

ÜNİVERSİTE SEÇME SINAVINA HAZIRLANAN  
ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SINAV KAYGISI İLE  
AİLE İŞLEVLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

145234

Hazırlayan:

Burkal Efe SAKIZLIOĞLU

145234

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Gülnur BAYEZİD İŞİKER

Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Ve Sınav Yönetmeliğinin  
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı İçin Öngördüğü  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır

İzmir

2003

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.....  
Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS / ~~DOKTORA~~ TEZİ  
olarak kabul edilmiştir.

Başkan Y. Doç. Dr. Gülner Bayezid İske Bayezid  
Adı Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Şehide ÖZBEN Özben  
Adı Soyadı

Üye Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU Saracaloğlu  
Adı Soyadı

Üye.....  
Adı Soyadı

Üye.....  
Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

23/3/2003

Seda Saracaloğlu  
Prof. Dr.  
Enstitü Müdürü

Giderer

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ  
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu No:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: SAKIZLIOĞLU

Adı: Burkal Efe

Tezin Türkçe Adı: Üniversite Seçme Sınavına (ÖSS) Hazırlanan Öğrencilerin

Yaşadıkları Sınav Kaygısı İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yıl: 2003

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans\*

Dili: Türkçe

2. Doktora

Sayfa Sayısı: 75

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı:92

4. Sanatta Yeterlilik

Tez Danışmanının

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr

Adı, Soyadı: Gülnur BAYEZİD İŞİKER

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Kaygı

1. Anxiety

2. Sınav Kaygısı

2. Test Anxiety

3. Aile İşlevleri

3. Family Functions

4. Psikolojik Danış. ve Rehb.

4. Psychologic Counseling and Guidance

Tarih:

İmza:

## ÖZET

Bu araştırmada öğrenci seçme sınavına hazırlanan Lise 3. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Lise 3. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubunun ailelerinin problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü, genel işlevler boyutları, cinsiyet ve okul durumları, öğrencilerin düşük ve yüksek sınav kaygısı boyutları bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Manisa Fatih Anadolu Lisesi, Manisa Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi, Manisa Mehmet Akif Ersoy Lisesi ve Manisa Cumhuriyet Lisesi' nde öğrenim gören ve Öğrenci Seçme Sınavına hazırlanan Lise 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu, 81 kız ve 79 erkek olmak üzere toplam 160 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak, Sınav Kaygısı Envanteri ve Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Veriler SPSS 9.05 windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde t testi, varyans analizi kullanılmıştır. Ortalamalar arası farklılıkların anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$ ' e göre değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

- Sınav kaygıları düşük olan öğrenciler ile sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü, genel işlevler boyutları arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin ailelerinin, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerine göre problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü, genel işlevlerde daha sağlıklı olduğu bulunmuştur.
- Sınav kaygısının düşük ya da yüksek olmasında öğrencilerin ailelerinin roller boyutunun anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

- Cinsiyet ve okul durumunun, öğrencilerin düşük ya da yüksek kaygı yaşamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.



## İÇİNDEKİLER

İç Kapak.....	I
Tutanak.....	II
Dokümantasyon Merkezi Bilgi Formu.....	III
Özet.....	IV
İçindekiler.....	VI
Tablo Dizini.....	IX

## BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	3
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar.....	5
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Tanımlar.....	6
1.7 KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	8
1.7.1.1 Kaygı.....	8
1.7.1.2 Sınav Kaygısı.....	15
1.7.1.3 Aile İşlevleri ve Sağlıklı-Sağlıksız Aile İşlevleri.....	17
1.7.1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
1.7.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Açıklamalar.....	23
1.7.2.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	27

## BÖLÜM II

2.YÖNTEM.....	31
2.1 Araştırma Modeli.....	31
2.2 Evren ve Örneklem.....	31
2.3 Veri Toplama Araçları.....	32
2.3.1 Sınav Kaygısı Envanteri.....	32
2.3.1.1 Ölçeğin Tanımı.....	32
2.3.1.2 Ölçeğin Uygulanması.....	32
2.3.1.3 Ölçeğin Puanlanması ve Değerlendirilmesi.....	33
2.3.1.4 SKE' nin Geçerlik ve Güvenilirliği.....	34
2.3.1.5 Çeviri İşlemi.....	34

2.3.2 Aile Değerlendirme Ölçeği.....	36
2.3.2.1 Ölçeğin Tanımı.....	36
2.3.2.2 Ölçeğin Uygulanması.....	40
2.3.2.3 Ölçeğin Puanlanması ve Değerlendirilmesi.....	40
2.3.2.4 ADÖ` nün Geçerlik ve Güvenilirliği.....	41
2.3.2.5 ABD` de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	41
2.3.2.6 Türkiye` de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	43
2.3.2.7 Verilerin Toplanması.....	45
2.3.2.8 Verilerin Çözümü.....	46

### BÖLÜM III

#### 3. BULGULAR.....47

1. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....47
2. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin iletişim alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin iletişim alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....48
3. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin roller alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin roller alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....49
4. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....51
5. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin gereken ilgiyi gösterme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin gereken ilgiyi gösterme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....52
6. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin davranış kontrolü alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin davranış kontrolü alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır? .....53
7. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin genel işlevler alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin genel işlevler alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....54
8. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?.....55
9. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında okul durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?.....56

**BÖLÜM IV**

4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
4.1 Öneriler.....	62
KAYNAKÇA.....	65
EK 1 Aile Değerlendirme Ölçeği.....	70
EK 2 Sınav Kaygısı Envanteri.....	73
EK 3 Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama Onay Formu.....	74





## TABLO DİZİNİ

<b>Tablo 1</b>	ADÖ' de Yer Alan Maddelerin Alt Ölçeklere ve Sağlıklı-Sağlıksız İşlevleri Gösterme Durumuna Göre Dağılımı.....	40
<b>Tablo 2</b>	ADÖ' nün İç Tutarlılığına İlişkin Cronbach-Alfa Katsayıları ve Puan Değişmezliğine İlişkin Test-Tekrar Test Korelasyonları.....	45
<b>Tablo 3</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	47
<b>Tablo 4</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin iletişim alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin iletişim alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	48
<b>Tablo 5</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin roller alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin roller alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	49
<b>Tablo 6</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	51
<b>Tablo 7</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin gereken ilgiyi gösterme alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin gereken ilgiyi gösterme alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	52
<b>Tablo 8</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin davranış kontrolü alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin davranış kontrolü alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	53
<b>Tablo 9</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin genel işlevler alt ölçek puan ortalamaları ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin genel işlevler alt ölçek puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?.....	54
<b>Tablo 10</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?.....	55
<b>Tablo 11</b>	Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, okul durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?.....	56

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Bir sınav veya herhangi bir değerlendirilme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum olarak tanımlanan sınav kaygısı 1960'lı yıllardan beri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ilgi çeken önemli konulardan biri olmuştur. Ülkemizde ilköğretimden-ortaöğretime, orta öğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına devam edecek öğrencilerin seçimi merkezi sınavlarla yapılmakta ve ilköğretime başlayan her 100 öğrenciden sadece 12' si yükseköğretim programlarına devam edebilmektedir. İlköğretime başlama yaşını ortalama 6 ve yükseköğretime giriş yaşını da 18 olarak kabul edersek 12 yıl sürecek bu uzun soluklu yarışta öğrencilerin eğitim-öğretimlerine nitelikli bir şekilde devam edebilmeleri için yüksek performans göstermeleri gerekmektedir.

Öğrenme, kişinin yaşamını sürdürebilmesi ve süregelen yaşamdan doyum alması için gerekli tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılması sürecidir. Öğrenilenler, kişinin birikimini oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik kullanılması da performansı ortaya koyar. Başka bir deyişle performans, kişinin akıl, duygu ve davranış düzeyinde daha önceden kazanmış olduklarının, belli bir durum ve belli bir zaman kesitinde, eylemsel olarak ortaya konulan şeklidir. İnsanın performansının en iyi olduğu durum, onun o alanda varolan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebildiği durumdur. Ancak çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle gerçek potansiyelin performansla dönüşmesi zaman zaman güçleşir. Bu etkenlerden biri de, yüksek kaygıdır.

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Sarason (1975) genel olarak kaygıyı, tehdit edilen; meydan okunan güç bir ortamda bireyin kendisini yetersiz görmesi olarak tanımlamaktadır. Birey, yüz yüze geldiği bu durum süresince kişisel yetersizliklerinin, arzu edilmeyen sonuçları üzerinde odaklaşmaktadır.

Normal düzeydeki bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur. Örneğin, bir konferans ya da bir konuşma için yaşadığımız orta düzeydeki bir

kaygı, bu konuşmaya daha iyi hazırlanmamıza ve daha iyi bir performans göstermemize yardımcıdır. Hiç kaygı yaşamadığımız durumlarda ise, yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için içimizde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur. Ancak yaşanan kaygı çok yoğun ise, kişinin, enerjisini verimli bir biçimde kullanması, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesi engellenir. Kişi, potansiyelini tümüyle kullanamaz ve istenen performansa erişemez.

Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya sınav kaygısı denir. Sınav kaygısı endişe ve yoğun duygulanım olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınabilir. Endişe, performansa yönelik zihinsel bir süreçtir. Sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve beklentilerden oluşur. Yoğun duygulanım, kaygının yarattığı fizyolojik uyarım sonucu bedenden gelen ve bedenin, olağan işleyiş dengesi dışına çıktığı mesajını veren sinyallerdir.

Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan birey bir sınav veya değerlendirilme durumda öz varlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilir. Yalnızca sınav değil, grup içinde konuşma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bilişsel Davranışçı Kurama göre bu bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri otomatik olarak devreye girmekte bu durum dikkatlerinin kolayca dağılmasına yol açmaktadır. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama; konuşurken düşüncelerini organize etme, uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olurlar. Sınav kaygısı öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli ortaya koymalarını engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu alanlara yönelebilmektedirler.

### 1.1. Problem

Lise 3. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### 1.2. Alt Problemler

1. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “problem çözme” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “iletişim” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “roller” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “duygusal tepki verebilme” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “gerekli ilgiyi gösterme” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “davranış kontrolü” işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin “genel aile işlevleri” arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, “cinsiyete göre” anlamlı farklılık var mıdır?
9. Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, “okul türüne göre” anlamlı farklılık var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin temel amacı; bireylere, ilgi ve yetenekleri çerçevesinde, kendilerini yönetebilme becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olmak ve bu doğrultuda kendilerini gerçekleştirebilme olanağı sağlamaktır. Oysa ki ülkemizde öğrenme veya kendini gerçekleştirmeden çok. belirli sınavlarda başarılı olmak ölçü ve hedef olarak alınmaktadır.

Dünyada bir üst eğitim-öğretim kurumuna yerleştirilecek öğrencilerin seçiminin sınavla yapıldığı iki ülke, Japonya ve Türkiye, bulunmaktadır. Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı, Polis Koleji Sınavı, Askeri Lise Sınavı, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı. Özel Yetenek Sınavları, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı. Kamu Personeli Seçme Sınavı. eğitim sistemimiz içerisinde yapılan sınavlardan sadece birkaçıdır. Bir sınav ülkesinde yaşadığımız ve öğrencilerin “kendilerini gerçekleştirmek” adına öncelikle bu sınavlardan başarılı olmalarının zorunlu olduğu düşünüldüğünde sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmaların önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır.

Bu nedenle yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan Lise 3. sınıf öğrencilerinin. ailelerinin sağlıklı ve sağlıksız aile işlevleri bakımından ne ölçüde farklılaştıklarının belirlenmesinin; özellikle bu düzeydeki öğrencilere yapılacak olan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınav kaygısı ile cinsiyet ve eğitim alınan okul türü arasındaki ilişkilerin neler olabileceğinin belirlenmesi de önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sınav kaygıları yüksek olan lise 3. sınıf öğrencileri ile sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin aile işlevlerini sağlıklı ya da sağlıksız olma boyutları bakımından karşılaştırmaktır.

#### 1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla uygulanan “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği” nin araştırmanın amaçları doğrultusunda güvenilir bilgiler sağladığı varsayılmıştır.
2. Örneklemeye alınan öğrencilerin, uygulanan ölçme araçlarına doğru ve objektif cevaplar verdikleri ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulgularının sonuçları örneklemle sınırlıdır.
2. Öğrencilere uygulanan “Sınav Kaygısı Envanteri”, “Aile Değerlendirme Ölçeği” gibi test ve envanterler kalem kağıt ölçeklerinin güvenilirlikleri ile sınırlıdır.
3. Aile işlevlerine ilişkin bilgiler, yalnızca araştırmaya katılan öğrencilerin ifadeleri ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın sonuçlarına araştırmacıdan, katılımcılardan ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı faktörlerin düşük düzeyde de olsa etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.
5. Araştırma alt problemlerde ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.

## **1.6. Tanım ve Kısaltmalar**

### **1.6.1. Tanımlar**

#### **Problem Çözme (Problem Solving)**

Ailenin etkili bir şekilde, işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde, maddi ve manevi sorunları çözebilme becerisi(Bulut, 1990).

#### **İletişim (Communication)**

Aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçimi(Bulut, 1990).

#### **Roller (Roles)**

Ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıpları(Bulut, 1990).

#### **Duygusal Tepki Verebilme(Affective Involvement)**

Aile üyelerinin her türlü uyarılar karşısında en uygun tepkiyi göstermesi(Bulut, 1990).

#### **Davranış Kontrolü (Behavior Control)**

Ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimi(Bulut, 1990).

#### **Kaygı**

İç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygu(Öner, 1977).

## **Sınav Kaygısı**

Bir formal sınav veya herhangi bir değerlendirilme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum(Ergene. 2001).

## **Bedensel Tepkiler**

Öğrencinin bir sınava hazırlık sırasında kaygı durumuna bağlı olarak, bedensel olarak (iştahsızlık, uykusuzluk, gerginlik,vb.) çalışmasını zorlaştıracak bir rahatsızlık hissetmesi durumu(Baltaş. 1993).

## **Zihinsel Tepkiler**

Öğrencinin bir sınava hazırlanırken veya sınav sırasında çevresinde olanlardan etkilenmesi, dikkatini toplamakta güçlük çekmesi, düşünce akışının yavaşlaması durumu(Baltaş. 1993).

### **1.6.2. Kısaltmalar**

ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği  
SKE : Sınav Kaygısı Envanteri



## 1.7. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

### 1.7.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.7.1.1 Kaygı

Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Kişi, kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacaktı gibi bir duygu içinde hisseder (Işık, 1996).

Horney'e (1968) göre, korku da kaygı da tehlikeyle orantılı tepkilerdir; ancak, korku durumunda tehlike açık ve nesnedir, buna karşın kaygı durumunda gizli ve öznedir. Yani, kaygının yoğunluğu ortamın söz konusu kişi için taşıdığı anlamla ilgilidir, orantılıdır ve o kaygılanma nedenlerini özünde bilmemektedir.

Kaygı ile korku genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Aralarındaki en önemli fark; korku, bilinçli olarak tanınan, belirli bir tehlike (genel olarak dış baskı veya tehlike) karşısında ortaya çıkan heyecansal bir tepkidir. Kaygı ise kişi tarafından bilinmeyen, belli olmayan, objesiz tehlikelere karşı verilen heyecansal bir tepkidir. bireyin kendi varlığı için gerekli olan değerlerin, tehdit edilmesi halinin yaşandığı doğal içsel bir durumdur (Çevik, 1993). Korku da tehdit dışarıdandır, benliğinin bütünü tehlike altında değildir. Kişi tehlikeyi bilir ve bununla uğraşmak için kaçma veya savaşma biçiminde bir davranış gösterebilir ve korku veren durum ortadan kalktığında rahatlar. Kaygı daha genel bir durumdur, korkudan daha şiddetli ve daha uzun sürelidir (Cüceloğlu, 1993).

Sarason (1975) genel olarak kaygıyı, tehdit edilen: meydana okunan güç bir ortamda bireyin kendisini yetersiz görmesi olarak tanımlanmaktadır. Birey yüz yüze geldiği bu durum süresince kişisel yetersizliklerinin, arzu edilmeyen sonuçları üzerinde odaklaşmaktadır.

Organizmanın refahını tehdit eden her durumun bir kaygı oluşturduğu varsayılır. Fiziksel zarar tehditleri, benlik değerine olan tehditler ve bir bireyin yapabileceğinden fazla performans gerektiren durumlar da kaygı meydana getirmektedir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

İnanç' a (1997) göre, çok hafif tedirginlik ve gerginlikten panik derecesine varan değişik şiddette kaygı durumu yaşanabilir. Endişe, gerginlik, ürkme ve kendini rahatsız hissetmek, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, berrak düşünememe, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği mide bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk gibi belirtiler ruhsal alandan bedensel alana doğru sıralanabilir. Ayrıca kaygı kişiden kişiye ve içinde bulunulan yaş dönemine göre farklılık gösteren davranışsal belirtiler gösterebilir.

