

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV
KAYGILARININ ALGILADIKLARI ANNE-BABA
TUTUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF ERASLAN

081101108

İstanbul, Ekim 2010

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV
KAYGILARININ ALGILADIKLARI ANNE-BABA
TUTUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF ERASLAN

081101108

Danışman Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Figen KARADAYI

İstanbul, Ekim 2010

TEZ ONAY SAYFASI

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde; bilgi ve tecrübesi ile yanımda olan ve desteğini hiç esirgemeyen, tez danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Figen KARADAYI'ya, göstermiş olduğu ilgi, anlayış ve yardımları için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezdeki değerli geribildirimlerinden yararlandığım, her ne zaman olursa olsun sıcak ilgisini eksik etmeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca; ilgi ve desteğini hep hissettiğim, beni yüreklendiren, çok değerli hocam Doç. Dr. İlyas GÖZ'e sabır ve hoşgörüsü için saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yardıma ihtiyacım olduğu zaman yanımda olan sevgili dostlarım Kuntay ARCAN, Veli ŞEKER ve Levent KURT'a teşekkür ederim.

Tez hazırlama dönemimde uzmanlık bilgilerini benden esirgemeyen değerli Öğretmen ablam Zuhal ATAGÜN ve Değerli Öğrencim, kardeşim Seda BAĞDATLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamımda olduğu gibi, eğitim hayatımda da hep yanımda olan ve beni destekleyen Anne ve Babama da sonsuz minnettarlığımı sunmak isterim.

Yüksek Lisans çalışmalarımda zaman zaman ihmal ettiğimi düşündüğüm ve bu süre zarfında desteğini hep gördüğüm sevgili eşim ve yaşam sevincim canım kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu araştırmanın ortaya çıkmasında; okullarının kapılarını açan okul idarecilerine, yardımcı olan öğretmenlerine ve sevgili öğrencilere de sonsuz teşekkürler.

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacını; anne – baba tutumlarına göre gençlerin sınav kaygılarının değişip değişmediğinin incelenmesi oluşturmuştur. Çalışmada, İstanbul'daki altı ayrı özel okulda öğrenim gören; lise son sınıfta okumakta olan, toplam 211 kız ve erkek öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında, öğrenci ve ailelerini tanımak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği”, “Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Cinsiyete göre bakıldığında kızların duyusallık puanı erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olup olmamasına göre, ailelerinin medeni durumlarına göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre, anne ve babanın çalışma durumuna göre, öğrencilere evlerinde derslerle kimin ilgilendiği durumuna göre, öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı anne ve babadan saklayıp saklamamasına göre, öğrencilere iyi bir eğitim alması gerektiğine inanıp inanmadığına göre ise puanların farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüğü sorulmuş ve yapılan değerlendirmede, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre duyusallık puanının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede ise, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre toplam puanda farklılık olduğu görülmüştür. Kuruntu puanı açısından yapılan değerlendirmede, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre kuruntu puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere derslerindeki başarı ya da başarısızlığa kimin etken olduğu sorulmuş ve puanların etken olan kişiye göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Duyusallık puanı açısından yapılan değerlendirmede, farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede ise, farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi annesi gibi davranıp davranmayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş, puanlarda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan güven aralıkları incelendiğinde ise aynı sonuca ulaşılmıştır. Kuruntu puanı açısından yapılan incelemede kuruntu puan ortalamalarının kesinlikle davranırım>“belki davranırım”>kesinlikle davranmam şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi babası gibi davranıp davranamayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve duyusallık, kuruntu puanı açısından farklılık olmadığı toplam puan açısından ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınav Kaygısı, Anne-Baba Tutumu, Ergenler

ABSTRACT

The main purpose of this work is composed of observing whether the the exam anxiety of adolescents change according to parental attitudes. This work includes 211 students (a mixture of girls and boys) who are in the last years of six different private schools in Istanbul. In the process of data collection, "Individual Information Form", Parental (mother and father) Attidue Scale", Spielberg Exam Anxiety Inventory (SKE)" were used to get to know students and parents. All the data about the students and their parents were collected from adults (Bu bölümü cıkar cünkü yukarıda cıkarılmış).

According to the results of this work, the sensuality scores of girls are higher than the boys. It has been reached a conclusion that there is no difference between the scores of the two sexes according to the results of whether the students' parents are alive, parents' employment status, parents' marital status, parents' level of education, the person who deals with the lessons of students at home, whether the students share their failure with their parents, whether the students believe that they need a better education.

Students have been asked what kind of students they are and as a result of the evaluations, No difference has been reached among their scores according to whether they find themselves successful or not. In terms of the total scores they make, it has been seen a difference in their total scores according to finding themselves successful or not. In terms of the evaluation related to their delusions, whether they find themselves successful or not made a difference among their scores. Students have been asked who is effective on their success or failure and whether the scored showed a difference according the person in effect have been observed. In the evaluation in terms of the sensuality scores, it has been reached to the conclusion that there is a difference. Besides, in evaluation of total scores, it has been found that there is a difference. It has also been observed whether the students will behave their children just as their mothers behave them has an effect on their scores and it has been concluded that there is difference among the scores. When the total reliability interval was observed, the same conclusion was reached. According to the observation in terms of delusion scores, it has been found that the averages of delusion scores were sequenced as definetely I do> Maybe I do> Definetely I don't. It has also been observed whether the students will behave their children just as their fathers behave them has an effect on their scores and it has been reached to the conclusion that there is no difference among their scores in terms of sensuality and delusion. Yet, there is a difference in terms of their total scores.

Key Words: Exam Anxiety, Mother-father Attitudes, Adolescent.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1 ERGENLİK DÖNEMİ VE SORUNLARI	2
1.1.1 Ergenlik Nedir?	2
1.1.2 Ergenlik Döneminde Lise Öğrencisi Ergenlerin Sorunları:	3
1.1.3 Ergenlik Döneminde Anne-Baba ve Genç İlişkisi:	4
1.2 KAYGI VE SINAV KAYGISI.....	6
1.2.1 Kaygı:	6
1.2.2 Kaygı Kuramları	7
1.2.3. Sınav Kaygısı:	12
1.2.4. Sınav Kaygısında Aile Dışı Etkenler:	15
1.3 ANNE – BABA TUTUMU :	19
1.3.1 Anne-Baba-Çocuk İlişkisi ve Bu İlişkinin Önemi:	20
1.3.2 Anne – Baba Tutumu ve Okul Başarısı:	21
1.3.3 Aile ve Anne – Baba Yaklaşımlarının Sınav Kaygısına Etkileri:	22
1.3.4 ÖSYM Tarihsel Gelişme ve Sınav Sistemi:	26
1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZİ	27
1.6 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	28
2.BÖLÜM.....	30
YÖNTEM.....	30
2.1.0 ARAŞTIRMA GRUBU.....	30
2.2.0. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	30
2.2.1. Kişisel Bilgi Formu	30
2.2.2. Anne-Baba Tutum Ölçeği.....	33
2.2.3. Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	35
2.3.0. İŞLEM.....	36
2.4.0. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	37
3.BÖLÜM.....	38
BULGULAR.....	38
3.1.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	40
3.2.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ANNENİN HAYATTA OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	41
3.3.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ BABANIN HAYATTA OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	42
3.4.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ANNE-BABANIN MEDENİ DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	42
3.5.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ANNENİN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	43
3.6.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ BABANIN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	43
3.7.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ANNENİN ÇALIŞMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	44
3.8.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ BABANIN ÇALIŞMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	45

3.9.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ DERSLERLE İLGİLENME DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	45
3.10.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ KENDİNİ BAŞARILI BİR ÖĞRENCİ OLARAK GÖRÜP GÖRMEME DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	46
3.11.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ÖĞRENCİNİN DERSLERDEKİ BAŞARI YA DA BAŞARISIZLIĞINA ETKEN OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR ...	48
3.12.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ DERSLERDE Kİ BAŞARISIZLIĞI ANNEDEN SAKLAMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
3.13.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ DERSLERDE Kİ BAŞARISIZLIĞI BABADAN SAKLAMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	50
3.14.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ İLERİDE ÇOCUĞUNA ANNESİ GİBİ DAVRANMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	51
3.15.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ İLERİDE ÇOCUĞUNA BABASI GİBİ DAVRANMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	53
3.16.0 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ İYİ BİR EĞİTİM ALMAK İSTEME DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	54
4.0.0. LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARININ ANNE BABALARININ TUTUMLARINA GÖRE FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	55
4.2.0 KURUNTU PUANINA İLİŞKİN ANALİZLER	57
4.3.0 ANNE BABA TUTUMU İKİNCİ ALT ÖLÇEK (DEMOKRATİK, İHMALKAR, OTORİTER, MÜSAMAHAKAR) SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN ANALİZLER	59
4.4.0. KURUNTU PUANINA İLİŞKİN ANALİZLER	61
4. TARTIŞMA	64
4.1 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FAKLILAŞIP FAKLILAŞMADIĞINA DAİR DEĞERLENDİRME	64
4.2 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİSİNE VE ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUM BİRİNCİ ALT ÖLÇEKLERE İLİŞKİN ÖZELLİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRMELERİ	68
4.3 LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KENDİSİNE VE ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUM İKİNCİ ALT ÖLÇEKLERE İLİŞKİN ÖZELLİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRMELERİ	70
4.4 SINAV KAYGISI VE ANNE-BABA TUTUMU ALT ÖLÇEKLER İLE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ... 71	
5. KAYNAKÇA	75
6. EKLER.....	80
6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	81
6.2. ANNE – BABA TUTUM ÖLÇEĞİ	82
6.3. SPIELBERGER SINAV KAYGISI ENVANTERİ	84
7.ÖZGEÇMİŞ.....	85

TABLULAR

Tablo 2.1. Anne Ve Babaya İlişkin Özelliklerin Dağılımı.....	31
Tablo 2.2. Çalışmaya Katılan Gençlerin Yaş Ve Cinsiyet Dağılımı.....	32
Tablo 3.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgilerinin % Dağılımı....	38
Tablo 3.2. Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları.....	40
Tablo 3.3. Sınav Kaygısının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	41
Tablo 3.4. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşması, T-Testi Sonuçları.....	41
Tablo 3.5. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşması, T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 3.6. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Anne-Babanın Medeni Durumuna Göre Farklılaşması, T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 3.7. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 3.8. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 3.9. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 3.10. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	45
Tablo 3.11. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerle İlgilenme Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	45
Tablo 3.12. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	46

Tablo 3.13. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumuna Göre Farklılaşması, Post-Hoc (Tukey) Testi Sonuçları.....	47
Tablo 3.14. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Öğrencinin Derslerdeki Başarı Ya Da Başarısızlığına Etken Olma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 3.15. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Öğrencinin Derslerdeki Başarı Ya Da Başarısızlığına Etken Olma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-Hoc (Tukey) Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3.16. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerde Ki Başarısızlığı Anneden Saklama Durumuna Göre Farklılaşması, T -Testi Sonuçları.....	50
Tablo 3.17. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerde Ki Başarısızlığı Babadan Saklama Durumuna Göre Farklılaşması, T -Testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.18. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 3.19. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-Hoc (Tukey) Testi Sonuçları.....	52
Tablo 3.20. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 3.21. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-Hoc (Tukey) Testi Sonuçları.....	54
Tablo 3.22. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İyi Bir Eğitim Almak İsteme Durumuna Göre Farklılaşması, T Testi Sonuçları.....	55

Tablo 4.1. Algılanan Anne Tutumuna Göre Sınav Kaygısı Top. Ve Duyuşsallık Alt Ölçek Puanının Farklaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 4.2. Algılanan Baba Tutumuna Göre Sınav Kaygısı Top. Ve Duyuşsallık Alt Ölçek Puanının Farklaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 4.3. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.4. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.5. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçlar.....	59
Tablo 4.6. Algılanan Anne Tutumuna Göre Sınav Kaygısı Top. Ve Duyuşsallık Alt Ölçek Puanının Farklaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4.7. Algılanan Baba Tutumuna Göre Sınav Kaygısı Top. Ve Duyuşsallık Alt Ölçek Puanının Farklaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 4.8. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçlar.....	62
Tablo 4.9. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Betimleyici Sonuçlar.....	62
Tablo 4.10. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçlar.....	63

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzde çok hızlı gerçekleşen toplumsal, sosyo-ekonomik ve politik değişimler sonucunda, uyum koşullarını zorlayan çok sayıda değişken bireyin yaşama uyumunu güçleştirmektedir. Özellikle ekonomik problemlerin meydana okuduğu günümüz koşullarında eğitime, hele de yüksek öğrenime atfedilen önem her geçen gün artmaktadır.

Ülkemizde genç nüfus oranı ve yetersiz kaynaklar sonucunda hem öğrencileri hem velileri büyük baskı altında bırakan seçme sınavları kaçınılmaz olmaktadır. Çocuk ve gençler yaşamın en kritik evresi olan ergenlik döneminde, zorlayıcı sınav koşullarına farklı düzeyde yaşanan kaygıyla tepki vermektedirler. Ülkemiz eğitim sisteminde öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı, eğitimcileri ve psikologları ciddi biçimde düşündürmektedir. Bu konuda çok uzun süredir yurt dışında ve yurt içinde çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda sınav kaygısının ne olduğu, etkileyen faktörler ve başa çıkma yollarına ilişkin birikimli bir bilgi vardır.

Sınav kaygısı ise, yaşanan stresin yarattığı fizyolojik, bilişsel ve duygusal tepkiler olarak da tanımlanabilir (Spielberger, 1980). Hall Brown, Turner ve Beidel (2005) ise sınav kaygısını, sınav öncesinde ve sınav esnasında yaşanan korku, endişe ve heyecan olarak tanımlamaktadırlar. Sınav kaygısı, öğrencilerin derslere bakışını, tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyen bir duygudur.

Öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında bireysel etmenlerin yanı sıra, ebeveynin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskılarının da önemli olduğuna işaret edilmektedir. Eğitimin her düzeyinde velilerin katılımı öğrenci başarısındaki esas unsurlardan biri olarak incelenmektedir.

Anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Aile tarafından çocuklara gösterilen sevgi, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bunun sonucunda çocuğun çevresindeki insanlara karşı tutumlarında olumlu izler bırakır. Ailenin; demokrat ve eşitlikçi, aşırı koruyucu veya otoriter davranması çocukların farklı sosyal davranışlar benimsemesine neden olur. Ebeveynin bu tutumları öğrencilerin kaygı düzeylerini de etkilediğine dikkat çekilir.(Yavuzer, 1992; Geçtan, 1995; Bozkurt, 2004).

Sınav kaygısının yoğunlukla yaşandığı dönem olan ergenlik dönemini anlamak, yaşanan kaygının doğasını anlamak bakımından önemlidir.

1.1 Ergenlik Dönemi ve Sorunları

1.1.1 Ergenlik Nedir?

Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişiklikler başlıkları altında tanımlanmış olan ergenlik dönemini, belirli bir yaş dönemine yayılan bir gelişme olarak ele almak uygundur (Temel, Aksoy, 2001). Bu dönem, Piaget'nin "Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri"nde 12 yas ve üzeri olan "*soyut işlemler*" dönemine denk gelir. Soyut işlemler dönemindeki ergenler varsayımlar kurabilirler, mantıksal sonuçlar çıkartabilirler ve ister somut ister soyut biçimde olsun, sorunlara farklı bir açıdan bakıp karmaşık çözümler üretebilirler. Ergenlerin bu anlamda keşfettikleri ileriye bakma ve karmaşık sorunlara farklı alternatif çözümler düşünme yetenekleri, yaşamlarına derin değişiklikler getirirken; çoğu zaman ebeveynlerini ve diğer yetişkinleri hayret ettirecek biçimde, daha önce kabul ettikleri karar ve değerleri sorgulamaya, tartışmaya ve bunlara karşı çıkmaya başlarlar (Köknel, 1992).

