Ailemin Etkisi Altında	6	15,667	4,179		
	Arkadaşımın Etkisi	12	16,750	5,926		
	Diğer	4	15,750	3,304		
Duyuşsal Alt Testi	Kendi İsteğim	127	29,236	9,350	1,810	0,613
	Ailemin Etkisi Altında	6	26,667	4,967		
	Arkadaşımın Etkisi	12	27,000	8,842		
	Diğer	4	24,750	4,856		
Tüm Alt Test	Kendi İsteğim	127	47,173	15,491	1,329	0,722
	Ailemin Etkisi Altında	6	42,333	8,959		
	Arkadaşımın Etkisi	12	43,750	14,404		
	Diğer	4	40,500	6,403		
Benlik Saygısı	Kendi İsteğim	127	1,361	0,966	3,511	0,319
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,763	1,448		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,562	0,470		
	Diğer	4	0,895	0,634		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Kendi İsteğim	127	3,740	0,919	2,096	0,553
	Ailemin Etkisi Altında	6	3,667	0,516		
	Arkadaşımın Etkisi	12	4,000	0,853		
	Diğer	4	4,250	0,500		
İnsanlara Güvenme	Kendi İsteğim	127	1,677	1,015	7,016	0,071
	Ailemin Etkisi Altında	6	2,167	1,472		
	Arkadaşımın Etkisi	12	2,167	1,193		
	Diğer	4	0,750	0,500		
Eleştiriye Duyarlılık	Kendi İsteğim	127	2,213	0,997	5,691	0,128
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,500	1,049		
	Arkadaşımın Etkisi	12	2,417	0,793		
	Diğer	4	1,500	1,000		
Depresif Duygulanım	Kendi İsteğim	127	2,252	1,327	2,050	0,562
	Ailemin Etkisi Altında	6	2,833	1,329		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,833	1,267		
	Diğer	4	2,250	2,062		
Hayalperestlik	Kendi İsteğim	127	1,913	1,501	2,720	0,437
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,000	1,549		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,833	1,528		
	Diğer	4	1,250	1,893		
Psikosomatik Belirtiler	Kendi İsteğim	127	4,669	2,851	3,321	0,345
	Ailemin Etkisi Altında	6	3,167	1,835		
	Arkadaşımın Etkisi	12	3,917	2,429		
	Diğer	4	3,000	2,944		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Kendi İsteğim	127	1,354	1,116	4,392	0,222
	Ailemin Etkisi Altında	6	0,667	1,033		
	Arkadaşımın Etkisi	12	0,833	0,937		
	Diğer	4	1,250	0,957		
Tartışmalara Katılabilme	Kendi İsteğim	127	0,898	0,834	7,149	0,067

	Ailemin Etkisi Altında	6	1,000	0,894		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,250	0,754		
	Diğer	4	0,000	0,000		
Anne-baba İlgisi	Kendi İsteğim	127	1,803	1,769	0,723	0,868
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,833	1,472		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,917	2,109		
	Diğer	4	1,000	0,000		
Babayla İlişki	Kendi İsteğim	127	1,433	1,337	5,679	0,128
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,167	1,472		
	Arkadaşımın Etkisi	12	1,917	1,443		
	Diğer	4	0,250	0,500		
Psişik İzolasyon	Kendi İsteğim	127	0,866	0,780	0,155	0,984
	Ailemin Etkisi Altında	6	1,000	1,095		
	Arkadaşımın Etkisi	12	0,917	0,900		
	Diğer	4	0,750	0,500		

Öğrencilerin ölçek puanları ortalamalarının alanını seçme yöntemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 29. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Genel Olarak Okul Başarısı Algısına Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Çok İyi	2	84,500	2,121	9,522	0,023*
	İyi	110	62,727	22,036		
	Biraz İyi	32	62,750	20,845		
	Kötü	4	29,000	24,386		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Çok İyi	2	51,500	23,335	6,211	0,102
	İyi	110	40,555	23,532		
	Biraz İyi	32	39,219	19,764		
	Kötü	4	15,250	12,606		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Çok İyi	2	38,500	20,506	6,686	0,083
	İyi	110	31,836	27,646		
	Biraz İyi	32	28,969	22,260		
	Kötü	4	8,000	2,582		
Kuruntu Alt Testi	Çok İyi	2	16,500	12,021	9,012	0,029*
	İyi	112	16,982	5,973		
	Biraz İyi	32	19,219	6,454		
	Kötü	4	25,250	3,500		
Duyuşsal Alt Testi	Çok İyi	2	28,500	20,506	7,282	0,063
	İyi	112	27,821	8,838		
	Biraz İyi	32	31,219	8,940		
	Kötü	4	37,250	5,500		
Tüm Alt Test	Çok İyi	2	45,000	32,527	8,031	0,045*
	İyi	112	44,804	14,473		
	Biraz İyi	32	50,438	15,117		
	Kötü	4	62,500	9,000		
Benlik Saygısı	Çok İyi	2	0,415	0,233	9,971	0,019*
	İyi	112	1,291	0,943		
	Biraz İyi	32	1,632	0,869		
	Kötü	4	2,145	1,350		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Çok İyi	2	3,000	1,414	3,408	0,333
	İyi	112	3,813	0,886		
	Biraz İyi	32	3,781	0,832		
	Kötü	4	3,000	1,155		

İnsanlara Güvenme	Çok İyi	2	0,500	0,707	7,799	0,050*
	İyi	112	1,625	1,015		
	Biraz İyi	32	2,031	1,121		
	Kötü	4	2,000	1,155		
Eleştiriye Duyarlılık	Çok İyi	2	1,500	2,121	3,731	0,292
	İyi	112	2,143	1,003		
	Biraz İyi	32	2,219	0,941		
	Kötü	4	3,000	0,000		
Depresif Duygulanım	Çok İyi	2	1,000	1,414	3,958	0,266
	İyi	112	2,214	1,325		
	Biraz İyi	32	2,281	1,250		
	Kötü	4	3,500	1,915		
Hayalperestlik	Çok İyi	2	2,000	1,414	6,400	0,094
	İyi	112	1,679	1,526		
	Biraz İyi	32	2,438	1,343		
	Kötü	4	1,500	1,915		
Psikosomatik Belirtiler	Çok İyi	2	3,500	4,950	7,960	0,047*
	İyi	112	4,152	2,702		
	Biraz İyi	32	5,375	2,575		
	Kötü	4	7,250	4,272		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Çok İyi	2	2,000	1,414	8,247	0,041*
	İyi	112	1,268	1,074		
	Biraz İyi	32	1,125	1,129		
	Kötü	4	2,750	0,500		
Tartışmalara Katılabilme	Çok İyi	2	2,000	0,000	5,165	0,160
	İyi	112	0,938	0,820		
	Biraz İyi	32	0,781	0,870		
	Kötü	4	0,500	0,577		
Anne-baba İlgisi	Çok İyi	2	1,000	1,414	5,515	0,138
	İyi	112	1,804	1,681		
	Biraz İyi	32	1,469	1,626		
	Kötü	4	4,250	3,202		
Babayla İlişki	Çok İyi	2	1,000	1,414	4,233	0,237
	İyi	112	1,393	1,358		
	Biraz İyi	32	1,688	1,306		
	Kötü	4	0,500	1,000		
Psişik İzolasyon	Çok İyi	2	0,500	0,707	4,631	0,201
	İyi	112	0,804	0,769		
	Biraz İyi	32	1,031	0,822		
	Kötü	4	1,500	1,000		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrencilerin demokratik ebeveyn tutumu puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,522; p=0,023<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların demokratik ebeveyn tutumu puanları (62,727 ± 22,036), genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların demokratik ebeveyn tutumu puanlarından (29,000 ± 24,386) yüksek bulunmuştur. Genel olarak okul başarısı algısı biraz iyi olanların demokratik ebeveyn tutumu puanları (62,750 ± 20,845), genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların demokratik ebeveyn tutumu puanlarından

(29,000 ± 24,386) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kuruntu alt testi puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=9,012; p=0,029<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların kuruntu alt testi puanları (25,250 ± 3,500), genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların kuruntu alt testi puanlarından (16,982 ± 5,973) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin tüm alt test puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=8,031; p=0,045<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların tüm alt test puanları (62,500 ± 9,000), iyi olanların tüm alt test puanlarından (44,804 ± 14,473) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=9,971; p=0,019<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı biraz iyi olanların benlik saygısı puanları (1,632 ± 0,869), genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların benlik saygısı puanlarından (1,291 ± 0,943) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin insanlara güvenme puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=7,799; p=0,050<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı biraz iyi olanların insanlara güvenme puanları (2,031 ± 1,121), genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların insanlara güvenme puanlarından (1,625 ± 1,015) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin psikosomatik belirtiler puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi

sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=7,960; p=0,047<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı biraz iyi olanların psikosomatik belirtiler puanları (5,375 ± 2,575), genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların psikosomatik belirtiler puanlarından (4,152 ± 2,702) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=8,247; p=0,041<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanları (2,750 ± 0,500), genel olarak okul başarısı algısı iyi olanların kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanlarından (1,268 ± 1,074) yüksek bulunmuştur. Genel olarak okul başarısı algısı kötü olanların kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanları (2,750 ± 0,500), genel olarak okul başarısı algısı biraz iyi olanların kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanlarından (1,125 ± 1,129) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 30. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	1	18	55,500	25,549	2,155	0,707
	2	50	63,920	21,018		
	3	42	64,167	19,699		
	4	21	61,857	26,394		
	5 ve üstü	14	64,929	19,024		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	1	18	33,278	20,852	2,633	0,621
	2	50	40,920	25,324		
	3	42	41,310	21,450		
	4	21	42,810	23,019		
	5 ve üstü	14	40,286	18,582		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	1	18	22,722	21,954	4,239	0,375
	2	50	32,640	29,069		
	3	42	30,643	25,234		
	4	21	36,048	27,935		
	5 ve üstü	14	31,000	22,236		
Kuruntu Alt Testi	1	18	19,611	5,922	5,209	0,267
	2	52	16,827	5,970		
	3	42	17,238	5,991		