Gelişimsel olarak bebeklik döneminden itibaren görülen normal kaygı yaşantıları yetişkinlik döneminde görülür bir neden olmadan patolojik kaygıya dönüşebilmektedir. Görünür geçerli bir neden olmadığı için bu tepkiler patolojik olarak değerlendirilir. Örneğin: yok olma kaygısı, ayrılma kaygısı, kastrasyon (iğdiş etme) kaygısı çocuklarda görülen, çeşitli tepkilerle ortaya çıkması beklenen normal kaygılardır. Ancak bunlar ileri yaşlarda bireyin günlük fonksiyonlarını ve performansını etkileyecek boyutlarda ortaya çıkarsa patolojik olarak değerlendirilir. 1-2 yaş arasındaki çocuğun annesinden ayrılmaya bağlı olarak gösterdiği ayrılma kaygısı doğal karşılanırken çok iyi imkanlar verilmesine rağmen yaşadığı bir şehirden başka bir yere gidemeyen bir kişinin kaygısı pek doğal karşılanmaz. Başka bir deyişle, kaygı içinde bulunulan yaşa göre de normal veya patolojik olarak değerlendirilmektedir. (Sims ve Owen, 1993)

Küçük çocuklardaki kaygı yaratan durumlar ileri yaşlardaki ruhsal tepkilerin temelini oluştururlar. Çocuğun bebeklik döneminde temel ihtiyaçlarının karşılanmaması veya anneye aşırı bağımlı hale getirilmesi, ilkel kaygı denilen durumun önemli bir unsurudur. Bütün gereksinimleri annesi tarafından karşılanan çocuğun anneden ayrılma durumunda kalması çocukta güvensizlik ve kaygı oluşturabilir. Birden ortaya çıkan çevre değişiklikleri de küçük çocukları endişelendiren en önemli durumlardan biridir. Çocukların yoksunluk ve kayıpları anlamaları zor olduğu için; alıştığı günlük işler veya herhangi bir şeyini yitirmesi halinde kaygı duygusu ortaya çıkabilir. Aniden memeden kesilme hali veya anne memesinden

yoksunluk gibi engellemeler kızgınlık ve düşmanlık duygularını ortaya çıkararak kaygıya neden olacak çatışmalar meydana getirebilmektedir. 3-4 yaşındaki erkek çocuklarda kastrasyon, kızlarda ise cinsel organının erkeklerden farklı olduğunun anlaşılmasından kaynaklanan kaygılar görülürken, daha ileri yaşlarda okula başlama, kardeşinin doğumu arkadaş edinememe, başarılı olamama, arkadaşları tarafından istenmeme kaygıları görülmektedir. Ergenlikte ise kaygılar; gencin fiziki görünüşü, içsel çatışmalar, sosyal çatışmalar, arkadaş ilişkileri ve karşı cinsle ilişkiler ve ana-baba tutumuna bağlı kaygılar görülebilmektedir(Çifter, 1985).

Gelder ve arkadaşlarına (1994) göre; kaygı kökenini çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı altında tutulması, çocuğun altını ıslatma ve cinsel oyunlarının tepkiyle karşılanması, aşırı koruyucu tutumlar, ana-babaların birbirlerine karşı düşen istekleri, tutarsızlıkları, boşanmış ailelerde ana-baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler çocukta kaygının oluşmasına neden olabilmektedir.

Cattel ve Scheier (Akt: Öner, 1977) yirmi beş yıllık faktör analizi çalışmaları sonucunda kaygının tek boyutlu faktör olmadığını saptamışlardır. Daha sonraları Spielberger, Cattel' in ve Freud' un fenomenolojik- fizyolojik kaygı anlayışını birleştiren bir kaygı kuramı önermiş ve buna iki faktörlü kaygı kuramı adını vermiştir. İki faktörlü kaygı kuramında birbirinden farklı özellikleri olan iki tür kaygıdan bahsedilmektedir. Bunlar durumluk ve sürekli kaygıdır.

Spielberger, kişinin öz değerlerinin tehdit edildiğini sanması ya da içinde bulunduğu durumun stresli olarak algılanması sonucu duyduğu kaygıyı "sürekli kaygı", kişide tehlikeli koşulların ortaya çıkardığı geçici duruma bağlı olarak duyduğu kaygıyı "durumluk kaygı" olarak tanımlamıştır (Baltaş,1993). Bu, insanların özel durumları 'tehlike' olarak yorumlaması sonucu oluşan durumluk kaygı ve kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama veya yorumlama eğilimi sonucu oluşan sürekli kaygı şeklinde de açıklanabilir(Özusta, 1993)

Spielberger, durumluk kaygıyı fizikteki kinetik enerji gibi, belirli bir alanda ve belirli bir şiddet düzeyinde görülen bir süreç veya reaksiyon gibi düşünmüştür. Sürekli kaygı da fizikteki potansiyel bir enerji gibi gizli bir dispoziyonun belirli bir tipte bir reaksiyonun şiddetini açığa çıkarmadaki farklılaşmaları kapsamaktadır. Spielberger, durumluk ve sürekli kaygı tiplerinin özelliklerini şöyle belirlemiştir:

*Durumluk kaygı:* insanın içinde bulunduğu durumu, tehdit eden tehlike yaratan biçimde algılamasında ve yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum elem veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır. Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır ve duyumsanır. Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanıktır.

*Sürekli kaygı:* durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir. Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir. Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzenini etkiler. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden, tehlikeli durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını ve tek sözcükle değerlendirilmesini zorlaştırır (Köknel,1982).

Le Compte ve Öner (1976), durumluk kaygıyı (korku) kinetik enerjiye, sürekli kaygıyı da potansiyel enerjiye benzetmişlerdir. Durumluk kaygı, kinetik enerji gibi belirli bir zaman kesiminde ortaya çıkan olay ya da reaksiyondur. Sürekli kaygı ise, potansiyel enerji gibi belirli bir tepki gösterme yatkınlığıdır. Sürekli kaygının düzeyi bireyin tehlikeli koşullarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ya da sıklığını belirler. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyin, baskılı koşullarda sürekli kaygısı düşük olanlardan daha sık durumluk kaygı tepkisi göstermesi beklenir.

Freud' a (1935) göre, kaygı: fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Eğer kaygı "nevrotik anksiyete" de olduğu gibi mantıkdışı bir nitelik alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur.

Freud' a (1935) göre, ilk kaygı doğum esnasında olur. Sakin korunmuş bir sığınaktan bilinmeyen uyaranların dünyasına çıkış ve fizyolojik gereksinimlerin otomatik olarak karşılanmadığı yeni bir ortama giriş bebekte ilk anksiyete duygusunu yaratır. Freud üç farklı kaygıyı tanımlar: Korku ile eşanlamda gördüğü "gerçeklik kaygısı" nın algılanan bir dış tehlikeye karşı tepki olarak kabul eder ve acı veren duygusal bir yaşantı olduğunu belirtir.

“Törel Kaygı” süperegonun özellikle vicdan denen kısmından gelen tehlikenin algılanmasından doğar. Törel kaygının başlangıçta kaynaklandığı nokta objektiftir yani cezalandırıcı anne-baba korkusudur. Ebeveyn standartlarının benimsenmesinden ve süperegonun gelişmesinden sonra moral anksiyetenin kaynağı artık ruhsal yapının içindedir.

“Nevrotik Kaygı” ise id’ in içgüdülerindeki tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Aslında bu. egonun savunmasının zayıflayıp, içgüdüsel isteklerin impulsif faaliyete dönüşmesi halinde neler olabileceğinden ileri gelen bir korkudur.

Kaygının geliştiği evreler kural olarak basit olmasına karşın, pratik açıdan kaygı koşullarını anlamak genellikle zordur. Karmaşıklığa yol açan etkenlerden birisi, bastırılan dürtülerin sık sık, gerçekte yöneldikleri kişiye değil, bir başka şeye yansıtılmasıdır. Örneğin Freud’ un durum tarihçelerinden birinde küçük Hans anne ve babasıyla ilgili bir kaygı değil, beyaz atlarla ilgili bir kaygı geliştirmiştir (Freud, 1935; Akt: Horney, 1990).

Horney’ e (1990) göre kaygı ve korku tehlikeyle orantılı tepkilerdir, ancak korku durumunda tehlike açık ve neseldir, buna karşın kaygı durumunda tehlike gizli ve öznelidir. Başka bir ifade ile, kaygının yoğunluğu, ortamın söz konusu kişi için taşıdığı anlamla orantılıdır ve o kaygılanmasının nedenlerini özünde bilmemektedir. Kaygı, gerçeklik içinde güncel olarak olduğu gibi gözükten ortamla değil, ortamın ona görünüş biçimiyle ilgilidir.

Horney’ e göre kaygı, Freud’ un doyumsuzluktan kaynaklandığı fikrinin aksine çocukluk yıllarında kabul görmemiş olmaktan kaynaklanır. Horney kaygının insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olması nedeniyle, insanların kaygıdan kaçmak için her yolu denediklerini, hatta yoğun anksiyete nöbetleri yerine ölümü tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca kaygının mantıkdışı bir özelliğe sahip olduğuna inanır. Freud’ un savunduğunun aksine, Horney kaygının içgüdüsel niteliğini ve cinsel tepkilerin anksiyete üzerinde fazla önem taşımadığını savunur (Yanbastı, 1990). Horney’ e göre, eğer çocuk açık ya da gizli şekilde itilmekte, ancak katı beklentilere uyduğunda onaylanmakta ise yetenekleri küçümseniyor, daha yüksek başarı bekleniyorsa, aşırı korunarak bağımlı bir kişi olarak yetiştiriliyorsa kendini gerçekleştiremeyecektir. Bu durum çocuğun ileriki yaşamındaki nevrotik çatışmaların kaynağı olan boyun eğme ve karşı gelme çelişkisini yaşayacak ve bu durum onda temel anksiyeteyi oluşturduğu gibi yaşam boyu sürececek güvensizlik duygusunun oluşmasını sağlayacaktır (Gençtan, 1993).

Sullivan' a göre . kaygıda kişilikten çok kişiler arası ilişkiler ve etkileşimler önemlidir. Sullivan. kaygının nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- a) Kişinin yetişmesinde etkili olan ilişkiler
- b) Anneden empati yoluyla
- c) Anne-babanın hatalı tutumları
- d) İtici anne-baba tutumlarına eğitimde uygulanan ceza yöntemlerinin eşlik etmesi
- e) Çocuğa karşı uygulanan tutarsız davranışlar
- f) Çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimleri

kaygı yaratır. Ayrıca Sullivan' a göre hem kaygının kendisi hem de neden olduğu davranışlar önemlidir. Çünkü kaygı davranışlara bir kısıtlama getirir ve uygu tepkilerin geliştirilmesini engeller. Kaygı yoğun olursa davranışlar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar (Yanbasta,1990).

Kaygı insanın psikolojik yapısı yanında fizyolojik yapısında da etkili olmaktadır. Bunlardan biri kaygı nevrozu olarak bilinir. Kaygı nevrozu, kişinin sürekli bir gerilim, üzüntü ve tedirginlik içerisinde yaşamasına neden olur. Kaygılı insan, ilişkilerinde aşırı duyarlıdır. Kendini yetersiz bulur ve kolayca çöküntüye girer, dikkatini toplayamadığı için karar vermek ona güç gelir. Özellikle boyun ve omuz bölgelerinde daha çok duyulan kas geriliminden. sık idrar yapmaktan, uyku güçlüğünden ve kötü rüyalardan yakınır: sürekli terler. avuç içleri ıslak ve soğuktur, bir neden olmaksızın kan basıncı ve nabız hızı artabilir. Kusurlu anne-baba tutumları, kaygı nevrozunun oluşmasındaki önemli nedenlerden biridir. Kaygılı ve gergin bir annenin bu duyguları, çocuğuna yaşamın ilk yıllarında bile geçebilir. Yapılan bir araştırma. kaygılı çocukların annelerinin de kaygılı ve nevroitik olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada. kaygılı kişilerin anne-babalarının çoğunlukla, çocuklarından çok şey bekleyen, onlara sevgi ve desteği, ancak bu beklentileri gerçekleştğinde sağlayan kişiler olduğu gözlenmiştir. Böyle bir ortamda yetiştirilen kişi, doğal olarak kendisine gerçek dışı amaçlar seçer, sürekli özeleştirir yapar ve kendisinden umduklarını gerçekleştiremediğinde kaygı yaşar (Gençtan,1993).

Rollo May' e göre kaygı yaklaşmakta olan bir hiçe indirgenme tehdidinin yaşanmasıdır. O anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. Bu katlanılması güç duygudan kurtulmak içindir ki insan çoğu zaman özgürlüğünden kaçınmayı yeğler. Çünkü yeni bir varoluş potansiyelini de içeren her özgürlük, beraberinde yok olma tehdidini de getirir (Gençtan,1994).

Heidegger' e göre, insan hem kendi varlığından haberdardır hem de başka varlıkların varoluşunu bilir. Onlarla aynı dünya içinde beraber varolur: fakat bu beraberliği kabul etmeyen, kendine has özelliği ortaya koyarak diğer varlıklarla arasına bir uzaklık koymak isteyen insan, kendine, varoluşuna bir neden, bir anlam bir sahip arar. Bu arayış gayreti ve yanlışlığın farkına varış, insanın kaygı duymasına neden olur(Akt: Ersoy,1989). Carl Rogers, bireyin benlik yapısına uymayan yaşantıların kaygı olarak algılandığını vurgulamıştır(Yanbastı,1990).

### 1.7.1.2. Sınav Kaygısı

Ergene (2001) sınav kaygısını; “bir formal sınav veya herhangi bir değerlendirilme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum...” olarak tanımlar.

Spielberger’ in (1966) kuramına göre sınav uyaranları çok çeşitli biçimlerde olabilir. Öğretmenin “Bu sorunun cevabını sen ver veya bugün sınav yapacağım” demesi gibi o ana ilişkin olabileceği gibi, sınav tarihlerinin ilan edilmesi gibi geleceğe ilişkin de olabilir. Sınav uyaranları koşullu uyaranlardır. Bu nedenle anlamı, kişinin daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Uyaranlar olumlu, ilginç algılanabileceği gibi, tehdit edici veya nötr olarak da algılanabilir. Bazı bireyler değerlendirmelere olumlu bir olay olarak yaklaşabilirler. Örneğin, birey, “başarılı olsam da olmasam da bu benim için bir tecrübe olacak, her ne olursa olsun yeni bir şeyler öğreneceğim” şeklinde olumlu düşünebileceği gibi, “Başarısız olursam kimse bana saygı duymayacak” biçimde olumsuz da düşünebilir. Sınav kaygılı bireyler, bu tür olumsuz yorumları doğruluğunu sınımadan temel gerçekler gibi kabul etme eğilimindedirler. Yüksek sınav kaygılı bireyler, sınav ortamlarını kendileri için ciddi bir tehdit olarak yorumlamalarına neden olan uyaranlara karşı çok duyarlıdırlar.

Öner’ e (1983) göre, sınav kaygısı yüksek olan bireyler herhangi bir sınav durumunda “öz varlığını” tehdit edildiği korkusuna kapılmaktadır.

Culler ve Holahan (1980), sınav kaygısına ilişkin “Eksik Öğrenme Modeli” ni ortaya atmışlardır. Bu araştırmacılara göre, yüksek sınav kaygılı öğrenciler, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahiptir. Bu durum, yüksek sınav kaygılı bireyleri öğrenme süreçlerinde yetersizliğe itmektedir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp, üzülen bireylerin kaygıları da artmaktadır.



Liebert ve Morris, sınav kaygısının birbirinden farklı “kuruntu” ve “duygusallık” olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmiştir.

Kuruntu Boyutu: Sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için yeteneği hakkında kuşkuya düşmek gibi içsel konuşmaları içerir.

Duygusal Boyutu: Sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonlardır. Hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar, duygusallık belirtileri olarak kabul edilir ( Akt: Öner, 1977).

Sarason(1975) göre, yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamı ile yüz yüze geldiklerinde dikkatlerini başka işlere odaklaştırma eğilimi vardır. Yazar burada iki tepki üzerinde durmaktadır. Birincisi duyusal ve otonomi reaksiyonlarla ilgilidir. Örneğin, aşırı terleme, kalp atışlarının artması gibi tepkilerdir. Diğeri ise, bilişsel boyut (kuruntu) ile ilgilidir. Örneğin sınav sırasında kendi kendilerine “Ben aptalım”. “Başaramayacağım” gibi telkinlerde bulunmaktadır. Bilişsel tepkilerin performansa olumsuz etkisi duygusal heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır.