Ergenlik; bedensel, toplumsal ve bilişsel olarak olgunlaşma dönemidir. Bu dönemde ergenin; bedenindeki değişiklikleri kabul etmesi, yaşadığı topluma uygun bir role ulaşması, akranlarıyla olgun iletişim ve ilişkiler kurması, duygusal ve ekonomik bağımsızlığına ulaşması, evlenmek ve aile yaşamına hazırlanmayı içeren gelişim görevleri ile karşı karşıya kalması ve ergenin bu görevleri başarıp ya da başaramaması, geniş ölçüde yetişkinlikteki uyum ve başarısını belirler (Gander ve Gardiner, 2004). Bu uyumu sağlayabilmek bu yaş dönemindeki gençleri iyi analiz etmek ve yaşadıkları sorunları bilmek önemlidir.

1.1.2 Ergenlik Döneminde Lise Öğrencisi Ergenlerin Sorunları:

Lise çağındaki öğrencilerde beden ölçüleri, şişmanlık ve zayıflık sorunları önem kazanmaktadır, hatta bu durum iletişim kurmasını olumsuz yönde etkiler. Erkeklerle nazaran genç kızlar, modanın ve değişen beden ölçülerinin etkisi altına girerek, güzel görünmek ve kilo vermek için çok fazla gayret gösterirler. Bu çağ, abartılmış, aşırı düzeyde, hızlı ve kolay değişen duygular ve coşkularla yaşanır. Köknel (1992)'in yaptığı bir araştırma sonucunda, gençlerin üzerinde durdukları konu ve sorunlar önem sırasına göre şu şekilde sıralanabilir:

- Büyüklerin anlayışsızlığı ve baskısı, onur kırıcı konuşmaları.
- Arkadaş edinmekte zorluk.
- Kız-erkek arkadaşlığının olmaması.
- Kız-erkek arkadaşlığının aile ve çevre tarafından anlaşılması ve karşı çıkılması.
- Boş zamanları etkin bir biçimde değerlendirecek olanakların olmaması.

- Evde ve okulda dayanın bir eğitim aracı olarak kullanılmaması.
- Yoğun yüklü ve ezbere dayanan derslerin okutulması.
- Ders yükü nedeniyle, kültüre, spora zaman ayıramamak.
- Yükseköğrenim ya da meslek seçimi konusunda endişeler.
- Geleceğe güvensizlik.
- Eğitim sisteminde aşırı baskı ve disiplinin geçerli olması.
- Dinlenme ve eğlence için zaman bulamamak.
- Kişiliğine güvensizlik.
- Yalnızlık.
- Sorunlarına yardımcı olabilecek, kişi, kişiler ya da kuruluşların olmayışı.

Lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları problemleri bilmek tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Bu dönem içinde anne-baba'nın gençlerle olan iletişimi problemleri daha iyi anlama ve çözüm yollarını bulma adına fayda getirecektir.

1.1.3 Ergenlik Döneminde Anne-Baba ve Genç İlişkisi:

Ergenlik dönemi içinde kişinin davranışlarına yön verecek, sosyal sorumluluklarını öğrenmesine yardımcı olacak toplumsal kurum, kişinin çekirdek ailesidir. Bir çok ailede ergenliği bir çatışma dönemi olarak ele almak yanlış olsa da, bu dönemin aile ilişkilerinde bir değişim ve yeniden yapılanma dönemi olduğunu da unutmamamız gerekir. Anne-babayla genç arasındaki iletişim ve ilişki, ilk bakışta uyumlu ve problemsiz gibi gözükse de, gerçekte karmaşık ve çok yönlü niteliği

gözden kaçırılmaması gerek bir durumdur. Bu dönemde anne-baba kontrolüne karşı bir tepki gelişir. Bu tepkinin nedeni, otorite desteğine olan ihtiyaçtır ve bu da duygusal gerginliğe neden olur. Bunun yanı sıra ebeveynin baskı ve yasaklara dayanan disiplin anlayışı, olumlu ve yapıcı olması gereken bu dönemi, çatışmalar yaşanan olumsuz bir dönem haline getirebilir. Bu dönemdeki yapılması gereken en doğru hareket, ebeveynin ergene güven vermesi ve aralarındaki iletişimi en iyi şekilde devam ettirmesi gerekir. Tabii ki bu iletişimin çocukluk yıllarında kurulması gerekir. Aksi takdirde çocukluk yıllarında kurulamayan iletişimin ergenlik döneminde kurulması oldukça güçtür. İletişim kurulduğu takdirde genç ebeveynine güvenir. Bu güven ölçüsünde sorunlarını ebeveynine rahatlıkla açar, çözüm bulunmasını kolaylaştırmış olur (Yavuzer, 1992). Ergenlik vasıtasıyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş, anne-babalardan, diğer aile fertlerinden, akranlardan ve okuldan etkilenen kişilikte ve toplumsal davranışta da önemli değişimler içerir. Bu dönemde ergen gelecekteki muhtemel eğitimi hakkında karar vermek ve bir meslek seçmek zorundadır. Kargaşaların ortasındaki genç insan ortaya çıkmakta olan kimlik duygusuyla uğraşmak ve artan bağımsızlık gereksinmesi arasındaki çatışmaya da bir çözüm bulmak durumundadır (Gander ve Gardiner, 2004). O'Donnell (1976)'a göre bir ergenin tüm bu karışıklıktan kurtulup, bağımsızlık görevini ne kadar iyi ve pürüzsüz bir biçimde gerçekleştireceği konusu ise çoğunlukla ebeveyn tutumuna bağlıdır (Akt: Arcan, 2006). Bunun yanı sıra ebeveynlerinden bu dönemde destek alan ergenlerin, almayanlara kıyasla daha kontrollü oldukları kadar, daha uyumlu ve düşünceli davranışlar sergilediklerine, bu dönemi sorunsuz geçirdiklerine dair de birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991). Böyle önemli bir gelişme ve değişme evresinin sağlıklı atlatılabilmesi için ebeveynlere çok önemli görevler düşmektedir. Ebeveynler öncelikle bu dönemin

gelişimin gereği, yaşanan bunalımın geçici olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Ergenlik dönemindeki genci başkalarının yanında eleştirmemeye ve davranışlarını hiç kimseyle kıyaslamamaya özen göstermeleri gerekmektedir. Ergenlik dönemindeki gence, artık çocuk olmadığını sözle ve davranışla hatırlatarak, ergen için gerekli olan güven ve destek verilmelidir (Yavuzer, 1992). Aksi takdirde genç davranışlarını dengeleyemediği için sorumlu olduğu her işte konsantrasyon eksikliği ve kaygı yaşar. Bu kaygı hayatın her aşamasında olduğu gibi özellikle de genç için önemli olan sınavlara da yansıyor, sınav kaygısı olarak karşısına çıkar.

1.2 Kaygı ve Sınav Kaygısı

1.2.1 Kaygı:

Literatüre bakıldığında farklı kaygı tanımları görülmektedir. Genel olarak kaygı, bireyin hayatının belirli zamanlarında yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Gelecekte kötü bir olay olacaktı gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu davranış şekli, geleceğe yönelik kararsızlık, karmaşa, korku, endişe, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, kısaca bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Hill & Şarason (1966)'a göre kaygı, bireyi normal yaşamda çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyerek ve uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir (Akt. Erözkan, 2004).

Kaygı kavramının, bilişsel süreçleri olduğu kadar, başarı güdüsü, okul performansı ve okul etkinliklerine katılma düzeyini de negatif yönde etkileyen bir etken olduğu bilinmektedir (Genç, Karlıdağ, Eğri, Güneş, Kurçer, Pehlivan, Özcan ve Ünal, 1999).

1.2.2 Kaygı Kuramları

“Kaygı” kelimesi tarih boyunca en sık kullanılan sözcüklerden birtanesidir. Kaygı kavramı ruhbilim alanına 1900’lü yılların başında girmiş ve bu alanda araştırma ve çalışmalar 1940’lı yılların sonunda yapılmıştır (Köknel, 1990). Ruhbilim alanında “kaygı” kelimesini ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran Freud (1856–1939) olmuştur. Kaygıya ilişkin ilk kapsamlı kuram psikanalitik kuram ile geliştirilmiştir.

Freud’a göre kaygının; fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı kişiyi uyarma konusunda, gerekli uyumu sağlamada ve yaşamı sürdürebilme işlevlerinde katkıda vardır. Hatta normal düzeydeki bir kaygıyı yaşamın sürmesi için gerekli görür (Geçtan, 1993). Her insan arada bir kaygı duysa da Freud, yaptığı araştırmalarda nevroziklerde bu duygunun daha sık ve daha yoğun yaşandığını gözlemiştir. Ayrıca tüm nevrozların temelinde kaygının yattığını ifade etmiştir. Freud, kaygının kaynağını libidodan aldığını düşünmektedir. Freud’a göre insanın kişiliği id, ego ve süper ego’dan oluşur. Kaygının kaynağı ise ego’dur. İd’ten gelen ve kontrol edilmediği takdirde tehlikeli olacağını gören ego buna bir kaygı reaksiyonu ile yanıt verir (Akkaya,1999).

Kaygı psikanalitik kuramın en önemli kavramlarından biridir. Kişiliğin işlevlerine ilişkin dinamiklerde ve kişiliğin gelişiminde çok önemli bir rol oynar.

İnsan davranışlarının tümünün uyum sağlamaya yönelik bir amacı vardır. Freud’a göre kaygının görevi, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı kişiyi uarması, gerekli uyumu sağlaması ve yaşamı sürdürebilmesine katkıda bulunmasıdır.

Ego 3 ayrı tehlike karşısındadır:

1. Engellemeler ve dış dünyadan gelen saldırılar
2. İd’in içgüdüsel ve gerçek dışı istemleri
3. Süperego’nun bastırılması

Kaygı, ego’nun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olmasından dolayı bu üç tehlikeye karşı üç anksiyete geliştirilir:

1. **Gerçeklik Anksiyetesi:** Hayatı sürdürebilmek için gerekli bir objenin ya da durumun varolmasıyla oluşur. Dış dünyadaki tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkan rahatsız edici bir durumdur.

2. **Töresel Anksiyete:** Vicdanın tehlikeli olarak saydığı durumlarda ortaya çıkar, temeli çocuklukta cezalandırıcı ana-baba ile simgelenen nesnel ve gerçek bir korku bulunur. Egoda Suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Neden olan durumdan kaçınılmaz.

3. **Nevrotik Anksiyete:** İçgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Nevrotik anksiyetenin altında yatan neden bilinçli bir şekilde kavranılamaz. Üç ayrı biçimde görülür:

a- **Bağlantısız Anksiyete:** O anda ortaya çıkabilecek herhangi bir duruma bağlanmaya hazır bir kaygı durumudur. Kişi işleri yolunda da gitse sürekli kaygılıdır. Kişi sürekli tehlike, yanlış yapma, başarısızlık v.b. korkuları içinde yaşar.

b- **Fobik Anksiyete:** Belirli bir nesne ya da duruma karşı duyulan yoğun korkudur.

c- **Panik Anksiyete:** Korku yaratan durumla gösterilen tepki arasında bir bağ yoktur. Ansızın ortaya çıkan nöbetle fizyolojik belirtilerle birlikte ölüme yaklaşıyor muşçasına korkutan bir duygu durum yaşanır.

Ego, anksiyete yaratan bir durumla karşılaştığında var olan düzeni korumak için yeni mantık bileşimleri yapmak durumundadır. Akılcı yöntemlerle anksiyete ile başa çıkmazsa savunma mekanizmalarına başvurur.

Freud insan hayatıyla ilgili bütün davranışları olumlu, olumsuz bir nedene bağlamaktadır. İnsan denen varlıkta nedensiz hiçbir şey meydana gelmeyeceğini söylemektedir. Bazı davranışlar, sakıncalı görüldükleri için bilinçten uzaklaştırılan, bilinçaltında yer alan düşüncelerden, duygulardan meydana gelmektedir. İnsanlar bazı davranışlarının gerçek nedenlerini bilmek istememektedirler. Davranışları rastlantılarla açıklanmak suretiyle çevrelerinin, başkalarının olumsuz tepkilerinde uzak kalabileceklerini düşünmektedirler. (Altıntaş, Gültekin, 2003).

Klasik psikanalitik kuramlarına göre kaygının gelişimsel olarak belirlenen iki önemi vardır: Birinci kaygı ve sonraki kaygılar. Freud'un değiştiği ile "kaygı doğum

sürecinde örneklenir” (Geçtan, 1993). Bebek doğum anına kadar olan süre içinde ortamın özelliklerine uyum sağlamıştır. Doğumla birlikte kendini uyaran ışık, gürültü, dokunma, uyarılar ve ısı değişiklikleri ile dolu bir dünya bulur, bu ilk kaygı durumudur. Birinci kaygıdan sonraki kaygıya geçiş egonun olgunlaşmasıyla ilgilidir.

Adler Kaygıya aşağılık duygusunun neden olduğunu söyler. Bundan acı çeken, eksiklik duyan kişi üstünlük ve güvenlik kazanmak amacını güder, bunun içinde kaygı ile başkalarını kontrole yönelir (Çavuşoğlu, 1990). Ayrıca kişi toplumla bağlarını kaybetmiş hissettiğinde kaygı duyar (Akkaya, 1999).

Jung’a göre anksiyete kollektif bilinçaltından gelen irrasyonel güçleri ve imajların insanın bilincini kapsamasına karşı kişinin reaksiyonudur, der. Anksiyete, kollektif bilinçaltının hakim özelliğine karşı duyulan korkudur

Erich Fromm’a göre gerek normal şahsiyet gelişmesinin, gerekse bütün nevrozların özünde, hürriyet ve bağımsızlık için mücadeleyi görürüz. Fromm, hayvanlardan farklı olarak insanın tabiattan ve diğer insanlardan koptuğunu, bunun sonucu olarak da kendini yapayalnız hissettiğini söyler; insanın bu yalnızlığından kurtulmak, kendine emniyet sağlamak için E.Fromm’un deyişiyle kendisine yük olan bu hürriyetten kaçabilmek için elinde iki imkân vardır; ya diğer insanlarla sevgi ve işbölümü temelinde tekrar kaynaşacaktır ya da otoriteye ve topluma boyun eğerek kendisine emniyet sağlayacaktır. Nörotik dediğimiz insanlar ise tam bir boyun eğişiye razı olmayan, hürriyet ve bağımsızlık mücadelesini terk etmeyen kişilerdir; ama bunlar da bağımsızlığın getirdiği yalnızlık ve emniyetsizlik ile hürriyet arayışı arasında çatışmayı çözememiş, bu ikilem arasında sıkışıp kalmışlardır. (İlgaz,2004)

Otto Rank, her çeşit kaygı ve nevrozların başlangıcını doğum travmalarına bağlar. Aslı “Anneden ayrılma” olan doğum travması insanın ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılmalarda yinelenir ve kaygının temel evrensel nedenini oluşturur.

Goldstein’e göre kaygının ortak ögesi bireyin yeteneği ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur, bu durum ise kendini gerçekleştirme olanaksız kılar.

Canon, kaygıyı dengeyi bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa yorumlayışı olarak görür.

Sullivan ise kaygının bireyin insan ilişkilerini tehlikeye sokan durumda olduğu görüşünü savunmuştur.

Horney, korku ile kaygı kavramlarını iş anlamlı olarak kullanarak iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Horney, kaygının oluşumunu; içgüdüsel dürtülerimizin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok baskı altına alınmış

Kieggard kaygıyı “ölüme dek süren hastalık” diye tanımlanmıştır. Yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görülmüş. “Nevrotik Kaygı”nın ise benliğin dağılmasında ve anlamsızlıktan doğduğu görüşleri ile çağdaş kavrama temel hazırlanmıştır.dürtülerimize karşı duyulan korku sonucu oluştuğuna inanır.

May (1938–1967) Varoluşçu Psikiyatri’nin Amerika’daki kurucusudur. Kaygının iki ayrı rolde ortaya çıktığı görüşündedir. Olumlu yönü; insanın kendisini ürküten durumlarla yüzleşmeyi göze alarak, çeşitli yaşama imkânlarını açmasını sağlar. Acı ve mutsuzluk veren rolü ise kaygı bu imkânlardan kaçınıp dar bir çerçevede içinde sınırlanan ve bir takım kuralların tutsağı olarak yaşamaya neden olur.