	4	21	19,476	7,075		
	5 ve üstü	14	15,643	5,878		
Duyuşsal Alt Testi	1	18	31,611	8,596	10,609	0,031*
	2	52	26,442	9,041		
	3	42	29,000	8,384		
	4	21	32,810	9,432		
	5 ve üstü	14	25,929	8,571		
Tüm Alt Test	1	18	51,222	14,211	8,209	0,084
	2	52	43,269	14,706		
	3	42	46,238	14,028		
	4	21	52,286	16,196		
	5 ve üstü	14	41,571	14,308		
Benlik Saygısı	1	18	1,864	0,802	12,503	0,014*
	2	52	1,251	0,824		
	3	42	1,260	0,993		
	4	21	1,753	1,226		
	5 ve üstü	14	1,077	0,758		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	1	18	3,944	0,873	5,212	0,266
	2	52	3,904	0,846		
	3	42	3,619	0,882		
	4	21	3,524	1,030		
	5 ve üstü	14	3,857	0,949		
İnsanlara Güvenme	1	18	1,611	0,916	1,292	0,863
	2	52	1,750	1,153		
	3	42	1,643	1,100		
	4	21	1,810	1,078		
	5 ve üstü	14	1,786	0,802		
Eleştiriye Duyarlılık	1	18	2,611	0,778	13,748	0,008**
	2	52	1,827	1,043		
	3	42	2,357	0,906		
	4	21	2,429	0,926		
	5 ve üstü	14	2,071	1,072		
Depresif Duygulanım	1	18	2,944	1,589	8,061	0,089
	2	52	2,096	1,225		
	3	42	2,357	1,246		
	4	21	2,095	1,640		
	5 ve üstü	14	1,786	1,051		
Hayalperestlik	1	18	1,722	1,320	2,382	0,666
	2	52	1,923	1,702		
	3	42	1,857	1,475		
	4	21	1,476	1,289		
	5 ve üstü	14	2,214	1,578		
Psikosomatik Belirtiler	1	18	4,833	3,130	2,758	0,599
	2	52	4,135	2,723		
	3	42	4,357	2,818		
	4	21	5,286	2,813		
	5 ve üstü	14	4,143	2,316		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	1	18	1,444	1,097	0,992	0,911
	2	52	1,308	1,076		
	3	42	1,191	1,153		
	4	21	1,238	1,179		
	5 ve üstü	14	1,143	1,027		
Tartışmalara Katılabilme	1	18	0,833	0,857	0,374	0,985
	2	52	0,923	0,813		
	3	42	0,905	0,850		
	4	21	0,952	0,865		
	5 ve üstü	14	1,000	0,877		
Anne-baba İlgisi	1	18	2,444	2,175	10,198	0,037*
	2	52	1,942	1,720		
	3	42	1,286	1,274		
	4	21	1,381	1,802		

	5 ve üstü	14	2,643	2,098		
Babayla İlişki	1	18	0,944	1,305	3,452	0,485
	2	52	1,442	1,364		
	3	42	1,500	1,384		
	4	21	1,476	1,365		
	5 ve üstü	14	1,571	1,284		
Psşik İzolasyon	1	18	0,889	0,832	5,655	0,226
	2	52	0,808	0,817		
	3	42	0,952	0,825		
	4	21	1,095	0,700		
	5 ve üstü	14	0,500	0,650		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrencilerinduyuşsal alt testi puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,609; p=0,031<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; kardeş sayısı 1 olanların duyuşsal alt testi puanları (31,611 ± 8,596), kardeş sayısı 2 olanların Duyuşsal alt testi puanlarından (26,442 ± 9,041) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 4 olanların duyuşsal alt testi puanları (32,810 ± 9,432), kardeş sayısı 2 olanların duyuşsal alt testi puanlarından (26,442 ± 9,041) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 4 olanların duyuşsal alt testi puanları (32,810 ± 9,432), kardeş sayısı 5 ve üstü olanların duyuşsal alt testi puanlarından (25,929 ± 8,571) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=12,503; p=0,014<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; kardeş sayısı 1 olanların benlik saygısı puanları (1,864 ± 0,802), kardeş sayısı 2 olanların benlik saygısı puanlarından (1,251 ± 0,824) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların benlik saygısı puanları (1,864 ± 0,802), kardeş sayısı 3 olanların benlik saygısı puanlarından (1,260 ± 0,993) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1 olanların benlik saygısı puanları (1,864 ± 0,802), kardeş sayısı 5 ve üstü olanların benlik saygısı puanlarından (1,077 ± 0,758) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=13,748; p=0,008<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını

belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; kardeş sayısı 1 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanları ($2,611 \pm 0,778$), kardeş sayısı 2 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanlarından ($1,827 \pm 1,043$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 3 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanları ($2,357 \pm 0,906$), kardeş sayısı 2 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanlarından ($1,827 \pm 1,043$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 4 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanları ($2,429 \pm 0,926$), kardeş sayısı 2 olanların eleştiriyeye duyarlılık puanlarından ($1,827 \pm 1,043$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin anne-baba ilgisi puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,198$; $p=0,037 < 0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; kardeş sayısı 1 olanların anne-baba ilgisi puanları ($2,444 \pm 2,175$), kardeş sayısı 3 olanların anne-baba ilgisi puanlarından ($1,286 \pm 1,274$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 5 ve üstü olanların anne-baba ilgisi puanları ($2,643 \pm 2,098$), kardeş sayısı 3 olanların anne-baba ilgisi puanlarından ($1,286 \pm 1,274$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 5 ve üstü olanların anne-baba ilgisi puanları ($2,643 \pm 2,098$), kardeş sayısı 4 olanların anne-baba ilgisi puanlarından ($1,381 \pm 1,802$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının genel olarak okul başarısı algısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 31. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	1	74	59,905	22,973	3,807	0,283
	2	42	66,524	21,397		
	3	14	68,000	18,439		
	4 ve üstü	14	63,357	18,020		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	1	74	39,851	23,661	2,270	0,518
	2	42	39,262	22,827		
	3	14	49,500	22,776		
	4 ve üstü	14	38,071	15,454		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	1	74	30,041	26,037	3,310	0,346
	2	42	31,738	27,509		
	3	14	42,929	31,047		
	4 ve üstü	14	24,571	17,042		
Kuruntu Alt Testi	1	76	17,921	6,478	1,702	0,636
	2	42	17,262	5,666		
	3	14	15,429	4,767		
	4 ve üstü	14	17,500	6,370		

Duyuşsal Alt Testi	1	76	28,816	9,695	0,433	0,933
	2	42	28,119	8,107		
	3	14	27,429	8,093		
	4 ve üstü	14	29,357	8,381		
Tüm Alt Test	1	76	46,737	15,854	0,733	0,865
	2	42	45,381	13,447		
	3	14	42,857	12,483		
	4 ve üstü	14	46,857	14,602		
Benlik Saygısı	1	76	1,347	0,874	0,272	0,965
	2	42	1,349	0,970		
	3	14	1,720	1,431		
	4 ve üstü	14	1,249	0,733		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	1	76	3,855	0,875	2,472	0,480
	2	42	3,714	0,891		
	3	14	3,429	1,089		
	4 ve üstü	14	3,857	0,864		
İnsanlara Güvenme	1	76	1,790	1,011	2,839	0,417
	2	42	1,595	1,231		
	3	14	1,643	1,151		
	4 ve üstü	14	1,714	0,726		
Eleştiriye Duyarlılık	1	76	2,316	0,955	4,284	0,232
	2	42	2,024	1,000		
	3	14	2,214	0,975		
	4 ve üstü	14	1,857	1,167		
Depresif Duygulanım	1	76	2,118	1,433	3,967	0,265
	2	42	2,500	1,215		
	3	14	2,429	1,453		
	4 ve üstü	14	1,857	1,027		
Hayalperestlik	1	76	1,961	1,518	4,054	0,256
	2	42	1,571	1,500		
	3	14	1,429	1,453		
	4 ve üstü	14	2,286	1,541		
Psikosomatik Belirtiler	1	76	4,474	2,807	1,092	0,779
	2	42	4,143	2,960		
	3	14	4,571	2,209		
	4 ve üstü	14	4,929	2,702		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	1	76	1,237	1,094	1,009	0,799
	2	42	1,381	1,147		
	3	14	1,071	0,917		
	4 ve üstü	14	1,143	1,167		
Tartışmalara Katılabilme	1	76	0,895	0,810	0,557	0,906
	2	42	0,905	0,878		
	3	14	1,071	0,829		
	4 ve üstü	14	0,929	0,917		
Anne-baba İlgisi	1	76	1,974	2,006	1,423	0,700
	2	42	1,619	1,361		
	3	14	1,143	0,864		
	4 ve üstü	14	2,143	2,033		
Babayla İlişki	1	76	1,342	1,438	1,610	0,657
	2	42	1,476	1,273		
	3	14	1,571	1,342		
	4 ve üstü	14	1,571	1,158		
Psişik İzolasyon	1	76	0,803	0,766	4,078	0,253
	2	42	1,071	0,838		
	3	14	0,714	0,726		
	4 ve üstü	14	0,714	0,825		