Sarason, kuruntu ve duyusallık boyutunu açıklarken kuruntu ve duyusallık boyutunu oluşturan elementler üzerinde durmuştur. Araştırmacıya göre, kuruntu boyutu aşağıdaki şu elementlerden oluşmaktadır:

1. Dikkatini kendi üzerinde toplama
2. Performansa ve yeteneğe güvenememe
3. Yetersiz ve güvensiz toplama
4. Başkaları ile karşılaştırmada “kendini zayıf” olarak değerlendirme
5. Kendini başarısızlık odağı olarak görme, sınavlara yeterince hazırlanamama duygusu.
6. Başarısızlığın sonuçlarını düşünme: hoşnutsuzluk, ceza, statü veya güven kaybı, akademik yaşantıda kayıp
7. Sınavın zamanında yetiştirilemeyeceği kuruntusu
8. Kendisini hezimete uğratma

Duyuşallık boyutunda ise.kuruntu boyutunun aksine iki reaksiyon tanımlanmaktadır:

1. Gerginlik hissi, korku, endişe, sinirlilik, huzursuzluk
2. Somatik semptomlar örneğın, hızlı kalp atışı, mide ağrısı, ağız kuruluğu, baş ağrısı gibi semptomlar

Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir.

### 1.7.1.3 Aile İşlevleri ve Sağlıklı-Sağlıksız Aile İşlevleri

Aile kurumunun temel işlevleri şöyle özetlenebilir:

1. İnsanda cinsel davranışların düzenlenip neslin sürdürülmesinin sağlanması.
2. Çocukların bakımı ve toplumsal çevreye ilk hazırlıkların sağlanması
3. Kadın ve erkeğın ekonomik işbirliğının sağlanması
4. Birincil küme doyumlarının sağlanması (Ozankaya, 1991)

Ailenin sağlaması gereken temel gereksinimler vardır. Bunlar.

1. *Değerli olma duygusu:* Aile içindeki etkileşim, çocukları ya “ben değerliyim” ya da “değersizim” duygusuna götürür. Bu gereksinme aile içinde yerine getirilemezse, kişi her türlü davranışla bu duyguyu elde etmeye çalışır.

2. *Güven ortamı:* Aile içinde kişilerin emniyette olduğu, dışarıdaki tehlikeli olayların aile içine giremeyeceği duygusu, bu gereksinmenin temel nedenidir. Güven ortamı yaratılmazsa, aile üyeleri daha güven duydukları başka bir ortama yönelirler.

3. *Yakınlık ve dayanışma duygusu:* Aile içindeki karşılıklı güven duygusu ve dayanışma varsa, aile dışında bireyin karşılaştığı stres getirici olumsuz olaylar yıkıcı etkisini pek göstermez. Güven duygusunun baskın olduğu aile, dış dünyanın yaratmış olduğu üzüntü ve kaygılardan kurtulacak bir sığınak, bir ortam oluşturur. Dayanışma ve güvenin baskın olduğu ailelerden gelen kişiler, bu dayanışma ve güveni diğer insanlarla olan ilişkilerinde de gösterirler: karşısındakinin iyi niyetli ve dürüst olduğuna inanmak onların temel varsayımdır. Güvensizlik ortamının baskın olduğu aile ortamından gelen kişiler ise, kendileri de dahil, hiç kimsenin sözüne inanmazlar ve kimseyle dayanışma içine giremezler.

4. *Sorumluluk Duygusu:* Aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba, davranış ve sözleriyle sorumluluk duygusunu ifade ederler. Çocuklar kendi yaşlar oranında sorumluluk yüklenmeli. bu sorumlulukla aile içindeki davranışlarını biçimlendirmelidirler.

5. *Zorlukla mücadele ederek onların üstesinden gelmeyi öğrenme:* Çocuğa her şey hazır verilmemelidir. Karşılaştığı her zorlukta çocuğuna yardım eden anne-baba, sürekli başkalarından yardım bekleyen, kendi beceri ve yeteneklerine güvenmeyen kişiler yetiştirir.

6. *Mutluluk ve kendini gerçekleştirme ortamı:* Mutlu aile ortamında yetişen insanlar, başlarına gelen olayların çoğunluğunda mutlu olunacak bir yön bulurlar. Mutsuzluk içinde yetişmiş insanları mutlu edecek olayların sayısı ise yok denecek kadar azdır.

7. *Sağlıklı manevi yaşamın temellerini oluşturma ortamı:* Bu gereksinimleri karşılanan çocuklar sağlıklı, karşılanmayanlar sağlıksız büyürler.

Sağlıklı aile düzeni, ailenin gereksinimlerini doğal olarak karşılar ve her bir aile üyesi, o aileye ait olmaktan mutludur. Sağlıksız aile düzeninde gereksinimler karşılanmaz ve aile üyeleri, mutsuz ve doyumсу oldukları halde, bu hastalıklı durumu devam ettirebilmek için çaba gösterirler. Sağlıklı aile düzeninde aile üyelerinin hepsi görev ve sorumluluklarını doğal olarak yerine getirirler; aralarında olumlu duygusal bağlar vardır ve kişiler bağımsız oldukları halde, birbirlerine isteyerek ve zevkle yardım ederler. Sağlıklı aile düzeni içinde, ana-baba da dahil, herkes duygusal ve bilinçlenme yönünden sürekli bir gelişme içindedir. Aile, kendi üyelerini değerli bulur ve aile üyeleri benlik değerlerini olumlu yönde geliştirir. Aile, toplumla ilişkisini dengelemiştir; ne toplumdaki kopar ne de toplumun baskısına tümüyle boyun eğer. Kısacası, sağlıklı aile, insanların psiko-sosyal yönden olgunlaşmasını temin eden temel sosyal bağlamı oluşturur. Sağlıksız ailede, çocuğun kendine özgü bir benlik geliştirmesine karşıdır; herkesin boyun eğmesi, itaatkar olması istenir. Otoritenin istediği yönde davranışlarını düzeltemeyenler, değişik yollardan cezalandırılır. Çocuk kabul edilebilmek ve onaylanmak ister; eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa, sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir, psikolojik ve sosyal olgunlaşması dumura uğrar(Cüceloğlu, 1994).

Lewis, Beavers, Gosselt ve Philips' e (Akt: Ökte, 2001) göre işlevlerini beklenen düzeyde yerine getiren ailelere fonksiyonel aileler; aile içi etkileşimin bozuk olması nedeniyle işlevlerini yerine getiremeyen aileleri de fonksiyonel olmayan aileler olarak tanımlamışlardır. Bu yazarlar fonksiyonel ailenin özelliklerini şöyle sıralamışlardır.

- Aile üyeleri birlikte olmaktan zevk alırlar, birbirlerini destekler ve cesaret verirler.
- Kendilerinin ve diğerlerinin sübjektif görüşlerine saygı duyarlar.
- Birbirleriyle açık bir iletişim içindedirler.
- Genellikle aile üyeleri iş bitiricidir, iş yapmaktan kaçınmaz
- Ana-baba için evlilik birinci derecede, ebeveynlik de ikinci derecede doyum kaynağıdır. Evlilik ilişkilerinde meydana gelen bozukluk, sorumlu ebeveynliği de etkiler.
- Aile üyeleri birbirlerine yakın olmakla beraber, kişisel farklılıklara saygı duyarlar
- Kişiler arasında kendiliğinden oluşan bir etkileşim vardır. Katı kurallar koymaktan ziyade, yeni deneyimlere açıktırlar.
- Davranışlar ve arzuların kontrolünden çok, her konuda fikir alışverişi vardır. Katı kurallar koymaktan ziyade, yeni deneyimlere açıktırlar.

Üyelerinin kişisel gelişmesini sağlamayan ve psikolojik doyum veremeyen aileler, işlevlerini yerine getiremiyor demektir. Ümitsiz görünen ve sevgiden kaçan üyeler, işlevlerini yerine getiremeyen ailelerin görüntüleridir. Beavers' e göre fonksiyonel olmayan ailelerde şu özellikler gözlenir.

- Üyeler karşılıklı iletişime kapalıdır. Dolaylı ilişkiler içindedirler. Kesin ve açık değildir.
- Genellikle üyelerde egoizm hakimdir. Bu da önce yalnızlık, sonra da buna bağlı olarak ümitsizlik yaratır.
- Kişiler karşısındakilere onların beklediği şekilde davranır. Böylece birbirlerinin gerçek özelliklerini bilmezler.
- Üyeler duygusal sorunlarını birbirlerinden saklamak için büyük güç sarf ederler.
- Sahte davranışlar oluşur. Kişi gerçek ihtiyaçlarını zayıf veya güçlü görünerek saklama yoluna girer.

Bu tür ailelerde duygusal gelişim risk altındadır. (Akt: Bulut, 1990)

Aile içi ilişkiler yapısı, ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirip getirememesinde önemli bir belirleyici olarak görülmektedir. Bu ilişkiler aile içi rollerden, norm ve değerlere bağlı olarak davranışların kontrol edilme biçiminden ortaya çıkmaktadır.

Aile üyelerinin birbiri ile içtenlikli bir şekilde ilgilenmesi, birbirlerinin davranışlarına uygun duygusal tepkiler verebilmesi, çıkan sorunları aile içinde çözümleyebilmesi ve bütün bunları içine alabilecek şekilde karşılıklı yapıcı bir iletişime sahip olması gerekir (Bulut,1990).

Demirsar sağlıklı ve sağlıksız aileler şöyle tanımlamaktadır :

Sağlıklı aile kavramı, ülküsel bir düzeydir. Sağlıklı ailenin temel özellikleri: çocuklarına bilinçli ve özenle davranan ana-babanın varlığı, yeni girişimlere atılımın ve sorun yaşayan bireyin dinlenerek desteklendiği aile ortamı, iç yapısı ve işleyişinde esnek olmayan davranışları anlatımların tamamlayıcı olduğu, çocukların aileyi ilgilendiren her konuda düzeylerine uygun olarak aydınlatıldığı ve bireyselliğin gelişmesi için fırsatlar yarattığı ailelerdir.

Sağlıksız aileler iki biçimde incelenir. İlki, bireylerin kişiliklerinin belirginleşmediği ailelerdir. Bu ailelerde karşısındaki bireyin çıkarını kendisinden üstün tuttuğunu savunan en az bir sömürücü üye vardır ve bu genellikle ebeveynlerden biridir. Çocuklar kendi çocuklarında gerçekleştirememiş oldukları isteklerini gerçekleştirmek durumunda olan bağımlı varlıklardır. Birey, çocukları ve eşini kendi çocukluk ailesindeki bireyler gibi görmekte ve korkutma, utandırma, küçümseme, suçlu hissettirme yöntemleriyle aile üyelerini sindirmektedir.

İkinci tip sağlıksız ailede bireyler arası duygusal bağlar kopmak üzeredir. Yabancılaşma, eşler arasında başkalarıyla cinsel ilişki kurma özgürlüğü, üyelerin madde kullanımı ve suç işleme olasılığı olan, uyumsuz çocuklar üreten ailelerdir. Bu ailelerde, çoğunlukla eşler arasında ilişki problemleri yaşanmakta ve bu sebeple aile işlevleri yerine getirilememektedir. (Akt: Tınaz, 1997)

Ackerman' a göre sağlıklı ailede çiftler evlilik rollerinde uyuşum içindedir. Ortak amaçlara ve değerlere sahiptirler. Çatışma meydana geldiğinde, her ne kadar sorun çıkarsa da kişilere uygun çözümler aramada işbirliği yaparlar. Ailede suçluluk duyguları yoktur. Bir üyenin üzerine yüklenme, onu şamar oğlanı haline getirme gibi davranışlara rastlanmaz. Eşler birbirini olduğu gibi kabul eder, saygı duyar ve değişiklikleri anlayışla karşılar; en önemlisi tüm bu davranışları, ilişkiyi geliştirmek için araç olarak kullanır. (Akt: Ökte, 2001)

Elderkin' e göre, üyelerinin isteklerini karşılayabilen ve kişiler arası çatışmaları halletmeye yönelik çeşitli kalıplar getirmiş olan aileler, sağlıklı ailelerdir. Esnek bir yapıya sahip olan bu ailelerde yeniliklere uyum sağlanabilir, kişilerin başarıları aile ortamında değerlendirilebilir ve üyeler arasında ortak amaçlara sahip olmanın getirdiği karşılıklı anlayış ve doyum vardır. Sağlıksız ailenin en önemli karakteristiği iletişim işlevinin bozuk. kişiler arası ilişkilerin kopuk ve kurallara bağlı olmasıdır. Belirli roller kişilerin üzerine zorla yüklenmiştir ve bu rolleri değiştirmek çok zordur. (Akt: Ökte, 2001)

Glick ve Kessler' e göre sağlıklı ailede esnek bir otorite yapısı vardır. Otorite paylaşılır ve eşlerin inanç yapısına uyar. Aile üyeleri birbirine yakın, fakat bağımsızdırlar. İlgileri sürekli. Özel ilişkilere saygılıdırlar. Birbirlerine önem verirler. Çatışmalara aşırı duyarlılık göstermeden çözüm yoluna giderler. Üyeleri birbiri ile az konuşan ve açık bir iletişim içinde olmayan, aileyi ilgilendiren konularda birlikte konuşup çözüm aramayan, üyeleri birbirlerine olumsuz duygular besleyen aileler, sağlıksızdır.(Akt: Ökte, 2001)

Epstein ve Bishop, sorunlarını bir araya gelerek çözebilen, birbirine duygusal olarak bağlı ve özgümlüklerini önlemeyecek şekilde ilgili, herkesin kendinden beklenen rolü etkili bir biçimde yerine getirebildiği, birbirlerinin davranışlarının aşırıya kaçmayacak şekilde kontrol edebilen ve aralarında açık, rahat, dolaysız bir iletişim bulunan aileleri, işlevlerini yerine getirebilen. sağlıklı aileler olarak tanımlamaktadır. (Akt: Bulut,1990)

Her aile sisteminin işlerliğini sağlayan aile kuralları vardır. Bu kurallar sağlıksız ailede gizli ve örtük kalırlar. Sağlıklı ailede kurallar daha belirgin ve açık-seçiktir. Sağlıklı ailede çatışmanın var olduğu bilinir, tanınır ve üzerinde konuşulur: çatışmayı çözmede kullanılacak kurallar oldukça belirgin olarak ifade edilmiştir ve aile üyelerince bilinir. Sağlıksız ailede çatışmadan söz edilmez; kullanılan kurallar belirgin olarak ifade edilmemiştir ve aile üyelerince bilinmez. Sağlıklı ailede yetişen kişi içten denetimli olduğu

halde. sağlıksız ailede yetişen kişi dıştan denetimlidir. Sağlıksız ailenin dayandığı temellerin çoğunu. ne yazık ki toplumun kùltürü verir. Bøyle bir sosyal ortam içinde sağlıksız aile kurmak. sağlıklı aile kurmaktan daha kolay olur. Kùltürün øđretmiř olduğu evlilik. ana-baba ve itaat anlayışı. aile kurulurken kullanılan temel kaynaklarıdır(Cüceloğlu, 1994).



## 1.7.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.7.2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Gündoğdu(1994), ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve sınav kaygısının başarıyla ilişkisini, özellikle cinsiyet farklılıkları açısından ele alarak belirlemeyi amaçlayan çalışmada örneklem, yaşları 10 ve 14 arasında değişen 348 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere, sınıf ortamında Çocuklar İçin Açıklama Biçimi Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulguları; çaresizlik ve sınav kaygısı ile çaresizlik ve başarı arasında orta düzeyde fakat anlamlı bir ilişki gösterirken, sınav kaygısı ve başarı arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Verilere uygulanan varyans analizleri, erkeklerin kızlardan daha çaresiz olduklarını, başarı düzeyi düşük erkeklerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanlarının hem başarı düzeyi düşük kızlardan, hem de başarı düzeyi yüksek erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı puanlarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Korkut (1991) bireysel danışmanın sürekli kaygı ve denetim odağı üzerindeki etkileri üzerine yaptığı araştırmada 13-18 yaşlarındaki çocuklarda, yaşla kaygı arasında bir ilişki tespit edememiştir.

Bozak (1982) kaygı ve okul başarısı arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada, 9-12 yaşa kadar kız öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek ve 13-16 yaşlardaki kız öğrencilerin kaygı puanlarının ise erkek öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük veya aynı düzeyde olduğunu belirleyerek, bunun sebebini testin yokladığı etkenlerin veya belirtilerin bu dönemde değişmiş olabileceğine bağlamıştır.

Ök(1990) 13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencileri üzerine, Sargın(1990) ise, Lise 1 ve Lise 3. sınıf öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırması konusunda yaptığı çalışmada olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin 13-16 yaşındaki çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.