Ülkemizde kaygı konusunda tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin Necla Öner, kaygı konusunda ayrıntılı araştırmalarda bulunmuş ve kaygıyı bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan bireyde oluşan bir ruh halidir, şeklinde tanımlamıştır.

Köknel’e göre, “kaygı, elem doğrultusunda bir duygulanım durumudur.”

Kaygının açıklamasında ve verilen tanımlarda sosyal ve kültürel etmenlere daha büyük bir önem verildiği görülmektedir. Genel olarak bireyi olumsuz etkileyen duyguların kişide kaygı meydana getirdiği söylenebilir.

Bazı düşünürler ve bilim adamları içinde yaşadığımız XX. Yüzyılı “Kaygı Çağı” ve bu çağın hastalığı olarak da “stres”i görmektedirler. İnsan başta doğanın egemenliğinden kurtulmak için teknolojiyi geliştirmiş ancak bu kez kendi yarattığı uygarlığın tutsağı durumuna gelmiştir. Bu tutsaklık onun, insan olarak dünya içindeki yerini ve kimliğinin yitirilmesine yol açmıştır. Bireyler yabancılaşmış, yalnızlaşmış, insanlarla yakın ilişkiler kuramam durumuna gelmiştir. Bunun yanında teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi sonucunda toplumlar, kültürel farklılıklar

gösterdiği gibi bir toplumda aynı kültüre sahip üyelerin aldığı eğitim, sosyal-ekonomik seviye gibi özelliklerin de farklılaştığı görülmektedir.

Günümüz insanının kaygısı azalmamakta, giderek artmaktadır. Çünkü günümüzdeki ilerlemeler değişimler baş döndürücü bir hızla sürmektedir, değişimlere uyum sağlama, güçlüklerle baş edebilmek, için çaba içinde olan insan engellerle karşılaşması sonucu kaygı ortaya çıkmaktadır.

Bu hızla değişim içinde bir “aydın” misyonunu yükleneyecek olan genç, bu süreç içinde yerini alır. Kendisini gerçekleştirmek, geliştirmek, kimliğine sahip olmak, toplumsal olaylara kafa yoran ve bunlara çözüm ararken kaygı duygusuyla karşılaşacaktır. Toplumsal en dinç insan gücü ve en verimli kaynağı olan gençlerde kaygı oluşturan çok boyutlu ve karmaşık sorunlar ortaya çıkar.

Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, karar verememesine yol açar, başına kötü bir şey geleceğini sanması gibi yersiz korkulara sahip olmasına neden olur.

Ülkemizde üniversiteye gelen öğrenciler büyük zorlu bir yarıştan geçtikten sonra üniversiteli olmaktadır. Üniversiteli olmalarıyla kaygıları bitmemekte daha sonra da öğrenimin bitirilmesi ve gelecek kaygısı yakalarını bırakmamaktadır.

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisi önemlidir. Bunların içinde aile ilk sırada yer alır. Çünkü öğrencinin sağlıklı bir ilişki geliştirmesinde diğer çevrelerden daha yüksek güce sahip bir değişken olarak görülmektedir. Ailenin istemleri, beklentileri, yaşantısı, tutumu, kardeş sayısı, öğrencide kaygının oluşumunda önemli etkenlerden biri olarak sayılmaktadır. Öğrencilerde görülen kaygının çoğu onların okul başarılarında, ana babanın yüksek beklentilerine ulaşamama kaygısından oluşur.

Ana-babanın koruyuculuğu, görmüş olduğu olumsuz eğitim ve bulunduğu arkadaş grubunun olumsuz ilişkisi, kendini geliştiremeyen, kimliğini kavramayan, günlük yaşamını sürdürecekt yetenekleri geliştiremeyen, hayat içinde hayat mücadelesine ayak uyduramayan kişiler diğerlerine oranla yetersiz kalmakta bu durum ise onun için bir kaygısıyla son bulmaktadır.

Öğrencinin cinsiyeti, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi kişiliği ve duygusal durumuna ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ana-baba mesleği, okuldaki başarı, barındığı yer, ailenin ekonomik durumu arkadaş çevresi öğrencide kaygı yaratıcı etmenler olarak görülmektedir. Ayrıca kaygı kişinin ruhsal durumunu etkileyebilmektedir.

Bireyin kendisini bulduğu, kendisi tanıdığı, değerlendirdiği ve gelişmeye başladığı üniversite yılları birey için son derece önemlidir. Bu dönem büyük önem arzettiği için yaşanan örseleyici yaşantılar olumsuz etkilemeler, büyük beklentiler, gelecekle ilgili düşler bireyde kaygıya neden olur. Kaygının artıyor olması bireyin ruh sağlığının bozulmasına neden olur. (Akkaya, 1999)

Kaygının özel bir türü olan Sınav Kaygısı, gençlerin eğitim yaşamında önemli bir engel olmasından dolayı dikkat çekmektedir.

1.2.3. Sınav Kaygısı:

Sınav kaygısının bir kavram olarak ortaya çıkması ve bu konudaki yapılan çalışmalar, Mandler ve Sarason (1952)'la başlamış ardından, bu alanda yapılan çalışmalarla hız kazanmıştır (Erözkan, 2004). Sınav kaygısı, genel olarak bilinen kaygının özel bir türüdür. Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar 1960'lı yılların sonlarına doğru, genellikle de sınav kaygısının olumsuz sonuçlarının üstesinden gelinmesine olan ihtiyaca bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Sınav kaygısı birçok öğrenci için eğitim yaşamlarında önemli bir sorundur ve eğitim başarısı karşısındaki en ciddi engeldir. Sınav kaygısı seviyesi yüksek olan kişi, bir sınav veya benzer değerlendirme esnasında öz varlığının tehdit edildiği hatta saldırıya uğradığı duygusuna kapılabilir. Bu tarz düşünen kişiler yalnızca sınav değil, grup içinde bir konuşma yaparken, yüksek sesle okuma yapması gerektiği durumlarda da korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar ve alakası olmasa bile kendilerine yönelik sandığı olumsuz düşünceler dikkatlerinin kolayca dağılmasına

yol açar. Yine bu tarz düşünen kişiler, sınav sorularını okurken ve doğru cevaplandırırken, konuşma esnasında düşüncelerini doğru organize etmede, kendini ifade edeceği uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olurlar. Yaşanan sınav kaygısı, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli hayata geçirmelerini engellemekte, zaman zaman öğrenim hayatlarını bile yarıda bırakmalarına neden olmakta, bunun sonucunda da öğrencilerin gelecekteki hedeflerini ve mesleki kararlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Adana ve Kaya, 2005).

Genel anlamda bakıldığında sınav kaygısının iki yönü vardır. Bunlardan birincisi kuruntudur ve sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturur. Kişinin genelde kendisi hakkındaki başarısızlığına, beceriksizline ilişkin olumsuz düşünceler ve değerlendirmelerini ve iç konuşmalarını içine alır. Sınavla ilgili yapılması gerekeni yapacağına, çalışarak bu işi başaracağına, karşılaştığı problem veya problemleri çözeceğine; “yapamazsam veya başaramazsam!” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına neden olan bir zihinsel süreçtir. Farklı bir açıdan bakıldığında “Dikkat Hipotezi” ile de anılan kuruntu, yüksek sınav kaygısı olan kişilerin sıklıkla yaşadıklarını ifade ettikleri bir durumdur. Kuruntu’lamaya örnek verecek olursak, “Daldım”, “kendimi veremiyorum”, “okuduklarımı anlamıyorum”, “ya bu sınavdan iyi sonuç alamazsam?”, “ben zaten yeteneksiz, beceriksiz biriyim”, gibi içsel cümleler örnek olarak verilebilir. Bu durum kişiye yarar yerine zarar getirir. Kişinin hayatında zihinsel – entelektüel davranışlarını, yaptığı işte verim ve üretkenliğini olumsuz yönde etkileyerek başarısını düşürür. Sınav kaygısının ikinci yönü ise, kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır. Sınav kaygısı yüksek olan kişiler herhangi bir sınav esnasında “öz varlığının” saldırıya uğradığı veya tehdit edildiği korkusuna kapılır. Bu durum yalnızca sınavla sınırlı

değil, grup içinde konuşma yapması gerektiğinde, soru sorma veya sorulan sorulara cevap verme, herhangi bir konuda katıldığı tartışmalara cevap verme veya tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma, vb. faaliyetlerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Sınav esnasında soruları doğru okuma ve doğru cevaplama; konuşurken düşüncelerini toparlayarak duygularını doğru ifade etme, aynı şekilde doğru sözcükleri seçme gibi davranışlarda başarısız olurlar (Genç, Karlıdağ, Eğri, Güneş, Kurçer, Pehlivan, Özcan ve Ünal, 1999). Dündar, Yapıcı ve Topçuya (2008) göre ise, Öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında, üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Bunlar; ebeveynin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskıları (Büyükkaragöz, 1990; Christenson vd., 1992; Yıldız, 2007), okulun çocuk üzerindeki beklentileri ve politikaları (Yapıcı ve Yapıcı, 2005), sınava girecek öğrencinin kişilik özellikleri (Woolfolk, 1993; Gülen, 1993; Çankaya, 1997; Ekşi, 1998; Lufi ve Darliuk, 2005; Alyaprak, 2006). Bunun yanı sıra, kişilik özellikleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin, bazen ters bazen aynı yönlü olduğu görülebilmektedir (Yavuzer, 1992).

Donald ve Katz (1999)'a göre, Öğrencilerin sınav kaygısının azaltılması elde edecekleri başarılarını artırabilmektedir. Bu nedenle, sınav kaygısıyla baş etmek için öncelikle öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi, belirlenen kişilik özelliklerine göre sınav kaygı düzeyinin yüksek olması ihtimali olan öğrencilere psikolojik danışmanlık desteğiyle yardımcı olunması gerekir. Bunun için de öğrencilerin kişilik özelliklerine göre sınav kaygı düzeyinde farklılık olup olmadığı bakılmalı ve bunun sonucu olarak da hangi kişisel özelliklerin sınav kaygısını ne yönde etkilediğinin belirlenmesi gerekmektedir (Dündar, Yapıcı, Topçu, 2008). Bunların dışında kaygının olumsuz yönlerine rağmen, olumlu yönde organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı çekme,

cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi olumsuz durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanacak olursa daha kolay atlatması, koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya yöneltmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir. Bu özelliklerinden dolayı Allwright ve Bailey (1991) kaygının aslında o kadar da sakınılacak ve korkulacak bir duygu olmadığını savunmaktadırlar (Aktaran: Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Yine Akgün, Gönen, Aydın (2007)'a göre olumlu kaygı kişiyi yaşadığı toplum içinde önemli konumlara gelmek için hırslandırmakta ve öğrenme isteğini artırmaktadır. Fakat bunun yanı sıra olumlu kaygı birey tarafından iyi yönetilmediğinde ise ne kadar uğraşırsa uğraşsın başarısız olacağını hissederek, kaygının tutsağı haline gelecek ve yapabileceğinin daha azını ortaya koyacaktır.

Sınavlar öğrencilerin hayatlarının şekillenmesindeki önemli süreçler olduğu için öğrencilerin kaygılarını artırabilmektedir. Sınavların öğrencilerde oluşturduğu kaygı, öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırma bulguları (Öner, 1972; Culler ve Holahan, 1980; Başarır, 1990; Erkan, 1991; Cüceloğlu, 1991; R.A.M.,1998; Cassady ve Johnson, 2002; Yıldırım ve Ergene, 2003; Cassady, 2004; Bacanlı ve Sürücü, 2006) öğrencilerin bu yönlerinin incelenmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Sınav kaygısının oluşumu ve yoğunluk kazanmasında aile dışında çok sayıda etkenin söz konusu olduğu da açıktır.

1.2.4. Sınav Kaygısında Aile Dışı Etkenler:

Türkiye'nin sosyo-ekonomik, kültürel, toplumsal vb. gibi yönlerden gelişmesinde önemli rol oynayacak olan genç nüfusun, üniversiteye giriş sınavıyla ilgili tutum ve davranışlarının bilinmesi, negatif durum ve tutumlar karşısında çözüm

yollarının belirlenmesi, hem sınava girecek gençler için hem de toplumun geleceği için son derece önemlidir. Doğal olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak kişinin dünya hakkındaki düzenli ya da geçici varsayımlarını, başka insanlardan beklentilerini, kendi gibi olan insanlarla kendi gibi olmayan insanlar arasındaki farklılıkları değerlerini ve bakış açılarını, neyin doğru veya neyin yanlış olduğuna ve ne tür şeylere yaklaşması, ne tür şeylerden kaçınması gerektiğine ilişkin duygu ve inançları içeren (Tolan, İsen & Batmaz, 1985) tutumlar kişilerin hayatındaki tüm konularda olduğu gibi YGS/LYS konusunda da öğrenci başarısını, motivasyonunu, çalışma düzenini ve performansını etkileyen en önemli etmenlerden birini oluşturmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin YGS/LYS'ye yönelik davranış ve tutumları olumlu ise sınava yönelik hazırlıklarının da daha iyi olması, aynı şekilde hazırlıkları istekli ve keyifli yapmaları ve sınavda da başarılı olmaları beklenir. Öğrencilerin YGS/LYS'ye yönelik tutumlarını ve davranışlarını etkileyen hem kişisel hem de çevresel pek çok etken bulunmaktadır. Önemli olan bu etkenlerin öğrencilerin YGS/LYS'ye yönelik tutum ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir. YGS/LYS'ye hazırlanan bir genç, bir yandan ergenlik döneminin sorunları ile uğraşır bununla başa çıkmaya çalışırken, diğer taraftan da eğitim alacağı veya almak istediği mesleği belirleyen bir sınava hazırlanmanın verdiği sıkıntı, tedirginlik, kaygı ve stres içindedir (Ekici, 2005). Jencks ve arkadaşları (Malkoç, 1991) tarafından yapılan detaylı bir araştırmaya göre ailelerin özellikleri, öğrencinin okul başarısına etki eden en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre, okul başarısının yarıdan fazlasının, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Aktaran: Çelenk, 2003).

Üniversite gençlerinin algılanan anne - baba tutumları, anne - babayla ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile bağıntısı hakkında yapılan araştırma

sonucunda; Anne ile ilişkiler, konuyla ilgili bütün araştırılan alanlarda en önemli odak noktasında bulundu. Babalar ise daha otoriter, az demokratik, çocuklarıyla ilişkilerinde mesafeli görüldü. Ancak çıkan sonuçlara göre otoriterlikle ilgili yüzdeler, bütün değişik alanlarda genel olarak bakıldığında beklenen Türk ailesi standartlarından biraz daha düşük çıkmıştır. Ebeveyn ile ilişkiler, uyguladıkları disiplin biçimleri ve bazı kişilik özellikleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Ebeveyn ile iyi ve yakın ilişkiler kurmak ile iyimserlik, neşelilik, mücadelecilik, rahatlık, kendine güven, öz saygı ve ebeveyne bağımlılık arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Katı ebeveyn disiplini ise kötümserlik, utangaçlık, beceriklilik ve arkadaşına bağımlılık sonuçlarını doğurmuştur. Çeşitli araştırmalarda, ebeveyn tutumu, aile ortamı, aile desteği, aile içi uyum, aile ile ilişkiler gibi aileye ilişkin değişik özellikler ile olumlu veya olumsuz kişilik özellikleri, kaygı, depresyon, psikolojik sağlık ve bozukluklar, benlik gibi kişiye ilişkin özellikler, karşılaştırılmış önemli bağıntılar bulunmuştur. Araştırmalar, ebeveyn tutumu, anne – baba ile iyi ve olumlu ilişkiler ve sağlıklı aile ortamının değişik boyutlarının sağlıklı, sağlıksız kişilik özelliklerinin gelişiminde rolünü vurgulamaktadır (Karadayı, 1994).