Öğrencilerin ölçek puanları ortalamalarının kaçınıcı çocuk olduğu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 32. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Ev Hanımı	96	63,188	22,744	1641,000	0,498
	Çalışan	37	60,460	22,061		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Ev Hanımı	96	39,677	22,347	1718,000	0,771
	Çalışan	37	39,243	23,458		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Ev Hanımı	96	30,604	24,612	1713,500	0,753
	Çalışan	37	30,351	28,004		
Kuruntu Alt Testi	Ev Hanımı	98	18,153	6,341	1546,500	0,188
	Çalışan	37	16,811	6,527		
Duyuşsal Alt Testi	Ev Hanımı	98	29,561	9,180	1491,500	0,112
	Çalışan	37	27,054	9,279		
Tüm Alt Test	Ev Hanımı	98	47,714	15,142	1489,000	0,110
	Çalışan	37	43,865	15,699		
Benlik Saygısı	Ev Hanımı	98	1,388	0,934	1809,500	0,986
	Çalışan	37	1,455	1,080		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Ev Hanımı	98	3,816	0,912	1562,500	0,182
	Çalışan	37	3,595	0,956		
İnsanlara Güvenme	Ev Hanımı	98	1,663	1,055	1607,000	0,282
	Çalışan	37	1,865	1,032		
Eleştiriye Duyarlılık	Ev Hanımı	98	2,194	0,991	1742,500	0,703
	Çalışan	37	2,270	0,932		
Depresif Duygulanım	Ev Hanımı	98	2,235	1,307	1689,500	0,533
	Çalışan	37	2,351	1,531		
Hayalperestlik	Ev Hanımı	98	2,031	1,569	1559,500	0,200
	Çalışan	37	1,649	1,379		
Psikosomatik Belirtiler	Ev Hanımı	98	4,745	2,877	1676,500	0,497
	Çalışan	37	4,378	2,660		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Ev Hanımı	98	1,347	1,122	1573,500	0,219
	Çalışan	37	1,081	1,064		
Tartışmalara Katılabilme	Ev Hanımı	98	0,786	0,815	1418,000	0,037*
	Çalışan	37	1,135	0,887		
Anne-baba İlgisi	Ev Hanımı	98	1,674	1,710	1383,000	0,028*
	Çalışan	37	2,297	1,839		
Babayla İlişki	Ev Hanımı	98	1,347	1,285	1698,500	0,559
	Çalışan	37	1,568	1,537		
Psişik İzolasyon	Ev Hanımı	98	0,918	0,795	1716,000	0,610
	Çalışan	37	0,838	0,764		

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Öğrencilerin tartışmalara katılabilme puanları ortalamalarının anne meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=1 418,000; $p=0,037<0,05$).Annesi ev hanımı olan öğrencilerin tartışmalara katılabilme puanları ($x=0,786$), annesi çalışan öğrencilerin tartışmalara katılabilme puanlarından ($x=1,135$) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin anne-baba ilgisi puanları ortalamalarının anne meslek değişkenine göre

anamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=1 383,000; p=0,028<0,05). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin anne-baba ilgisi puanları (x=1,674), annesi çalışan öğrencilerin anne-baba ilgisi puanlarından (x=2,297) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının anne meslek olduğu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 33. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Kadın	99	62,333	22,669	2378,500	0,848
	Erkek	49	61,674	22,011		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Kadın	99	39,677	22,022	2421,500	0,987
	Erkek	49	39,837	24,461		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Kadın	99	30,626	25,745	2409,500	0,948
	Erkek	49	30,735	27,603		
Kuruntu Alt Testi	Kadın	101	18,059	6,286	2257,500	0,383
	Erkek	49	16,878	6,119		
Duyuşsal Alt Testi	Kadın	101	29,455	9,299	2215,000	0,298
	Erkek	49	27,469	8,493		
Tüm Alt Test	Kadın	101	47,515	15,250	2210,000	0,289
	Erkek	49	44,347	14,358		
Benlik Saygısı	Kadın	101	1,354	0,995	2274,500	0,421
	Erkek	49	1,418	0,860		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Kadın	101	3,802	0,917	2288,000	0,414
	Erkek	49	3,714	0,842		
İnsanlara Güvenme	Kadın	101	1,693	1,037	2432,500	0,858
	Erkek	49	1,735	1,095		
Eleştiriye Duyarlılık	Kadın	101	2,287	0,983	1962,500	0,025*
	Erkek	49	1,939	0,988		
Depresif Duygulanım	Kadın	101	2,257	1,332	2473,500	0,997
	Erkek	49	2,225	1,358		
Hayalperestlik	Kadın	101	2,010	1,513	1984,000	0,043*
	Erkek	49	1,490	1,474		
Psikosomatik Belirtiler	Kadın	101	4,634	2,618	2218,500	0,301
	Erkek	49	4,184	3,140		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Kadın	101	1,208	1,107	2167,500	0,201
	Erkek	49	1,449	1,081		
Tartışmalara Katılabilme	Kadın	101	0,921	0,857	2418,500	0,811
	Erkek	49	0,878	0,781		
Anne-baba İlgisi	Kadın	101	1,812	1,759	2465,000	0,968
	Erkek	49	1,735	1,753		
Babayla İlişki	Kadın	101	1,366	1,294	2322,500	0,530
	Erkek	49	1,551	1,444		
Psişik İzolasyon	Kadın	101	0,901	0,768	2274,500	0,393
	Erkek	49	0,796	0,841		

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=1 962,500; p=0,025<0,05). Kadın öğrencilerin eleştiriye duyarlılık puanları (x=2,287), erkek öğrencilerin eleştiriye duyarlılık puanlarından (x=1,939) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin depresif duygulanım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır(Mann Whitney U=2 473,500; p=0,997>0,05). Öğrencilerin hayalperestlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=1 984,000; p=0,043<0,05). Kadın öğrencilerin hayalperestlik puanları (x=2,010), erkek öğrencilerin hayalperestlik puanlarından (x=1,490) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 34. Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Alt Boyutlarının Ebeveynin Medeni Durumuna Göre Dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	p
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Evli	137	62,343	21,952	132,500	0,079
	Bekar	4	81,000	10,985		
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Evli	137	39,438	21,512	101,500	0,032*
	Bekar	4	72,500	32,192		
İlgisiz Ebeveyn Tutumu	Evli	137	30,000	25,330	101,500	0,032*
	Bekar	4	65,500	34,895		
Kuruntu Alt Testi	Evli	139	17,640	6,159	237,000	0,615
	Bekar	4	16,000	7,483		
Duyuşsal Alt Testi	Evli	139	28,914	8,946	231,000	0,565
	Bekar	4	25,750	10,720		
Tüm Alt Test	Evli	139	46,554	14,785	237,000	0,615
	Bekar	4	41,750	18,191		
Benlik Saygısı	Evli	139	1,394	0,967	197,000	0,320
	Bekar	4	1,728	0,787		
Kendilik Kavramının Sürekliliği	Evli	139	3,755	0,908	213,000	0,386
	Bekar	4	3,500	0,577		
İnsanlara Güvenme	Evli	139	1,705	1,046	268,000	0,896
	Bekar	4	1,750	1,708		
Eleştiriye Duyarlılık	Evli	139	2,151	1,007	270,500	0,921
	Bekar	4	2,250	0,957		
Depresif Duygulanım	Evli	139	2,245	1,340	256,000	0,783
	Bekar	4	2,000	1,826		

Hayalperestlik	Evli	139	1,856	1,506	212,500	0,410
	Bekar	4	1,250	1,500		
Psikosomatik Belirtiler	Evli	139	4,453	2,769	274,000	0,961
	Bekar	4	4,500	4,041		
Kişiler Arası İlişkilerde Tehdit Hissetme	Evli	139	1,245	1,115	234,000	0,575
	Bekar	4	1,500	0,577		
Tartışmalara Katılabilme	Evli	139	0,907	0,833	216,500	0,423
	Bekar	4	1,250	0,957		
Anne-baba İlgisi	Evli	139	1,712	1,746	186,500	0,243
	Bekar	4	2,000	0,817		
Babayla İlişki	Evli	139	1,367	1,292	247,500	0,699
	Bekar	4	1,750	2,872		
Psişik İzolasyon	Evli	139	0,856	0,795	214,000	0,403
	Bekar	4	0,500	0,577		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Öğrencilerin otoriter ebeveyn tutumu puanları ortalamalarının ebeveyn durumu olduğu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=101,500; p=0,032<0,05). Ebeveyni evli olan öğrencilerin otoriter ebeveyn tutumu puanları (x=39,438), ebeveyni bekar olan öğrencilerin otoriter ebeveyn tutumu puanlarından (x=72,500) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin ilgisiz ebeveyn tutumu puanları ortalamalarının ebeveyn durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=101,500; p=0,032<0,05). Ebeveyni evli olan öğrencilerin ilgisiz ebeveyn tutumu puanları (x=30,000), ebeveyni bekar olan öğrencilerin ilgisiz ebeveyn tutumu puanlarından (x=65,500) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek puanları ortalamalarının ebeveyn durumu olduğu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

16-19 yaş arası ergenlerin anne baba tutumları açısından (demokratik, ilgisiz/ihmalkâr ve otoriter) sınav kaygılarının benlik saygısına bağlı nasıl farklılaştığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiş çalışmada 101'i (%67,3) kadın, 49'u (%32,7) erkek 150 ergen ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla Ebeveyn Tutumu Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun algıladıkları anne baba tutumunun demokratik tutum ($62,115 \pm 22,381$) olduğu saptanmıştır. Burada sosyal istenirlik faktörünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yani ergenlerin, soruları görmek istedikleri anne-baba tutumlarına göre cevaplamış olmaları mümkündür. Diğer bir deyişle, katılımcıların anne babalarını görmek istedikleri ya da göstermek istedikleri gibi aktarmış olmaları bir olasılık olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumlarının, ergenin cinsiyetine göre sınav kaygısı ve benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde, eleştiriye duyarlılık ve hayalperestlik alt boyutları dışında cinsiyetin anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde tıpkı bu çalışmada olduğu gibi cinsiyetin özellikle hayalperestlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma yarattığını ifade eden araştırmacılar mevcuttur (Eccless ve Wigfield 2002). Ergenlerin cinsiyete bağlı olarak gelecek planları ve hayalleri oluşturduklarını ifade eden çalışma, bu bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Literatürde, özellikle anne baba tutumunun çocuğun eleştiriye bakışını oluşturduğuna dair çalışmalar da söz konusudur (Sipahioğlu, 2002). Annesi kendiyle yeterince kaliteli zaman geçirebilen çocuklarda öz denetim becerisi yüksek görülmüştür. Bunun nedeni ebeveyni ile kaliteli zaman geçirerek bireysel gelişimini mümkün kılabilen çocukların kendine olan güvenleri, annelerinin iyi bir rehber olma çabası olarak değerlendirilebilir (Sipahioğlu, 2002). Dolayısıyla çocuğun eleştiriye yönelik algıları da şekillenmektedir. Bu açıdan, gelecekte aynı temalı araştırmaların karşılaştırılabilir veri sunması önemlidir. Cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma yaratmama sebebi, seçilen örneklem sayısının kısıtlı olması olabilir. Demokratik anne-baba tutum oranlarının yüksek oluşu çocukların toplumsal cinsiyet rol beklentilerine uyumlu yetiştirilmemiş olmaları ihtimalini de gösterebilir.

Ergenlerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre en düşük ortalama ilkökul ve altına aittir. Ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve benlik saygısı alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. İlkokul ve altı düzey mezunu olan annelerin daha demokratik bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bunun nedeni; ilkökul ve altı düzey mezunu annelerin kendilerini geliştirmeye daha çok zaman harcaması ve okul dışı eğitimlere özen göstermeleri olabilir. Literatürdeki birçok araştırma bu çalışma sonucu ile benzer şekilde, annelerin eğitim düzeylerinin, çocuğa yönelik demokratik tutum ve davranışları ile çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Cousins-Power ve ark. 1993; Seven, 2007). Otoriter tutum ile annelerin eğitim durumu değişkeni ilişkisi incelendiğinde; okuryazar olmayan annelerin daha otoriter oldukları ve eğitim seviyesi arttıkça bu potansiyelin azaldığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da bu bulgu, Dizman (2003) çalışması ile tutarlıdır. Eğitim düzeyi arttıkça, annelerin çocuğa seçenekler sunarak seçim hakkı verdiği şeklinde açıklanabilir.

Mızrakçı (1994) eğitim durumu lise olan annelerin demokratik tutumlarının üniversitelilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları bu açıdan anlamlı bir istatistiğe sahip olmasa da benzer bir nitelik taşımaktadır, annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe demokratik tutuma eğilimlerinin arttığını söylemek mümkündür. Meslek olarak da tartışmalara katılabilme ve anne-baba ilgisi boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu dikkat çekmiştir. Annelerin sahip oldukları mesleklerin demokratik tutum düzeyini daha çok yansıttığı görülmektedir. Bu açıdan, eğitim düzeyi düşük olsa bile annelerin kendilerini çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda çeşitli yayın ve yayımları takip eden; seminerlere katılan; gerektiğinde uzman destek alan anneler olarak ifade etmeleri bu açıdan önemlidir. Diğer bir deyişle, eğitim düzeyi düşük olsa da annelerin kendilerini geliştirme çabalarının sonuç üzerinde etki sahibi olması muhtemeldir. Çalışan annelerin ilgisi ev hanımlarına oranla daha yüksek saptanmıştır. Buradan hareketle, Mızrakçı (1994) ve Baumrind (1966) ile benzer şekilde annenin meslek dolayısıyla ilgi düzeyinin çocuğun benlik saygısı ve kaygı düzeyine etki edeceği söylenebilir.

Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumları ve annelerinin eğitim düzeyleri açısından benlik saygısı ve sınav kaygısı puanlarında anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı görülmüştür. Sınav kaygısı ekonomik durumu daha yüksek olan ergenlerde daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu durumu, maddi refah seviyesiyle artan imkanların varlığı ile açıklamak mümkündür. Daha iyi şartlarda, daha çok emek harcanan ergenin kendini daha sorumlu ve kaygılı hissediyor olması olasıdır. Bu bulgu, Bozkurt'un (2004) bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmacı da benzer şekilde, sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi olan çocukların sahip oldukları imkânlar sebebiyle geleceğe yönelik daha çok beklenti dolayısıyla kaygı oluşturduklarını belirtmektedir. Bu açıdan paralellik gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Ekonomik duruma bağlı olarak benlik saygısı düzeyindeki değişim incelendiğinde; daha yüksek ekonomik düzeyde daha yüksek benlik saygısı saptanmıştır. Bu sonuçlar, literatür ile uyumludur (Block ve Robins, 1993; Harter, 1993). Sahip olunan iyi standart ve refah seviyesinin bireyin öz farkındalığını arttırdığını, kendine olan güven ve saygısını olumlu etkilediğini belirten bu çalışmalar, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Babanın eğitim düzeyi ortaokul ve ilkokul olanlarda demokratik ve otoriter tutum en yüksek düzeydedir. Babanın eğitim düzeyinin sadece "İnsanlara Güvenme" boyutunda anlamlı farklılaşma yarattığı, eğitim düzeyi arttıkça artan bir ortalama olduğu saptanmıştır. Araştırmamızda konumuza paralel yapılmış olan bazı araştırma sonuçlarının aksine 'otoriter tutumu' çocuk yetiştirme tutumu olarak benimseyen ve uygulayan annelerin diğer araştırmalardaki demokratik ve destekleyen tutumu benimseyen aile yaklaşımlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Dolayısıyla otoriter ve demokratik ebeveyn tutumlarının benzer sonuçlarından bahsetmek mümkündür. Sonuçlar arasındaki benzerliğin gerisinde katılımcı ergenlerin ailelerinde 'şiddet ve baskının uygulanmaması' buna karşılık 'ikna ederek denetleme'nin esas alınması ilkesi ön plana çıkabilmektedir. Araştırma kapsamındaki ergenlerle gerçekleştirilen görüşme neticeleri bu sonucu pekiştirmektedir. Baskı ve şiddet uygulamayan otoriter anne tutumuna karşılık şiddet ve baskı uygulayan otoriter anne tutumuna maruz kalan ergenlerde, kişiler arası ilişkiler, sosyal yeterlilik, akademik ve özdenetim becerilerinin

düşük olması beklenmiş fakat tutumlar arası anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Kişilerarası ilişkilerde ve insanlara güvenmede babanın lisans ve üstü düzeyde mezun olduğu ailelerde ergenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Beklenildiği üzere, anne baba tutumu alt boyutlarında demokratik tutum arttıkça iş ve eğitim açısından olumlu düşünceler de artış göstermektedir. Bu, Gottfredson'nın (1996) belirtmiş olduğu üzere, demokratik tutum sebebiyle kısıtlanmayan ve engellenmeyen çocukların ergenlikte daha pozitif gelecek beklentileri oluşturmaları olasıdır. Bunun sebepleri, kendilerini daha aktif ve yeterli hissediyor olmaları olabilir.

Ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve benlik saygısı alt boyutlarının genel olarak okul başarısı algısına etkisi incelendiğinde, ergenlerin tariflediği demokratik ebeveyn tutumu arttıkça okul başarısı düzeyinin olumsuz düzeyde etkilendiği görülmektedir. Anne ve babanın ilgisini hisseden ergenin kendi hayal ve planlarını şekillendirebildiği, özgüveninin yüksek olduğu ve bireysel inançla kendi okul ve kariyerine odaklandığı düşünülebilir. Sulimani-Aidan ve Benbenishty (2011) 277 ergen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, özellikle anneden algılanan ilgi ve desteğin ergenlerin gelecek beklentilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla elde edilen bulguların beklentileri karşıladığı ve literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bunun haricinde, okul başarısı kötüleştikçe ergenlerin anlamlı düzeyde kuruntu kaygılarının arttığı da belirlenmiştir. Bu literatür bulguları ile desteklenen bir sonuçtur

Yapılan çalışmalar elde edilen bulgulara benzer şekilde, okuldaki başarı durumları düşük olan ergenlerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklindedir (Önler, 1972; Bozak,1982; Başarır, 1990; Aral 1997). Bu sonucu, okulda başarı seviyesi düşük olması sebebiyle geleceğe dair umutsuzluk, beklentilerde zayıflık şeklinde değerlendirmek mümkündür. Ayrıca, okul başarısını "kötü" olarak değerlendiren ergenlerde benlik saygısı daha yüksek saptanmıştır. Bu durum, beklenilenin aksinedir. Demo ve Savin-Williams (1983) aynı konulu çalışmalarında farklı sonuç elde etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçları, okul başarısında yaşanan problemlerin kendiliğe dair olumsuz etki sebebi ile açıkladıkları görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonucun literatürden farklı olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, elde edilen sonucun açıklaması, okula, dolayısıyla akademik becerisine odaklanmayan ergenin farklı beceriler geliştirmiş olması da olabilir. Diğer bir deyişle, spor ve sosyal

beceriler gibi faaliyetlere odaklanmış olan ergenin kendine olan saygısı bu alanlar sebebiyle de artmış olabilir.

Ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve benlik saygısı alt boyutlarının ebeveynin medeni durumuna göre dağılımı incelendiğinde, ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bekar ebeveynlerin lehine olan bu farklılaşma şaşırtıcı olmamıştır. Boşanmış ailelerde ergenin birlikte yaşamadığı diğer ebeveyni görme sıklığı arttıkça olumlu tutum ve davranışlarının arttığı düşünülmektedir. Böylece özellikle boşanma sonrası çocuk ve baba ilişkisi üzerine değerlendirme yapılması önem taşımaktadır. Öncelikli olarak boşanmış ailenin ergen üzerindeki etkisi sorgulanmalıdır. Literatürde birçok çalışma da boşanmanın çocuğun akademik beceri, sosyal yeti ve yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini, bunun en belirgin nedeni olarak da ebeveynlerden birlikte yaşanmayana yönelik hissedilen “kayıp” duygusu olduğu belirtilmektedir (Amato 1991; Gregory 1965; Saucier, 1982). Elde edilen bulgular da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Ergenin, diğer ebeveyn ile görüşmelerinden sonra yaşadığı çatışmalar, sorguladıkları, diğer ebeveynin kendileri ile yaşamıyor olmasının neticelerine dair değerlendirmeleri, diğer ebeveynin olası eşi ve çocuklarını gördükçe terk edilmişlik hissini tekrar tekrar yaşaması, dolayısıyla nefret ve saldırganlık duygularını ön plana çıkarma olasılığı mevcuttur. Anlamlı düzeyde saptanmış olan ilgisiz ve otoriter tutum bu açıdan anlamlıdır.

Elde edilen sonuçlara göre ebeveyn değerlendirilirken ilgisiz ya da otoriter saptanmasında medeni durumun etken olması birlikte geçirilen süre algısıyla ilişkili kabul edilebilir. Bu doğrultuda, bundan sonraki çalışmalarda mülakatın da söz konusu olması önemlidir. Böylelikle, mülakat sonuçları incelenerek bu çocukların diğer ebeveyn ile geçirdiği vakitlerin nasıl algılandığı kaydedilmeli, diğer ebeveynlerin çocuklara karşı sorumsuz, reddedici tavırlar gösterip göstermediği saptanmalıdır. Bu doğrultuda, birlikte yaşanan ebeveynin ergenin üzerine daha fazla düşmesi ve sevgi gösterme çabasına girmesi de olasıdır. Ergenin birlikte yaşamadığı ebeveyninden alamadığı ilgi ve şefkati telafi etmek amacıyla birlikte yaşanan ebeveynin daha özenli ve fedakar bir tutum sahibi olması olasıdır. Dolayısıyla elde edilen bulguların boşanmanın etkisi ve ebeveynin ilgi ve desteği değişkenleri için hem kendi içinde tutarlı hem literatürü destekleyici olduğunu söylemek mümkündür.

5 ve üstü çocuk sahibi anne-babaların ilgisi diğer çocuk sayılarına nazaran daha yüksek olarak saptanmıştır. 3 kardeşi olan çocuklarda en düşük düzeyde olması dikkat çekicidir. Kardeş sayısı arttıkça benlik saygısı azalmaktadır. 3 çocuğa kadar annelerin muhtemelen çocukları ile sağlıklı şekilde ilgilenebildikleri ve kaliteli zaman geçirebildikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, 3 çocuktan sonra kardeş sayısı arttıkça benlik saygısı da negatif etkilenmiştir. Literatürde, benzer şekilde, Bobbitt-Zeher ve Downey (2013) konu ile ilgili çalışmalarında, kardeş sayısının fazlalığının sosyal beceriyi olumsuz etkilediğini kanıtlamış oldukları görülmektedir. Aynı çalışmada çocuğa yönelik ilgi yeterli olsa da algılanan sevginin bölündüğü dolayısıyla özgüvenin zedelendiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bundan sonraki çalışmalarda daha geniş yaş aralığını içeren, daha kapsamlı değişkenlere yer verilmesi önemlidir. Literatürde sınav kaygısına yeterli yer verilmiş olsa da birlikte ele alınan kavramların oldukça kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan, daha fazla çalışmaya yer verilmesi, karşılaştırılabilir veri elde edilmesi, erken yaşlarda müdahale ve farkındalık kazandırılması adına oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1986). “Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı Düzeyi ile ilişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aksaray, S. (2003). “Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, A. ve Mağden, D. (1994). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi”, I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Amato P.R. (1991). Parentalabsenceduringchildhoodanddepression in later life. SociologicalQuarterly, 32:543-56
- Alisinanoğlu, F. (2003). “Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişki”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1/1.
- Altinköprü, T. (1999). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?(1.Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altuğ, D. (2004). Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri. Ankara, Haberal Eğitim Vakfı.
- Alyaprak, İ. (2006). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Aral, N. (1997). Fiziksel İstismar ve Çocuk, Ankara:Tekışık Ofset Tesisleri.
- Arıcak, T. (2000). “Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2001). Stresle başa çıkma, becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 14, Sayfa: 41-52.
- Aydın, O. (2004). Davranış Bilimlerine Giriş. (3.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, O. (2011). Sınava Hazırlanma Sürecinde Kaygı Ve Motivasyon. <http://oktayaydin.com.tr/2011/07/27/sinava-hazirlanma-surecinde-kaygi-ve-motivasyon/> Erişim günü: 09.06.2014
- Baltaş, A. (2005). Üstün Başarı. (22.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki ilişkiler, Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritativeparentalcontrolonchildbehavior. Child Development, 37 (4), 887-908
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji, İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- Bilgin Ş. (2001). “Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Block, J.,&Robins, R. W. (1993). A longitudinalstudy of consistencyandchange in self-esteemfromearlyadolescencetoearlyadulthood. Child Development, 64, 909–923
- Bobbitt-Zeher D. ve Downey D. (2013) Number of SiblingsandFriendshipNominationsAmongAdolescents. Journal of FamilyIssues. 34 (9) 1175-1193.
- Bozak, M. M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. Psikoloji Dergisi, 16, 24-39
- Bozkurt, N. (2004), “Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler”, Eğitim ve Bilim, 29(133). 52-59
- Can, G. (1990). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, Y. ve Polat, M. (2004). “Kayseri İli İlköğretim Öğrencilerinde Kayak Sporuna Yönelik Fiziksel Uygunluk Normlarının Araştırılması”. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 13/1.
- Cebe, F. (2005). “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yetiştirme Yurtlarında Barınan Çocukların Benlik Saygısı, Depresyon, Kaygı Skorlarının Ailesi Yanında Kalan Çocuklarla Karşılaştırılması”, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü.
- Chapman P., Mullis A. (2002). “Readdressing Gender Bias in the Coopersmith Self-Esteem Inventory-Short Form” Journal of Genetic Psychology, 163/4.
- Chubb N., Fertman C., Ross J. (1997). “Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences”. Adolescence, 32/125.

- Civil, Ş. (2008). İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi Ve Özel İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Cousins, J.H., Power, T.G. ve Olwera-Ezzell, N. (1993). "Mexican-American Mothers' Socialization Strategies: Effects of Education, Acculturation, and Health Locus of Control", *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 258–276.
- Culbertson J. L., Newman, J. E., Willis D. J. (2003). Childhood and Adolescent Psychological Development. *Pediatric Clinics of North America*; 50/4.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İçimizdeki Çocuk*, 6. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. (2. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Yeniden İnsan İnsana*. 36. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çam, S. (1991). "Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinden Kariyere Yönelenlerle Ev Kadınlığına Yönelenlerin Benlik Kavramları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, B. (2007). "Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdülleri Ve Ana Baba Beklentilerine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çuhadaroğlu, F: 1986 *Adolesanlarda Benlik Saygısı, Uzmanlık Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Danış, Z. (2006). "Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı", *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3/9.
- Demo DH, (1983). Savin-Williams RC: Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlman revisited. *Am J Sociology* 88(4):763-774.
- Dizman, H. (2003). Anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 129 s., Ankara.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dursun, A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ekşi, P. (1998). "Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Gander, M. ve Gardner, H. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara, İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (2002). İnsan Olmak. (2. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Geçtan, E. (2004). Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar. (17. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Goleman, D. (1999). Duygusal Zeka Neden IQ' dan Daha Önemlidir? (21. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gönüllü, M. (2003). "Lise Öğrencilerinin Buldukları Liseye Göre Gösterdiği Toplumsal Farklılıklar: Sivas İli Merkez İlçe Örneği". Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyoloji Tartışmaları Dergisi, 1.
- Gregory, I. (1965). Introspective data following childhood loss of a parent: Delinquency and high school dropout. *Archives of General Psychiatry*, 13:99-109;
- Gürel, E. (2007). "Psikomitolojik Terimler: Psikoloji Literatüründe Mitolojinin Kullanılması", Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 1.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press
- Hatipoğlu, T. (1996). "Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta İlişkiler Ana Baba Kardeş ve Arkadaşlar. İstanbul: İmge Kitabevi.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2008). Kişilik kuramları. Ankara: Pegem Akademi
- İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). İnsan ve İnsanlar. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kaya, C. (2004). Çocuk Eğitiminde Anne Babaya Öneriler. İzmir: Çağlayan A.Ş.

- Kılıççı, Y. (1992). Okulda Ruh Sağlığı, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Koçak, O. (1996). “Kaptırılmış İdeal: Mai ve Siyah Üzerine Psikanalitik Bir Deneme”, Toplum ve Bilim Dergisi, Özel Sayı Psikanalizle Bakmak, 70.
- Korkmaz, B. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Eğitim Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1985). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi.İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). Ergenlik Psikolojisi, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. Eldeleklioğlu, J. (2005). Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Liebert, R., Morris, L. (1970), “Relationship of Cognitive and Emotional Component of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance”, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35 (3), 332-337
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). Başarı Rehberi. (11. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Mızrakçı, Ş. (1994). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: Demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi
- Nar, E. (2006). Çocuk Psikolojisi Adına Merak Edilen Herşey. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Öner, N.: 1990 Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul, Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, 1
- Önler, N. (1972). Kaygı ve Başarı, Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2, 151-163.
- Öz, İ. (2005). Anne-Baba Olma Sanatı. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Özdağ, Ş. (1999). “Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Atılgan Davranış Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi”, Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

- Özer, D. S. ve Özer, K. (2001). Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, K. (1990). Sınav ve Sınanma Kaygısı. (1.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, E., İ. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkalp, E. (2004). Davranış Bilimlerine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Öztürk, O. (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, 10. Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özyurt, B. E. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygı geliştirme eğitimi. (ed. Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik. Ankara : Nobel Yayınları, sf. 95-123.
- Plumber, D. (2005). Helping Adolescents and Adults to Build Self Esteem. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Rea, P. (2002). “Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pull-out Programs”, Council for Exceptional Children, 68.
- Riketta, M. (2004). “Does Social Desirability Inflation Inflatethe Correlation Between Self-Esteem and Anxiety”, Psychological Reports, 94/3.
- Rosenberg, M. (1989). Society and The Adolescent Self-Image, Düzeltmiş Baskı, Middletown, CT, Wesleyan University Press.
- Salant, P. ve Don A. Dillman (1994). How to Conduct Your Own Survey, John Wiley & Sons, Inc. New York, s. 55.
- Saucier, J., ve Ambert, A. (1982) Parental marital status and adolescents' optimism about their future. Journal of Youth and Adolescence 11:345-53.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). Bilişsel - Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9.
- Semerci, B. (2007). Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları. (1.Baskı). İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- Seven, S. (2007) “Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51,477-499.
- Sipahioğlu, Ş (2002). Ana Baba Tutumları ile Gençlerdeki Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. 15

- Spielberger, C. (1972), Theory and Research in Anxiety, New York, Academic Press
- Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Service Review*, 41, 1134-1141
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 6.
- Şendil, G. (2003). Çocuk, Ergen, ve Anne Baba. İstanbul: Çantay Yayınları.
- Tarhan S. (1995). "Lise Öğrencilerinin Bedenlerinden Hoşnut Olma Düzeylerinin Özsaygıları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, M. (1996). Eğitim Sosyolojisi. (10. Baskı). Ankara: Feryal Matbaba.
- Toksöz, E. (2010). İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri Ve Ai/E Tutumu Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Tufan, B. ve Yıldız, S. (1993). Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak: Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. (2004) Bir Aile Olmak, Anne-Baba Olmanın Altın Kuralları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ünüvar, U. (2006). "Sünnetsiz ve Sünnetli Yetişkinlerin Beden Algıları ve Benlik Saygıları", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Williams, S., McGee, R. (2000). "Does Low Self-Esteem Predict Health Compromising Behaviours Among Adolescents?" *Journal of Adolescence*, 23/5.
- Yavuzer, H. (2000). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). Ana-Baba ve Çocuk. (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, F. (2007). ÖSS ve OKS' de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2000). Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1990). “Gençlik ve Yetişkinler: Kuşaklar Çatışması”, Aile Yazıları III, Ankara, T.C Aile Araştırma Kurumu.

Yörükoğlu, A. (2004). Gençlik Çağı. (12. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.



EKLER

Ek-1: Sosyodemografik Veri Toplama Formu

BenÜsküdar Üniversitesi
Psikoloji bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Burçin BİÇKUR'un yürüttüğü
çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ad – Soyad :

İmza :

1. Form no : (Lütfen burayı boş bırakınız)
2. Okul Numarası :
3. Doğum Tarihi :
4. Cinsiyet : Kadın Erkek.....
5. Kardeş Sayısı :
6. Kaçını Çocuksunuz? :
7. Ebeveyn Durumu : Evli..... Boşanmış.....
8. Anne Sağ/Vefat : Baba Sağ/Vefat :
Yaş : Yaş :
Eğitim Durumu : Eğitim Durumu :
9. Size aşağıdakilerden hangisi ailenizin ekonomik durumunu en iyi şekilde tanımlar?
a)Yüksek b) Orta c)Düşük
10. Alanınızı nasıl seçtiniz?
a) Kendi isteğim
b) Ailemin etkisi altında
c) Arkadaşımın etkisi
d) Öğretmenlerimin etkisi
e) Rehber öğretmenimin etkisiyle
f) Diğer
11. Genel olarak okul başarınız nasıl algılıyorsunuz?
a)Çok iyi b)İyi c)Biraz İyi d)Kötü

Ek-2: Ana-Baba Tutumu Envanteri

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek anne ve babanızın size karşı tutumunu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz. İfade annenize uygunsa 1... babanıza uygunsa 2... her ikisine de uygunsa 3... ü işaretleyiniz. Hiç birine uygun değilse boş bırakınız. Üvey anne veya babası olanlarda aynı işlemi yapacaklardır.

İfadeleri samimi ve içtenlikle cevaplandıracağınıza inanıyorum. Şimdiden teşekkür ederiz.

1- Arkadaşlarımı benim gözümle görmeye çalışırdı.			
2- Sevmediğim bir yemeği sırf bana yarayacağı düşüncesiyle zorla yedirdiği çok olmuştur.			
3- Daima kendi aklımı kullanmama ve kararlarımı kendim vermeme beni teşvik etmiştir.			
4- Nadiren beni bir işe teşvik edip desteklemiştir.			
5- Küçük kabahatlerimi bile çok şiddetle cezalandırırdı.			
6- Yerinde ve uygun kararlar verebileceğime inanır.			
7- Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını vermiştir.			
8- Gençlerin, ailelerin seçeceği yada onaylayacağı kimselerle evlenmesi gerektiği görüşündedir.			
9- Muşeret kurallarını öğrenmede kendisinden hiç yardım görmedim.			
10- Arkadaşlarımın evimize gelmesinden hoşlanmaz, benim onların evine gitmemi isterdi.			
11- Karşılaştığım bir güçlükte kendi bulduğu bir çözüm yolunu uygulamaya beni zorlardı.			
12- Bir çatışmaya girdiğim zaman kimin neden haklı olduğunu görmeme yardım eder.			
13- Karşı cinsten bir arkadaşımın aramda geçenleri kendisine rahatça anlatabilirim.			
14- Bir şeyi yapmamı üst üste söyler mazeretimi dinlemez.			
15- Karşı cinsten arkadaş edinmemi hoş karşılamaz.			
16- Çok zaman beni dinlemeyecek kadar meşguldü.			
17- Çok cana yakın ve müşfik bir insandır; evladı olmaktan gurur duyuyorum.			
18- Yapacağımdan fazlasını yapmama beni zorlardı.			
19- Sık sık beni başından atmak istediğini hissedirim.			
20- Kendisine çok ihtiyacım olduğu zamanlar ya evde bulunmaz yada fazla meşgul görünürdü.			
21- Kötülemekten çok överdi ama bunda çok ileri gitmezdi.			
22- Oldukça küçük yaşta bile kendime ilişkin ufak tefek kararlar almaya beni teşvik ederdi.			
23- Daima öfkesine hakim olmuş pek seyrek olarak ufak tefek şeylere kızmıştır.			
24- Sokağa çıkıp oynamak için her seferinde kendisinden izin almak zorundayım.			
25- Sofrada konuşmama izin vermezdi.			
26- Bana karşı imkan ölçüsünde cömert olmayı bilmiştir.			
27- Bütün gün boyunca sokaklarda başı boş dolaşmama aldırış etmezdi.			
28- Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinleyecek vakti vardı.			
29- Okul gezilerine katılmama izin vermez.			
30- Beni benimsemekten çok bana katılmadığı duygusu içindeyim.			
31- Etrafta başka yetişkinler olduğu zaman beni görmezlikten gelir, sorduklarıma cevap vermezdi.			
32- Daima gücüne ve kararlarımın isabetine güvenirdi.			
33- Daima yaptıklarımla yakından ilgilenirdi.			
34- Okuldan parlak notlar getirmediğim zaman çok kızar.			
35- Okulda üstün başarı göstermemde o kadar ısrar eder ki bu yüzden not konusunda aşırı derecede kaygılanırım.			

36- Duygu ve ihtiyaçlarım karşı daima hassas davranmıştır.			
37- Bana yeterince özgürlük vermiştir.			
38- Kimlerle arkadaşlık ettiğim onu pek ilgilendirmez.			
39- Sırf benim için_ hiçbir şey getirmez, birlikte çarşıya çıktığımızda şeker, ciklet, balon gibi şeyler almayı düşünmezdi.			
40- Seks konusunda o kadar mutaassıptır ki onun yanında bu konuya ilgi gösteremem.			
41- Çocukken pis ve düzensiz bir kılıkla dolaşmam onu rahatsız etmezdi.			
42- Güç durumda olduğum zamanlar bana daima cesaret vermiştir.			
43- Hiçbir zaman bir şeyi onu tatmin edecek kadar iyi yapamam.			
44- Dini ve siyasi konularda kendisi ile aynı fikirde olmadığım zaman benimle daima alay etmiş ve benim bu konuları kavrayamayacak kadar cahil olduğumu ileri sürmüştür.			
45- Haklı olduğum zaman bunu bana açıkça söylerdi.			
46- Görüşlerim, fikirlerim, duygu ve ihtiyaçlarımla ilgilenmezdi.			
47- Kendisini öpmek, kucaklamak istediğimde bundan rahatsız olduğunu hissedirim.			
48- Ancak hak ettiğim zaman beni cezalandırmıştır.			
49- Benimle ilgili karar alınırken istek ve ihtiyaçlarımı dikkate alır.			
50- Cinsiyet ile ilgili konulara karşı normal ve sağlıklı bir tavır geliştirmeme yardım etti.			
51- Geleceğime karşı içten bir ilgi göstermiş ama hiçbir zaman amaçlarımı kendisi belirlemeye kalkışmamıştır.			
52- Hemen hemen hiçbir konuda görüşümü sormaz.			
53- Çocukluğumda bana hikaye, masal anlatmak için vakit harcamazdı.			
54- Bir derdim olduğu zaman beni dinlemeye hazırdı.			
55- Anlaşmadığımız konularda da fikirlerimi rahatça anlatma imkanı verir ve beni sabırla dinler.			
56- Anlamadığım şeyleri anlatmaya gayret etmezdi.			
57- Hakkımdaki kararları çok kere kendisi verir.			
58- Bana karşı o kadar soğuktu ki acaba “öz evladı değil miyim?” diye şüphe vardı içimde.			
59- Kazancı elverdiği halde benim için para harcamaktan çekinir yetecek kadar harçlık vermezdi.			
60- Evde var oldukça sevdiğim her şeyi istediğim kadar yememe itiraz etmezdi.			
61- Kendisine sormaksızın şahsi eşyalarından herhangi birini alıp kullanmama izin vermiştir.			
62- Uygun zamanlarda kendisinden izin almaksızın oynamak için sokağa çıkabilirdim.			
63- Kişisel problemlerimi kendisine açmakta çok zorluk çekerdim.			
64- Bugün bile kendisine sormadan bir arkadaşımın sinemaya gidemem.			
65- Okuldan yada gezmeden ne zaman döndüğüm onu hiç ilgilendirmezdi.			
66- Kendisinin gerçekleştiremediği arzularını bende gerçekleşmiş görmek istediğini hissediyorum.			
67- Elbiselerimi kirlettiğim zaman çok kızardı. Bu yüzden bazı sevdiğim oyunlara katılmazdım.			
68- İlgî ve yeteneklerime uygun meslek seçmemde beni serbest bırakmıştır.			
69- Bir güçlükle karşılaştığımda istediğim yardımı sağlar fakat kararı bana bırakırdı.			
70- Beni başından savmak istediğini hissedirim.			
71- Nadiren bana bir şeyler öğretmeye çalışırdı.			
72- Beni daha temiz ve güzel giydirebilirdi inancındayım.			
73- Beni sık sık başkalarıyla karşılaştırmış, onların benden ne kadar üstün olduklarını söyleyip durmuştur.			
74- Bana açıkça belli etmese de beni sevdiğini hissediyorum.			
75- Herhangi bir konuda isabetli kararlar verebileceğime inanmazdı.			
76- Beklentilerine uygun davranmazsam, bazen haftalarca bana küser.			
77- Ailemizi ilgilendiren konularda benimde fikrimi sorar, karar dikkate alır.			
78- Sağlık muayenesinde ihtiyacım olduğunda bunu hep ihmal ederdi.			
79- Ancak istediğini yerine getirdiğim zaman beni okşar öperdi.			
80- Hastalıklarımda benimle pek az ilgilenirdi.			
81- Beni sık sık cezalandırırdı fakat ben bu cezaların nedenlerini çok kere bilmezdim.			

82- Eve geldiklerinde arkadaşlarıma iyi davranırdı.			
83- Vakti olduğu halde derslerime hiç yardım etmezdi.			
84- Bana daha az hükmetmesini isterdim.			
85- Makul hudutlar içinde mümkün olan fırsatlara sahip olmam gereğine inanırdı.			
86- Varlığımdan habersiz görünür hiçbir konuda fikrimi sormaz.			
87- Beni cezalandırdıktan sonra aşırı sevgi ve şefkat gösterirdi.			
88- Nüktedan bir kimsedir ama hiçbir zaman benimle alay etmemiştir.			
89- Kendisine yaklaştığımda çok kere soğuk bir şekilde karşılık verirdi.			
90- Okulda aldığım notlar onu hiç ilgilendirmez.			
91- Hoşlanmadığı kimselerle arkadaşlık etmemi kesinlikle yasaklar.			
92- Elbiselerimin kumaşlarını ve biçimlerini kendisi seçerdi.			
93- Yüksek tahsil yapmasam çok mutsuz olacağımı ima eder dururdu.			
94- Bir başkası ile konuşurken kendisine soru sormama yada kendisinden bir şey istememe katıyen kızmazdı.			
95- Beni dünyaya getirdiğine pişman görünürdü.			
96- Hiçbir zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder görünmemiştir.			
97- Beraber çalışırken işlerin nasıl ve neden böyle olduğunu açıklamaya çalışır.			
98- Daima iyi bir evladın ana ve babasının istediği biçimde yetişen onların dediklerini aynen yerine getiren kimse olduğunu söyler dururdu.			
99- Kendisini memnun etmek için bir alanda okuyorum. Oysa hayatımı başka türlü kazanmak isterim.			
100- Cinsiyet konusunda karşılaştığım problemlerimi kendisine açtığımda çok ilgisiz davranmıştır.			
101- Yalnız derslerimle uğraşmamı ister, oyun oynamak istediğim zaman çok öfkelenirdi.			
102- Yatma saatim gelince beni hemen yatağa yollar. Misafir çocukları ile oynamama izin vermezdi.			
103- Ergenlik çağında benimle pek az ilgilenmiştir.			
104- Yemeği hazırlamadığı için aç kaldığım olmuştur.			
105- Beni anlamak için daima içten bir gayret sarf ederdi.			
106- (Annelik)-(Babalık) ödevinin kendisini bir esir durumuna düşürdüğünü kendisini bu işe feda ettiğini söyler dururdu.			
107- Üzüntülü anlarında bana çok az şefkat göstermiştir.			
108- Artık çocuk olmadığının farkında değil görünüyor.			
109- Bana her zaman iyi bir rehber oldu. Hiçbir zaman davranışlarıma hükmetmedi.			
110- Tabağımdaki tamamen bitirmeden sofradan kalkmama izin vermez.			
111- Nadiren bana "moral destek" vermiştir.			
112- Beni nadiren cezalandırırdı ve hiçbir zaman arkadaşlarımla yanında utandırmadı.			
113- Bana ait kararları çok kere kendisi verdi.			
114- Beni başkalarının yanında küçük düşürücü sözler söyler, kırıcı kırıcı tenkitlerde bulunurdu.			
115- Çocuklarının yaratılıştan kötü olduğuna inanır devamlı kontrol altında bulunmaları gereğini savunurdu.			
116- Onun gözünde değersiz bir insanım.			
117- Beni cezalandırmaktansa meseleleri benimle konuşup tartışmayı tercih eder.			
118- Karşı cins hakkında daima korku ve güvensizlik uyandıracak telkinlerde bulunur.			
119- Anlattıklarımı daima can kulağı ile dinler. Fakat hiçbir zaman sırlarımı öğrenmeye kalkışmaz.			
120- Başkalarına benden daha fazla önem verir, daha nazik davranır.			

Ek-3: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Adı Soyadı:

D – 1

MADDE 1

1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 2

4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

5. Kendimde gurur duyacak fazla birşey bulamıyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 3

6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 4

7. Genel olarak kendimden memnunum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 5

8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 6

9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

D – 2

11. Kendiniz hakkındaki düşünceleriniz değişkenlik gösterir mi, yoksa her zaman aynı mıdır ?

a.ÇOKDEĞİŞİR b.ZAMAN ZAMAN DEĞİŞİR c.ÇOK AZ DEĞİŞİR d.HİÇ DEĞİŞMEZ

12. Hiç kendiniz hakkında bir gün bir görüşe, başka bir gün farklı bir görüşe sahip olduğunuzu farkettiğiniz olur mu ?

a. Evet, sık sık olur b. Evet, bazen olur c. Evet, nadiren olur d. Hayır, hiç olmaz

13. Kendim hakkındaki görüşlerimin **çok çabuk** değiştiğini farkettim.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

14. Kendim hakkında bazı günler olumlu bazı günlerse olumsuz düşüncelere sahip oluyorum.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

15. Şu günlerde kendim hakkındaki görüşlerimi hiç birşeyin değiştiremeyeceğini düşünüyorum.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

D – 3

16.Başınıza gerçekten bir şey geldiğinde kimse sizin durumunuzla pek ilgilenmeyecektir.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

17. İnsan doğasında yardımlaşma gerçekten vardır.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

18. Dikkatli davranmazsanız insanlar sizi kullanacaklardır.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

19. Bazı kişiler, insanların büyük çoğunluğunun güvenilebilir olduğunu, bazıları ise insanlarla ilişkilerinde çok güvenilemeyeceğini söylerler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz ?

a. İnsanların çoğuna güvenilebilir.

b. İnsanlarla ilişkilerde çok güvenilemez.

20. İnsanlar daha çok başkalarına yardım etmeye mi, yoksa kendi çıkarlarını düşünmeye mi eğilimlidirler ?

- a. Başkalarına yardım etmeye
- b. Kendi çıkarlarını düşünmeye

D – 4

21. Eleştiriye karşı ne kadar hassassınızdır ?

- a. Çok fazla hassas
- b. Oldukça hassas
- c. Az hassas
- d. Hassas değil

22. Eleştiri ya da azarlama beni çok fazla incitir.

- a. DOĞRU
- b. YANLIŞ

23. Yanlış yaptığınız bir şey için biri size güldüğünde veya suçladığında ne kadar rahatsız olursunuz ?

- a. Çok fazla
- b. Oldukça
- c. Rahatsız olmam

D – 5

24. Genelde ne kadar mutlusunuzdur ?

- a. Çok mutlu
- b. Mutlu
- c. Pek mutlu değil
- d. Çok mutsuz

25. Genelde oldukça mutlu bir kişi olduğumu düşünüyorum.

- a. DOĞRU
- b. YANLIŞ

26. Genel olarak kendinizi neşeli bir ruh hali içinde mi, yoksa neşesiz bir ruh hali içinde mi hissedersiniz ?

- a. Çok neşeli bir ruh hali içinde
- b. Oldukça neşeli bir ruh hali içinde
- c. Ne neşeli ne de neşesiz ruh halinde
- d. Oldukça neşesiz ruh halinde

27. Hayattan çok zevk alıyorum.

- a. DOĞRU
- b. YANLIŞ

28. Ben de mutlu gördüğüm diğer kişiler kadar mutlu olabilmeyi isterdim.

- a. DOĞRU
- b. YANLIŞ

29. Kendinizi kederli ve karamsar hissettiğiniz olur mu ?

- a. Çok sık
- b. Sık
- c. Ara sıra
- d. Nadiren
- e. Hiçbir zaman

D – 6

30. Çoğu zaman başka bir şey yapmaktansa oturup hayal kurmayı tercih ediyorum.

- a. DOĞRU
- b. YANLIŞ

31. Bana hayalperest denilebilir.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

32. Zamanımın büyük bir kısmını hayal kurmakla geçiririm.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

33. Gelecekte nasıl bir insan olacağınız konusunda hayal kurar mısınız ?

a. Çok sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

D – 7

34. Hiç uykuya dalma ya da uykunun sürekliliği açısından sorunuz oldu mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

35. Hiç ellerinizin sizi rahatsız edecek kadar titrediği olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

36. Hiç sizi rahatsız edecek kadar sinirlendiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

37. Hiç sizi rahatsız edecek kadar çarpıntı hissettiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

38. Hiç sizi rahatsız edecek kadar başınızın içinde basınç hissettiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

39. Şu sıralarda hiç tırnak yiyor musunuz ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

40. Egzersiz veya çalışma zamanları dışında hiç sizi rahatsız edecek kadar nefes darlığı hissettiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

41. Hiç sizi rahatsız edecek kadarellerinizde terleme olur mu ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

42. Hiç rahatsız edici baş ağrıları çeker misiniz ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

43. Hiç rahatsız edici kabuslar görür müsünüz ?

a. Sık sık b. Bazen c. Nadiren d. Hiçbir zaman

D – 8

44. Ulusal veya uluslar arası önemli bir konuda görüşünüzü belirttiğinizde birisi size gülerse ne hissedersiniz ?

- a. Çok incinirim ve rahatsız olurum. b. Biraz incinirim ve rahatsız olurum.
c. Beni pek fazla etkilemez.

45. Ulusal veya uluslar arası sorunlar tartışıldığında genellikle kötü izlenim bırakacak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

- a. DOĞRU b. YANLIŞ

46. Toplumsal konularla ilgili tartışmalarda insanları kızdıracak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

- a. DOĞRU b. YANLIŞ

D – 9

47. Uluslar arası konuları tartışır mısınız ?

- a. Pek çok b. Oldukça c. Çok az d. Hiçbir zaman

48. Arkadaşlarınızla birlikte uluslar arası konuları tartıştığınız zaman tutumunuz nasıl olur ?

- a. Sadece dinlerim b. Arada bir görüş bildiririm
c. Konuşmaya eşit oranda katılırım d. Diğerlerini ikna etmeye çalışırım

D – 10

49. Siz 10 – 11 yaşlarınızdayken **anneniz** arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

- a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı
c. Bazılarını tanırdı d. Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

50. Bu dönemde **babanız** arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

- a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı
c. Bazılarını tanırdı d. Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

51. 5. – 6. sınıflardayken karneniz **iyi** olduğunda **anneniz** çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a. DOĞRU b. YANLIŞ

52. 5. – 6. sınıflardayken karneniz **iyi** olduğunda **babanız** çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a. DOĞRU b. YANLIŞ

53. 5. – 6. sınıflardayken karneniz **kötü** olduğunda **anneniz** çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a. DOĞRU b. YANLIŞ

54. 5. – 6. sınıflardayken karneniz **kötü** olduğunda **babanız** çoğu zaman ilgilenmezdi.
a. DOĞRU b. YANLIŞ

55. Sizce diğer aile bireyleri sizin söylediğiniz şeylerle ne kadar ilgilenirler ?
a. Çok ilgilenirler b. Oldukça ilgilenirler c. İlgilenmezler

D – 11

56. Büyümekte olduğunuz dönemde babanızın en çok tuttuğu çocuğu kimdi ?
a. Ben b. Ağabeyim c. Ablam d. Erkek kardeşim
e. Kız kardeşim f. Bildiğim kadarıyla çok tuttuğu birisi yoktu

57. Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

a. Hepsini tanırdı b. Çoğunu tanırdı
c. Bazılarını tanırdı d. Hiçbirini tanımazdı

58. Anne ve babanızın hangisi ile daha rahat konuşabiliyorsunuz ?

a. Babamla çok daha fazla b. Babamla biraz daha fazla
c. Her ikisi ile eşit oranda d. Annemle biraz daha fazla
e. Annemle çok daha fazla

59. Anne ve babanızın hangisi sizi daha çok över ?

a. Babam çok daha fazla b. Babam biraz daha fazla
c. Her ikisi eşit oranda d. Annem biraz daha fazla
e. Annem çok daha fazla

60. Anne ve babanızın hangisi size daha çok şefkat gösterir ?

a. Babam çok daha fazla b. Babam biraz daha fazla
c. Her ikisi eşit oranda d. Annem biraz daha fazla
e. Annem çok daha fazla

61. Anne ve babanız anlaşamadıkları zaman siz genellikle hangisinden yana olursunuz ?

a. Çok daha fazla olarak babamdan yana b. Biraz fazla olarak babamdan yana
c. Eşit oranda her ikisinden yana d. Biraz fazla olarak annemden yana
e. Çok daha fazla olarak annemden yana

D – 12

62. Yalnız bir insan olmaya eğilimli misinizdir ?

a. Evet b. Hayır

63. İnsanların çoğusizin nasıl bir kişi olduğunuzu bilirler mi, yoksa çoğunun sizi gerçekten tanımadıklarını mı düşünüyorsunuz ?

- Çoğu benim nasıl biri olduğumu bilir.
- Çoğu gerçekten beni tanımaz.

PUANLAMA

D-1	D-2	D-3	D-4	D-5	D-6	D-7	D-8	D-9	D-10	D-11	D-12

EK 4: Sınav Kaygısı Envanteri

Adı Soyadı :

Tarih :

Cinsiyeti : K () E ()

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

Hiçbir zaman Bazen Sık sık Her Zaman

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim. (1) (2) (3) (4)

2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler... (1) (2) (3) (4)

3. Önemli sınavlarda donup kalırım. (1) (2) (3) (4)

4. " Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam... " (1) (2) (3) (4)

5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır (1) (2) (3) (4)

6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim. (1) (2) (3) (4)

7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim (1) (2) (3) (4)

8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.. (1) (2) (3) (4)

9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim. (1) (2) (3) (4)

10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır. (1) (2) (3) (4)

11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. (1) (2) (3) (4)

12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. (1) (2) (3) (4)

- 13.Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim. (1) (2) (3) (4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım. (1) (2) (3) (4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim. (1) (2) (3) (4)
- 16.Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim. (1) (2) (3) (4)
- 17.Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam. (1) (2) (3) (4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim. (1) (2) (3) (4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam. (1) (2) (3) (4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum. (1) (2) (3) (4)