Aslan ve arkadaşları(1998) anneleri depresif kişilik özellikleri gösteren çocukların depresyon ve kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Analizler sonucunda, süregelen depresyonlu olan annelerin çocuklarında kaygı ve depresyon düzeyinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Varol (1990) anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını belirlemiş; ancak, baba mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin baba mesleği memur, subay ve serbest meslek olanlara göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Anne mesleğine göre ise anne mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Gümüş (1997) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş, anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne-babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Girgin (1990) üç farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocukların kaygı puanları arasında farklılıklar görüldüğünü. alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aral (1997) 'de yaptığı çalışmada da sosyo-ekonomik düzeyle kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sargın (1990)' ın lise öğrencileri üzerine çalıştığı, Aral(1997)' ın da ilkököl öğrencileri üzerinde çalıştığı araştırmaların sonuçlarına göre kardeş sayısı arttıkça lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin arttığını tespit edilmiştir.

Bozak(1982), Sargın(1990), Varol(1990), Aral(1997) çocukların akademik başarılarıyla kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Kozacıoğlu(1982) düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden üç İstanbul Lisesinden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile yaptığı bir çalışmada: öğrencilerin kaygı düzeylerini Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile saptamıştır. Çalışmanın amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bulgular: öğrenci grupları arasında kaygı ortamlarıyla önemli farklar olmamasına karşın, düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanlarının diğerlerinden daha yüksek olma eğilimi

gösterdiği şeklindedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri yönünden de ilginç veriler elde edilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuk yetiştirme tutum ölçeğinin: aşırı kontrol, baskılı disiplin, ailede karı-koca geçimsizliği ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumunu yansıtan boyutlarıyla öğrencilerin kaygı puanları arasında orta derecede ve önemli korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca sürekli kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük derecede ters ( $r = -17, p < .05$ ) bir ilişki çıkmıştır. Aşırı ebeveyn koruyuculuğu, sıkı disiplin ve aile içi çatışmaların, çocukta bağımlılık ve güvensizlik duygularının gelişmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bağımlılık ve güvensizliğin, yüksek kaygılı bireylerin önemli özelliklerinden olduğu (Sarason, 1975) da ortaya çıkmıştır. Bu görüş Kozacıoğlu tarafından da desteklenmiştir (Akt: Ökte, 2001).

Kulaksızoğlu' nun (1985), öğrencilerin ana-babalarıyla olan çatışmaları ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri ve ergenlerin genel problemlerini incelemek amacıyla. İstanbul' da on ayrı lisede okuyan, üç ayrı sosyo-ekonomik düzeyden 75 kız ve 75 erkek öğrenci olmak üzere 150 öğrenci ve bunların ana-babaları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre; annelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe aşırı koruyucu annelik tutumlarında azalma bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ile demokratiklik ve eşitlik tanıma davranışları arasında ve sosyo-kültürel düzey ile demokratiklik ve eşitlik tanıma boyutlarında olumlu ilişki görülmüştür.

Şahin (1985), yeteneklerinin altında ve üstünde başarı gösteren öğrenciler arasında, kaygı düzeyleri yönünden anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 583 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, yeteneklerine uygun düzeyde ve altında başarı gösteren öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalar arasında fark bulunmamıştır.

Özkan (1987), ergenlerin akademik başarısını etkileyen zihinsel ve ruhsal faktörleri belirlemeye çalışmıştır. 588 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Yüksek benlik saygısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlerin akademik başarısında sosyal, kültürel ve ekonomik etkenlerden çok zihinsel ve ruhsal etkenlerin etkili olduğuna değinilmektedir.

Girgin (1990). 13-15 yaş grubundan ergenlerin sorunlarının ve kaygı düzeylerinin okul başarısıyla ilişkisini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada toplam 300 ergen ortaokul öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bulgularda sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin, öğrencilerin sorunları, kaygı düzeyi ve başarısı ile anlamlı ilişkileri olduğu saptanmıştır.

Ersoy' un (1989). iki farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen kız ve erkek çocukların, ana-babaların beklentilerini ve bu beklentiler doğrultusunda uyguladıkları disiplin yöntemlerini nasıl algıladıklarının ortaya koymak amacıyla 120 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre; iki sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların hem kız hem de erkek çocuklarında saygı, itaat, ana-babaya karşı sorumluluk ve bağımlılık davranışlarını beğendiklerini, bunun yanında çocuklarda beğenilmeyen davranışlara anne ve babaların ilk tepkilerinde genellikle sözel cezaya, daha sonra açıklama yöntemine başvurdukları, davranış devam ettiği takdirde alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın hem kız hem de erkek çocuklarında fiziksel cezaya başvurdukları bulunmuştur.

Uluğtekin' in (1984), çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba-çocuk ilişkilerini incelediği araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ana-babaların, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ana-babalara göre daha kısıtlayıcı davranışlara sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca reddedici ve kısıtlayıcı ana-baba tutumlarının ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ve pasif saldırganlık eğilimlerinin oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir.

### 1.7.2.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Kaygının öğrenmeye etkisini inceleyen ilk araştırmalardan biri Farber ve Spence tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar, basit öğrenme durumlarında, yüksek kaygılılara göre düşük kaygılıların daha başarılı olduklarını, buna karşın öğrenme materyali karmaşıklaştıka, yüksek kaygılılara göre, düşük kaygılıların daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir(Akt: Ulusoy ve Uzunöz, 1995). Öte yandan Hill ve Sarason (1966) öğrencilerin kaygı düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve düşük kaygı grubundaki öğrencilerin yüksek kaygılılara göre daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir.

Kaygının öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyen bir değişken olduğunun anlaşılması çeşitli araştırmacıları kaygının sınav performansı üzerindeki etkisini incelemeye yöneltmiştir. Morris, Davis ve Hutchings yapılan araştırmaların bulgularını gözden geçirmişler ve iki önemli sonuca ulaşmışlardır.

1) Sınava girenler aasından sınav sonuçlarının önemi arttıka, kaygı düzeyi ile sınav başarıları arasında ters yönlü bir ilişki gözlemlenmektedir.

2) Kaygı düzeyiyle sınav başarıları arasındaki söz konusu bu ilişki bireylerin fizyolojik düzeydeki genel uyarılmışlıklarından daha çok, bireylerin kendileri ve sınav konusundaki olumsuz kuruntularından (worry) kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz kuruntular kişilerin sınav başarılarını düşürmektedir(Akt: Ulusoy ve Uzunöz, 1995).

Bir başka grup araştırmacı da kaygının dil ve iletişim süreçleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Örneğin Mahl (1956), Boomer ve Godrich (1961), kaygı verici ortamlarda kaygı düzeyi farklı olan kişilerin söz dışı davranışlarını incelemişler ve kaygı düzeyi düşük olanlara göre, yüksek olan kişilerin kekeleme, cümleleri yarım bırakma ya da tekrar etme ve dil sürçme davranışlarında artış olduğunu gözlemlemişlerdir.

Ekman(1964) ise aşırı kaygılı kişilerde tırnak yeme, elleriyle oynama, bacaklarını titretme gibi kendini uyarıcı (self stimulatory) davranışların daha sık gözlemlendiğini belirtmiştir.

Öte yandan başka araştırmacılar da kaygılı kişilerin iletişimlerinin kalitesini incelemişler ve kaygılı kişilerin iletişimlerinde daha az esneklik bulunduğunu gözlemişlerdir.(Ainsworth, 1958; Beier,1951). Beier, aynı araştırmasında, yerine getirilmek üzere farklı görevler verilen düşük ve yüksek kaygılı deneklerin iletişim becerilerini incelemiş ve yüksek kaygılı deneklerin, düşük kaygılılara göre iletişimlerinde daha katı ve ben merkezci olduklarını belirtmiştir.

Norveçli bir sosyal psikolog olan Blakar (1981) “İletişim Çatışma Durumu Tekniği” diye anılan bir teknik geliştirmiştir. Bu teknik oldukça basit hale getirilmiş bir Őehir haritası üzerinde , biri doğru Şekilde çizilebilen (kısa-çatılmasız yol) diğeri doğru bir Şekilde çizilemeyen (uzun-çatışmalı yol) iki yolun tarif edilmesinden ve çizilmesinden oluşmaktadır. Blakar (1980), bu teknik sayesinde Őizofrenik çocukları olan ve olmayan anne ve babaların Őöz konusu yolları çizmekte daha başarısız olduklarını gözlemiştir. Öte yandan Blakar(1981) yine geliştirdiği tekniği kullanarak kaygı düzeyleri farklı üniversite öğrencilerine kaygı yaratan ve yaratmayan yönergeler vererek iletişim becerilerini karşılaştırmış ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Blakar, fark bulamayışını, kaygı yönergelerinin yeterince kaygı yaratmamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Doctor ve Altman (1969) yaptıkları çalışmalarda kuruntu ile performans ve performans beklentileri arasında olumsuz bir ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmacılara göre, performansla ilgili kuruntular, sınav anında zihni sürekli meşgul etmekte, o an gerekli olan hatırlama, bilgiyi organize etme gibi bilişsel işlemlere karıştırmakta ve performansın engellenmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan duyuşsallık tepkilerinin seviyesi yüksek olduğunda, belki bu durum sinir bozucu olabilmekte, bunun dışında bilişsel işlemlere anlamlı bir etki olmamaktadır. Araştırma bulgularına göre, kuruntu ve duyuşsallık puanları yüksek öğrencilerin, kuruntu ve duyuşsallık puanları düşük olanlara göre, performansları daha düşük olmaktadır. Kuruntu puanları yüksek, duyuşsallık puanları düşük olanların performansı, kuruntu puanı düşük, duyuşsallık puanı yüksek olanların performansından daha düşüktür. Bu her iki grubun performansı, kuruntu ve duyuşsallık puanları düşük olan öğrencilerin performanslarından da düşüktür.

Deffenbacher' in ([http:// adana.meb.gov.tr/rehberlik/sinav/sinav2.htm](http://adana.meb.gov.tr/rehberlik/sinav/sinav2.htm)). bulguları da Doctor ve Altman' in bulgularını destekler niteliktedir. Kuruntu, performans ve performans beklentileri ile ters ilişkilidir: duyusallık, performans ve performans beklentileri ile ilişkili değildir. Duyusallık, ancak kuruntu ve duyusallık puanlarının yüksek olduğu durumlarda performans ile çoğunlukla ters orantılıdır.

Wine (1971), yüksek sınav kaygılı kişilerin değerlendirme ortamlarında, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre daha başarısız olduklarını ve bu performans farklılığını da açıklamak için "Dikkat Hipotezini" önermiştir. Bu hipotezde, yüksek sınav kaygılı bireylerin, işle (sınavla) ilintisiz bilişsel yaşantılara girdiklerini; otonomik tepkilere odaklaştığını ve bunu da dikkatlerini dağıtarak, başarılarının azalmasına yol açtığını savunmuştur.

Rosenberg, kolej öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada okul başarısı düşük ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, ana-babalarının kendilerine karşı ilgisiz olduklarını ve çocuklarına hoşgörüsüz ve cezalandırıcı davrandıklarını belirtmişlerdir(Akt: Ulusoy ve Uzunöz, 1995).

Kugle ve Clements, bireyin benlik saygısı düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin akademik başarılarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmeleriyle benlik saygısı düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır(Akt: Ulusoy ve Uzunöz, 1995).

Groebel ve Schawrner, akademik başarısı yüksek bir referans grubu ile yarışma ortamının doğmasının yüksek kaygıya yol açtığını bulmuşlardır. Okul ortamının nasıl algılandığının kaygı düzeyini etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna varmışlar ve okul kaygısının, öğrencinin kendi içinde bulunduğu pozitif ve sosyal çevresiyle arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıyla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır(Akt: Ulusoy ve Uzunöz, 1995).

Ronan vd.(1994) ergenlerdeki olumsuz davranışların sebeplerini araştırdığı araştırmada, küçük çocuklardaki kaygı düzeyinin büyük çocuklara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ronan vd. bu sonucu: yaşa bağlı olarak hayattan beklentilerin artması, benlik algılamasındaki realistik yapının gelişmesi ve bunun sonucunda sorumluluk duyma davranışının gelişmesine bağlamıştır.

Dong vd.(1994) Amerika’ da yaşayan Çinli çocuk ve ergenlerin korku, kaygı ve depresyon düzeyleri üzerine yaptığı araştırmasında: içinde bulunulan kültürel yapı ve yaş düzeyine göre kaygının şiddeti veya durumluk-sürekliliğinin değiştiğini. kaygının en yoğun yaşandığı yılların ergenlik yılları olduğunu belirtmiştir.

Capps vd.(1996) süreğen depresyonlu olan annelerin çocuklarındaki korku ve kaygı durumunu incelediği araştırmasında, depresyonlu annelerin çocuklarında da kaygı ve korku durumlarının sık görüldüğünü belirtmiştir.



## BÖLÜM II

### 2. YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Daha spesifik olarak bu çalışma belli bir anda yapıldığından “ansal tarama”, iki ve daha çok değişken arasında ilişki araştırıldığından “ilişkisel tarama” türünde bir çalışmadır. Özetle bu çalışma ile var olan bir durum betimlenmekte ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir.

2002-2003 öğretim yılında Manisa il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerdeki yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin aile işlevleri arasındaki farklılığın belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada uygulamanın yapılabilmesi için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne uygulama izni için başvurulmuştur. Manisa Valiliğinin uygulama izninin onaylamasından sonra izin yazısı; araştırma kapsamındaki liselere gönderilmiş ve okul yöneticileri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki liseler şunlardır: Manisa Cumhuriyet Lisesi, Manisa DüNDAR Çiloğlu Anadolu Lisesi, Manisa Fatih Anadolu Lisesi, Manisa Mehmet Akif Ersoy Lisesi.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa İl merkezinde öğretim gören Lise 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme işlemi, şu şekilde yapılmıştır. Öncelikle belirtilen okullardaki tüm Lise 3. sınıf öğrencilerine Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmış, daha sonra ölçek sonuçlarına göre; en yüksek sınav kaygısı gösteren % 25' lik kısım “Yüksek Kaygılı Öğrenciler” olarak, en düşük sınav kaygısı gösteren % 25' kısım ise “Düşük Kaygılı Öğrenciler” olarak tespit edilmiş ve bu öğrencilerin aile işlevlerine incelemek amacıyla Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ve sonuçta örneklem büyüklüğü 160 olarak tespit edilmiştir.



## 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, öğrencilere uygulanan “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir.

### 2.3.1 Sınav Kaygısı Envanteri

#### 2.3.1.1 Ölçeğin Tanımı

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesi’nde, 1974-1979 yıllarında geliştirilen, beş yıllık bir çalışmanın ürünüdür. İlk kez el kitabıyla birlikte 1980’ de yayınlanmıştır. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan psikometrik bir ölçektir. Belirli bir duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav (ya da değerlendirme) kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Kavramlaştırılması ve yapısı açasından, gençlerde ve yetişkinlerde genel kaygıya yatkınlığı belirleyen Spielberger Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Ölçeğine çok benzer. Özellikle lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlamasının kapsamına ilkokul son sınıfları ile ortaokul öğrencileri de alınmıştır. Böylece envanter 10 yaş ve üzerindeki bireylere uygulanabilecek hale getirilmiştir.

#### 2.3.1.2 Ölçeğin Uygulanması

Sınav Kaygısı Envanteri, bireylerin kendi kendilerine uygulayabileceği bir ölçme aracı olarak düzenlenmiştir. Bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. Yanıtlama süresi kısıtlanmamıştır. Süre uygulanan yaş düzeyine göre 8-15 dakika arasında değişebilmektedir. Maddelerin tümünün işaretlenmesi puan geçerliği için gereklidir. İki maddeden fazla boş bırakılan yanıt formları puanlamaya alınmamalıdır.

### 2.3.1.3. Ölçeğin Puanlanması ve Değerlendirilmesi

Ölçeği kullananlar, sınavlarda ya da benzeri durumlarda özgül kaygı belirtilerini ne sıklıkla duyduklarını 4 dereceli ölçekle ifade ederler. Burada her ifade için dört yanıt şıkkı vardır. (1) hemen hiçbir zaman; (2) bazen; (3) sık sık; (4)hemen her zaman. Her şıkkın puan ağırlığı, o şıkka verilen rakamla belirlenir. Böylelikle yanıtların ağırlığı 1-4 arasında değişir. Ters yönden yazılmış olan ilk madde dışında tüm maddelerde “hemen hiçbir zaman” şıkkının ağırlığı 1 puandır ve düşük sınav kaygısını belirler. Öbür uçtaki “hemen her zaman şıkkı”nın ağırlığı ise 4 puandır ve yüksek sınav kaygısını gösterir. Ters yönde olan 1. madde “hemen hiçbir zaman” şıkkı yüksek kaygıyı; diğer uçtaki 4 puan ağırlıklı şık ise düşük kaygıyı gösterir. Bu nedenle puanlamada 1. madde yanıtının ağırlığı, sıralama tersine çevrilerak hesaplanır.