Çelenk'in (2003) öğrencinin okul başarısında aile faktörü hakkında ve öğrenme – öğretme sürecine ilişkin okul başarısını arttıran faktörler üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, okul başarısı üzerinde okul – aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencinin okul başarısı üzerinde aile etkeninin oynadığı rolü içeren araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitim ve öğretim açısından destekleyici bir davranış içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

- Ailenin göstermiş olduğu bakım, şefkat ve korumanın okul başarısının yükselmesinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.
- Koruyucu aile yanında kalan çocukların da, eğer uygun bakım, şefkat ve koruma sağlanırsa başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.
- Okul ile yapılan program hakkında ortak görüş birliği sağlayarak düzenli bir biçimde iletişim halinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının göstermiş olduğu okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencileri ve doğal olarak öğrencilerin yaşadığı toplumdaki bireyleri ilgilendiren Üniversite giriş sınavında öğrencilerin başarıları pek çok etkene bağlıdır. Ural ve Erkin (2002) yaptığı bir araştırmada, bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok araştırmaya rastlamışlardır. Genel olarak bakıldığında bu araştırmaların, özel dershanelerin öğrenci başarısındaki rolü (Arslan ve Öztürk, 2001; Köse, 1990b; Morgil, Yılmaz & Geban, 2001; Yiğit ve Akdeniz, 2001; Şirin, 2000), lise türleri - üniversiteye giriş ilişkisi (Köse, 1990a; Titrek, 2003), Öğrenci Seçme Sınavında çıkan sorularla öğrenci başarısı arasındaki ilişki (Yılmaz, Atav, Erökten & Morgil, 2000; Morgil, Yılmaz, Seçken & Erökten, 2000; Atav, Yılmaz, Yaman & Soran, 2000; Çepni ve Kaya, 2002; Doymuş, Canpolat, Pınarbaşı & Bayrakçeken, 2000), sınav kaygısı ve kaygı ölçeği (Bozkurt, 1998; Buran ve Simsek, 2000; Erkan, 1991; Kaymak, 1987; Kutlu, 2001; Öner, 1990; Sargın, 1990; Şahin, 1985), iki aşamalı ve tek aşamalı olan sınav sisteminin karşılaştırılması (Kelecioğlu, 2003a), öğrencilerin sınav hakkındaki görüşleri ve sınavın öğrenimlerine etkisi (Kelecioğlu, 2002; Kelecioğlu, 2003b) vb konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; okul başarı sı dūřuk ve sınıfta kalma riski taşıyan oğrenciler ile diğer oğrenciler arasındaki en önemli etken, ebeveyn desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, ebeveynler arasındaki katılık, tutarsızlık ve geimsizliğinin de dūřuk okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (Aktaran: elenk, 2003).

1.3 Anne – Baba Tutumu :

Oğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında, ana etmenlerden bir tanesi ebeveynin ocuk üzerindeki beklentileri ve baskılarıdır (Büyükkaragöz, 1990; Christenson vd., 1992; Yıldız, 2007). Anne-babanın ocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Aile tarafından çocuklara gösterilen sevgi, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bunun sonucunda çocuğun çevresindeki insanlara karşı tutumlarında olumlu etkiler oluşturur. Ailenin; demokrat ve eşitlikçi, aşırı koruyucu veya otoriter davranması çocukların farklı sosyal davranışlar benimsemesine neden olur.

Varol (1990)'a göre ailenin beklediği yüksek başarı düzeyine ulaşamama endişesi oğrencilerde kaygı oluştırmakta ve bu da oğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ailelerin bu beklentileri oğrencilerin eğitimin her basamağında devam etmektedir. Özellikle üniversiteye giriş sınavı sürecinde ailelerin beklentileri, oğrenciler üzerinde önemli bir kaygı oluştırmaktadır. Bu durum bu Şekilde kalmayıp, (akmak ve Hevedanlı, 2005) yapılan araştırmalara bakıldığında oğrencilerin üniversiteye girişte kaygılarını bitirmediğini, yeni kaygıları beraberinde getirdiğini göstermektedir (Aktaran: Akgün, Gönen, Aydın, 2007).

Anne – baba tutumları, özellikle otoriter anne – baba tutumları gençlerin sınav kaygısını arttırmaktadır. Horney’e (2007) göre ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde önemli etkileri vardır. Örneğin, çocukluk dönemlerinde reddedici anne-baba tarafından yetiştirilen bireyler, yalnızlık ve güvensizlik duygusu ile büyümektedirler. Çocukların ilgi görmeye, sevmeye ihtiyacı vardır, ancak eleştirilmek ve reddedilmek korkusu onlarda alınganlığa, umutsuzluk duygularına, yalnızlık hissetmelerine ve depresyona yol açmaktadır. Böylece ilerleyen yaşlarda da kişiler arası ilişkilere dayalı olarak yaşadıkları problemler bağlamında çabucak incinen ve depresyon yaşayan bireyler olarak yaşamlarını sürdürmektedirler.

Steinberg, Lamborn, Dorndusch ve Darling (1992) bazı araştırmacıların (Örnek: Bronfenbrenner ve Schaefer, 1965) çocukların gelişimi açısından bakıldığında; çocukların, anne-babalarının tutum ve davranışları hakkındaki algılarının, anne-babalarının gerçek tutum ve davranışları kadar önemli olabileceğini aktarmışlardır. Bu bağlamda anne-baba ve genç arasında kurulan iletişim ve ilişki sağlıklı olup olmaması, gencin sınav kaygısı yaşayıp yaşamamasıyla doğrudan ilişkilidir.

1.3.1 Anne-Baba-Çocuk İlişkisi ve Bu İlişkinin Önemi:

Doğumundan itibaren insan gelişimi çoğunlukla bir aile ortamında başlamakta, gelişmekte ve beraberinde bir sosyalleşme süreci içermektedir. Bebeklikten itibaren girdiği aile ortamında, ilk etkileşimde bulunulan kişiler doğal olarak aile bireyleri ve anne-babalar olmaktadır. Çocuğun yakın çevresindekiler ile, özellikle anne-baba ile girdiği ilk ilişki ve etkileşimlerinin kişilik yapısının gelişiminde büyük bir önemi olduğu özellikle psikanalitik yaklaşımda vurgulanmıştır (Schultz ve Schultz, 2002). Bilindiği üzere bu kuram; insan yaşamının ilk beş yılının kişiliğin oluşmasındaki çok önemli olduğunu vurgular. Evrim kuramından etkilenen

etnolojik bakış açısı ve bir çok psikolog ise, insanların ve özellikle bebeklerin, çevresindeki kişilerden en az biri ile yakın bir ilişki kurmalarının yaşamsal önemi olduğunu savunurlar (Hortaçsu, 2003).

Gülerce (1996), kişinin psikolojik dünyasında istenilen her türlü değişimin, ailenin yapı sistemi ile direkt ilişkili olduğunun ve bunun tersinin de doğru olduğunun düşünüldüğünü ifade etmiştir. Bunun devamında Gander ve Gardiner (2004), aileye katılan her çocuğun, aileyi değiştirdiğini ve yine aile içindeki üyeler arasındaki ilişkilerin de değiştiğini belirtmiştir. Gençlerin müzik ve giyimdeki güncellikleri yakından takip etmeleri, bilgisayar ve teknoloji ile daha fazla ilgilenmeleri, kendi alt kültürlerine ait bazı deyim, ifade ve sembolik davranışları geliştirmeleri ve bunlardan bazılarının zaman içinde yetişkinlerce de benimsenmesi, bu duruma örnek olarak verilebilir. Yörükoğlu (1979), yapılan araştırmalara bakıldığında; kişinin eğitim hayatından meslek seçimine, ruhsal gelişiminden problem çözme yeteneklerine kadar bir çok açıdan anne-babanın, çocuk üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Akt. Arcan, 2006). Bu durumun genç üzerindeki etkisi doğal olarak okul başarısını da olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir.

1.3.2 Anne – Baba Tutumu ve Okul Başarısı:

Velilerin eğitimin hayatının her seviyesinde katılımı öğrenci başarısındaki esas nedenlerden biri olarak incelenmektedir (Ural ve Erkin, 2002). Küçükahmet (2001)'e göre öğrenci ailelerinin sergilediği yanlış davranışlar, ilgisizlik, baskı, sertlik, sevgisizlik ya da aşırı ilgi gibi nedenler öğrencilerin ders çalışmaktan uzaklaşmalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Akt: Çelenk, 2003). Kişinin psikososyal gelişimi, eğitim hayatı ve meslek alanındaki başarıları, başarısızlıkları ve davranışı üzerinde ebeveynin doğrudan ve dolaylı etkisi sosyal

bilimlerde uzun süredir çalışmaların esas alanı olmuştur. Hetherington ve Parke (1986) göre aile, sosyalleşme sürecinde, kişinin kişilik özelliklerini, davranış ve tutumlarını biçimlendiren, sosyal çevre içinde, gelecek yıllardaki rolüne hazırlayan önemli bir sosyal kurumdur (Aktaran: Karadayı, 1994). Hollindsworth ve Hoover (1999), çocuklarını direkt olarak veya dolaylı yollardan eğittikleri için, ebeveyni çocuğun evdeki öğretmenleri olarak düşünmekte ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde ebeveyn tarafından kolaylıkla bozulabileceğinden söz etmektedir. Bu sebeple de günümüzün eğitimcileri ve öğretmenleri öğrencilerin evdeki öğretmenleri olarak velilerin önemini anlamış durumdadırlar (Aktaran: Çelenk, 2003). Çelenk (2001)'in yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin; “okul ile işbirliği içinde olan, çocuğu ile ilgilenen ebeveynlerin, çocuklarının okul başarısını pozitif yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak için, ayrıca öğretmen – aile arasındaki tutarsızlığı önlemek amacıyla ebeveynlerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu” görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonucunda belirtildiği gibi yanlış anne-baba tutumları gençlerin yaşadığı sınav kaygısı üzerine olumsuz bir etki yaptığı bilinmektedir.

1.3.3 Aile ve Anne – Baba Yaklaşımlarının Sınav Kaygısına

Etkileri:

Çocukluk döneminde kaygının oluşmasında cinsiyet, ebeveynlerin mesleği, ebeveynin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile içindeki kardeş sayısı, çocuğun başarı durumu gibi etkenler de etkilidir. Erkek çocuklara oranla kız çocuklarda daha fazla kaygı duygusu görülür. Bunun yanı sıra, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan ailelerde temel ihtiyaçlar karşılanamadığı için hayattan zevk alınmamaktadır. Bu durum aile içi iletişim ve ilişkilerde gerginlik yaratmakta ve bu

da çocuğun kaygı durumunun artmasına neden olmaktadır. Ebeveynlerin mesleği çok fazla stresli ise bu durum aile içi ilişkilerine de yansiyarak çocuğu negatif yönde etkilemektedir. Diğer bir açıdan bakıldığında ailede kardeş sayısı arttıkça büyük çocuk kendisine olan ilginin azalacağını düşünerek kaygıya kapılabilmektedir. Başarı açısından bakıldığında, çocukların hemen hemen hepsi ebeveynleri tarafından okuldaki derslerinde başarılı olmaları noktasında direkt ve ya dolaylı olarak zorlanmaktadır. Evdeki sert disiplin ortamı, baskıcı ebeveyn tutumları, okuldaki disiplinli ve otoriter eğitim-öğretim anlayışı; sert, negatif, soğuk ve küçük düşürücü öğretmen eleştirileri, verilen cezalar, düşük not verme ve sınıf geçme şartlarının zorluğu sınav kaygısının çok daha erken yaşlarda oluşmasına uygun olan koşulları oluşturmaktadır. (Erözkan, 2004). Teknoloji geliştikçe, günlük yaşamda kolaylık sağlamasına rağmen beraberinde birçok sorunu da getirmiştir. Bu sorunlara bakıldığında ilk olarak, kişilerin yalnızlaşması ve yaşadığı çevreden uzaklaşması dikkat çekmektedir. Doğal olarak durum böyle olunca, toplumda aynı kültüre sahip kişiler arasında eğitim ve sosyo-ekonomik farklılıkların oluşması hız kazanmaktadır. Yine bu durumun sonucunda aynı aile içerisinde ve aynı yetişme koşullarında kardeşler arasında dahi eğitim, sosyo ekonomik durum ve yaşama bakış açılarında farklı durumlar meydana geldiği toplum içerisinde gözlenmektedir. Özellikle ebeveynin çocuk yetiştirme tarzı ve tutumu, çocuğun sosyal gelişimini etkileyen en önemli değişkenlerden birisidir. Ebeveyn tarafından çocuklara sevgi gösterilirse, çocuğun temel güven duygusu pekişir ve bunun sonucu olarak da çocuğun çevresindeki başka insanlara karşı tutumlarında olumlu etkiler oluşturur. Ebeveynin; demokrat ve eşitlikçi, aşırı baskıcı, koruyucu veya otoriter davranması sonucunda çocuklar farklı sosyal davranışlar benimserler (Akgün, Gönen, Aydın, 2007). Varol (1990)'a göre gençlerin, ebeveynlerin beklediği yüksek başarı seviyesine ulaşamama

düşüncesi gençlerde kaygı oluşmasına neden olmakta ve bu da doğal olarak gençlerin başarılı olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aktaran: Akgün, Gönen, Aydın, 2007). Ebeveynlerin bu şekildeki beklentileri gençlerin eğitiminin her basamağında devam etmektedir. Özellikle üniversiteye giriş sınavı sürecinde ebeveynlerin beklentileri, öğrenciler üzerinde önemli bir kaygı oluşturmaktadır.

Adana ve Kaya'nın (2005), yaptığı bir araştırma da, eğitim başarısı önündeki en ciddi engelin sınav kaygısı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına hazırlanan 4711 genç üzerinde yapılan bir araştırmada, bu gençlerin yaşadığı sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların içinde bulunduğu kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yüksek olan gençlerin kaygı yaşama oranları, eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarına oranla daha az olduğu ortaya konmuştur. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) 'ın yaptığı bir araştırmaya göre de gençlerin okuldaki başarılarıyla yaşadıkları kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Erözkan; 2004). DüNDAR, YAPICI, TOPÇU'ya (2008) göre gençlerin girdiği sınavlar, hayatlarının değişmesindeki ve şekillenmesindeki çok önemli süreçlerdir. Doğal olarak bu durum, gençlerin kaygılarını artırabilmektedir. Sınavların gençlerde meydana getirdiği kaygı düzeyi, gençlerin sorumlu olduğu derslerine karşı tutumunu ve başarısını negatif yönde etkileyebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırma bulguları (Öner, 1972; Culler ve Holahan, 1980; Başarır, 1990; Erkan, 1991; Cüceloğlu, 1991; R.A.M.,1998; Cassady ve Johnson, 2002; Yıldırım ve Ergene, 2003; Cassady, 2004; Chapell, 2005; Bacanlı ve Sürücü, 2006) gençlerin bu yönlerinin incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Çakmak ve Hevedanlı (2005) 'ın yapmış olduğu araştırmaya göre gençlerin üniversiteye girmekle kaygılarını bitirmediği, yeni hayatın beraberinde

yeni kaygılar getirdiğini göstermektedir. Hala sınav kaygısının durumluluk mu yoksa sürekli kaygı mı olduğuna yönelik tartışmalar ve araştırmalar devam etmektedir. Örneğin, Man ve arkadaşları (1991) ve Lazarus (1966), sürekli kaygı yaşayan kişilerin birçok ortamı kaygı verici ortam olarak nitelendirdiği tahmininden yola çıkarak, bu kişilerde sınav kaygısının yüksek olduğunu söylemenin mümkün olabileceğini belirtmiş ve sınav kaygısının kuruntu boyutu ile sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer biçimde, Trent ve Maxwell (1980), sürekli kaygının durumluluk kaygıya oranla sınav kaygısının daha iyi bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Allen (1970) ise, bu bulguların tam tersine sınav kaygısının durumluk kaygı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Devito ve Kubis (1983) de sınav kaygısının hem durumluk hem de sürekli kaygı olduğunu vurgulamışlardır. Kirkland & Hollandswort (1980)'a göre birçok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Aktaran: Erözkan, 2004). Ülkemizde gençlerin geleceğini direkt olarak etkilemesi nedeniyle sınav kaygısına en fazla neden olan üniversiteye giriş amacıyla yapılan sınavlarıdır. Ülkemizdeki değişken sınav sistemi uzun süredir siyasi otoriteler için acil çözüm bekleyen problemler listesindeki öncelikli yerini korusa da kamu vicdanını rahatlatacak nitelikte bir çözüm henüz bulunamamıştır. Bu çabaların ürünü olarak sık sık sınav sisteminde değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler çoğunlukla anne-babalarında paylaştıkları kaygının artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nde (ÖSYM) yürütmeye koyulan kararların gelişimine genel bir çerçeveden bakmak yararlı olabilir.