Sınav Kaygısı Envanteri Tüm Test Puanı (SKE-T) için 20 soruya (maddeye) verilen yanıtların hepsi dikkate alınır. Her yanıt için ağırlık 1-4 arasında değiştiğinden en düşük tüm test puan 20. en yüksek tümtest puan ise 80' dir. Sınav kaygısının iki temel boyutunu temsil eden alt testlerden de “Kuruntu Puanı” (SKE-K) ve “Duyuşsallık Puanı” (SKE-D) elde edilir. Kuruntu alt testi 8 maddeden (2,3,4,5,8,12,17,20) oluşur. Böylece elde edilen puanlar 8-32 arasında değişir. Duyuşsallık alt testi 12 maddeden (1,6,7,9,10,11,13,14,15,16,18,19) oluşur. Elde edilen puanlar 12-48 arasında değişir.

Boş bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı tüm SKE için 2 den fazla, her bir alt test için 1 den fazla ise form puanlanmaz. Bir ya da iki maddesi geçersiz/boş olan formlar için geçerli puan hesaplaması “prorating” denilen bir işlemle yapılabilir. Şöyle: o formda yanıtlanan (19 veya 18) maddeden tüm form için ortalama madde değeri saptanır: sonra çıkan bu ortalama değer 20 ile çarpılarak toplam SKE puanı elde edilir. Aynı işlem alt testler içinde, alt testlerin ortalama madde değeri saptanarak yapılabilir

### 2.3.1.4. Sınav Kaygısı Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliği

*Test-tekrar test güvenilirliği:* Envanterin, Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayısı, iki hafta ara ile uygulamada .80; 6 ay ara ile uygulamada ise .62 olarak saptanmıştır.

*Kuder-Richardson güvenilirliği:* Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile saptanan homojenlik katsayısı tüm test için .92 ile .96; kuruntu alttesti için .58 ile .72; duyusallık alttesti için .61 ile .69 arasında değişmiştir.

*Ölçüt-bağımlı geçerlik:* Envanterin diğer sınav kaygısı testleriyle ilişkileri Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanarak, Sarason' un Sınav Kaygısı Ölçeği ile korelasyonu erkekler için .82, kızlar için .83; Liebert ve Morris' in Kuruntu ve Duyusallık Anketi ile korelasyonu .69 ile .85 arasında bulunmuştur.

Sınav Kaygısı Envanteri ile Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği arasındaki korelasyonlar .41 ile .54, Durumluk Kaygı Ölçeği ile arasındaki korelasyonlar .28 ile .67 arasında değişmiştir. Sınav koşulunda alınan durumluk kaygı puanları ile Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasındaki korelasyonlar .61 ile .86 bulunmuştur.

### 2.3.1.5. Çeviri İşlemi

İlk aşamada yazarın denetiminde Türkçeye çevrilmiş olan envanter, dil ve anlam yönünden doyurucu bir düzeye ulaştıktan sonra, Türkçeyi iyi bilen biri kadın diğeri erkek iki Amerikalı öğretim görevlisine verilerek yeniden İngilizce'ye çevrilmiştir. Özgün İngilizce ifadeleriyle karşılaştırılan geri-çeviride, aslına uymayan cümlelerin Türkçeleri üzerinde durularak düzeltmeler yapılmış; çeviri en son şekline getirilmiştir. Deneysel Türkçe formu olarak adlandırılan bu çevirinin İngilizce örneğiyle dilsel eşitliği sınanmıştır.

İngilizce'yi iyi bilen 16-21 yaşlarındaki 164 kız ve erkek lise ve üniversite öğrencisi üzerinde yapılan sınamada ölçeğin İngilizce'sinin yanı sıra bu çalışma için ayrıca geliştirilen 3 deneme formu kullanılmıştır. Bunlar (A) İngilizce, (B) Türkçe, (C) ve (D) karma dil formlarıdır. Son iki formda 10 Türkçe, 10 İngilizce ölçek maddesi bulunmaktadır. Hangi maddenin hangi dilde olacağı seçkisiz (random) yöntemle belirlenmiştir. C formundaki

Türkçe maddeler D formunda İngilizce; C formundaki İngilizce maddeler ise D formunda Türkçe olarak verilmiştir.

Bu ölçek formu, yine seçkisiz yöntemle saptanan dört kız ve erkek öğrenci grubuna terazileme tekniğine göre uygulanmıştır. Böylece her bir deneysel grupta, değişik sırayla bir kez İngilizce bir kez de Türkçe dilinde olmak üzere her öğrenci SKE maddelerini iki dilde okuyarak yanıtlamıştır. Dört deneysel formun, dört kız ve erkek grubuna uygulanması sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılmasında, iki yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Karşılaştırmalarda SKE' nin (1) Türkçe ve İngilizce' lerinin (2) tüm deneysel formlarının (3) deney gruplarının ve (4) tek-dil karma-dil düzenlemelerinin istatistiksel düzeyde farklılık gösteremeyeceği beklentisi analiz sonuçlarıyla desteklenmiştir. Birinci ve ikinci ölçek uygulamaları arasında, beklenen yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyonlar ( $r = .85$  ile  $.94$ ) elde edilmiştir.

Ayrıca karşılaştırmalarda Türkçe SKE' nin güvenilirlik (Cronbach alfa) katsayıları (.93. .94) İngilizce formu kadar yüksek bulunmuş; kız-erkek puan farkları da, literatürdeki yönde (kızların yüksek, erkeklerin düşük) çıkmıştır. Tüm bu bulgular deneysel Türkçe formunun anlam geçerliliğine sahip; dil yönünden İngilizce aslıyla eşdeğerde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.3.2. Aile Değerlendirme Ölçeği (Family Assessment Device-ADÖ)

### 2.3.2.1. Ölçeğin Tanımı

Aile Değerlendirme Ölçeği, Amerika Birleşik Devletleri'nde Brown Üniversitesi ve Butler Hastanesi tarafından Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirilmiş olup, ailenin işlevlerini hangi konuda yerine getirebildiğini veya getiremediğini belirleyen bir ölçü aracıdır.

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ), ailenin işlevlerini yerine getirip getirmediği konusunda genel bir değerlendirme yapmak ve sorun alanlarını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Westley ve Epstein'ın 1969 yılında başlayarak gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçları, aile işlevlerinin, tek tek aile üyelerinin davranışlarından çok, bir bütün olarak aile sistemine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak ADÖ bir bütün olarak aile sisteminin çeşitli boyutları hakkında bilgi toplamak ve bu bilgiyi direkt olarak aile üyelerinden almak amacıyla geliştirilmiştir. (Akt: Bulut,1990,s.6; Epstein ve Bishop,1983)

ADÖ, daha önce geliştirilmiş olan McMaster Aile İşlevleri Modelinin (McMaster Model of Family Functioning) klinik olarak aileler üzerinde uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu ölçek ailenin yapısal ve örgütsel özelliğini ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi "sağlıklı" ve "sağlıksız" olarak ayırt edebilecek şekilde tanımlanmıştır.

ADÖ yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan altı tanesi McMaster Aile İşlevleri Modelinde (MMFF) ele alınan alt ölçeklerdir ve her biri aile işlevlerindeki sorun alanlarını tek tek ele almaktadır. Yedinci alt ölçek ise ADÖ'ye eklenmiş olup, ailenin sağlıklı olup olmadığını genel olarak değerlendirmektedir. Yedi alt ölçek ve operasyonel tanımları aşağıda belirtilmiştir. (Akt: Bulut,1990, s.6; Epstein, Baldwin; Bishop 1983; Keitner, Miller, Fruzetti 1987; Miller, Kabacoff, Keitner 1986)

## **Problem Çözme (Problem Solving)**

Problem Çözme, ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi manevi sorunlarını çözebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Sorunun ortaya çıkışından, çözümlenmesine kadar olan dönemi kapsar.

Ailede etkin problem çözümü için gerekli görülen yedi aşama aşağıdaki gibidir(Bulut, 1990).

1. Problemin tanımlanması
2. Problem konusunda uygun kişilerle iletişim kurulması
3. Alternatif çözümler geliştirme
4. Alternatif çözümlerden biri üzerinde karar verme
5. Seçilen alternatifin gerektirdiği aksiyonu başlatma
6. Seçilen aksiyonun izlenmesi
7. Problem çözme sürecinin etkinliğini değerlendirme

## **İletişim (Communication)**

İletişim, aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi biçiminde tanımlanmaktadır. Burada ailenin etkili bir iletişim içinde olup olmadığı ölçülmek istenmektedir. Bu nedenle üyeler arası sözlü iletişimin içeriğinin açık olup olmadığı, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemedikleri üzerinde durulmaktadır. İletişim boyutunun sağlıklı ucunda: aile dolaysız ve açık bir biçimde hem mekanik hem de duyuşsal alanlarda iletişim kurabilir. Boyutun sağlıksızlık ucuna doğru iletişim daha az net ve daha dolaylı olmaya başlar(Bulut, 1990).

## **Roller (Roles)**

Roller, ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarıdır. McMaster Aile İşlevleri Modeli ailenin kaynakların kullanımı, bakıp büyüme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama, aile sistemini idare etme gibi konularda davranış kalıbı geliştirip geliştirmedeği üzerinde odaklaşmaktadır. İlave olarak roller ile ilgili boyut, görevlerin belirgin ve eşit olarak üyelere dağılımı ile görevlerin aile üyeleri tarafından sorumlu bir şekilde yerine getirilip getirilememesini de içermektedir. Başka bir deyişle para. konut, giyim, yeme gibi maddi ihtiyaçların karşılanması rollere bağılı olarak ele alınmaktadır. Bu konuda işlevsel bir aile, çocukların ve ebeveynin bakımı, beslenme ve gelişmesini sağlayacak şekilde rollerini belirlemiş olan ailedir. İşlevler, para-sağlık gibi konularda kural koymayı ve karar vermeyi gerektirir(Bulut, 1990).

## **Duygusal Tepki Verebilme (Affective Responsiveness)**

Aile üyelerinin her türlü uyarılar karşısında en uygun tepkiyi göstermesi anlamına gelmektedir. Burada sevgi, mutluluk, neşe gibi ferahlık ifade eden duyguların yanında; kırgınlık, üzüntü, korku gibi acil durumlar da içermektedir. Bir başka deyişle bu işlevini yerine getirebilen bir ailede aile üyeleri her türlü duygularını ağırlıklı bir şekilde sözle veya hareketlerle ifade edebilirler(Bulut, 1990).

## **Gereken İlgii Gösterme (Affective Involvement)**

Aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi içerir. En sağlıklı aileler, birbirleriyle orta derecede ilgilenirler. Az veya çok ilgilenen aileler, bu konudaki işlevini yeterince yerine getiremiyorlar demektir. Çok ilgilenme, aile üyelerinin birbirlerine fazla bağımlı olduğunun, az ilgilenme ise birbirlerine az sevgi ve ilgi gösterdiklerinin belirleyicisidir(Bulut, 1990).

### **Davranış Kontrolü (Behavior Control)**

Davranış Kontrolü, ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimidir. Bu alt ölçekte psikolojik ve sosyal tehlike karşısındaki davranışlar değerlendirilir. Ayrıca kontrolün esnek, katı, serbest ve düzensiz oluşu da bu alt ölçekte ele alınmaktadır. Esnek davranış kontrolü en sağlıklı, kaotik davranış kontrolü ise en sağlıksız aile işlevinin göstergesidir(Bulut, 1990).

Davranış Kontrolünde aşağıdaki dört stil söz konusudur :

1. Katı davranış kontrolünde; belirlenen standartların çerçevesi çok dar ve kültüre özgüdür. Farklı durumlarda değişiklik göstermez.
2. Esnek davranış kontrolünde; belirlenen standartlar "akılcı" dir, duruma göre değişebilir ve bir anlaşma yapılabilir.
3. "İstediklerini yapınlar" tutumunun egemen olduğu davranış kontrolü stilinde: standartların zayıf olması, aşırı uçlarda ise hiç olmaması söz konusudur.
4. Karmaşa, kaos içindeki davranış kontrolünde, sürekli değişen kurallar, standartlar rastlantısaldır, önceden belirlenemez. Aile bireylerinin farklı durumlarda geçerli olabilecek kuralları önceden bilmeleri, beklemeleri sağlanamaz. Bir anlaşma yapılabilmesi olasılığı da belirsizdir.

### **Genel Fonksiyonlar (General Functions)**

Bu boyut, yukarıda ifade edilen altı boyutu da kapsayacak şekilde bilgi toplamayı amaçlamaktadır.

Aile Değerlendirme Ölçeği 60 maddeden oluşmaktadır. Her madde aile yaşamına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı bir cümleden meydana gelmiştir ve her biri yedi alt ölçekten bir tanesine aittir. Maddelerin bazıları, sağlıklı işlevleri bazıları da sağlıksız işlevleri tanımlamaktadır. Orijinal raporda 53 olan madde sayısı daha sonra üç alt ölçeğin (İletişim, Problem Çözme, Roller) geçerliliğini arttırmak amacıyla, diğer alt ölçeklerle korelasyonu bozmayacak şekilde 7 madde daha eklenerek 60' a çıkarılmıştır. 1986' dan itibaren yapılan araştırmalarda Aile Değerlendirme Ölçeği'nin 60 maddelik yeni biçimi kullanılmaktadır. Hangi maddelerin hangi alt ölçeği açıklamak için kullanıldığı ve hangilerinin işlevlerde sağlıklılığı ve sağlıksızlığı gösterdiği Tablo 1' de verilmiştir.



**Tablo 1**  
**ADÖ' de Yer Alan Maddelerin**  
**Alt Ölçeklere ve Sağlıklı-Sağlıksız İşlevleri Gösterme Durumuna Göre Dağılımı**

	Problem Çözme	İletişim	Roller	Duygusal Tepki Verebilme	Gereken İlgii Gösterme	Davranış Kontrolü	Genel İşlevler
Sağlıklı İşlevleri Gösteren İfadeler	2*	3					6
	12	18	10			20	16
	24	29*	30	49		32	26
	38	43	40	57		55	36
	50	59					46
	60						56
Sağlıksız İşlevleri Gösteren İfadeler			4		5		
		14	8*		13	7	1
		22*	15	9	25	17	11
		35*	23	19	33	27	21
		52	34	28	37	44	31
			45	39	42	47	41
			53		54	48	51
			58				

(\*)Aile Değerlendirme Ölçeği' ne sonradan eklenen maddeler

### 2.3.2.2. Ölçeğin Uygulanması

Aile Değerlendirme Ölçeği 12 yaş üzerindeki tüm aile üyelerine bireysel olarak uygulanır. Ölçeğin başında ayrı bir sayfa halinde soruların nasıl cevaplandırılacağına dair bir yönerge bulunmaktadır. Bu yönergeye göre aile üyesinin son iki ayı dikkate alarak maddeleri okuyup uygun seçenekleri işaretlemesi istenir. Yönerge ve ölçek maddelerini orta eğitim düzeyindeki her birey anlayabilir ve cevaplandırabilir. Ölçeğin cevaplanması ortalama 20 dakika almaktadır.

### 2.3.2.3. Ölçeğin Puanlanması ve Değerlendirilmesi

Her madde için cevap seçenekleri dört sınıfta toplanmıştır. Seçenekler ve aldıkları puan aşağıda belirtilmiştir.

Seçenekler	Puan
Aynen Katılıyorum	1
Büyük Ölçüde Katılıyorum	2
Biraz Katılıyorum	3
Hiç Katılmıyorum	4

Ölçeği oluşturan maddelerde iki tür ifade bulunmaktadır. Bunlar sağlıklılık ve sağlıksızlık gösteren ifadelerdir. Bazı maddelerde “Aynen Katılıyorum” seçeneği sağlıklı aile işlevini gösterdiği halde, diğerlerinde “Hiç Katılmıyorum” seçeneği sağlıklılık göstergesi olmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde hesaplamada kolaylama sağlamak amacıyla sağlıksızlık gösteren maddelere verilen puanlar 5’ den çıkarılarak her maddede “Aynen Katılıyorum” seçeneğinin en sağlıklı aile işlevini, “Hiç Katılmıyorum” seçeneğinin ise en sağlıksız aile işlevini göstermesi sağlanmaktadır. Tüm maddelerde 1 puan sağlıklı cevabı, 4 puan ise sağlıksız cevabı simgelemektedir. Bu şekilde elde edilen puanlar her alt boyut için toplanarak ortalaması alınır. Her bir boyutta o boyutun içerdiği maddelerin % 40’ından fazlası cevapsız bırakılmışsa, ortalama puan hesaplanmaz ve o kişi fire olarak kabul edilir. Her kişi için yedi alt ölçek puanı elde edilir. Aile puanları ise bir ailedeki 12 yaşın üzerinde bulunan ve ölçeği cevaplayan aile üyelerinin her alt ölçekten aldıkları puanların ortalaması alınarak bulunur. Ölçek puanları 1.00 (sağlıklı) ile 4.00 (sağlıksız) arasında değişir. 2.00’nin üzerindeki puan ortalamaları aile işlevlerinde sağlıksızlığa doğru bir gidişin göstergesidir. 2.00 ayırt edici bir sayı olarak kabul edilmiştir.

#### **2.3.2.4. Aile Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği**

#### **2.3.2.5. ABD’ de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Ailenin sorun alanlarını aile üyelerinin algılamalarına göre değerlendirmeyi amaçlayan McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği, Epstein, Bishop, Baldwin ve Keitner tarafından Brown Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri ve İnsan Davranışları Bölümü ile Butler Hastanesinin işbirliği ile geliştirilmiştir. (Akt: Bulut,1990, s.12; Epstein. Bishop. Baldwin 1983).

McMaster Aile İşlevleri Modeli, Aile Değerlendirme Ölçeği için 53 soruya indirgenirken. her alt ölçekten tesadüfi olarak sorular seçilmiş ve her boyutun kendi iç tutarlılığı Cronbach-alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Her alt boyutun alfa katsayısı en az 0.70 olana kadar bu işleme devam edilmiştir. İç tutarlılık (alfa katsayısı) altı boyutta 0.72 ile 0.92 arasında değişmektedir. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması, 1983'de Epstein ve Bishop tarafından yapılmıştır. Ölçek, 218 normal, 98 psikiyatrik hasta ailesinden yalnız birer kişiye uygulanmış, her alt ölçekte normal ailelerin aldıkları puan ortalamaları, hasta ailelerinin aldıkları puan ortalamalarından daha düşük (daha sağlıklı) çıkmıştır. İki grubun aldığı puanlar arası fark, istatistiki olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. ( $p < 0,001$ ).

Aynı kişiler Aile Değerlendirme Ölçeğinin uyum geçerliğini saptamak amacıyla 60 yaşlarındaki, 178 emekli çiftte Aile Değerlendirme Ölçeği ile birlikte Philadelphia Geriatrik Moral Skalası ve Locke Wallace Evlilik Doyum Skalasını aynı anda uygulayarak regresyon analizi yapmışlardır. Locke Wallace Evlilik Doyum Skalası ile aralarında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. ( $R=0,53$ ). Aynı şekilde Aile Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanlarla gerek erkekler, gerekse kadınların Philadelphia Geriatrik Moral Skalasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki 0,47 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonuçların, Aile Değerlendirme Ölçeğinin güçlü bir araç olduğunu gösterdiğini ifade etmektedirler.

Aile Değerlendirme Ölçeğinin ikinci geçerlik ve güvenilirlik çalışması 1985 yılında yapılmıştır. (Miller, Bishop, Epstein, Keitner, 1985:345-356). Ölçeğin sosyal beğenirlik yönelimlerinden etkilenme (Social desirability) durumunu saptamak amacıyla 72 aile içindeki 164 aile üyesine Aile Değerlendirme Ölçeği, MarlowaCrowne Sosyal Beğenirlik Yönelimlerinden Etkilenme Ölçeği ile birlikte verilmiş, bu ölçeğin her altı boyut ile yapılan korelasyonları düşük çıkmıştır. En düşük korelasyon "Davranış Kontrolü" boyutunda olup, - 0,19'dur. Bu sonuç Aile Değerlendirme Ölçeğinin sosyal beğenirlikten etkilenmediğini göstermiştir.

Puan değişmezliği konusundaki güvenilirlik çalışması için ölçek, 45 kişilik bir gruba on beş gün ara ile iki kere uygulanmıştır. Aile Değerlendirme Ölçeğinin test-tekrar test uygulaması ölçeğin puan değişmezliği konusunda güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlar, 0,66 (Problem Çözme) ile 0,76 (Duygusal Tepki Verebilme) arasında değişmektedir.

Aile Değerlendirme Ölçeğinin uyum geçerliği için ölçek Olson tarafından geliştirilmiş Circumplex Aile Fonksiyonları Modelinin (Circumplex Model of Family Functioning) ölçü aracı olan FACES II ve Aile Birimi Envanteri (Family Unit Inventory) ile birlikte aynı gruba uygulanmış, FUI ile ADÖ arasında yüksek bir korelasyon bulunmuştur.

FACES II ile korelasyonlar ise anlamlı değildir. Araştırmacılar sonucun, Circumplex Aile Modelinin puanlamasındaki farklılıktan da kaynaklanabileceğini belirtmektedirler.

Aile Değerlendirme Ölçeğinin dış ölçüte göre geçerliğinin incelenmesinde, aile üyelerinin ADÖ puanları ile deneyimli bir aile terapistinin aileye ilişkin klinik değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Terapistin sağlıklı olarak değerlendirdiği alt ölçeklerde kişilerin ADÖ ortalama puanları da, “Davranış Kontrolü” alt ölçeği hariç, yüksek (sağlıklı) bulunmuştur. Araştırmacılar, bu çalışmaya dayanarak Aile Değerlendirme Ölçeğinin, “Davranış Kontrolü” boyutu dışında psikiyatrik hasta bulunan ailelerle, normal aileleri ayırmada etkili olduğunu ifade etmektedirler.

### 2.3.2.6 Türkiye’ de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

#### Çeviri İşlemi

Ölçeğin İngilizce orijinali üç yabancı dil uzmanı tarafından, birbirinden bağımsız olarak dilimize çevrilmiştir. Daha sonra aile terapisi konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda, her bir madde için, o maddeyi en iyi açıklayan çeviri benimsenmiştir. İkinci aşamada, Türkçe’ye çevrilmiş olan bu formun Amerika’ da uzun yıllar kalmış bir psikolog tarafından tekrar İngilizce’ ye çevrilmesi istenmiştir. Türkçe’ den tekrar İngilizce’ ye çevrilmiş olan ölçek İngilizce orijinali ile karşılaştırılmış, tam olarak aslına uymayan ifadelerin Türkçeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Bazı maddeler için İngilizce kavramların ne ifade ettiğini anlamak üzere Türkiye’ de iki yıldır yaşayan bir Amerikalı öğretim üyesine danışılmıştır. Üçüncü aşamada ise Türkçesi hazırlanan ölçek Psikiyatrist , psikolog ve sosyal hizmet uzmanından oluşan 20 kişilik bir uzmanlar grubuna dağıtılmış, ifadelerin Türkçe’de anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin olarak eleştirileri alınmıştır. Her maddenin uzmanlar grubunun önerileri doğrultusunda gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, Türkçe’ye çevrilmiş olan ölçeğin orijinalinden farklı olmadığı varsayılmıştır.

### Geçerlik Çalışması

Ölçeğin yapı geçerliği (construct validity) bilinen grupların karşılaştırılması tekniği ile sınınmıştır. Boşanma, kadın ve erkeğin artık birlikte yaşayamayacaklarına karar verdikleri zaman vuku bulduğundan bu grupta aile işlevlerinin gerçekten sağlıklı olduğu düşünülmüş. ADÖ 25 boşanma sürecinde olan kadın veya erkeğe, 25 de normal evlilik sürdüren çiftlerden birine uygulanmıştır. Boşanma sürecindeki kişilere, boşanma davasına bakan avukatlar aracılığı ile ulaşılmıştır. Her iki grupta elde edilen puan ortalamaları arasındaki fark tüm alt boyutlar için ayrı ayrı t testi ile test edilmiştir.

Ölçek, psikiyatrik hastası bulunan ve bulunmayan aile üyelerine de uygulanmış ve bu uygulama sonucunda da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ankara Üniversitesi Psikiyatri Kliniğinden 1985-1988 yılları arasında yatarak tedavi görmüş 100 hastanın ailelerinde 15 yaş üzerindeki hastalar hariç herkese ADÖ verilmiştir. (190 kişi). Hasta aileleri ile aynı semtte oturan ve psikiyatrik hastası bulunmayan 70 aileye de (170 kişi) aynı yöntemle ölçek uygulanmıştır. Bu iki uygulamanın sonuçlarına göre alt ölçeklerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olması, ölçeğin grupları birbirinden manidar düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

Ölçeğin uyum geçerliliğini (Concurrent validity) incelemek amacıyla ADÖ ölçeği. halen evli bulunan 25 kişiye Evlilik Yaşam Ölçeği 10 sorudan oluşan, kişinin evlilikteki doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek olduğundan, ADÖ'nin sadece "Genel İşlevler" alt ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Deneklerin her iki ölçekten aldığı puanlar üzerinden hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı 0,66' dır. Bu değer  $p < 0.001$  düzeyinde anlamlıdır.

### Güvenirlilik Çalışması

Aracın güvenirliliği iç tutarlılık ve puan değişmezliği açısından incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili analizler, 67 denek ADÖ'ye verdikleri cevaplar üzerinden her bir alt grup için ayrı ayrı Cronbach-alfa katsayıları hesaplanarak yapılmıştır.

Ölçeğin puan değişmezliğini hesaplamak amacıyla ADÖ, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu öğrencileri ve çalışanlarından meydana gelmiş 51 kişiye üç

hafta ara ile iki kez uygulanmış, deneklerin ADÖ' nün her iki uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı ve puan değişmezliğine ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 'de verilmiştir.

**Tablo 2**  
**ADÖ' nün İç Tutarlılığına İlişkin Cronbach-Alfa Katsayıları ve Puan Değişmezliğine İlişkin Test-Tekrar Test Korelasyonları**

Alt Ölçekler	Cronbach-alfa (n=67)	Test-Tekrar Test (n=51)
Problem Çözme	0,80**	0,90*
İletişim	0,71**	0,84**
Roller	0,42**	0,82**
Duygusal Tepki Verebilme	0,59**	0,78**
Gereken İlgiiyi Gösterme	0,38*	0,62**
Davranış Kontrolü	0,52**	0,80**
Genel İşlevler	0,86**	0,89**

\*p<0,01

\*\*p<0,001

Tablo 'de görüldüğü gibi, ölçeğin iç tutarlılığı ve puan değişmezliği p<0,001 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin bu konularda güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aile Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bulgular, hemen tüm konularda ölçeğin orijinalinde yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu nedenle sınırlı bir örneklem grubu ile yapılmış olsa da ölçeğin Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

### 2.3.2.7. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2002-2003 eğitim-öğretim yılında, T.C Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak, belirlenen okullarda, sınıf ortamında ve ders saatinde yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### 2.3.2.8. Verilerin Çözümü

Öğrencilerin envanter cevap kağıtları araştırımcı tarafından puanlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, değişkenlere göre kodlanmış, bu veriler SPSS windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi için iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda t testi, ikiden fazla grup karşılaştırıldığında ise varyans analizine başvurulmuştur. Manidarlık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilmiş ve tablolar yardımı ile açıklanarak yorumlanmıştır.



## BÖLÜM III

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan ele alınan değişkenlerle ilgili olarak elde edilen bulgulara ve bu bulgular ışığındaki yorumlara yer verilmiştir. Bulgular birinci bölümde yer alan alt problemler sırasına göre tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün Problem Çözme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 3’ de yer almaktadır.

**Tablo 3**

**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Problem Çözme Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,86	0,53	158	4,76*	Fark Anlamlı
Yüksek Kaygı	81	2,31	0,64			

\*p<0,05



Tablo 3' de yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81' dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,86 ; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 2,31' dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, problem çözme ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 4,76 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak  $p < 0,05$  düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin problem çözme ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin problem çözme davranışlarının, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu söylenebilir.*

İkinci alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin iletişim işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö' nün iletişim ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 4' de yer almaktadır.

**Tablo 4**

**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin İletişim Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,85	0,54	158	2,88*	Fark Anlamlı
Yüksek Kaygı	81	2,11	0,60			

\* $p < 0,05$

Tablo 4’ te yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,85; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 2,11’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, iletişim ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 2,88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak  $p < 0,05$  düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin iletişim ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin iletişim davranışlarının, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu söylenebilir.*

Üçüncü alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin roller işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün roller ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 5’ te yer almaktadır.

**Tablo 5**

**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Roller Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin**

**“t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	2,03	1,09			
				158	0,67	Fark Anlamsız
Yüksek Kaygı	81	2,12	0,48			

Tablo 5’ te yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 2,03 ; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 2,12’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, roller ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 0,67 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak  $p < 0,05$  düzeyinde fark anlamlı bulunmamıştır.

Hesaplanan t değerinin anlamlı bulunmaması; yüksek ve düşük sınav kaygısı ölçek puan ortalamalarının, rollerde sağlıklı ve sağlıklı olmaya göre anlamlı düzeyde fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre *yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin rollerinde sağlıklı ve sağlıklı davranışlar gösterme bakımından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.*

Dördüncü alt problemde **“Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?** sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün duygusal tepki verebilme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 6 da yer almaktadır.

Tablo 6

**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Duygusal Tepki Verebilme Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,86	0,70	158	2,50*	Fark Anlamlı
Yüksek Kaygı	81	2,13	0,68			

\*p<0,05

Tablo 6’ da yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,86; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 2,13’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, duygusal tepki verebilme ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 2,57 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin duygusal tepki verebilme ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme davranışlarının, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu söylenebilir.*

Beşinci alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin gereken ilgiyi gösterme işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün gereken ilgiyi gösterme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 7’ de yer almaktadır.

**Tablo 7**

**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Gereken İlgiyi Gösterme Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,80	0,44			
Yüksek Kaygı	81	2,08	0,38	158	4,42*	Fark Anlamlı

\*p<0,05

Tablo 7’ de yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,80; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 2,08’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, gereken ilgiyi gösterebilme ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 4,42 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin gereken ilgiyi gösterebilme ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme davranışlarının, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu* söylenebilir.

Altıncı alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin davranış kontrolü işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün gereken davranış kontrolü ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 8’ de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Davranış Kontrolü Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,80	0,30			
Yüksek Kaygı	81	1,95	0,40	158	2,75*	Fark Anlamlı

\*p<0,05

Tablo 8’ de yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,80; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 1,95’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, davranış kontrolü ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 2,75 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin davranış kontrolü ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme davranışlarının, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu söylenebilir.*

Yedinci alt problemde “Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin genel aile işlevleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla sınav kaygıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin A.D.Ö’ nün gereken genel işlevler ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9

Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrencilerin Ailelerinin Genel İşlevler Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Tablosu

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Düşük Kaygı	79	1,76	0,40	158	2,08*	Fark Anlamlı
Yüksek Kaygı	81	1,92	0,60			

\*p<0,05

Tablo 9’ da yer alan bulgular incelendiğinde düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 79, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayısı 81’ dir. Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,76; yüksek sınav kaygısı yaşayanların ise 1,92’ dir. Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin A.D.Ö, genel işlevler ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 2,08 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde fark anlamlı bulunmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ailelerinin genel işlevler ölçek puan ortalamaları arasındaki fark, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile *düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ailelerinin genel işlevlerinin, yüksek sınav kaygısı yaşayanlara göre daha sağlıklı olduğu söylenebilir.*

Sekizinci alt problemde **“Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?”** sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla cinsiyete göre, öğrencilerin yüksek ve düşük sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 10’ da yer almaktadır.

**Tablo 10**  
**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrenciler**  
**Arasındaki Cinsiyete Göre Farka İlişkin**  
**“t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	81	1,58	0,50	158	1,90	Fark Anlamsız
Erkek	79	1,43	0,50			

Tablo 10’ da yer alan bulgular incelendiğinde sınav kaygısı ölçeğine katılan kız öğrenci sayısı 81, erkek öğrenci sayısı 79’ dur. Kız öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1.58; Erkek öğrencilerin ise 1,43’ dür. Kız ve erkek öğrencilerin ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 1,90 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak  $p < 0,05$  düzeyinde fark anlamlı bulunmamıştır.



Hesaplanan bu t değerinin anlamlı bulunmaması; cinsiyete göre, yüksek ve düşük sınav kaygısı ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu sonuca göre, kız ve erkek öğrencilerin yüksek-düşük sınav kaygısı ölçek puanları bakımından birbirine denk olduğu, başka bir ifade ile *kız ve erkeklerin sınav kaygısı açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.*

Dokuzuncu alt problemde “**Sınav kaygıları yüksek olan öğrenciler ile sınav kaygıları düşük olan öğrenciler arasında, okul türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla okul türüne göre, öğrencilerin yüksek-düşük sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, t testi ile elde edilmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 11’ de yer almaktadır.

**Tablo 11**  
**Sınav Kaygıları Yüksek Olan Öğrenciler ile Sınav Kaygıları Düşük Olan Öğrenciler**  
**Arasındaki Okul Türüne Göre Farka İlişkin**  
**“t” Testi Tablosu**

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
<b>Normal Lise</b>	95	1,52	0,50	158	0,29	Fark Anlamsız
<b>Anadolu Lisesi</b>	65	1,50	0,50			

Tablo 11’ de yer alan bulgular incelendiğinde sınav kaygısı ölçeğine katılan öğrencilerin 95’ i Normal Lise’ de, 65’ i ise Anadolu Lisesi’ nde okumaktadır. Normal lisede okuyan öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 1,52; Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ise 1,50’ dir. Normal Lise ve Anadolu Lisesi’ nde öğrencilerin ölçek puan ortalamaları t testiyle test edilmiş ve t değeri 0.29 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu t değeri 158 serbestlik derecesinde ve istatistiksel olarak  $p < 0.05$  düzeyinde fark anlamlı bulunmamıştır.