1.3.4 ÖSYM Tarihsel Gelişme ve Sınav Sistemi:

Türkiye’de her yıl değişik liselerden mezun olan binlerce genç üniversiteye girmek amacıyla sınava girmektedirler. Cumhuriyet döneminde, 1960’lı yıllara gelinceye kadar liseden mezun olan öğrenci sayısı az olduğundan pek çok fakülte, kendisine başvuran bu mezunları sınavsız kabul etmiştir.

Dünyaya bakıldığı zaman genç nüfusu en fazla olan ülkelerden biri durumunda bulunan Türkiye’de, sınava giren öğrenci sayısının fazla olması ve yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının yetmemesi sınava giren öğrenciler arasında seçim yapılmasını gerekli kılmıştır. 1974 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasına karar vermiş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine dayanarak 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur.

1980 yılına kadar sınavlar tek aşamalı olarak yapılmıştır. 1981 yılına kadar üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, bu merkez tarafından yürütülmüş. 1981 yılından sonra ise sınav iki aşamalı olarak yapılmaya başlanmıştır. Yine aynı tarihte Merkez, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10. ve 45. maddeleriyle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir.

Belli dönemlerde düzenli değişiklikler yapılan sınav sisteminde en son yapılan değişiklik şu şekildedir; öğrenciler Nisan ayında Yüksek Öğretime Geçiş Sınavına (YGS) girecekler, burada 180.000 puan barajını aşan öğrenciler Haziran ayında Matematik Sınavı, Fen Bilimleri Sınavı, Edebiyat-Coğrafya Sınavı, Sosyal Bilimler Sınavı ve Yabancı Dil Sınavı olmak üzere 5 adet Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) girerek aldıkları puan ve yaptıkları tercihler dahilinde bir

yükseköğretim programına yerleşeceklerdir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2010).

1.5 Araştırmanın Amacı ve Hipotezi

Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne – baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları sosyo-demografik değişkenlere (1-yaş, 2-cinsiyet, 3-anne-babanın hayatta olup olmamasına göre, 4- anne-babanın medeni durumuna göre, 5-anne-baba eğitim durumuna göre, 6-anne-babanın çalışma durumuna) göre farklılaşmakta mıdır?

- Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları; 1-evde derslerle ilgilenen kişilere göre, 2-Kendini başarılı bir öğrenci olarak görüp görmemesine göre, 3- öğrencinin başarı veya başarısızlığın nedenini kendisinde görüp görmemesine göre, 4-başarısızlığını anne-babadan saklama durumuna göre, 5-ileride çocuk sahibi olduğunda anne-baba gibi davranmayı isteyip istemediğine göre durumuna göre, 6- iyi bir eğitim almak isteme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı ölçeği ve alt ölçekleri ortalama puanları (toplam, kuruntu, duyusallık) algılanan anne-baba tutumu I.ölçüm (demokratik, demokratik tutumda olmayan, bir ölçüde demokratik, bir ölçüde demokratik tutumda olmayan) ve II. ölçüm (demokratik, ihmalkar, otoriter, müsamahakar) puanlarına göre farklılık göstermesi beklenmektedir.

1.6 Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı ile ilgili araştırmalar ilk olarak 1960'lı yılların sonlarına doğru, genellikle de sınav kaygısının olumsuz sonuçlarının üstesinden gelinmesine duyulan ihtiyaca bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Ergene, 1994).

Sınav kaygısı birçok öğrenci için eğitim hayatlarında önemli bir problemdir ve eğitim başarısı önündeki en ciddi engeldir. Bilindiği üzere sınav kaygısı, öğrencilerin sınavlardaki başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında öğrencilerin kişilik özelliklerine göre, sınav kaygısı farklılıklar gösterebilmektedir.

Bazı öğrenciler sınav ile ilgili normal kabul edilebilecek düzeyin üstünde kaygı yaşarlar. Hatta yaşanan bu korku; kusma, baygınlık, konuşma güçlüğü, el-ayak titremeleri, aşırı terleme gibi olaylara da yol açtığı görülmektedir. Mükemmeliyetçi, rekabetçi ve özgüveni olmayan öğrenciler sınav kaygısını en çok yaşayan kişiler olur. Bu kişilik özellikleri, ergenlik çağının sonucu olarak ortaya çıkan ruh haliyle birleşince sınav kaygısı daha da artar.

Ülkemizde sınavla üniversiteye yerleşme koşulları bakımından benzeri olmayan kaygı için tetikleyici koşullar oluşmuştur. Var olan koşulların sınav kaygısını besleyen özellikte oluşu sınav sisteminde sıklıkla değişiklik yapılmasından da açıkça görülmektedir. Zorlayıcı ekonomik ve siyasi koşullar dolayısıyla yüksek öğrenime yüklenen değerlerin gerçeklik sınırlarını zorlayacak boyuta ulaşması, üniversiteye giriş sınavlarına yaşamsal anlam yüklemektedir. Dolayısıyla her geçen yıl artan nüfusa paralel üniversiteye giriş sınavı büyük bir yarış ve kaygı kaynağı olmaktadır. Bu süreç yaşamın kritik yılları olan ergenlik dönemine denk gelmesi hem gençlerin gelişimini, hem de onlara destek veren ailenin uyum ve ilişkiler dengesini tehdit etmektedir. Ülkemize özel bu koşullar içinde sınav kaygısını çok yönlü ele

almak, alan yazınımız için hala güncelliğini korumaktadır. Bu konuda çok sayıda araştırma yapılsa da henüz yeterli düzeyde incelendiğini söylemek olası görülmemektedir.

Bu araştırma ile, lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısını farklı değişkenlerle incelemek ve özellikle algılanan anne-baba tutumu ile arasındaki ilişkiyi göstermek bakımından alan yazınımıza katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.0 Araştırma Grubu

Bu araştırma İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan Özel Liselerde (Maltepe, Erenköy, Caddebostan ve Acıbadem mahallerindeki özel liseler) okuyan ve üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf, 16-18 yaş aralığında 211 kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada için 9 okula başvurulmuş, izin alınan 6 okulda veri toplama araçları uygulanmıştır.

2.2.0. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği” ve “Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)” kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; deneğin adı-soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, sınıfı ve bölümü, anne-babasının hayatta olup olmaması ve evlilik durumu (evli/ayrı), eğitim seviyeleri, yaşı ve çalışma durumları sorulmuştur. İkinci bölümde ise; deneğin eğitimine verdiği önem, ileride kendi çocuğuna nasıl davranacağına ilişkin görüşü, derslerindeki başarısını nasıl algıladığı, başarı ya da başarısızlığı için kimi sorumlu tuttuğu, başarısızlığını saklama gereği duyup duymadığı.

Öğrencinin Anne-Babasına İlişkin Sosyo-Demografik Özellikleri

Tablo2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Anne ve Babaya İlişkin Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Anne Hayatta mı ?	Evet	199	94,3
	Hayır	12	5,7
Baba Hayatta mı?	Evet	203	96,2
	Hayır	8	3,8
Anne-Baba	Evli	179	84,8
	Ayrı	32	15,2
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	12	5,7
	Ortaokul	15	7,1
	Lise	91	43,1
	İki Yıllık Yüksek Okul	8	3,8
	Üniversite	71	33,6
	Yüksek Lisans ve Üstü	14	6,6
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	4	1,9
	Ortaokul	11	5,2
	Lise	69	32,7
	İki Yıllık Yüksek Okul	10	4,7
	Üniversite	91	43,1
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	61	28,9
	Çalışmıyor	150	71,1
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	181	85,8
	Çalışmıyor	30	14,2

Tablo'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin %94,3'ü hayatta, %5,7'si hayatta değil; babalarının ise %96,2'si hayatta, %3,8'i hayatta değil. Ayrıca öğrencilerin %84,8'inin anne ve babası evli iken, %15,2'sinin anne ve babası ayrıdır.

Öğrencilerin, %5,7'sinin annesi ilkokul mezunu, %7,1'i ortaokul, %43,1'i lise, %3,8'i iki yıllık yüksek okul, %33,6'sı üniversite ve %6,6'sı yüksek lisans ve üstü mezunu iken, öğrencilerin, %1,9'unun babası ilkokul mezunu, %5,2'si ortaokul, %32,7'si lise, %4,7'si iki yıllık yüksek okul, %43,1'i üniversite ve %12,3'ü yüksek lisans ve üstü mezunudur. Ayrıca, öğrencilerin %28,9'unun annesi çalışmakta iken, %71,1'i çalışmamakta; %85,8'inin babası çalışmakta iken, %14,2'sinin babası çalışmamaktadır.

Çalışmaya Katılan Gençlerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Çalışmaya Katılan Gençlerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

	n	%
Yaş	18	46,4
	19	42,7
	20	10,9
Cinsiyet	Kız	49,8
	Erkek	50,2

Çalışmaya katılan öğrencilerin %46,4'ü 18 yaşında, %42,7'si 19 yaşında, %10,9'u 20 yaşında iken, öğrencilerin %49,8'i kız, %50,2'si erkektir.

2.2.2. Anne-Baba Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan “Anne-Baba Tutum Ölçeği”; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması Yılmaz (2000) tarafından yapılmıştır. Lamborn ve arkadaşları, bu ölçeği Baumrind (1971) ve Maccoby ve Martin’in (1983) çalışmalarında öne sürdükleri; çocuğa tepki vermede duyarlılık (responsiveness) ve talepkarlık (demandingness) boyutlarından ve Dornbusch ve arkadaşlarının (1985) ve Steinberg ve arkadaşlarının (1989) ölçeklerinden yararlanarak oluşturmuşlardır. Ölçek puanlarına uygulanan faktör analizi sonucu; kabul/ilgi (acceptance/involvement), kontrol/denetleme (strictness/supervision) ve psikolojik özerklik (psychological autonomy) boyutları olmak üzere üç faktör ortaya çıkmıştır. Ölçekte kabul/ilgi boyutu 9 (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 ve 17. maddeler); psikolojik özerklik boyutu 9 (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 ve 18. maddeler); kontrol/denetleme boyutu da 8 (19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler) madde ile ölçülmektedir (akt: Arcan, 2006).

Kabul/ilgi boyutu çocukların ebeveynlerini ne derece; sevecen, duyarlı, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır (örnek madde-13: Annem/Babam arkadaşlarımı tanırlar). Psikolojik özerklik boyutunda ise çocukların, anne-babalarını kendilerine ne derece zorlayıcı olmayan, demokratik olan disiplin uyguladıkları ve bireyselliklerini ne kadar ifade etme imkanı tanıdıkları konusunda değerlendirmeleri amaçlamaktadır (örnek madde-8: Annem/Babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu ve bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler). Üçüncü ve son boyut olan kontrol/denetleme boyutu da çocukların, anne babalarını ne derece kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır (örnek madde-20: Annem/Babam hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir

yere gitmene izin verirler mi?). Ölçekteki kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutlarındaki maddeler 4 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinde değerlendirilmektedir.

Kontrol/denetleme boyutundaki maddelerin ilk ikisi 7 dereceli, diğer maddeler ise 3 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Kabul/ilgi boyutunda değerlendirme ve puanlama 1 (Hiç benzemiyor) ve 4 (Tamamen benziyor) arasında yapılırken, psikolojik özerklik boyutunda ise değerlendirme ve puanlama (12. madde dışında) ters yapılmaktadır. Kabul/ilgi boyutu için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı .72, psikolojik özerklik boyutu için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı .82 ve kontrol/denetleme boyutu için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Ölçeği Türkçeye çeviren ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan Yılmaz (2000) lise öğrencileri için ölçeğin boyutlarının güvenirlik ve iç tutarlılık katsayılarını sırasıyla şöyle bulmuştur: Kabul/ilgi: .82 ve .70; psikolojik özerklik: .76 ve .66; kontrol/denetleme: .88 ve .69. Ayrıca Yılmaz; ölçeğin geçerlik çalışmasında, ölçüt-bağıntılı geçerliğe dolaylı kanıt sayılabilmesi için, ilgili araştırmalarda yapıldığı gibi, akademik başarı puanları açısından, demokratiklik boyutları arasında anlamlı farklar olup olmadığına da baktığını ifade etmiş; ebeveynlerin demokratik olup olmamasını, çocukların akademik başarısı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulmuş ve elde ettiği sonuçların, ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğine kanıt oluşturduğunu belirtmiştir.

Yılmaz ölçekten iki şekilde ölçüm alındığını ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, deneklerin her üç boyuta verdiği cevaplar yoluyla demokratikliğin farklı düzeyleri ayırt edilerek ölçülmektedir: Kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik boyutunda ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri "demokratik" olarak adlandırılmakta ve 3 puan almaktadırlar. Her üç boyutta ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri "demokratik tutumda olmayan"

olarak adlandırılmakta ve 0 puan almaktadırlar. Herhangi iki boyutta ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri “bir ölçüde demokratik” olarak adlandırılmakta ve 2 puan almaktadırlar. Sadece bir boyutta ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri “bir ölçüde demokratik tutumda olmayan” olarak adlandırılmakta ve 1 puan almaktadırlar. Ölçekten ikinci ölçüm ise; kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarının kesişmesinden 4 anne-baba tutumu ayırt edilerek alınmaktadır.

Kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan deneklerin ebeveynleri “demokratik”, altında puan alanlar ise “ihmkar izin verici”, kabul/ilgi boyutunda ortancanın altında ve kontrol/denetleme boyutunda ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri “otoriter”, kabul/ilgi boyutunda ortancanın üzerinde ve kontrol/denetleme boyutunda ise ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri ise “müsamahakar izin-verici” olarak adlandırılmaktadırlar.

Ülkemizde de bu ölçek kullanılarak çalışmalar yapılmıştır Yılmaz (2000), Arcan (2006).

2.2.3. Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde, 1974-1979’larda gerçekleştirilen, beş yıllık bir araştırma ürünüdür (Öner, 2007). Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir psikometrik ölçektir. Belirli duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav (ya da değerlendirme) kaygısını ölçmek amacıyla değerlendirilmiştir. Envanter ülkemizde değişik çalışmalarda kullanılmıştır (Agun ve ark. 1993, Baştürk 2007, Yıldırım 2008, Güleç ve ark. 2009).

Sınav envanteri tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında dört seçenekli [(1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman] yanıt şıkkı bulunur. Yanıtlayıcılar, sınavdan önce, sınavda ya da sınav sonrasında yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesi bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtirler.

Toplam 20 envanter maddesinin Türkçe formunda maddelerin sekizi Kuruntu, diğer on ikisi ise Duyuşsallık alt testlerini oluşturur. Ölçmede üç ayrı puan elde edilir. Bunlar, Kuruntu puanı (SKE-K), Duyuşsallık puanı (SKE-D) ve her ikisinin birleşimi olan Toplam ya da Tüm test puanıdır (SKE-T).

Özellikle lise ve üniversite gençleri için geliştirilmiş olan özgün Sınav Kaygısı Envanteri'nin Türkçe uyarlamasının kapsamına ilkokul son sınıfları ile ortaokul öğrencileri de alınmıştır. Böylece envanter 10 yaş ve üzerindeki bireylere uygulanabilecek hale getirilmiştir.

2.3.0. İşlem

Araştırma lise son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulamaları sınıf ortamında, rehberlik ders saatinde sınıf öğretmeninin nezaretinde, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama; bir ders saatini (40 dakika) geçmeyecek şekilde planlandığı üzerine, 35-40 dakika arası sürmüştür. Ölçeklerin ilk sayfalarında, soruların nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi de ayrıca verilmiştir. Ölçeklerin yanıtlanması aşamasında; araştırmacı öğrencilerin yönergeyi doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmiştir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan uygulamada, tüm denekler ilk sırada "Kişisel Bilgi Formu"nu doldurduktan sonra; "Anne-Baba Tutum Ölçeği" ve "Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)" ni yanıtlamışlardır.

2.4.0. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri amaç ve alt problemlere uygun olarak ve verilerin normal dağılım göstermesi koşuluna uygun parametrik istatistiklerden ikili gruplarda bağımsız gruplar için t- testi ve ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Post-hoc testi için Tukey testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlamaması durumunda parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal Wallis H Tesi yapılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için $p < 0.05$ dikkate alınmıştır.

3.BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde genel amaca dayalı olarak geliştirilen alt problemler için yapılan istatistik analizlerle yanıt aranmış ve bulgular alan yazın, kültür ve araştırma koşulları dikkate alınarak yorum başlıkları altında yorumlanmıştır.

Kendisi ve ailesine ilişkin değerlendirmelere göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Lise son sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerinin yüzdelerle dağılımı

		n	%
Evde Derslerle İlgilenen Kişi	Anne	45	21,3
	Baba	16	7,6
	Her ikisi	57	27,0
	Hiçbiri	93	44,1
Uygun İfade	Çok başarılı bir öğrenciyim.	15	7,1
	Başarılı bir öğrenciyim.	157	74,4
	Başarısız bir Öğrenciyim.	39	18,5
Başarı veya Başarısızlığa etken	Anne	19	9,0
	Baba	11	5,2
	Her ikisi	49	23,2
	Hiçbiri	132	62,6
Başarısızlığı Anneden Saklama	Evet	14	6,6
	Hayır	197	93,4
Başarısızlığı Babadan Saklama	Evet	28	13,3
	Hayır	183	86,7
İleride Çocuk Sahibi Olduğunda Anne Gibi Davranma	Kesinlikle Davranırım.	93	44,1
	Belki Davranırım.	98	46,4
	Kesinlikle Davranmam.	20	9,5
İleride Çocuk Sahibi Olduğunda Baba Gibi Davranma	Kesinlikle Davranırım.	93	44,1
	Belki Davranırım.	81	38,4
	Kesinlikle Davranmam.	37	17,5
İyi Bir Eğitim Almak Gerektiğine İnanma	İnanıyorum	191	90,5
	İnanmıyorum	20	9,5

Çalışmaya katılan öğrencilerin %21,3'ünün annesi evde derslerle ilgilenirken, %7,6'sının babası ilgilenmekte, %27,0'ının anne ve babası ilgilenirken, %44,1'inin anne ve babası ilgilenmemektedir. Ayrıca, öğrencilerin %7,1'i kendini çok başarılı bir öğrenci olarak görürken, %74,4'ü başarılı bir öğrenci, %18,5'i başarısız bir öğrenci olarak görmektedir. Öğrencilerin %9,0'ı başarı veya başarısızlığa etken olarak annesini görürken, %5,2'si babasını, %23,2'si her ikisini, %62,6'sı ise hiçbirini etken olarak görmemektedir. Öğrencilerin %6,6'sı başarısızlığını anneden saklarken, %93,3'ü saklamamakta; öğrencilerin %13,3'ü başarısızlığını babadan saklarken, %86,7'si saklamamaktadır. Öğrencilerin %44,1'i ileride çocuk sahibi olduğunda annesi gibi kesinlikle davranacağını belirtirken, %46,1'i belki davranacağını, %9,5'i ise kesinlikle davranmayacağını; öğrencilerin yine %44,1'i ileride çocuk sahibi olduğunda babası gibi kesinlikle davranacağını belirtirken, %38,4'ü belki davranacağını, %17,5'i kesinlikle davranmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin %90,5'i iyi bir eğitim almak gerektiğine inanırken, %9,5'i iyi bir eğitim almak gerektiğine inanmamaktadırlar.

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla, oluşturulan ölçek puanlarına Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenirse parametrik testler kullanılabilirken veriler normal dağılmıyorsa parametrik olmayan testler kullanılabilir.

Kolmogorov-Smirnov Z testi örneklemin dağılımının normal dağılımdan farksızlığının sınındığı bir testtir. Testin hipotezleri bütün ölçek puanları için genel olarak yazıldığında;

Sınav Tutum Envanterinin Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları da Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları

		Toplam Puan	Kuruntu Puanı	Duyuşsallık Puanı
N		211	211	211
Normal Parametreler	Ortalama	38,3981	14,9147	23,4834
	Std. Sapma	12,28444	5,35967	7,80131
En Aşırı Farklılıklar	Mutlak	,086	,129	,087
	Pozitif	,086	,129	,087
	Negatif	-,067	-,099	-,071
Kolmogorov-Smirnov Z		1,251	1,870	1,264
P		,088	,002	,082

Sınav Tutum envanteri ile ilgili bütün değerlendirmelerde duyuşsallık ve toplam puan 0.05 anlam düzeyinde normal dağıldığı için t testi ve Varyans analizi uygulanmıştır. Kuruntu puanı ise 0.05 anlam düzeyinde normal dağılmadığı için t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U testi ve Varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3.1.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilgili alt problemi t-testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Sınav Kaygısının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin t-testi

Sonuçları

Sınav Kaygısı Alt Ölçekleri	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	2,304; 0,022 *
Kuruntu Puanı	-1.455; 0,146
Toplam Puan	1,908; 0,058

Tablo 3.3.'e bakıldığında Kız ve erkek öğrencilerin duyuşsallık puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde bir farklılık olduğu diğer puanlar açısından ise farklılık olmadığı görülmektedir. Duyuşsallık puanı için puan ortalamaları incelendiğinde kızların puan ortalamasının 24.71 erkeklerin ise 22.26 olduğu belirlenmiştir. Kızların duyuşsallık puanı erkeklere göre daha yüksektir.

3.2.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin Hayatta olma durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşması, t-testi sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	-1,769; 0,078
Kuruntu Puanı	-1,221; 0,222
Toplam Puan	-1,417; 0,183

Öğrencilerin annelerinin hayatta olup olmamasına göre puanları arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p > 0,05$ olduğundan bu üç puan türünün annenin yaşama durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın Hayatta olma durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Hayatta Olma Durumuna Göre Farklılaşması, t-testi sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	0,689; 0,493
Toplam Puan	1,092; 0,276
Kuruntu Puanı	-1,643; 0,100

Öğrencilerin babalarının hayatta olup olmamasına göre puanları arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan bu üç puan türünün babanın yaşama durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Anne-Babanın Medeni Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Anne-babanın Medeni durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Anne-Babanın Medeni Durumuna Göre Farklılaşması, t-testi sonuçları

	t testi; p
Duyuşsallık Puanı	-0,203; 0,840
Toplam Puan	-0,362; 0,719
Kuruntu Puanı	-0,794; 0,427

Öğrencilerin ailelerinin medeni durumlarına göre puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve her üç puan türü için de $p>0,05$ olduğundan medeni duruma göre puanların farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin Eğitim durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 0,827; p: 0,532
Toplam Puan	F: 0,679; p: 0,640
Kuruntu Puanı	χ^2 :4,611; p: 0,465

Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin puanları arasında farklılık olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan bu üç puan türünün annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.6.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın Eğitim durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 0,828; p: 0,531
Toplam Puan	F: 0,605; p: 0,696
Kuruntu Puanı	χ^2 :1,547; p: 0,908

Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin puanları arasında farklılık olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan bu üç puan türünün babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.7.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Annenin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Annenin Çalışma durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	-0,787; 0,432
Toplam Puan	-0,968; 0,334
Kuruntu Puanı	-1,393; 0,164

Annenin çalışma durumuna göre yapılan değerlendirmede $p>0,05$ olduğundan üç puan türünün annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.8.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Babanın Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Babanın Çalışma durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	-0,922; 0,358
Toplam Puan	-0,578; 0,564
Kuruntu Puanı	-0,280; 0,779

Babanın çalışma durumuna göre yapılan değerlendirmede $p > 0,05$ olduğundan üç puan türünün babanın çalışma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.9.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Derslerle İlgilenme Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Dersleriyle İlgilenme durumu ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisi Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerle İlgilenme Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 2,152; p: 0,095
Toplam Puan	F: 2,568; p: 0,056
Kuruntu Puanı	χ^2 : 5,791; p: 0,122

Öğrencilere evlerinde derslerle kimin ilgilendiği sorulmuştur. Yapılan değerlendirmede $p>0,05$ olduğundan üç puan türünün derslerle kimin ilgilendiğine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.10.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 2,652; p: 0,073
Toplam Puan	F: 4,278; p: 0,015
Kuruntu Puanı	χ^2 : 14,139; p: 0,001

(başarısız öğrenci>başarılı>çok başarılı)

Öğrencilere kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüğü sorulmuş ve yapılan değerlendirmede duyusallık puanı için $p>0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre duyusallık puanının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede ise $p<0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre toplam puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi grup öğrenciden kaynaklandığı belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.13. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Kendini Başarılı Bir Öğrenci Olarak Görüp Görmeme Durumuna Göre Farklılaşması, Post-hoc (Tukey) testi sonuçları

Tukey Testi Sonuçları

		Ortalama Standart			%95 Güven Aralığı		
		Fark	Hata	Anlamlılık	Alt Sınır	Üst Sınır	
Toplam Puan	Çok başarılı bir öğrenciyim	Başarılı bir öğrenciyim	-5,61571	3,26926	,201	-13,3332	2,1018
		Başarısız bir öğrenciyim	-10,20513	3,67536	,016	-18,8812	-1,5290
	Başarılı bir öğrenciyim	Çok başarılı bir öğrenciyim	5,61571	3,26926	,201	-2,1018	13,3332
		Başarısız bir öğrenciyim	-4,58942	2,16435	,088	-9,6986	,5198
	Başarısız bir öğrenciyim	Çok başarılı bir öğrenciyim	10,20513	3,67536	,016	1,5290	18,8812
		Başarılı bir öğrenciyim	4,58942	2,16435	,088	-,5198	9,6986

Tukey testi sonuçlarında güven aralıkları incelendiğinde kendini başarısız gören öğrencilerin toplam puanı kendini çok başarılı gören öğrencilerin toplam puanına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuruntu puanı açısından

yapılan değerlendirmede $p < 0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre kuruntu puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.11.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Öğrencinin Derslerdeki Başarı Ya Da Başarısızlığına Etken Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Derslerdeki Başarı ya da Başarısızlığına Etken Olma Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Öğrencinin Derslerdeki Başarı Ya Da Başarısızlığına Etken Olma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Test İstatistiği; p	
Duyuşsallık Puanı	F: 3,584; p: 0,015
Toplam Puan	F: 3,259; p: 0,023
Kuruntu Puanı	χ^2 : 5,357; p: 0,147

Öğrencilere derslerindeki başarı ya da başarısızlığa kimin etken olduğu sorulmuş ve puanların etken olan kişiye göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Duyuşsallık puanı açısından yapılan değerlendirmede $p < 0,05$ olduğundan farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve güven aralıkları incelendiğinde derslerindeki başarı ya da başarısızlığa annesi etken olan öğrencilerin babası etken olan öğrencilere göre duyuşsallık puanının daha düşük olduğu yine annesi etken olan öğrencilerin hem anne hem babası etken olan öğrencilere göre duyuşsallık puanının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede $p < 0,05$ olduğundan farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuket testi sonuçları incelendiğinde duyuşsallık puanı sonuçları ile aynı sonuçlar elde edilmiştir (Bu testin sonuçları gösterilmemiştir).

Tablo 3.15. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Öğrencinin Derslerdeki Başarı Ya Da Başarısızlığına Etken Olma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-hoc (Tukey) testi sonuçları

		Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Duyuşsallık Puanı	Babam	-7,60287*	2,90258	,046	-15,1206	-,0851	
	Annem	Her ikisi	-5,74758*	2,07051	,030	-11,1102	-,3849
		Hiç biri	-3,47408	1,87984	,254	-8,3429	1,3948
		Annem	7,60287*	2,90258	,046	,0851	15,1206
	Babam	Her ikisi	1,85529	2,55610	,887	-4,7651	8,4757
		Hiç biri	4,12879	2,40426	,317	-2,0983	10,3559
		Annem	5,74758*	2,07051	,030	,3849	11,1102
	Her ikisi	Babam	-1,85529	2,55610	,887	-8,4757	4,7651
		Hiç biri	2,27350	1,28160	,289	-1,0459	5,5929
		Annem	3,47408	1,87984	,254	-1,3948	8,3429
	Hiç biri	Babam	-4,12879	2,40426	,317	-10,3559	2,0983
		Her ikisi	-2,27350	1,28160	,289	-5,5929	1,0459

3.12.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Derslerde ki Başarısızlığı Anneden Saklama Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Derslerdeki Başarısızlığını Anneden Saklama Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.16’de verilmiştir.

Tablo 3.16. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerde ki Başarısızlığı Anneden Saklama Durumuna Göre Farklılaşması, t -testi sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	1,322; 0,187
Toplam Puan	0,978; 0,329
Kuruntu Puanı	-0,881; 0,378

Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı anneden saklayıp saklamamasına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan her üç puan türünde de farklılık görülmemiştir.

3.13.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Derslerde ki Başarısızlığı Babadan Saklama Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Derslerdeki Başarısızlığını Babadan Saklama Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Sınav Kaygısı Ortalamalarının Derslerde ki Başarısızlığı Babadan Saklama Durumuna Göre Farklılaşması, t -testi sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	1,328; 0,189
Toplam Puan	1,443; 0,155
Kuruntu Puanı	-1,778; 0,075

Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı babadan saklayıp saklamamasına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan her üç puan türünde de farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.14.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 5,590; p: 0,004
Toplam Puan	F: 6,324; p: 0,002
Kuruntu Puanı	χ^2 : 6,441; p: 0,04

Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi annesi gibi davranıp davranmayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p<0,05$ olduğundan her

üç puan türünde de farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve duyuşallık puanı açısından güven aralıkları incelendiğinde kesinlikle annem gibi davranırım diyen öğrencilerin duyuşallık puanı belki davranırım diyen öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan güven aralıkları incelendiğinde de aynı sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 3.19. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Annesi Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-hoc (Tukey) testi sonuçları

		Tukey Testi Sonuçları					
		Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık	% 95 Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Duyuşallık Puanı	Kesinlikle Davranırım	Belki Davranırım	3,67501*	1,10545	,003	1,0655	6,2845
		Kesinlikle Davranmam	2,53011	1,88217	,372	-1,9130	6,9732
	Belki Davranırım	Kesinlikle Davranırım	-3,67501*	1,10545	,003	-6,2845	-1,0655
		Kesinlikle Davranmam	-1,14490	1,87365	,814	-5,5679	3,2781
	Kesinlikle Davranmam	Kesinlikle Davranırım	-2,53011	1,88217	,372	-6,9732	1,9130
		Belki Davranırım	1,14490	1,87365	,814	-3,2781	5,5679
Toplam Puan	Kesinlikle Davranırım	Belki Davranırım	6,15427*	1,73491	,001	2,0588	10,2497
		Kesinlikle Davranmam	3,87366	2,95391	,390	-3,0994	10,8467
	Belki Davranırım	Kesinlikle Davranırım	-6,15427*	1,73491	,001	-10,2497	-2,0588
		Kesinlikle Davranmam	-2,28061	2,94055	,718	-9,2221	4,6609
	Kesinlikle Davranmam	Kesinlikle Davranırım	-3,87366	2,95391	,390	-10,8467	3,0994
		Belki Davranırım	2,28061	2,94055	,718	-4,6609	9,2221

3.15.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	F: 2,414; p: 0,092
Toplam Puan	F: 3,031; p: 0,050
Kuruntu Puanı	χ^2 : 5,487; p: 0,064

Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi babası gibi davranıp davranamayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve duyuşsallık, kuruntu puanı açısından $p > 0,05$ olduğundan farklılık olmadığı toplam puan açısından ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan için güven aralıkları incelendiğinde belki davranırım diyen öğrencilerin toplam puanı kesinli davranmam diyen öğrencilerin toplam puanından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.21. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İleride Çocuğuna Babası Gibi Davranma Durumuna Göre Farklılaşması, Post-hoc (Tukey) testi sonuçları

Tukey Testi Sonuçları

		Belki Davranırım	2,87654	1,84921	,267	-1,4887	7,2418
	Kesinlikle Davranırım	Kesinlikle Davranmam	-2,86486	2,36496	,448	-8,4476	2,7179
Toplam Puan	Belki Davranırım	Kesinlikle Davranırım	-2,87654	1,84921	,267	-7,2418	1,4887
		Kesinlikle Davranmam	-	2,41431	,048	-	-,0422
			5,74141*			11,4407	
	Kesinlikle Davranmam	Kesinlikle Davranırım	2,86486	2,36496	,448	-2,7179	8,4476
		Belki Davranırım	5,74141*	2,41431	,048	,0422	11,4407

3.16.0 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının İyi Bir Eğitim Almak İsteme Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencinin İyi Bir Eğitim Almak İsteme Durumu ile Sınav Tutum Envanteri İlişkisi Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Sınav Kaygısı Ortalamalarının İyi Bir Eğitim Almak İsteme Durumuna Göre Farklılaşması, t testi sonuçları

	Test İstatistiği; p
Duyuşsallık Puanı	1,847; 0,077
Toplam Puan	1,515; 0,131
Kuruntu Puanı	-1,486; 0,137

Öğrencilere iyi bir eğitim alması gerektiğine inanıp inanmadığı sorulmuş ve $p > 0,05$ olduğundan üç puan türünün eğitim almak isteme durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.0.0. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Anne Babalarının Tutumlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınav tutum envanterine göre oluşturulan toplam puan ve duyusallık puanı normal dağılım gösterdiğinden bu puanlarla ilgili analizlerde varyans analizi kullanılmıştır. Kuruntu puanı normal dağılım özelliği göstermediğinden bu puanla ilgili olan analizlerde Kruskal Wallis Testi Kullanılmıştır.

4.1.0. Anne-Baba Tutumu Birinci Alt Ölçek (Toplam ve Duyuşsallık) Sonuçlarına Sınav Kaygısının İncelenmesi

Algılanan Anne Tutumuna göre Sınav Kaygısı Toplam ve Duyuşsallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Algılanan Anne Tutumuna Göre Sınav Kaygısı toplam ve duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Hata Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Hata Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Grup içi	156,870	3	52,290	,342	,795
	Gruplar Arası	31478,697	206	152,809		
	Toplam	31635,567	209			
Duyusallık puanı	Grup içi	115,394	3	38,465	,627	,599
	Gruplar Arası	12645,101	206	61,384		
	Toplam	12760,495	209			

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyusallık Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. (her iki puan türü için de $p>0.05$ 'dir.)

Algılanan Baba Tutumuna göre Sınav Kaygısı Toplam ve Duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7.1'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Algılanan Baba Tutumuna Göre Sınav Kaygısı toplam ve duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Hata Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Hata Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Grup içi	158,542	3	52,847	,347	,791
	Gruplar Arası	31532,018	207	152,329		
	Toplam	31690,559	210			
Duyusallık puanı	Grup içi	84,386	3	28,129	,459	,712
	Gruplar Arası	12696,306	207	61,335		
	Toplam	12780,692	210			

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyusallık Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. (her iki puan türü için de $p>0.05$ 'dir.

4.2.0 Kuruntu Puanına İlişkin Analizler

Algılanan Anne Tutumuna göre Sınav Kaygısı Kuruntu alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 7.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Anne Tutumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Test İstatistiği	
	Kuruntu Puanı
Ki-Kare	,761
sd	3
p	,859

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0.05$ 'dir.)

Tablo 4.4. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Baba Tutumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Test İstatistiği	
	Kuruntu puan
Ki-Kare	2,831
sd	3
p	,418

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0.05$ 'dir.)

Algılanan Baba Tutumuna göre Sınav Kaygısı Kuruntu alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 7.4'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Baba Tutumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçlar

Test İstatistiği	
	kuruntu puan
Ki-Kare	2,831
sd	3
p	,418

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0.05$ 'dir.)

4.3.0 Anne Baba Tutumu İkinci Alt Ölçek (Demokratik, İhmalkar, Otoriter, Müsamahakar) Sonuçlarına Göre Yapılan Analizler

Algılanan Anne Tutumuna göre Sınav Kaygısı Toplam ve Duyuşsallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7.5'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Algılanan Anne Tutumuna Göre Sınav Kaygısı toplam ve duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Hata Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Hata Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Grup içi	1223,633	3	407,878	2,763	,043
	Gruplar Arası	30411,934	206	147,631		
	Toplam	31635,567	209			
Duyusallık puanı	Grup içi	572,640	3	190,880	3,226	,024
	Gruplar Arası	12187,855	206	59,164		

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyusallık Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. (her iki puan türü için de $p < 0.05$ 'dir.) Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Toplam puan için yapılan Tukey sonuçlarına göre annelerinin tutumu müsamahakar izin verici olan bireylerin toplam kaygı puanı otoriter olanlara göre daha yüksektir. Yani müsamahakar izin verici anneye sahip olan bireylerin sınav kaygısı otoriter anneye sahip olanlardan daha yüksektir sonucuna varılır. Benzer şekilde Duyusallık kaygı puanı için yapılan Tukey sonuçlarına göre annelerinin tutumu müsamahakar izin verici olan bireylerin toplam kaygı puanı da otoriter olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan Baba Tutumuna göre Sınav Kaygısı Toplam ve Duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7.6'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Algılanan Baba Tutumuna Göre Sınav Kaygısı toplam ve duyusallık alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Hata Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Hata Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Between Groups	602,908	3	200,969	1,338	,263
	Within Groups	31087,651	207	150,182		
	Total	31690,559	210			
Duyussallık puanı	Between Groups	182,379	3	60,793	,999	,394
	Within Groups	12598,313	207	60,861		
	Total	12780,692	210			

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyusallık Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. her iki puan türü için de $p>0.05$ 'dir.

4.4.0. Kuruntu Puanına İlişkin Analizler

Algılanan Anne Tutumuna göre Sınav Kaygısı Kuruntu alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 7.7'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Anne Tutumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçlar

Test İstatistiği	
Kuruntu Puanı	
Ki-Kare	11,595
sd	3
P	,009

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. ($p<0.05$) Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda görülen ortalama sıralar incelendiğinde kuruntu düzeyi en yüksek grubun Müsamahakar İzin Verici en yüksek sıralama ve en düşük grubun da otoriter anneye sahip bireylerde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.9. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Baba Tutumuna göre incelenmesine ilişkin betimleyici sonuçlar

	N	Ortalama
		Sıra
İhmalkar izin verici	71	100,55
Müsamahakar İzin Verici	45	132,18
Otoriter	51	93,26
Demokratik	43	100,27
Toplam	210	

Algılanan Baba Tutumuna göre Sınav Kaygısı Kuruntu alt ölçek puanının farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları **Tablo 4.4.1** verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınav kaygısı Kuruntu alt ölçek Puanlarının algılanan Baba Tutumuna göre incelenmesine ilişkin analiz sonuçlar

Test İstatistiği	
Kuruntu Puanı	
Ki-Kare	4,230
Sd	3
P	,238

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0.05$ 'dir.)

4. TARTIŞMA

Araştırmanın genel amacı, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile algıladıkları anne – baba tutumlarıyla ilişkisinin incelenmesi olmuştur. Araştırmada bunun yanı sıra, yine lise son sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının yaşadıkları sınav kaygısına olumlu ya da olumsuz etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına, uygun olduğu düşünülen istatistiksel analizler ile yanıtlar aranmış ve bu doğrultuda ulaşılan bulgular, bu bölümde tartışılmıştır.

4.1 Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına dair değerlendirme

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınav kaygıları sosyo-demografik değişkenlere göre bakıldığında daha önce belirtildiği gibi;

Cinsiyet ile Sınav Tutum Envanteri ilişkisinde kız ve erkek öğrencilerin duyusallık puanları arasında 0.05 anlam düzeyinde bir farklılık olduğu diğer puanlar açısından ise farklılık olmadığı belirlenmiştir. Duyusallık puanı için puan ortalamaları incelendiğinde kızların puan ortalamasının 24.71 erkeklerin ise 22.26 olduğu belirlenmiştir. Kızların duyusallık puanı erkeklere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin anne-babalarının hayatta olup olmamasına göre puanları arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan Duyusallık Puanı, Toplam Puan ve Kuruntu Puanı anne-babanın yaşama durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin medeni durumlarına göre puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve her üç puan türü için de $p>0,05$ olduğundan medeni duruma göre puanların farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin puanları arasında farklılık olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan bu üç puan türünün anne-babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-babanın çalışma durumuna göre yapılan değerlendirmede $p>0,05$ olduğundan üç puan türünün anne-babanın çalışma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere evlerinde derslerle kimin ilgilendiği sorulmuştur. Yapılan değerlendirmede $p>0,05$ olduğundan üç puan türünün derslerle kimin ilgilendiğine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüğü sorulmuş ve yapılan değerlendirmede duyusallık puanı için $p>0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre duyusallık puanının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede ise $p<0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre toplam puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey testine göre, güven aralıkları incelendiğinde kendini başarısız gören öğrencilerin toplam puanı kendini çok başarılı gören öğrencilerin toplam puanına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuruntu puanı açısından yapılan değerlendirmede $p<0,05$ olduğundan öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmeme durumuna göre kuruntu puanının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kuruntu puan ortalamaları incelenmiş ve başarısız öğrenci>başarılı>çok başarılı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilere derslerindeki başarı ya da başarısızlığa kimin etken olduğu sorulmuş ve puanların etken olan kişiye göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Duyusallık puanı açısından yapılan değerlendirmede $p<0,05$ olduğundan farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey testine göre, derslerindeki başarı ya da başarısızlığa annesi etken olan öğrencilerin babası etken olan öğrencilere göre duyusallık puanının daha düşük olduğu yine annesi etken olan öğrencilerin hem anne hem babası etken olan öğrencilere göre duyusallık puanının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam puan açısından yapılan değerlendirmede $p<0,05$ olduğundan farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı anne-babadan saklayıp saklamamasına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p>0,05$ olduğundan her üç puan türünde de farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi annesi gibi davranıp davranmayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve $p<0,05$ olduğundan her üç puan türünde de farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey testine göre, duyusallık puanı açısından güven aralıkları incelendiğinde kesinlikle annem gibi davranırım diyen öğrencilerin duyusallık puanı belki davranırım diyen öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan güven aralıkları incelendiğinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. Kuruntu puanı açısından yapılan incelemede ortalamalar incelendiğinde kuruntu puan ortalamalarının kesinlikle davranırım>belki davranırım>kesinlikle davranmam şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Öğrencilerin ileride çocuğuna kendi babası gibi davranıp davranamayacağına göre puanları açısından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve duyusallık, kuruntu puanı açısından $p>0,05$ olduğundan farklılık olmadığı toplam puan açısından ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan için güven aralıkları incelendiğinde belki davranırım diyen öğrencilerin toplam puanı kesinli davranmam diyen öğrencilerin toplam puanından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere iyi bir eğitim alması gerektiğine inanıp inanmadığı sorulmuş ve $p>0,05$ olduğundan üç puan türünün eğitim almak isteme durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel amacına uygun olarak, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile algıladıkları anne – baba tutumlarıyla ilişkisi, ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının yaşadıkları sınav kaygısına olumlu ya da olumsuz etkileri incelenmiştir. Üniversite sınavına yaklaşık 6 ay kala uygulanan Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınav kaygıları sosyo-demografik değişkenlere göre bakıldığında; kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüğü, derslerindeki başarı ya da başarısızlığa kimin etken olduğu ve ileride

çocuğuna kendi anne-babası gibi davranıp davranmayacağına dair sorulan sorularda farklılık olduğu, diğer sorularda farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite sınavına daha yakın bir tarihte Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri uygulansa idi sonuçlar daha farklı çıkabilirdi.

Çakmak ve Hevedanlı (2005) in yaptığı bir araştırmaya göre, öğrencilerin üniversiteye girişte kaygılarını bitirmediğini, yeni kaygıları beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu sonuca göre, kaygılar içinde bulunulan duruma göre artabilmekte, değişkenlik gösterebilmekte ve devam edebilmektedir. Aynı şekilde Lufi ve Darliuk (2005), yaptıkları araştırma sonucunda, yüksek sınav kaygısı olan grubun depresyon ve diğer bazı davranış bozuklukları boyutlarında sınav kaygısı olmayan gruptan daha fazla semptom gösterdiklerini saptamışlardır. Bu durum sınav yaklaştıkça kaygı düzeyinin artacağını doğrular niteliktedir. Bunun yanı sıra Köknel, (1985); Yavuzer, (1992); Lufi, (2004); Popko, (2004); Chamorro-Premuzic ve Ahmetoglou, (2007), kişilik özellikleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin, bazen ters bazen aynı yönlü olduğu görülebilmektedir (Akt: Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008). Bu sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece sınava verdikleri önem değil, kişilik yapılarının da kaygıyı olumlu veya olumsuz etkileyeceğini göstermektedir. Bu durumu destekleyici olarak, Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008)'ya göre gençlerin girdiği sınavlar öğrencilerin hayatlarının şekillenmesindeki önemli süreçlerdir. Bu durum, öğrencilerin kaygılarını artırabilmektedir. Sınavların öğrencilerde oluşturduğu kaygı, öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kişilik yapıları kaygıyı olumsuz etkileyecek durumda olan öğrenciler üzerinde kaygı daha büyük sorunlara sebep olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırma bulguları (Öner, 1972; Culler ve Holahan, 1980; Başarır, 1990; Erkan, 1991; Cüceloğlu, 1991; R.A.M.,1998; Cassady ve Johnson, 2002; Yıldırım ve Ergene, 2003; Cassady, 2004; Chapell, 2005; Bacanlı ve Sürücü, 2006) öğrencilerin bu yönlerinin incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Akt: Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008).

Erözkan (2004)' göre günümüzde sınav kaygısının durumluluk mu yoksa sürekli kaygı mı olduğuna yönelik tartışmalar hala devam etmektedir. Örneğin, Man ve arkadaşları (1991) ve Lazarus (1966), sürekli kaygıya sahip olan insanların birçok ortamı kaygı verici olarak nitelendirdiği varsayımından yola çıkarak, bu bireylerde sınav kaygısının yüksek olduğunu söylemenin mümkün olabileceğini belirtmiş ve

sınav kaygısının kuruntu boyutu ile sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer biçimde, Trent ve Maxwell (1980), sürekli kaygının durumluluk kaygıya oranla sınav kaygısının daha iyi bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Allen (1970) ise, bu bulguların tam tersine sınav kaygısının durumluk kaygı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Devito ve Kubis (1983) de sınav kaygısının hem durumluk hem de sürekli kaygı olduğunu vurgulamışlardır. Birçok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Kirkland & Hollandswort, 1980).

4.2 Lise son sınıf öğrencilerinin kendisine ve Algıladıkları Anne-Baba Tutum Birinci Alt Ölçeklere İlişkin Özellikler Açısından Değerlendirmeleri

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin algıladıkları Anne-Baba Tutumu Birinci Ölçüm Sonuçlarına bakıldığında;

Cinsiyete göre öğrencilerin annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmazken öğrencilerin babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Ancak yüzdesel olarak, birinci ölçekte kız çocuklarında demokratik anneye sahip olma oranı (%12.4), erkek çocuklarında (%15.2) yüksek iken; erkek çocuklarında demokratik tutumda olmayan anneye sahip olma oranı (%20.0); kız çocuklarından (%21.0) yüksektir.

Öğrencilerin annelerinin hayatta olma durumuna göre babalarının demokratik olup olmadığı incelenmiş ve annesi hayatta olanların % 32.2'sinin babalarının bir ölçüde demokratik olduğu, annesi hayatta olmayanların %33.3'ünün babalarının ise bir ölçüde demokratik olmadığı görülmüştür. Yine annesi hayatta olup demokratik tutumda olmayan babaya sahip olma oranı (%20.1) iken, annesi hayatta değil iken demokratik tutumda olmayan babaya sahip olma oranı ise (%33.3)'dür.

Öğrencilerin anne babalarının evli olup olmadığına göre anne-babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Fakat

bunun yanı sıra öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür

Öğrencilerin annelerinin çalışıp çalışmadığına göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Fakat bunun yanı sıra öğrencilerin annelerinin çalışıp çalışmadığına göre babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre ise babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin evlerinde derslerinde kimin ilgilendiğine göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin evlerinde derslerinde kimin ilgilendiğine göre babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmediklerine göre anne-babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığına etken gördüğü kişiye göre babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı babalarından saklama durumuna göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin ileride çocukları olursa anneleri gibi davranma durumuna göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Fakat bunun yanı sıra Öğrencilerin ileride çocukları olursa babaları gibi davranma durumuna göre annelerinin demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin gelecekle ilgili düşünce durumuna göre babalarının demokratik olup olmaması arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

4.3 Lise son sınıf öğrencilerinin kendisine ve Algıladıkları Anne-Baba Tutum İkinci Alt Ölçeklere İlişkin Özellikler Açısından Değerlendirmeleri

Öğrencilerin anne-babalarının ikinci ölçüm sonuçları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin babalarının hayatta olup olmadığına ile annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin anne babalarının evli olup olmadığına göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Fakat bunu yanı sıra öğrencilerin anne babalarının evli olup olmadığına göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin anne-babalarının çalışıp çalışmadığına göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Fakat bunun yanı sıra, öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmadığına göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin evlerinde derslerinde kimin ilgilendiğine göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde Öğrencilerin evlerinde derslerinde kimin ilgilendiğine göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmediklerine göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı babalarından saklama durumuna göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin derslerindeki başarısızlığı babalarından saklama durumuna göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin ileride çocukları olursa anneleri gibi davranma durumuna göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin ileride çocukları olursa babaları gibi davranma durumuna göre babalarının ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin ileride çocukları olursa babaları gibi davranma durumuna göre annelerinin ikinci ölçüm sonuçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

4.4 Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumu Alt Ölçekler İle İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmanın temel hipotezi; lise son sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre sınav kaygısının farklılaşması beklentisidir.

Bu hipotez iki ölçekle ölçülmüştür. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyuşsallık Puanının kişilerin anne ve baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin anne ve baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre toplam ve Duyuşsallık Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılrken. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Toplam ve Duyuşsallık Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığa bakıldığında müsamahakar izin verici anneye sahip olan bireylerin sınav kaygısı otoriter anneye sahip olanlardan daha yüksektir denilebilir. Duyuşsallık Puanı açısından da aynı sonuçlara ulaşılmaktadır.

Yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin baba tutum özelliklerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılrken. Yapılan

Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuruntu düzeyi en yüksek grubun Müsamahakar İzin Verici ve en düşük grubunda otoriter anneye sahip bireylerde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın genel amacına uygun olarak, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile algıladıkları anne – baba tutumlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri sonuçlarına göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınav kaygıları anne-baba tutum birinci ve ikinci ölçüm sonuçlarına göre bakıldığında; çıkan farklılıkların anne-baba-çocuk ilişkisinin daha önceki yıllara göre farklılık göstermesi neden olarak görülmektedir. Ör: Teknolojinin hızlı gelişimi gençleri gerek aileden uzaklaşarak sanal bir dünyada yaşamaya ve gerekse bilgilere daha kolay ulaşabilmeyi sağlamıştır. Bunun yanı sıra anne-baba yaklaşım ve davranışlarının da genç üzerinde önemli etkileri vardır. Çocukların gelişimi açısından bakıldığında, anne-babaların tutum ve davranışları hakkındaki algılarının, anne-babaların gerçek tutum ve davranışları kadar önemli olduğu bilinmektedir. Yine bilindiği üzere ebeveynlerinden bu dönemde destek alan gençlerin, destek almayan gençlere nazaran daha kontrollü oldukları kadar, daha uyumlu ve düşünceli davranışlar sergilemekte, bu dönemi daha sorunsuz geçirmektedirler.

Karadayı (1994) yaptığı araştırma sonucunda, Anne – baba ile ilişkiler, disiplin biçimleri ve bazı kişilik özellikleri arasında önemli ilişkiler bulunmuş, anne – baba ile iyi ve yakın ilişkiler ile iyimserlik, neşelilik, mücadelelilik, rahatlık, kendine güven, öz saygı ve anne- babaya bağımlılık arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Katı anne – baba disiplini ise kötümserlik, utangaçlık, beceriklilik ve arkadaşına bağımlılık ile bağıntılıdır sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma anne-baba yaklaşım ve davranışlarının gençler üzerinde önemli etkileri olduğunu desteklemektedir. Yine bunun yanı sıra çeşitli araştırmalarda, anne – baba tutumu, aile ortamı, aile desteği, aile içi uyum, ilişkiler gibi aileye ilişkin değişik özellikler ile olumlu olumsuz kişilik özellikleri, kaygı, depresyon, psikolojik sağlık ve bozukluklar, benlik gibi bireye ilişkin özellikler, karşılaştırılmış önemli bağıntılar bulunmuştur. Araştırmalar, anne – baba tutumu, anne – baba ile iyi ilişkiler ve sağlıklı aile ortamının değişik boyutlarının sağlıklı, sağlıksız kişilik özelliklerinin gelişiminde rolünü vurgulamaktadır (Karadayı, 1994). Yine Diaz (1989) tarafından

yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne – baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne – baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (Akt: Çelenk, 2003). Ayrıca, yapılan araştırmalarda anne ve babalarının eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların kaygı yaşama oranı, eğitim seviyesi düşük olan çiftlerin çocuklarına oranla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erözkan, 2004). Bunun sonucunda da Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000)'ın yaptığı araştırmalarda, çocukların akademik başarılarıyla kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Öğrencileri ve yaşadıkları toplumdaki bireyleri ilgilendiren bu sınavda öğrencilerin başarıları pek çok faktöre bağlıdır. Literatür incelendiğinde bu faktörleri inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların, *özel dersanelerin öğrenci başarısındaki rolü* (Arslan ve Öztürk, 2001; Köse, 1990b; Morgil, Yılmaz & Geban, 2001; Yiğit ve Akdeniz, 2001; şirin, 2000), *lise türleri-üniversiteye giriş ilişkisi* (Köse, 1990a; Titrek, 2003), *Öğrenci Seçme Sınavında çıkan sorularla öğrenci başarısı arasındaki ilişki* (Yılmaz, Atav, Erökten & Morgil, 2000; Morgil, Yılmaz, Seçken & Erökten, 2000; Atav, Yılmaz, Yaman & Soran, 2000; Çepni ve Kaya, 2002; Doymuş, Canpolat, Pınarbaşı & Bayrakçeken, 2000), *sınav kaygısı ve kaygı ölçeği* (Bozkurt, 1998; Buran ve Simsek, 2000; Erkan, 1991; Kaymak, 1987; Kutlu, 2001; Öner, 1990; Sargın, 1990; şahin, 1985), *iki aşamalı ve tek aşamalı olan sınav sisteminin karşılaştırılması* (Kelecioğlu, 2003a), *öğrencilerin sınav hakkındaki görüşleri ve sınavın öğrenimlerine etkisi* (Kelecioğlu, 2002; Kelecioğlu, 2003b) vb konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Yapılan Varyans analizi sonuçlarına göre Toplam ve Duyuşsallık Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği, yine yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre Kuruntu Puanının kişilerin anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer sonuçlarda bir farklılık gözükmemektedir. Sonuç olarak lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları algıladıkları anne-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir hipotezi desteklenmemiştir.

Araştırmaya göre Toplam ve Duyuşsallık Puanları açısından müsamahakar izin verici anneye sahip olan bireylerin sınav kaygısı otoriter anneye sahip olanlardan daha yüksektir denilebilir. Ayrıca Kuruntu düzeyi en yüksek grubun Müsamahakar İzin Verici ve en düşük grubunda otoriter anneye sahip bireylerde olduğu saptanmıştır..

Araştırma Üniversite Giriş Sınavına daha yakın bir tarihte yapılsa idi lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri daha farklı boyutta olacağı için sonuçlar daha farklı çıkabilirdi. Bu çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin ders başarılarını arttırabilmek amacıyla, anne-babalara, çocuklarına nasıl yaklaşmaları, tutum ve davranışları konusunda eğitimler verilmeli. Yine bu konunun nasıl daha faydalı olabileceği hakkında araştırılma yapılması, farklı bilgilere ulaşılması bakımından önemli olacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Adana, F., & Kaya, N. (2005). "Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerine Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Eğitiminin Etkisi". *Kriz Dergisi*, 13 (2): 35-42
- Akgün, A., ve Gönen, S., & Aydın, M. (2007). "İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com, ISSN:1304-0278, C.6 S.20, (283-299)
- Akkaya, Ş.(1999), Üniversite Son Sınıf Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yüksek lisans tezi, Samsun.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, (2000). "Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler". *Milli Eğitim Dergisi*, 145: 15-19
- Altıntaş, E., Gültekin, Mücahit. (2003), *Psikolojik Danışma Kuramları*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Arcan, K. (2006). *Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, F., ve Sürücü M. (2006). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi / Educational Administration*, 45, 7-35
- Başarır, D. (1990). "Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, N. (2004). "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki ilişkiler". *Eğitim ve Bilim* 29(133); 52-59.

- Büyükkaragöz, S. (1990). "Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü", *Eğitim Ve Bilim*, 78, 29-33.
- Cassady J. C., & Johnson R. E. (2002). "Cognitive Test Anxiety and Academic Performance", *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295
- Cassady J. C. (2004). "The Influence Of Cognitive Test Anxiety Across The Learning-Testing Cycle", *Learning and Instruction*, 14, 569-592
- Christenson, S. L., Ounds, T. ve Gorney T. (1992). "Family Factors and Student Achievement an Avenue to Increase Student's Success", *School Psychology*, Vol. 27, vol. 7, 178-206
- Culler, R. E., Holahan, C. J. (1980). "Test Anxiety and Academic Performance: The Affected Study of Related Behaviors", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 16-20
- Cüceloğlu, D. (1991). "İnsan ve Davranışı", İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çelenk, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması". *İlköğretim-Online* 2 (2), 28-34
- Donald W., Katz R. C., (1999). "Reducing Test Anxiety and Improving Self-Esteem in High School and College Students with Learning Disabilities", *Journal of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 30(3),191-198.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi", *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1, 171-186
- Ekici, G. (2005). "Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28: 82-90.
- Ergene, T. (1994). "Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Etkililiği". *Psikiyati, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*. (Ek Sayı: Psikofarmakoloji); 2(1):9-16.

- Erkan, S. (1991). "Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa çıkma Davranışları". Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi, Sayı 2
- Gander, M.J.; Gardiner, H.W. (2004), (ed: Bekir, O), Çocuk ve Ergen Gelişimi, 5. Basım, İmge Kitapevi, Ankara.
- Geçtan, E. (1993), Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. Remzi Kitabevi. İstanbul,
- Geçtan, E. (1995). "Psiko-dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar". Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M.A., Pehlivan, E., ve ark. (1999). "Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri". Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi, 6 (1)
- İlgaz, H.(2004). Sınav Kaygısı. Çukurova Üniversitesi. Ders Ödevi, Adana.
- Karadayı, F. (1994) "Üniversite Gençlerinin Algılanan Ana-Baba Tutumları, Ana-Babayla İlişkileri ve Bunların Bazı Kişilik Özellikleri ile Bağlantısı", Türk Psikoloji Dergisi,9, 15-25.
- Köknel, Ö.(1990), Korkular, Takıntılar, Saplantılar. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul, 1
- Köknel, Ö., Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., ve ark. (1992). "Ana-Baba Okulu". İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall Brown, T.S., Turner, S.M., & Beidel, D.C. (2005). "Is test anxiety a form of specific social phobia?", Anxiety Disorders Association of American Annual Convention, Seattle, WA, March.
- Hortaçsu, N. (2003) Çocuklukla İlişkiler: Ana Baba, Kardeş ve Akralar. 1. Basım, İmge Kitapevi, İstanbul.
- Horney, K. (2007). New ways in psychoanalysis. Norton Publishing, New York.

- Lamborn, S.; Mounts, N.; Steinberg, L.; Dornbusch, S.M. (1991) "Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families", *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lufi, D. & Darliuk, L. (2005). "The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents". *International Journal of Educational Research*, 43, 236-249.
- Öner, N. (1972). "Kaygı ve Başarı", *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2010). *Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- R.A.M. (1998). "Okullarda Rehberlik Çalışmalarının Değerlendirilmesi". *Araştırma ve Yayın Bölümü Raporu*. Uşak.
- Schultz, D.P.; Schultz, S.E. (2002) (ed. Aslay, Y.), "Modern Psikoloji Tarihi", 2. Basım, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Spielberger, C.D. (1980). "Test anxiety inventory". Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Steinberg, L.; Lamborn, S.; Dornbusch, S.; Darling, N. (1992) "Impact Of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed" *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Temel, Z.F.; Aksoy, A.B. (2001) *Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım*, 1. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ural, O.; Erkin, E. (2002), "Merkezi Seçme Sınavı Hazırlıklarında Veli Katkısı: Bir Ölçek Çalışması", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 15, 183-192
- Yavuzer, H. (1992). "Ana-Baba ve Çocuk". Remzi kitapevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1992). "Çocuk Psikolojisi". Remzi kitapevi, İstanbul.

- Yıldırım, İ., Ergene T. (2003). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 224-234
- Yıldız, H. Y. (2007). “Sınav Kaygısı Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

6. EKLER

EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 2 ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

EK 3 SPIELBERGER SINAV KAYGISI ENVANTERİ

6.1. Kişisel Bilgi Formu

6.2. Anne – Baba Tutum Ölçeği

6.3. Spielberger Sınav Kaygısı Envanteri

7. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİ

Doğum Yeri ve Yılı : BOLU - 1970
Medeni Durum : Evli
Askerlik Durumu : Tamamlandı. (1998)
Ehliyet : Var (B Sınıfı)
Adres : Ümraniye / İSTANBUL
GSM : 0.533.344 88 96 / 0.505.581 70 45
e-Mail : yeraslan70@yahoo.com

İŞ DENEYİMİ

PSİKOLOJİK DANIŞMAN

Fen Lisesi / Marmara Eğitim Köyü Maltepe - İstanbul Eylül
2006 – ...

15-19 yaş arası öğrenci ve aile danışmanlığı yapmaktayım. Ders başarısı, kariyer seçimlerinde destek olup, öğrenci aile arasında köprü kurmaktayım.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN – REHBERLİK MÜDÜRÜ

Birey Dergisi Dershaneleri Kadıköy – İstanbul Mayıs 2005 – Eylül 2006

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere kariyer destek çalışmaları ve bu alanda çalışan arkadaşların yönetimi konusunda çalışmalar yaptım.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN

Final Dergisi Dershaneleri Kadıköy – İstanbul Eylül 2003 – Mayıs 2005

Üniversiteye hazırlanan Öğrencilere kariyer destek çalışmaları yanı sıra, motivasyon, konsantrasyon ve kaygı üzerine çalışmalar yaptım.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN

TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) Gebze – Kocaeli Eylül 2001–Eylül 2003

Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin tespiti ve bu alanlara yönlendirme çalışmalarını gerçekleştirdim. Ayrıca kariyer çalışmaları ve Psikolojik Danışmanlık çalışmaları yaptım.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN

Anadolu Öğretmen Lisesi Bozüyük–Bilecik Mart 1999 – Eylül 2001

Kariyer çalışmaları ve Psikolojik Danışmanlık çalışmaları yaptım.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN

M. Şeker Anadolu Lisesi Bozüyük–Bilecik Eylül 1995 – Mart 1999

Kariyer çalışmaları ve Psikolojik Danışmanlık çalışmaları yaptım.

EĞİTİM BİLGİLERİ

- Kasım 2009 – Haziran 2010

Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Geliştirme Danışmanlığı Sertifika Programı (170 saatlik)

- Eylül 1991 – Haziran 1995

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı / TRABZON

BİLGİSAYAR BİLGİSİ

Microsoft Ofis Programları (iyi düzeyde)

YABANCI DİL: İngilizce (Okuma-Yazma-Anlama) Başlangıç Seviyesi