Hesaplanan bu t değerinin anlamlı bulunmaması; okul türüne göre, yüksek ve düşük sınav kaygısı ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, Normal Lise' de ve Anadolu Lisesi' nde okuyan öğrencilerin yüksek ve düşük sınav kaygısı ölçek puanları bakımından birbirine denk olduğu, başka bir ifade *bu okullarda okuyan öğrencilerin sınav kaygısı açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.*



## BÖLÜM IV

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulguların genel değerlendirilmesi yapılmış, araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin problem çözme işlevlerini yerine getiriyor ya da getiremiyor olmalarının, öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısına sahip olmaları konusunda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre; ailenin etkili bir şekilde maddi ve manevi sorunları çözebilme becerisine sahip olmasının öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediği; başka bir ifade ile. *sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin problem çözme işlevlerinin. sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha sağlıksız olduğu saptanmıştır.*

Ailenin “problem çözme” işlevini sağlıklı olarak yerine getirebilmesi için: problemin ortaya çıkışından, çözümlendiği ana kadar geçen zaman diliminde, maddi ve manevi tüm yeterliliklerini alternatif çözüm yolları geliştirerek kullanıyor olması gerekmektedir. Ailenin maddi ve manevi yeterliliklerinin yüksek olması problemin çözümü konusunda geliştirilecek olan alternatiflerin kalitesini şüphesiz yükseltecektir. Girgin(1990) ve Aral'ın(1997) deki çalışmaları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Girgin(1990) üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı puanları arasında farklılıklar görüldüğünü. düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aral(1997) ise sosyo-ekonomik düzey düştükçe ailenin maddi ve manevi yeterliliklerinin kısıtlandığını ve bu durum ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; aile üyelerinin etkili bir şekilde iletişim içinde olup olmamasının. öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısına sahip olmaları konusunda etkili olduğu saptanmıştır. Aile içi iletişimin sağlıklı olması; dolaysız ve açık bir şekilde hem mekanik hem de duyuşsal alanlarda iletişim kurulması, sağlıksız olması ise iletişimin daha az net ve daha dolaylı olmaya başlaması anlamına gelmektedir.

Buna göre; aile üyeleri arasında sözlü iletişim içeriğinin açık olup olmamasının, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edememelerinin, öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediği; başka bir ifade ile, *sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin iletişim işlevlerinin, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha sağlıksız olduğu saptanmıştır.*

Roller, ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarıdır. Roller ile ilgili boyut, görevlerin belirgin ve eşit olarak üyelere dağılımı ile görevlerin aile üyeleri tarafından sorumlu bir şekilde yerine getirilip getirilememesini ve aynı zamanda para, konut, giyim, vb. maddi ihtiyaçların karşılanmasını da içermektedir. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin aileleri ile düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin aileleri arasında “aile içindeki rolleri yerine getirebilme” işlevi açısından anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre; öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısı yaşamalarında, aile üyeleri arasında maddi ve manevi ihtiyaçları karşılayan davranış kalıplarının (roller) sağlıklı olup-olmaması etkili olmamaktadır. Özkan (1987), ergenlerin akademik başarısını etkileyen zihinsel ve ruhsal faktörleri incelediği çalışmasında, araştırma sonuçlarına paralel sonuçlar elde etmiştir: Yüksek benlik saygısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve aynı zamanda ergenlerin akademik başarısında sosyal, kültürel ve ekonomik etkenlerden çok zihinsel ve ruhsal etkenlerin etkili olduğuna değinilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin “duygusal tepki verebilme” işlevlerini yerine getiriyor ya da getiremiyor olmalarının, öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısına sahip olmaları konusunda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre; ailenin etkili bir şekilde her türlü uyarana karşısında en uygun ve anlamlı tepkiyi gösterebilmesinin öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediği; başka bir ifade ile, *sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin “duygusal tepki verebilme” işlevlerinin, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha sağlıksız olduğu saptanmıştır.*

Gereken ilgiyi gösterme işlevi: aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin “gereken ilgiyi gösterme” işlevlerini yerine getiriyor ya da getiremiyor olmalarının, öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısına sahip olmaları konusunda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, *sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin “gereken ilgiyi gösterme” işlevlerinin, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha sağlıksız olduğu saptanmıştır.*

Davranış kontrolü; ailenin, üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimidir. Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin “davranış kontrolü” işlevlerini yerine getiriyor ya da getiremiyor olmalarının, öğrencilerin düşük ya da yüksek sınav kaygısına sahip olmaları konusunda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, *sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin “davranış kontrolü” işlevlerinin, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha sağlıksız olduğu saptanmıştır.*

Bazı araştırmaların sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir: Kozacıoğlu'nun (1982) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri yönünden de ilginç veriler elde edilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun: aşırı kontrol, baskılı disiplin, ailede karı-koca geçimsizliği ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumunu yansıtan boyutlarıyla öğrencilerin kaygı puanları arasında orta derecede ve önemli korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca sürekli kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük derecede ters ( $r = -0.17$ ,  $p < .05$ ) bir ilişki çıkmıştır. Aşırı ebeveyn koruyuculuğu, sıkı disiplin ve aile içi çatışmaların, çocukta bağımlılık ve güvensizlik duygularının gelişmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bağımlılık ve güvensizliğin, yüksek kaygılı bireylerin önemli özelliklerinden olduğu (Sarason, 1975) da ortaya çıkmıştır.

Ersoy'a (1989) göre; iki sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların hem kız hem de erkek çocuklarında saygı, itaat, ana-babaya karşı sorumluluk ve bağımlılık davranışlarını beğendiklerini, bunun yanında çocuklarda beğenilmeyen davranışlara anne ve babaların ilk tepkilerinde genellikle sözel cezaya, daha sonra açıklama yöntemine başvurdukları, davranış devam ettiği takdirde alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın hem kız hem de erkek çocuklarında fiziksel cezaya başvurdukları bulunmuştur. Uluğtekin'in (1984), çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba-çocuk ilişkilerini incelediği araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ana-babaların, üst sosyo-ekonomik düzeydeki

ana-babalara göre daha kısıtlayıcı davranışlara sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca reddedici ve kısıtlayıcı ana-baba tutumlarının ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ve pasif saldırganlık eğilimlerinin oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Rosenberg(1965). kolej öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada okul başarısı düşük ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler. ana-babalarının kendilerine karşı ilgisiz olduklarını ve çocuklarına hoşgörüsüz ve cezalandırıcı davrandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler arasında cinsiyet ve eğitim görülen okul türü (Normal Lise, Anadolu Lisesi) açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre; kız ve erkek öğrenciler ile Normal Lisede eğitim gören öğrenciler ve Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin kaygı durumları açısından benzer özellikler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taramasında, araştırmaların çoğunluğunda; Varol(1990), Girgin(1990), Özusta(1993), Dong vd.(1994), Ronan(1994), kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen; Bozak(1982), 9-12 yaşa kadar kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek ve 13-16 yaşlarda kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin ise erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha düşük veya aynı düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu farklı sonuçlar kaygı düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik net bir sonuca ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

#### 4.1. Öneriler

Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını, başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı normalin üzerinde olan kişiler bu durumları bir tehdit olarak algırlar. Sınavla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir diyalog içine girerler. Gerçek dışı ve karamsar bir düşünce tarzını seçerler. Sınav öncesi ve sonrası fizyolojik uyarım dereceleri aynı olduğu halde, normal düzeyde kaygı yaşayan kişiler, bu uyarımı sınavda daha fazla çaba göstermeye yönelik bir ipucu olarak algırlarken, kaygısı yüksek olanlar yaşadıkları endişe yüzünden, bunu olumsuz bir durum olarak görmektedirler. Buradan da anlaşılacağı gibi, endişe faktörünün (sınav durumuna ve sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve beklentiler) sınav başarısına olan etkisi, uyarılma faktörünün (fizyolojik uyarım sinyalleri) yarattığı etkiden daha fazla ketleyicidir. Yapılan araştırmalar, sınav kaygısı yüksek olan kişiler için en büyük sorunun, daha önce öğrenilenleri sınav sırasında hatırlayamamak olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, kaygısı yüksek olan kişilerin kaygısı düşük olanlara kıyasla ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu bulgular da sonuçtaki düşük performansın, bu kişilerin ders çalışma sürelerindeki yetersizliğe değil, olumsuz düşüncelerinin kendilerinde yarattığı, başa çıkılamaz derecedeki kaygıya bağlanabileceğini göstermektedir.

Eğer öğrenci, sınav öncesi, sınav sırası ya da sınav sonrasında başa çıkamadığı bir kaygı duygusu yaşıyorsa, düşünce tarzı ve kendisiyle olan diyalogunda, aşağıdaki benzer ifadeleri kullanır.

- Eyvah, yine sınav yaklaşıyor ve ben çalışmamı yetiştiremeyeceğim.
  - Bu sınavda başarısız olacağım ve herkes aptal olduğumu düşünecek.
  - Çalıştığım halde kendimi yeterli görmüyorum.
  - Zaman kalmadı. Hiç birşey bilmiyorum, herkes çalışmasını bitirmiştir.
  - Sınav günü geldi ve ben çalışmış olsam da nasıl olsa herşeyi birbirine karıştıracağım.
- Eğer bu sınavda ortalamanın altında alırsam herşey berbat olur.

Eğer öğrenci yukarıdaki ifadeleri kullanıyorsa, genellikle olumsuz ve kendisini yenilgiye uğratan bir düşünce tarzı içindedir, demektir. Büyük bir olasılıkla sınav sonrasında kendisini, bildiklerinizi yapamamakla, dikkatsizlikle, süreyi iyi kullanamamakla ve doğru

yaptığı soruları sonradan değiştirmekle suçlayacaktır. Bütün bunlar, gerçek dışı ve olumsuz beklentilerinin, potansiyelini kullanmasına engel olması sonucunda ortaya çıkar.

Öyleyse ilk yapılacak şey, öğrencinin sınav durumlarında kendisiyle ne tür bir diyalog içinde olduğuna dikkat etmek ve bu diyalog esnasında yakalanan olumsuz, gerçek dışı beklenti ve yorumları değiştirmeye çalışmaktır. Örneğin, "bu sınavda başarısız olacağım ve herkes aptal olduğumu düşünecek" ifadesi yerine, "başarısız olmak ya da olmamak benim elimde. Şansım var, bunu kullanabilirim. Başarısız olsam bile bu benim aptal olduğumu göstermez" şeklindeki bir ifadeyi içselleştirebilmesini sağlayabilmek duruma daha gerçekçi bakmasını sağlayacaktır.

Yapılması önerilen şey, gerçek dışı, kötümser ve karamsar düşünceleri gerçek dışı bir iyimserliğe dönüştürmek değil, yalnızca gerçekçi düşünmektir. Başarıya ulaşmanın ilk aşaması, kişinin kendi potansiyelini doğru değerlendirmesidir. Nelerin eksik olduğuna ve neyin, ne kadar öğrenilmesi gerektiğine ancak gerçekçi bir değerlendirme sonucunda karar verilebilir.

Kaygının zihinsel süreci olan "endişe" ile başa çıkmak için gerçekçi ve olumlu düşünme biçimini benimsemeye çalışırken, bedensel süreci olan "yoğun uyarılma" ile başa çıkmak için de gevşeme egzersizlerinin uygulanması önerilebilir. Eğer öğrenci, kendi zihninin ürettiği bu olumsuz düşüncelerin tutsağı olmaktan kurtulabilirse, endişelerinin azaldığını ve artık bedeninden gelen sinyalleri de, eskisi kadar olumsuz yorumlamadığını görecektir. Ayrıca bunların, sınav öncesinden sınav sonrasına doğru, aşama aşama kendiliğinden kaybolduğunu da fark edecektir.

Çocuğun sağlıklı gelişiminde temel amaç onun fiziksel, zihinsel yönden olduğu kadar sosyal ve duygusal yönden de ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Sevgi olgusuna dayanan duygusal gelişim anne-baba-çocuk etkileşiminden kaynaklanır. Çocuğun anne babası tarafından sevilmesi, desteklenmesi, korunması ve ilgi görmesi onun duygusal ihtiyaçlarını oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması veya karşılanmasındaki aksaklıklar, dengesizlikler, duygusal örselenmelere neden olmaktadır. Duygusal örselenmeler önlenemediğinde ise çocukta istenmeyen süregelen kaygının oluşmasına zemin hazırlanmış olur.



Çocuğun tehlikelerden korunması, tehlikelerle baş edebilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi. hayata uyum sağlayabilmesi için gerekli olan kaygının fazla ve sıkça yaşanması çocuğun aktivitelerini, ilişkilerini dolayısıyla yaşamını olumsuz etkilemeye başlayacaktır.

Bu sebeple çocuklarda kaygı düzeyinin kontrol edilemeyecek boyutlara ulaşmasını engellemek için:

- ✓ Çocuklar doğduğu andan itibaren kaygılı düşünceler, tutum ve davranışlar ile değil, sevgi ve güven duygusu içinde yetiştirilmeye çalışılmalıdır. Kaygıyı arttıracak anne-baba tutumları yerine hoş görülü ve tutarlı tutumlar sergilenmelidir.
- ✓ Çocuk hem anne-babası hem de öğretmeni tarafından iyi bir şekilde tanınmalı, yaşlılarıyla karşılaştırılıp, yapabileceğinin üstünde bir performans için zorlanmamalıdır. Başarılı olamadığı durumlarda destek olunmalı, bir daha denemesi için teşvik edilmelidir.
- ✓ Çocuk yeni kardeşinin doğumu, yeni eve taşınma, okula başlama veya yeni bir okula geçiş yapma vb. yeni durumlara hazırlanmalıdır. Açıklamalar yapılarak çocuğun bu durumlara hazırlanması onun kaygıyla baş edebilmesini kolaylaştıracaktır.
- ✓ Evde anne ve babalar, okulda öğretmenler çocuğun gelişimsel özelliklerini ve kaygı düzeyinin temel özelliklerini bilmeli ve iyi bir gözlemci olmalıdırlar. Kaygı düzeyi yüksek olan çocuklar belirlenmeli ve hem bu çocuklar hem de aileleri rehberlik hizmetinden yararlanmalı, çocukların ilerdeki davranışları ve başarı durumları incelenmelidir.

## KAYNAKÇA

AINSWORTH, L.H. **Rigidity, in Security and Stress.** Journal Abnormal and Social Psychology. Sayı: 56 (6). Sayfa: 67-75, 1958.

ALBAYRAK-KAYMAK, D. **Sınav Kaygısı Envanteri' Nin Türkçe Formunun Oluşturulması Ve Güvenilirliği.** Psikoloji Dergisi, 6(21), 55-62, 1987

ARAL, Neriman. **Fiziksel İstismar ve Çocuk.** Tekışık Veb Ofset Tesisleri, Ankara. s. 22. 1997.

ASLAN, Halime S. ASLAN, Oğuz ve ALPARSLAN, Nazan. **Annedeki Süreğen Depresyonun Çocuktaki Depresyon ve Kaygı Düzeylerine Etkisi.** Türk Psikiyatri Dergisi. 9(1) :32-37. 1998

ATKINSON Rita. ATKINSON Richard, HILGARD Ernest. **Psikolojiye Giriş II.** Sosyal Yayınlar. İstanbul. s. 581-584, 1995.

AYSAN, F. **Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa çıkma Stratejilerinin Bazı Değişiklikler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.

BALTAŞ, Acar. **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.** Remzi Kitapevi. İstanbul, 1993.

BALTAŞ, Acar. **Üstün Başarı.** Remzi Kitapevi. 15. Baskı, İstanbul, 1998.

BEİER, E.G. **The Effect Induced Anxiety on Flexibility of Intellectual Functioning.** Psychological Monograph. Sayı: 2, Sayfa: 69, 1951.

BLAKAR, R.M. **Schizophrenia and Familial Communication.** A Brief Note on Follow-Up Studies and Replications. From Proc., Sayı: 20, Sayfa: 109-112, 1980

BLAKAR, R.M. **Studies of Familial Communication and Psychopathology.** A Social Developmental Approach to Deviant Behavior. Colombia University Press, 1981.

BOOMER, D.S, GOODRICH, D.W. **Speech Disturbance and Judged Anxiety.** Journal of Consulting Psychology. Sayı: 25, Sayfa: 160-164. 1961.

BOZAK, M. Mahir. **Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma.** Psikoloji Dergisi. 16:24-39, 1982.

BULUT, I. **Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi.** Doçentlik Tezi. Ankara, H. Ü. Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı. 1989.

BULUT, Işıl. **Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı.** Ankara: Özügelış Matbaası.:1990.

CAPS.L, SİGMEN,M, SENA,R, HENKER, B, WHALEN,C. **Fear, Anxiety and Perceived Control of Agorafobik Parents,** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37(4):445-452,1996

CULLER, R.E., HOLLAHAN, C.J. **Test Anxiety and Academic Performance: The Effect of Study Related Behaviors.** Journal of Educational Psychology, 1980.

CÜCELOĞLU, Doğan. **İnsan ve Davranışı "Psikolojinin Temel Kavramları".** İstanbul: Remzi Kitapevi. s.277-288, 1993.

CÜCELOĞLU, Doğan.. **İçimdeki Çocuk.** İstanbul: Remzi Kitapevi. 1994

ÇEVİK.A. **Yaygın Anksiyete Bozukluğu Kliniği, II. Anksiyete Bozuklukları Sempozyumu.** Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Basımevi, Sivas, 1993, s.25-26.

ÇİFTER. İsmail. **Psikiyatri I,** Gata Eğitim Yayınları, Ankara. 1985, s.313-315

ÇUHADAROĞLU. F. **Adolesanlarda Depresyon ve Anksiyetenin Birlikte Görülmesi.** Türk Psikiyatri Dergisi, Cilt: 4. Sayı:3, s. 189-194.

DONG.Q. YANG, B. And OLLENDİCK, T.H. **Fears in Chinese Children and Adolescent and Their Relation to Anxiety and Depression,** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35 (2) : 351-363. 1994

EKMAN.P. **Body Position, Facial Expression and Verbal Behavior During Interviews.** Journal of Abnormal and Social Psychology. Sayı: 24, Sayfa: 272-285. 1964.

EKŞİ. A. **Gençlerimiz ve Sorunları.** NT Baskı Atölyesi, İstanbul, 1982.

ERDİNÇ. G.A. **İzmir ili Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi,** Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1995.

ERGENE. Tuncay. **Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Programlarının Etkililiği: Bir Meta Analitik İnceleme.** Ohio University. 2001.

EROL. E. **Prevalance And Correlates Of Math Anxiety İn Turkish High School Students.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü, 1989.

ERSOY. M.F. **İki Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ana-Babalrın Çocuklarına Uyguladıkları Disiplin Yöntemlerinin Karşılaştırılması,** Ege Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir. 1989.

FREUD. Sigmund. **Collected Papers, Vol. 3.** 1935

GELDER.M. GATLI, D. MAYOU, R. **Concise Oxford Textbook of Psychiatry.** Oxford Universty Press. Oxford. 1994.

GENÇTAN. E. **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar.** Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993.

GENÇTAN. E. **Varoluş ve Psikiyatri,** İstanbul, 1994.

GENÇTAN. E. **Psikanaliz ve Sonrası.** Hürriyet Yayınları, I. Baskı, İstanbul, 1995.

GİRGİN. Günseli. **Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

GÖKÇE. B. **Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları.** MEB Yayınları, Ankara, 1984.

GÜMÜŞ. Aynur. **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sosyal Kaygı Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.

GÜNDOĞDU. M. **The Relationship between Learned Helplessness, Test Anxiety and Academic Achievement among Sixth Grade Basic Education Students.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. 1994

GÜRAKAR, L. **İntihar ve Aile İşlevleri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi, 1991.

GÜVEN, S. **Lise Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Okul İçi Faktörler**. İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 1991.

HİLL, C.V. **An Empirical Investigation of the Specificity and Sensivity of the Automatic Thoughts Questionnaire and Dysfunctional Attitudes Scale**. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. Cilt:11, Sayı:4, s.291-311. 1989.

HİLL, K.T., SARASON,S.B. **The Relation Of Test Anxiety And Defensive To İntelligence And School Performance Over Elemenary School Years**. Monographs Of The Society For Research İn Child Development. Sayı:31, s.104-112, 1966.

HORNEY, K. **Nevrosis and Human Growth**. Newyok Press, 1968.

HORNEY, K. **Çağımızın Nevrotik Kişiliği**. Ekin Yayınevi, Ankara,1990.

İŞİK, Erdal. **Nevrozlar**. Ankara. Kent Matbaası, 1996. s.31-45

İLKARACAN, P. **Antecent variables of the self-concept of children who succeeded or failed in the high school entrance examinations**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. 1988.

İNANÇ, Banu. **Kaygı ve Stres, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2(16): 9-14, 1997

KARAYELİ, D. **Depresyon Tanısı Alan Bir Grup Danışmanın Aile Yapısı ve İşlevleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, 2000.

KEİTNER, G. I. ve Diğerleri. **Family Functions and The Course of Major Depression**. *Comprehensive Psychiatry*, 54-63, 1987.

KEİTNER, G. I. ve Diğerleri. **Family Functions and Suicidal Behavior in Psychiatric Inpatients with Major Depression**. *Psychiatry*, 242-254, 1987.

KORKUT, Fidan. **Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerle Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı ve Denetim Odağı Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,1991

KÖKNEL, Özcan. **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, s. 159. 1982.

KÖKNEL, Özcan. **Ana-Baba Okulu**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1994.

KULAKSIZOĞLU, A. **Anne ve Baba Tutumları Açısından Gençlik Sorunları**. Aile ve Çocuk Dergisi. 1985.

KUYUCU, S. **Modified desensitization combined with self instructional technique**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, 1989.

MAHL, G.F. **Disturbances And Silences İn The Patients Speech İn Psychoterapy**. Journal Of Abnormal and Social Psychology, 1956.

MİLLER, I. W. ve Diğerleri. **Family Functions in the Families of Psychiatric Patients**. *Comprehensive Psychiatry*. 303-311. 1986.

LE COMPTE G., ÖNER, N. **Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**. Boğaziçi Üniversitesi. Yayın-333.1976.

LE COMPTE G. ve A. **Üç Sosyo-Ekonomik Düzeyde Ankaralı Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları**, Bir Ölçek Uyarlaması. Psikoloji Dergisi. 1976.

MAHL. G.F. **Disturbances and Silences in The Patients Speech İn Psychoterapy**. Journal of Abnormal and Social Psychology. 1956

OZANKAYA, Özer. **Toplumbilim**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1991.

ÖK. Muharrem. **13-15 Yaş grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

ÖKTE. Meltem. **Ergenlerde İçe Dönüklük-Dışa Dönüklük Kişilik Özelliği ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler**. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.2001.

ÖNER, N. Le Compote, A. **Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**. İstanbul Boğaziçi Yayınları, 1983.

ÖNER, N. **Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği**. Hacettepe Üniversitesi. Doktora Tezi, Ankara, 1977.

ÖNER, N. ve ALBAYRAK-KAYMAK, D. **The Transliteration equivalence and the reliability of the Turkish TAI. R. Schwarzer, H.M. Van der Ploeg ve CD. Spielberger' in yayına hazırladığı Advances in the test anxiety research (vol 5) kitabında**. Lisse: Schwetz ve Zettinger. 227-239. 1986.

ÖNER,N. ve TOSUN Ü.. **The second generation Turkish immigrants return home**. Boğaziçi Üniversitesi Dergisi. Eğitim Bilimleri, 14, 125-141.1990.

ÖZGÜVEN. İ.E. **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Hacettepe Üniversitesi. Basımevi, Ankara. 1974.

ÖZKAN,I. **Gençliğin Akademik (Okul) Başarısını Etkileyen Zihinsel ve Ruhsal Faktörler**. I. Milletlerarası Gençlik Kongresi, Selçuk Üniversitesi. Konya, 1987.

ÖZUSTA, Şeniz. **Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993

RONAN.K.R., P.C : Kendall and ROWE, M. **Negative Affectivity in Children. Cognitive Therapy and Research**. 18(6): 509-528, 1994.

SARASON. S.B. **Anxiety in Elementary School Children**. A Research Report. Newyork: John Wiley. 1975

SARGIN, Nurten. **Lise 1 ve 3. sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması**,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

SİMS. Andrew and QWEN David. **Psychiaty**, Bailliere tindal Limit, London, 1993, s. 88-97

SPIELBERGER. C. **Theory and Research in Anxiety**. Newyork: Academic Press, 1966.

SPIELBERGER. C. **Manual For-State-Trait Anxiety Inventory**. California Consulting Psychologists Press, 1970.

- SPIELBERGER, C. **Manual For-State-Trait Anxiety Inventory**. California Consulting Psychologists Press. 1970.
- ŞAHİN, M. **Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- TEZER, E. **Evli Eşler Arasındaki Çatışma Davranışları : Algılama ve Doyum**. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara. H. Ü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. 1986.
- TORUCU, B. **13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması**. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir. 1990.
- TINAZ, Dilek. **Aile Yapısı ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. 1997
- ULUĞTEKİN, S. **Çocuk Yetiştirme Açısından Ana-Baba-Çocuk İlişkileri**. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1984.
- ULUSOY, Ö., UZUNÖZ, A. **Düşük ve Yüksek Kaygılı Üniversite Öğrencilerinde Yüz Yüze ve Telefonla Kurulan İletişimin Problem Çözme Becerisine Etkisi**. VII Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayını. Ankara, 1995.
- WINE, J. **Test Anxiety and Direction of Attention**. *Psychological Bulletin*. 1971
- VAROL, Şükriye. **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmeler**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1990
- YANBASTI, G. **Kişilik Kuramları**. Ege Üniversitesi. Edebiyat Fakültesi, İzmir. 1990.
- YAVUZER, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1994
- YAZICI, Hikmet. **Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Eysenck' in Kişilik Kuramına Dayalı Olarak Belirlenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. 1997

## İNTERNET KAYNAKÇASI

- DEFFENBACHER, H. (1977), <http://adana.meb.gov.tr/rehberlik/sinav/sinav2.htm>>. (son ulaşım: 24 Eylül 2003).
- DOCTOR ve ALTMAN. (1969). <http://adana.meb.gov.tr/rehberlik/sinav/sinav3.htm>>. (son ulaşım: 24 Eylül 2003).

## AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda, aileler hakkında 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derece uyduğuna karar veriniz. Önemli olan ailenizi nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 4 seçenek söz konusudur.

**Aynen katılıyorum**  
**Büyük ölçüde katılıyorum**  
**Biraz katılıyorum**  
**Hiç katılmıyorum**

**Eğer cümle sizin ailenize tamamen uyuyorsa işaretleyiniz.**  
**Eğer cümle sizin ailenize çoğunlukla uyuyorsa işaretleyiniz.**  
**Eğer cümle sizin ailenize çoğunlukla uymuyorsa işaretleyiniz.**  
**Eğer cümle sizin ailenize hiç uymuyorsa işaretleyiniz.**

Her cümlelerin yanında 4 seçenek içinde ayrı yerler ayrılmıştır. Size uyan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her cümle için uzun uzun düşünmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çabuk ve samimi cevaplar veriniz. Kararsızlığa düşerseniz, ilk aklınıza gelen doğrultusunda hareket ediniz. Lütfen her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz.

CÜMLELER	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç katılmıyoro m
1) Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.				
2) Günlük hayatımızdaki sorunların hemen hepsini aile içinde hallederiz.				
3) Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenini bilir.				
4) Bizim evde, kişiler verilen her görevi düzenli bir şekilde yerine getirmezler.				
5) Evde birinin başı derde girdiğinde, diğerleri de bunu kendilerine fazlasıyla dert eder.				
6) Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.				
7) Ailemizde acil bir durum olsa, şaşırıp kalırız.				
8) Bazen evde ihtiyacımız olan şeylerin bittiğinin farkına varmayız.				
9) Birbirimize karşı olan sevgi, şefkat gibi duygularımızı açığa vurmaktan kaçınırız.				
10) Gerektiğinde aile üyelerine görevlerini hatırlatır, kendilerine düşen işi yapmalarını sağlarız.				
11) Evde dertlerimizi, üzüntülerimizi birbirimize söylemeyiz.				
12) Sorunlarımızın çözümünde genellikle ailece aldığımız kararları uygularız.				
13) Bizim evdekiler, ancak onların hoşuna giden şeyler söylediğinizde sizi dinlerler.				
14) Bizim evde bir kişinin söylediklerinden ne hissettiğini anlamak pek kolay değildir.				
15) Ailemizde eşit bir görev dağılımı yoktur.				
16) Ailemiz üyeleri birbirine hoş görülü davranırlar.				
17) Evde herkes başına buyruktur.				
18) Bizim evde herkes, söylemek istediklerini üstü kapalı değil de doğrudan birbirinin yüzüne söyler.				
19) Ailede bazılarımız, duygularımızı belli etmeyiz.				

20) Acil bir durumda ne yapacağımızı biliriz.		
21) Ailecek, korkularımızı ve endişelerimizi birbirimizle tartışmaktan kaçınırız.		
22) Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize belli etmekte güçlük çekeriz.		
23) Gelirimiz (ücret, maaş) ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetmiyor.		
24) Ailemiz bir problemi çözdükten sonra, bu çözümün işe yarayı yaramayacağını tartışır.		
25) Bizim ailede herkes kendini düşünür.		
26) Duygularımızı birbirimize açıkça söyleyebiliriz.		
27) Evimizde banyo ve tuvalet bir türlü temiz durmaz.		
28) Aile içinde birbirimize sevgimizi göstermeyiz.		
29) Evde herkes her istediğini birbirinin yüzüne söyleyebilir.		
30) Ailemizde, her birimizin belirli görev ve sorumlulukları vardır.		
31) Aile içinde genellikle birbirimizle pek iyi geçinmeyiz.		
32) Ailemizde sert-kötü davranışlar ancak belli durumlarda gösterilir.		
33) Ancak hepimizi ilgilendiren bir durum olduğu zaman birbirimizin işine karışırız.		
34) Aile içinde birbirimizle ilgilenmeye pek zaman bulamıyoruz.		
35) Evde genellikle söylediklerimizle söylemek istediklerimiz birbirinden farklıdır.		
36) Aile içinde birbirimize hoşgörülü davranırız.		
37) Evde birbirimize, ancak sonunda kişisel bir yarar sağlayacaksa ilgi gösteririz.		
38) Ailemizde bir dert varsa, kendi içimizde hallederiz.		
39) Ailemizde sevgi, şefkat gibi güzel duygular ikinci plandadır.		
40) Ev işlerinin kimler tarafından yapılacağını hep birlikte konuşarak kararlaştırırız.		
41) Ailemizde herhangi bir şeye karar vermek sorun olur.		
42) Bizim evdekiler sadece bir çıkarları olduğu zaman birbirlerine ilgi gösterirler.		
43) Evde birbirimize karşı açık sözlüydür.		
44) Ailemizde hiçbir kural yoktur.		
45) Evde birinden bir şey yapması istendiğinde mutlaka takip edilmesi ve hatırlatılması gerekir.		
46) Aile içinde, herhangi bir sorunun nasıl çözüleceği hakkında kolayca karar verebiliriz.		
47) Evde kurallara uyulmadığı zaman ne olacağını bilemeyiz.		
48) Bizim evde aklınıza gelen her şey olabilir.		
49) Sevgi şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize ifade edebiliriz.		



50) Ailede her türlü problemin üstesinden gelebiliriz.				
51) Evde birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.				
52) Sinirlenince birbirimize küseriz.				
53) Ailede bize verilen görevler pek hoşumuza gitmez çünkü genellikle umduğumuz görevler verilmez.				
54) Kötü bir niyetle olmasa da evde birbirimizin hayatına çok karışıyoruz.				
55) Ailemizde kişiler herhangi bir tehlike karşısında (Yangın, kaza gibi) ne yapacaklarını bilirler. çünkü böyle durumlarda ne yapılacağını aramızda konuşulmuş ve belirlenmiştir.				
56) Aile içinde birbirimize güveniriz.				
57) Ağlamak istediğinizde, birbirimizden çekinmeden ağlayabiliriz.				
58) İşimize (okulumuza) yetişmekte güçlük çekiyoruz.				
59) Aile içinde birisi, hoşlanmadığımız bir şey yaptığında ona bunu açıkça söyleriz.				
60) Problemlerimizi çözmek için ailecek çeşitli yollar bulmaya çalışırız.				

T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

18 NİSAN 2003

YI :B.08.4.MEM.4.45.00.05.500/ 15909  
NU : Ölçek Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA  
MANİSA

Rehberlik Araştırma Merkezi'nde Rehber öğretmen olarak görev yapan ve 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Yüksek Lisans yapan Burkal Efe SAKIZLIOĞLU 04.2003 tarihli dilekçesinde; ortaöğretim okullarımızda 3. sınıf öğrencilerine "Sınav Kaygısı Ölçeği", ana babalarına da "Ana-Baba Tutum Ölçeği" uygulamak istediğini belirtmektedir.

Adı geçenin ortaöğretim kurumlarımızda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde okul müdürünün yetki ve sorumluluğunda 3. sınıf öğrencilerine Sınav Kaygısı Ölçeğini, velilerine ise Ana-Baba Tutum Ölçeğini uygulaması türülüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ÖZDEMİR  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
.../04/2003

H.Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı