

T.C
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ERGENLERDE ANA- BABA TUTUMU, SINAV KAYGISI, DERS
ÇALIŞMA BECERİLERİNİN LİSE GİRİŞ SINAVINI YORDAMA
DÜZEYLERİ

Serpil AZAZİ ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN, 2005

T.C
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ERGENLERDE ANA- BABA TUTUMU, SINAV KAYGISI, DERS
ÇALIŞMA BECERİLERİNİN LİSE GİRİŞ SINAVINI YORDAMA
DÜZEYLERİ

Serpil AZAZİ ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu

MERSİN, 2005

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan _____

Yrd.Doç.Dr.Ertuğrul GÖDELEK

Üye _____

Yrd. Doç.Dr. Nurcan GÖKÇAKAN

Üye _____

Yrd. Doç.Dr. Mehmet GÜNDOĞDU (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. Serra DURUGÖNÜL

Enstitü Müdürü

ÖZET

Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş

Sınavını Yordama Düzeyleri

Serpil AZAZİ ASLAN

Yüksek Lisans Tezi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU

Eylül, 2005, 112 Sayfa

Bu araştırma, anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin LGS puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma grubu Mersin İli merkezindeki İlköğretim okullarından seçilen 207 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma grubundan 114 kişi kız 93 kişi erkektir.

Örnekleme 2003-2004 öğretim yılında Mersin İli merkezinde yer alan Gazi Paşa İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 207 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada Bilal (1984) tarafından geliştirilmiş Anne Baba Tutum Ölçeği, Öner (1986) tarafından geliştirilmiş Sınav Tutum Envanteri, Paykoç (1995) tarafından geliştirilmiş Ders Çalışma Becerileri Ölçeği ve Bireyi Tanıma Çizelgesi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin LGS (OKS) puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla verilere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Anne-baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını yordadığı görülmüştür.

Anne tutumu LGS (OKS) puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir.

Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Araştırma bulguları tartışılarak, bulgular çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler; Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerileri,
Lise Giriş Sınavı

Abstract**Mother's and Father's Attitude on Teenagers, Test Anxiety, Study Skills of High School Entrance Examination.****Serpil AZAZI ASLAN****Mather's Thesis Psychological Counseling and Guidance****Supervisor: Mehmet GÜNDOĞDU****September, 2005, 112 Pages**

This research, investigated that mother's attitude, father's attitude, the study skills, test anxiety, father's educational level, mother's, educational level, socio-economical status predict or not predict the High School Entrance Examination Scores of Primary School 8.Grade students.

The sample of the study consisted of 207 students from primary school in Mersin.

In the research, mother- Father Attitude Scale developed by Bilal (1984), Test Anxiety Inventory developed by Öner (1986), The Study Skills Scale developed by Paykoç (1995) were gathered by an information sheet prepared by the researcher.

Multiple linear regression analysis was applied to the data to investigate whether independent variable predict the High School Entrance Examination scores of the students.

The results of the study showed that the parental attitude predicts the High School Entrance Examination Scores.

Key Words: Mother's Attitude- Father's Attitude, Test Anxiety, Study Skills, High School Entrance Examination.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

Türkçe Özet	iii
İngilizce Özet	iv
	Sayfa
GİRİŞ.....	1
I.1.Problem.....	14
I.2.Alt Problemler	14
I.3.Sınırlılıklar.....	15
I.4.Tanımlar	15

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

II.1.SınavKaygısı	18
II.1.1.Sınav Kaygısı ile ilgili Kuramsal Temel.....	19
II.1.2.Sınav Kaygısı ile ilgili Araştırmalar.....	24
II.2.Ders çalışma Becerileri.....	34
II.2.1. Ders çalışma Becerileri ile ilgili Araştırmalar.....	39
II.3. Ana-baba tutumu.....	44
II.3.1. Ana-baba tutumu ile ilgili Araştırmalar.....	52

BÖLÜM III

YÖNTEM

III.1 Araştırma Grubu	60
III.1.1 Veri Toplama Araçları	60
III.1.2 Ders Çalışma Becerileri Ölçeği	60
III.2. Sınav Tutum Envanteri	61
III.2.1. Ana-Baba Tutum Ölçeği	61
III.3 İşlem	62
III.3.1 Verilerin Analizi	63

BÖLÜM IV

BULGULAR

IV. Bulgular.....	64
IV.1Araştırma Grubu ile İlgili Betimsel İstatistikler.....	64
IV.2 LGS (OKS) Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	65

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

V.Tartışma ve Yorum.....	68
--------------------------	----

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

VI. Vargı ve Öneriler.....	77
Kaynakça.....	82
EKLER	90
EK.1.Bireyi Tanıma Çizelgesi.....	91
EK.2.Sınav Kaygısı Envanteri.....	93
EK.3.Ana- Baba Tutum Ölçeği.....	94
EK.4.Ders Çalışma Becerileri Ölçeği.....	99
EK.5.Ders Çalışma Becerileri Ölçeğinin Güvenirlik ve geçerlik Analizi...	106
EK.6.Analiz.....	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her insanın olduğu gibi ergenlerin de nesnelere, toplumsal ilişkilerle ve kendileriyle ilgili kaygıları vardır. Kaygı, bireyin sanki kötü bir şey olacakmış gibi hissettiği bir sıkıntı, endişe duygusu olarak tanımlanabilir. Bu duygu hafif bir tedirginlikten, panik derecesine varan yoğunluklarda yaşanabilir (Öztürk, 1984). Kaygı, hızlı kalp atışı, terleme, kas gerginliği, hızlı nefes alıp verme gibi duyuşal - bedensel süreçleri etkilediği gibi, bireyin net biçimde düşünmesini engelleme veya sorunlarını çözmesini güçleştirme gibi zihinsel süreçleri de etkilemektedir. (Bootzin, 1986, Kutlu, 2001).

Psikoanalitik yaklaşım kaygıyı gerçeklik, nevrotik ve törel kaygı olmak üzere üç'e ayırmıştır. Gerçeklik kaygısı, bireyin dış dünyada karşılaştığı gerçek tehlikelere yönelik hissettiği korku olarak tanımlanmaktadır. Nevrotik kaygı, içgüdüsel olan ve mantığa uymayan, bireyin gerçek bir tehlike durumu olmadan hissettiği korkudur. Moral kaygı ise, bireyin vicdanı ile ilgili korkulardır (Geçtan, 1978).

Freud kaygıyı tanımlarken Gerçeklik kaygısı (anxiety) ile korkuyu eş anlamlı olarak kullanmıştır. Gerçeklik kaygısı dış dünyadaki tehlikeli durumların algılanması sonucu oluşan tepkiyle beraber yaşamı sürdürme içgüdüğü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Freud yapıtlarından birinde (1920) kaygı konusunda "kaygı bir çok önemli sorunun bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve çözümünü tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacak bir bulmacadır" diyerek kaygı kavramının evrensel anlamını çözümlenmeye ve böylece bireyin normal ve normal dışı davranışlarının temel niteliklerini anlamaya başlamış ve kaygı kavramının anlaşılmasında öncülüğü yapmıştır (Geçtan, 1993).

Keskin'e (2001) göre ise, kaygı genel olarak insan yaşamını zorlaştıran, düşünce sistemini kilitleyen, organik ve psikişik sorunlara neden olan bir olgudur. Buna bağlı olarak orta öğretimde sınava giren ergen grubundaki bireylerin içine düşecekleri bu zor durumdan başarı seviyeleri de olumsuz yönde etkilenecektir. Sınavdaki başarının olumsuz yönde etkilenmesine, öğrencinin bilgi yetersizliğinin yanında, bilginin, stres ve kaygının etkisi altında yeterli derecede kullanılamaması durumu da neden olmaktadır. Özellikle bu kaygıya neden olan sınav, final sınavı veya zor bir dersin sınavıysa, yaşanan kaygı düzeyi daha da artacak; baskı yaratan sınavın başarılamayacağı düşüncesi, bireyin kaygı düzeyinin bu sınavı hayatın sonu gibi algılamasına neden olabilecektir. Bu nedenle sınav kaygısı üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından incelenmeye başlanmıştır. Alpert girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu, fakat meslektaşı Ralph Haber'in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir.

Böylece Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucu iki tip kaygılı öğrenci olduğu belirtilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlardır (Akt., Keskin, 2001)

Alpert ve Haber (1960), Munz ve Smouse (1968); Pawuld Erikson (1964) yüksek sınav kaygılı bireylerin düşük sınav kaygılı öğrencilerden daha başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öner ise, sınav kaygısının bir kişilik özelliği olarak çeşitli testlerle ölçülebileceğini ve çeşitli davranışlarla ilişkisinin tespit edileceğini belirtmektedir (Akt., Keskin, 2001).

Erkan (1991) sınav kaygısını, sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip yoğun bir gerginlik durumu olarak açıklamıştır.

Özer (1997) ayrıca, sınav kaygısının bireyin kendisiyle ilgili olayları, durumları, yorumlayış tarzı nedeniyle oluştuğunu ve temelde olayların nötr olduğunu olayların nötrlülüklerini ortadan kaldırıp onlara anlam verenin bireyin kendisiyle ilgili düşünceleri olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber sınav kaygılı birey, sınavda gözlenecek başarı düzeyini, “kişilik değerinin” düzeyi olarak yansıyacağı şeklindeki değerlendirmesi sonucu başarısız olma kaygısı yaşadığını belirtmektedir.

Laboratuar çalışmaları (Sarason, 1961, 1972, 1973), kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin kaygı düzeylerinin azaltılması sonucu kaygı düzeyi düşük olan bireyler kadar veya daha başarılı olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Sarason ve Wine (1971) ise Sınav kaygısıyla ilgili, performans farklılığını seçici dikkat ile açıklamakta ve yüksek sınav kaygılı bireylerin kişisel tepkisinin, dikkatini yaptığı işten çok performans ölçümü sırasında kendi içsel değerlendirmesi üzerine yoğunlaştırırken, düşük sınav kaygılı bireyler dikkatlerini iş üzerine odaklaştırmakta olduklarını belirtmişlerdir. Böylece düşük sınav kaygılı bireyler daha başarılı olurken, yüksek sınav kaygılı bireyler başarıya daha az zaman ayırdıkları için başarı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutu olduğunu tespit etmişlerdir. Kuruntu, performansın bilişsel yönü ile ilişkili iken; duyusallık, bireyin fizyolojik uyarılmaları örneğin hızlı kalp atışları, mide kasıntısı gibi durumlar olarak belirtilmektedir. Kuruntu ve duyusallık arasındaki fark araştırmalarla desteklenmiştir. Kuruntu arttıkça akademik başarının azaldığı gözlenmiştir.

Salame (1984), kuruntu ve duyusallık boyutunu açıklarken kuruntu ve duyusallık boyutunu oluşturan öğeler üzerinde durmuştur. Araştırmacıya göre, kuruntu boyutu aşağıda belirtilen öğelerden oluşmuştur.

1-Dikkatini kendine yöneltme

2-Performansa ve yeteneğe güvensizlik

3- Kendini yetersiz görme ve hissetme

4-Başkaları ile karşılaştırmada kendini “ zayıf” bulma

5-Kendini başarısızlık odağı olarak görme, sınavlara gerektiği ölçüde hazırlanamadığını hissetme

6-Başarısızlığın sonuçlarını düşünme:Güven ve statü kaybı, ceza, hoşnutsuzluk

7-Sınavı yetiştirememe kuruntusu

8-Kendisini hayal kırıklığına uğratma

Duyusallık boyutu ile ilgili iki farklı öge üzerinde durulmaktadır.

1-Bireyin kendinde bir gerginliğin, endişenin olduğunu hissetmesi

2-Ağız kuruluğu, mide ağrısı, terleme, kalp atışı gibi somatik belirtiler.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınavda iken duyusallık düzeyinin yavaş yavaş azaldığı, kuruntu düzeyinde sınav başlangıcından bitimine kadar azalma olmadığı gözlenmiştir. (Doctor and Altman 1969; Spiegler, Morris and Liebert, 1968; Morris and Fulmer, 1976).

Türkiye de yapılan az sayıda araştırmanın bulguları, ergenlerin yüksek oranda üniversiteye girememe kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. (Yavuzer, 1992). Baltaş'ın (1999) 1985-86 öğretim yılında 5212 MEF öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu öğrenciler, "uyku

uyuyamadıklarından,” “kazanamazlarsa mahvolacaklarından,” “yemek yiyemediklerinden”, “ hayattan hiç zevk alamadıklarından ” vb. şikayet etmişlerdir.

Kaygı düzeyini bu denli yükselten, Öğrenci Seçme Sınavı’nda (ÖSS) yaşanan kaygının nedenleri üzerinde durulduğunda, Kutlu (2001) sınavın, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan bir kaygı olmaktan çok, kişinin geleceği konusundaki kararın sadece bir seçme sınavından alacağı puana yüklenmiş olmasından kaynaklanan bir kaygı olduğunu belirtmektedir.

Yapılan bir diğer araştırmada ise Spielberger (1962) Amerikan Üniversite öğrencileri üzerinde okuma - öğrenme (akademik yetenekle) kaygı derecesi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Buna göre çok düşük ve çok yüksek yetenekli kimselerde, kaygı derecesiyle akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan orta yetenekli kimselerde, yüksek kaygı öğrencinin akademik başarısını düşürmüş ve az kaygılı öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

Sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip hoşlanılmayan yoğun gerginlik durumu; sınav kaygısı olarak tanımlanmakta ve bu kaygının değişik şekillerde ortaya çıkabileceği vurgulanmaktadır. Spielberger’in (1968) kuramına göre sınav uyarıları çok çeşitli biçimlerde olabilir. Öğretmenin “bu sorunun cevabını sen ver veya bu gün sınav yapacağım demesi ”gibi o ana ilişkin olabileceği gibi, sınav tarihlerinin ilan edilmesi gibi geleceğe ilişkin de olabilir. Bazı bireyler sınav olması durumunda başarısız olursa kendilerine saygı duyulmayacağı, hatta yakınlarının sevgisini kaybedecekleri endişesi içinde olurlar. Yüksek sınav kaygısına sahip olan bu tür bireyler sınav ortamını kendileri için tehdit edici bir ortam olarak görmekte ve bu uyarılara çok duyarlı olmaktadır.

Sınav yapıldığı sırada yeterince hazırlanmadığını düşünen bireylerin kaygıları artmakta ve çalışmadıkları için üzüntü duymaktadırlar (Akt., Erkan, 1991).

Son zamanlarda, akademik performansa etki eden davranışlar bütünü olarak görülen sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Wine (1971) yüksek sınav kaygılı kişilerin, sınavlarında, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Belirtilen performans farklılığının yorumlaması Dikkat hipoteziyle yapılmıştır. Hipoteze göre sınav kaygısı yüksek olan bireyler sınavla ilintili olmayan bilişsel yaşantılara yönelmekte, otonomik tepkiler üzerinde yoğunlaşmakta ve bu durumun da dikkatlerinin dağılmasında etken olduğu görülmektedir.

Wittmaier (1972) e göre, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük sınav kaygılı öğrencilerle karşılaştırıldığı zaman çalışma becerilerinin seviyelerinin anlamlı derecede düşük olduğunu göstermişlerdir. Sınav kaygısını tedavi programlarında bir unsuru olan çalışma becerilerinin eğitiminin önemini Allen (1971) göstermiştir.

Mitchell ve Ng (1972) de benzer sonuçlara ulaşmışlar ve ders çalışma becerilerinin dikkate alınmaması durumunda, sınav kaygısı düzeyinde bir azalma sağlamanın akademik performanstaki artışın garantisi olmadığını gözlemişlerdir. İki grup arasındaki çalışma becerilerinin karşılaştırılmasında Wittmaier (1972) yüksek sınav kaygılı öğrencilerin çalışma becerilerinin azaldığını göstermiştir. Ayrıca yüksek sınav kaygılı öğrenciler düşük sınav kaygılılardan daha fazla çalışmaya zaman ayırmaktadırlar. Çünkü verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. Bununla beraber, kendilerinin yetersiz çalışmalarını çalışma zamanlarındaki miktarı arttırarak kompanse etmeğe çabalamaktadırlar. Bu durum kendilerinde kaygı düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Culler, Holahan, 1980).

Sınav kaygısı teorileri sınav kaygısının sınav ortamında başarıyı nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır. Bireyin kaygı düzeyini bu denli yükselten ÖSS' nin olağanüstü düzeyde önemli olarak değerlendirilmesindeki etken irdelendiğinde genç nüfusun istihdam alanının az olduğu ülkemizde bireyin meslek edinebilmek için başkalarını elemek ve sıralamada önde olmak zorunda olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalınmaktadır. Ülkemizde sınav kaygısı yaşantısının önemli nedenlerinden birisi Öğrenci seçme Sınavıdır (ÖSS). Üniversiteye girmek amacıyla her yıl artan sayıda adayın başvurduğu bu sınav, öğrencilerin eğitim yaşantılarının daha önceki dönemlerini de etkilemektedir.

Küçüker'e (2001) göre ise, Yükseköğretim kurumları, yükseköğretime olan talebi karşılamakta yetersiz kalmakta ve bu durum, lise ile üniversite arasında sıkışmış bir oluşuma neden olmaktadır. Ancak yükseköğretim önündeki yığılma sorununun tek nedeninin yükseköğretim hizmetlerinin nicel yetersizliği olduğu söylenemez. Bunun yanında piyasanın ortaöğretim mezunlarına yeterli sayı ve nitelikte (ücret, iş ortamı, yükselme olanakları vb.) istihdam yaratamaması ve işsizlik, toplumun yükseköğretime yüklediği değerler (sınıf atlama aracı, statü, saygınlık vb.) yükseköğretime dönük talep artışının diğer nedenleri olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, ÖSS sınavına her yıl yaklaşık olarak 1.750.000 öğrenci girmekte ve bu öğrencilerden sadece ortalama 300.000'i sınavı kazanmaktadır. Geri kalan 1.450.000 . öğrenci ise sınavı kazanmamaktadır. Buna göre sınava girecek öğrencinin çokluğu ve kontenjan azlığı kaygıyı artıran en büyük nedendir. Bunun yanında sınava ilk kez girecek öğrencilerin hem okul derslerine hem de ÖSS'ye yönelik hazırlık yapmak durumunda olmaları, sınavın sadece belirli bir gün ve saatte yapılıyor olmasının öğrencinin hastalanması veya herhangi bir problem nedeniyle sınava girememesi ve ailenin

beklentilerine olumlu cevap verememe endişesinin bireyin sınav kaygısının yükselmesine neden olduğu varsayılmaktadır.

Ülkemiz eğitim sistemi içerisindeki sınavların bir başkası ise Lise Giriş Sınavıdır. Lise Giriş Sınavı (LGS), ÖSS' nin öncülü gibidir. LGS'ye hazırlanan çocuklar aynı zamanda gelecekte ÖSS adayıdır da. Bu nedenle ilköğretim sonunda girilen LGS ile ilgili durumu tam olarak ortaya çıkarmak, açıklamak ülke gençliğinin gelecekte girecekleri ve yaşamlarında önemli bir dönüm noktası olabilecek sınavın öncesinde önlem almayı kolaylaştırabilir. Çünkü LGS, sınava başvuran adayların oranları bakımından ÖSS'na benzerlik göstermektedir.

Buna ek olarak yaş ve öğrenim düzeyi olarak başka dönemlerle ilgili kaygı düzeyinin ölçüldüğü bir çok araştırma yapılmasına rağmen 13-15 yaş dönemi öğrenciler için kaygı düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. (Ök, 1990).

Her yıl LGS 'ye ortalama 600 bin öğrenci başvurmakta ve bunların sadece yaklaşık 100 bini herhangi bir liseye yerleşme hakkı kazanmaktadır. Bu liselere meslek liseleri de dahildir.

Bireyin ilk mesleki planlamasını yaptığı dönem olan ilköğretimin son sınıfı kişinin ergenlik döneminin ilk evresini içine almaktadır. Çocukluktan erişkinliğe geçiş olan ergenlik dönemi, bireyde gözlenebilen sürekli ve süratli gelişimi kapsamaktadır. (Yavuzer, 2001). Buna rağmen ergenliğin ilk yıllarında bu çağa özgü gelişim görevlerinin çoğu henüz başarılamamış olup ergen bu görevleri başarma çabası ve zorlanması içerisinde gelişim krizleri yaşamaktadır. Birey için uyum ölçütü sayılan bu görevler, ergenin enerjisini yönlendirici, psikolojik dengesini bozucu veya kurucu nitelik taşımaktadır. Ayrıca, ergenlik döneminin bitimine kadar bireyin başarması gereken gelişim görevlerinden biri de

meslek seçimi için gerekli ön hazırlıkları yapma ve kendine en uygun mesleği seçebilmedi (Kılıççı, 2000,34-35).

Bireyin davranışlarının oluşumunda bir başka etken olan Ana-Baba tutumu anne ve/ya babanın çocuğa yönelik olan davranışlarını ifade etmektedir. Ergenin sosyal yönden sorumluluklarını öğrenmesi için gerekli rehberliği toplumsal kurum olan ailenin yapması gerekmektedir. Bu nedenle Ana- Baba tutumunun, bireyin kişiliğinin oluşumunda çok önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir. Bu etkinin daha anne karnında iken başladığı bile ifade edilmektedir. Ailenin çocuğun doğumuna karşı çok isteksiz olması ya da annenin bebeğin gelişine duygusal anlamda olumsuz tepkilerinin yoğunluğu, kızgınlığı fiziksel ve ruhsal yorgunluğu, mutsuzluğu gibi durumlar bilinçli ya da bilinçsiz düzeyde anne adayını etkiler. Anne böylesine sürekli kızgınlık, öfke, düş kırıklığı, huzursuzluk duygularıyla yüklüyse, aşırı biçimde korkulu ise, bu heyecanlar anne kanı ve hormonları yoluyla bebeğe geçer. Böylece annenin duyguları, tepkileri çocuğu daha anne karnında iken etkilemeye başlamış olur. Bu bilinçli ya da bilinçsiz duygular ve heyecanlar sürekli ve uzun süreli ise, bütün bunlar doğumdan sonra bebeği olumsuz etkiler (Örgün, 2000).

Çocuğun kişiliğinin oluşumu, karakterinin biçimlenmesi, büyük ölçüde özdeşim modelleri olan anne babanın kişilik yapılarına ve çocuğa yaklaşımlarına bağlıdır. Anne ve babanın sevgi ve saygı temeline dayalı ilişki içerisinde olması çocuğun sağlıklı özdeşim kurmasını sağlar.

Aile çocuğun girdiği ilk toplumsal çevre olması nedeniyle çocuğun kişilik gelişiminde önemli rol oynamakta, bu durum birçok değişik kuram tarafından ifade edilmektedir. Farklı yetiştirme tutumları nedeniyle bireyde farklı kişilik yapılarının oluşması mümkündür. Bu nedenle bireylerde oluşan farklı kimlik yapılarının ailelerin çocuklarına yönelik yaklaşımlarında farklılıklar olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Aynı zamanda sınav kaygı düzeyinin yüksek veya düşük olması ana babanın çocuğa hangi tutuma bağlı olarak eğitim verdiği ile ilgili olabilir. Buna dayalı olarak ana-babanın çocuklarının sosyalleşmesinde, nasıl bir yöntem kullandıklarının çocuklarının kişilik gelişiminde belirleyici etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Maccoby'in (1984) ana-baba tutumu ile ilgili yaptığı araştırmada, çocuğun sosyalleşmesine etki eden birçok faktör içinde, en önemli faktörün aile olduğu belirtilmektedir. Ana-babanın, çocuğun sosyalleşmesi için kullandığı yöntemler, seçtiği ödül ve cezalar, öğretme biçimleri, aktarmaya çalıştığı değerler çocukların ilgileriyle, sosyal beceriyle birbirlerinden farklı kişilikler geliştirmesine neden olur. Çocuğun kişilik gelişimindeki önemi nedeniyle, ana-baba çocuk ilişkileri, çok eskiden beri, araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Akt., Erkan, 2002).

Baumrind (1971) ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve çocuk yetiştirme konusunda, ana baba stili ile ilişkili, ebeveynlerin koydukları kurallara çocukların ne ölçüde uymak zorunda olduklarını gösteren "ebeveyn kontrolü" boyutu, anne babaların verilecek kararlarda çocuklarının fikirlerine ne derece saygı gösterdiklerini, bu konuda çocuklarını ne derece cesaretlendirdiklerini gösteren "ebeveyn çocuk iletişimde açıklık boyutu," anne ve babaların çocuklarını zihinsel, sosyal ve duygusal alanda başarılı olmaları için ne derece teşvik ettiklerini gösteren "olgunluk beklentisi boyutu," anne ve babaların çocuklarına bakarken ve onlarla ilişki kurarken ne derece yakın, sevecen ve sıcak davrandıklarını gösteren, "bakım destek boyutu," olmak üzere 4 boyut belirlemiştir. Baumrind, bu dört boyuta bağlı olarak, üç temel ana babalık stili ortaya atmıştır. Bunlar otoriter, demokratik ve izin verici ana baba stilleridir. Bu sınıflamaya göre kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük olan anne babalar, otoriter olarak adlandırılmaktadır. Otoriter ana-babalar, koydukları kurallara

çocuklarının koşulsuz uymasını ve itaat etmesini beklerler. Bütün boyutlarda anılan özelliklere yüksek derecede sahip olan anne babalar, demokratik olarak adlandırılmaktadır. Demokratik anne ve babalar çocuklarından olgun davranış beklerler ve aynı zamanda gerekli olduğunda, kurallara uymalarını isterler. Sıcak ve ilgilidirler. Kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında düşük, açık iletişim ve bakım boyutlarında yüksek olan anne ve babalar ise izin verici olarak adlandırılmaktadır. Bu ebeveynler, çocuklarına daha fazla özgürlük verirler. (Akt., Yılmaz, 2001).

Ana –Baba tutumları Yavuzer (2001, 28-34) tarafından 6 başlıkta toplanmıştır.

1-Baskılı ve Otoriter tutum: “Aşırı baskılı,” otoriter tutum çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, kendisinin kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Aşırı baskı ve katı bir disiplin uygulanır. Bu tutumla yetişen çocukların genellikle çekingen, başkalarından kolayca etkilenen, aşırı isyankar veya boyun eğici olma ihtimali vardır.

2-Gevşek Tutum (Çocuk Merkezli Aile): Bu tür aileler genellikle tek çocuklu ve tüm insiyatifin çocuğun elinde olduğu aile tipidir. Çocuklar doyumsuz bir birey olarak yetişirler.

3-Dengesiz ve Kararsız Tutum: Ana ve babanın dengesiz ve kararsız tutumu çocuğun dengesiz ve kararsız bir kişilik geliştirmesine neden olur.

4-Koruyucu Tutum: Aşırı düzeyde korunan çocuk başka kimselere aşırı bağımlı, güvensiz bir kişilik örüntüsü geliştirir.

5-İlgisiz ve Kayıtsız Tutum: Ana babanın çocukla ilgilenmeyip yalnız bırakması, dışlamasıdır. Bu tutumla yetişen çocuklar genellikle saldırgan kişiliğe sahip olmaktadır.

6-Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum: Ana- Babaların çocuklarına karşı hoşgörülü ve destekleyici olmalarıdır. Bazı kurallar dışında çocuklar

istediklerini yapabilme iznine sahiptirler. Ana babanın normal düzeyde hoşgörölü olmaları, çocuğun kendine güven duyan, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasını sağlar.

Horney (1987) ebeveynleri tarafından çocuğa yönelik davranış şekilleri üzerinde durmuştur. Buna göre, sağlıklı kişilik gelişimi veya yanlış davranışlar aile içerisindeki tutuma göre şekillenir. Ayrıca sosyo kültürel etmenler de bu öğrenme sürecini olumlu ölçüde etkiler. Böylece Horney'e göre çocuğa içtenlik ve sevgiyle yaklaşılması, cezanın da çocuk tarafından haklı nedenlere dayalı olduğuna, kendisini yaralama ya da küçük düşürme amacıyla yapılmadığına inanması, destek ve anlayış gösterilmesi sağlıklı bir kişilik gelişimi için ön koşul olduğunu belirtmiştir.

Ana – Baba tutumlarının yanısıra ergenin LGS sınavına nasıl hazırlandığı da başarılı olmasında büyük etkiye sahiptir. Baltaş (1999)'a göre başarılı bir hayatın tanımı uyumlu ve doyumlu olmasıdır. Geçmiş dönemde başarı için çok çalışmanın gerekli olduğu belirtilirken, günümüzde başarılı olmanın çok çalışmakla değil "etkili çalışma" ile mümkün olacağı belirtilmektedir.

Culler ve Holahan (1980) öğrencilerin yüksek kaygılı olanların aynı zamanda verimsiz ders çalışma alışkanlığına sahip olduklarını ifade etmişler ve bunu "Eksik öğrenme modeli" olarak tanımlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin sınavlarda yeterince hazırlanmadıklarını düşünmelerine, üzölmelerine ve kaygılarının artmasına neden olmaktadır. Buna istinaden etkili ders çalışma yöntemlerinin öğrenilmesi başarı için şarttır.

Etkili çalışmak, zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmaktır. Etkili çalışma programı içinde eğlenmeye, dinlenmeye, aileye, sevdiklerine zaman ayırmaya ve hobilere daima yer vardır.

Başarılı olabilmek, ders çalışma becerilerinin bilinmesi ve uygulanması ile mümkündür. Amacın mutlaka açık ve net bir tanımının yapılmış olması, kişinin buna

inanması ve bu amaca yönelik yıllık, aylık ve haftalık programların düzenlenmesi, etkili ders çalışmanın ön şartları olarak belirtilmektedir .

Konuyla ilgili olarak, Özakpınar (1998) ancak programlı ve disiplinli çalışma ile başarılı olunabileceğini belirtmekte ve buna uyan öğrencinin, yarım yamalak çalışan öğrencinin sınav günü paniğe dönüşen tatsız heyecanını yaşamayacağını ifade etmektedir.

Baltaş'a (1999) göre yapılan araştırmalarda, başarılı oldukları belirlenmiş kişilerde Durum değerlendirme, dinleme ve gözleme, susmasını bilme özelliği, amacı belirleme, yardım isteme, sebepleri dışında değil içinde arama, sorumluluk alma, ve düzenli bir aile hayatına sahip olma özellikleri saptanmıştır.

Kısaca, başarı ile ders çalışma becerisine sahip olmanın ilişkili olduğu, başarıyı yakalamada bu beceriyi uygulamanın şart olduğu ve aynı zamanda sınav kaygısının bu becerilerin kullanılması ile azalacağı ifade edilmektedir.

Bu sonuca göre, LGS ve ÖSS sınavlarında başarılı olmada, etkili olduğu düşünülen ders çalışma becerilerinin öğrenci tarafından uygulanması kişinin aynı zamanda "uyumlu ve doyumlu" bir hayat yaşamasını sağlayacaktır.

Türkiye'nin toplumsal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesinde etkisi olacak olan gençlerin, LGS sınavı ile ilgili yaşadığı sınav kaygı düzeyinin araştırılmasının, ÖSS' ye de ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bireyin davranış örüntülerinin oluşmasında önemli bir yeri olan ana-baba tutumu bireyin günlük yaşamındaki tutum ve davranışlarının oluşumunda etkili olabilir. Bireyin akademik başarısının ortaya çıkışı ise bireyin genel davranış örüntüsüyle ilgili olabilecektir. Bu nedenle ana-baba tutumu hem bireyin kaygılı olup olmaması ile hem de bireyin ders çalışma biçimiyle, derslere yönelik davranışları ile ilgili olabilir. Buna bağlı olarak da bireyin başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Bunun yanında ülkemiz eğitim sistemi içerisinde sınavlar çok önemli bir yer tutmasına rağmen LGS ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Sınav başarısı ve ilgili değişkenlerle yapılan araştırmalar daha çok ÖSS'ni ele almakta, LGS ihmal edilmektedir. Bu durum ÖSS'nin görece daha önemli olması ile açıklanabilir. Ancak LGS'nin araştırılması gerekliliğini azaltmayacaktır. LGS (OKS), ÖSS'nin öncesinde olması nedeniyle bu yaş grubundaki öğrencilerle ilgili verilerin ortaya çıkarılması, öğrencinin başarısına olumsuz etkileri olabilecek faktörlerin erken bir dönemde ele alınmasını ve bu olumsuzlukların ortadan kaldırılarak gelecekte daha başarılı ve mutlu bireyler ortaya çıkarılmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin başarısızlığının, sadece öğrenciyi ilgilendirmediği gibi, birçok faktörden de etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin başarıları üzerinde, ders çalışma becerilerinin, ana-baba tutumunun sınav kaygısının etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler ve açıklamalara dayalı olarak bu araştırmanın amacı ana-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı ve bireyin çeşitli özelliklerinin ilköğretim öğrencilerinin LGS başarılarını yordama gücünü ortaya çıkarmaktır.

I.1.Problem

Ana- baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, Anne ve babanın öğrenim düzeyi, Sosyo-ekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme ilköğretim okulu öğrencilerinin LGS puanlarını yordamakta mıdır ?

I.2. Alt Problemler

Probleme dayalı alt problemler şu şekildedir

1- İlköğretim Öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

2- İlköğretim öğrencilerinin ana- babalarının öğrenciye yönelik tutumu LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

3- İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma becerileri LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

4-İlköğretim öğrencilerinin ana-okuluna gidip gitmemeleri LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

5- İlköğretim öğrencilerinin anne-baba öğrenim düzeyi, LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

6- İlköğretim öğrencilerinin Sosyo-ekonomik düzeyleri LGS (OKS) puanlarını yordamakta mıdır?

I.3. Sınırlılıklar

1-Araştırmanın örneklemi 2003-2004 öğretim yılı, Mersin İli merkezinden seçilen öğrencilerden oluşmuştur. Bu nedenle bulgular benzer gruplara genellenebilir.

2-Bu araştırmada ders çalışma becerileri, Ders Çalışma Becerileri Ölçeğinin (Paykoç, Aksu, 1995) ana-baba tutumu, Ana-baba Tutum ölçeğinin (Bilal, 1984:48-53) ve sınav kaygısı, Sınav Tutum Envanterinin (Öner, 1986) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

I.4. Tanımlar:

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Demokratik Ana - Baba Tutumu :Çocuğuna içten sevgi, saygı duyan ve bunu şartsız olarak gösteren, çocuğın ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı , hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışan anne -baba tutumudur. (Kuzgun, 1973)

Otoriter Ana -Baba Tutumu : Sevgisini şartlı olarak, çocuk istenilen şekilde davrandıkça gösteren ve çocuktan mutlak itaat bekleyen, farklı bir tutumla karşılaşması halinde disiplini sağlamak amacıyla genellikle cezaya başvuran anne-baba tutumudur (Kuzgun, 1973).

Koruyucu Ana-Baba Tutumu: Çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen gösteren, bunun sonucunda çocuğın diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan bir kişi olarak gelişmesine neden olabilecek ana -baba tutumudur. (Yavuzer, 2001).

Kaygı (anxiety) (Endişe) Güçlü istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu (Enç, 1990).

Sınav Kaygısı: Bireyin bir sınavda, sınavı iyi yapamayacağına ilişkin yaşadığı bir korku ve büyük bir endişe duygusudur (Aiken, 1985, Akt., Kutlu, 2001).

Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSS): Lise Giriş Sınavı **LGS (OKS);** olarak adlandırılan, İlköğretimin 8. Sınıfından mezun olacak öğrencilere yönelik merkezi sistemle yapılan orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OSS); Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek liseleri, Anadolu İmam Hatip liseleri ile M.E.B' na bağlı Sağlık Meslek Liseleri' ne öğrenci seçmek ve yerleştirmek için yapılmaktadır. Öğrencinin sınava bir defa girme hakkı bulunmaktadır.

Ders Çalışma Becerileri (Etkili çalışma Yöntemleri): Etkili çalışma zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanma becerisine sahip olmak olarak açıklanabilir (Baltaş, 1999). Ders Çalışma Becerilerinin

geliştirilebilmesi kişinin kendini, becerilerini, ilgilerini ve sınırlarını bilmesine; durumunu değerlendirebilmesi yani kişinin gücünün, niteliklerinin ve yeteneklerinin sınırlarını bilmesi ve sahip oldukları imkanlardan haberdar olmasıyla mümkündür. Ayrıca zamanı iyi kullanabilme, amacı belirleme, dinleme ve gözleme özelliğine sahip olma, yardım isteme özelliği de ders çalışma becerilerine sahip olanların özellikleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

II.1. Sınav kaygısı

Bir formal sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum (Dusek, 1980) biçiminde tanımlanan sınav kaygısı 1950' li yıllardan beri Eğitim psikolojisinin en önemli ilgi konularından biri olmuştur (akt., Erkan, 1991).

Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısının "kuruntu" (worry) ve "duyuşallık" (emotionality) olmak üzere iki faktörü olduğunu ifade eden ilk gözlemcilerdir. Liebert ve Morris'e göre "kuruntu" faktörü, sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturmakta ve kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmeleri, içsel konuşmalarını içermektedir. Örneğin, sınav sırasında sınavda başarısızlığın sonuçları üzerinde düşünme gibi."Duyuşallık" (heyecansallık) faktörü, sınav esnasında, bireyde ortaya çıkan fizyolojik reaksiyonlardır. Hızlı kalp atışı, terleme, sararma ve benzeri belirtiler duyuşallık faktörü olarak değerlendirilmektedir (Libert ve Moris, 1970).

Liebert ve Morris (1970)' in çalışmaları iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm üniversite öğrencileri üzerinde uygulanarak, uygulama sonucunda kuruntu ögesi ile performans arasında negatif yönde manidar ilişki bulunmuştur. Heyecansallık faktörü ve performans arasındaki negatif ilişkinin ise manidar olmadığı gözlenmiştir. Lise öğrencileri üzerinde uygulanan ikinci bölümde ise bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Sınav kaygısının her iki faktörünün performans ile negatif yönde manidar ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin güç dengesinde bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir (Cülen, 1993).

Witmaier (1972) ise düşük sınav kaygılı bireylerin daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını ve akademik görevleri ertelemekten kaçındıklarını

belirtmiştir. Kirkland ve Hollandsworth (1980) ise Liebert ve Morris' ten farklı olarak, sınav kaygılı öğrencilerin düşük performans göstermelerinin öncelikli nedeninin kaygıları olmadığı, onların uygun çalışma alışkanlıklarına sahip olmayışları ve sınav becerilerindeki yetersizliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. (Paulman, Kenelly, 1984).

II.1.1. Sınav Kaygısı İle İlgili Kuramsal Temel

Psikoloji alanında kaygı sözcüğü ilk olarak Freud tarafından kullanılarak kavramlaştırılmış ve tanımı yapılmıştır. Freud kaygının içgüdü ve dürtülerden kaynaklanan gücün bastırılması sonucu ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bu görüşünü daha sonra değiştiren Freud kaygıyı benliğin tehlikeli durumu algılamasına bağlamış bu durumun ortadan kalkması için bastırma düzeninin işlediğini kabul etmiştir (Köknel, 1987;s.138). Freud' a göre kaygı, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur.

Bireysel psikoloji kuramını ortaya atan Alfred Adler, kaygıyı insanların güçsüz yetersiz kaldıkları durumlarda ortaya çıkan duygulanım olarak tanımlamış, kaygının aşağılık duygusu içinde yer aldığını belirtmiştir (Köknel, 1987; s.140.).

Carl Gustav Jung, kaygıyı ortak bilinç altından gelen, akılcı olmayan baskılar korkular, imgeler ve tasarımlar tarafından bilincin saldırıya uğraması olarak kabul etmiştir (Köknel, 1984; s, 147).

Otto Rank ise kaygıyı ayrılma, kopma sonucu ortaya çıkan bir duygulanım olarak değerlendirmiş; çocuğun ilk kaygıyı doğumda, anneden fiziksel olarak ayrılırken duyduğunu ve ayrılma nedeniyle “ölüm korkusu” bir başka deyişle kopma kaygısı yaşadığını, belirtilen kaygıyı gidermek için de çocuğun gelişmesi, olgunlaşması ve bütünleşmesi için gerekli gücü oluşturduğunu belirtmiştir (Köknel, 1987; s.140).

Karen Horney, kaygının baskı altına alınmış tepkilere karşı duyulan korkudan kaynaklandığını belirtmiştir. Çocukluk yıllarının kaygıları sonraki kaygılar zincirine bir temel oluşturur. Ancak kaygı tümü ile çocukluk yıllarına ait bir tepki değildir. (Geçtan,1980;s. 229). Horney insanın doğa güçleri ve ölüm karşısındaki çaresizliğinin kaygıya yol açtığını söyleyerek doğuştan beri varolan “temel kaygı” (basic anxiety) kavramını tanımlamıştır (Horney, 1987).

Bir başka yönden, Erich Fromm, kaygının kaynağında yalnızlığın, çaresizliğin ve çevreye yabancılaşmanın bulunduğunu, insanın yalnız kalma korkusu sonucu kaygı duyduğunu belirtmiştir (Geçtan, 1980; s.280).

Günümüz varoluşçu felsefe akımında kaygı, hiçlik ve yok olma düşüncesinden kaynaklanan bir ümitsizlik hali olarak ele alınmaktadır (Britannica, 1974). Rollo May'e göre kaygı yaklaşmakta olan bir hiçe indirgenme tehdidinin yaşanmasıdır. O anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. Bu katlanılması güç duygudan kurtulmak içindir ki insan çoğu zaman özgürlüğünden kaçınmayı yeğler. Çünkü yeni bir varoluş potansiyelini de içeren özgürlük, beraberinde yok olma tehdidini de getirir (Geçtan, 1994).

Kaygı insanın yaşadığı duygulardan biridir. Fakat çoğu zaman tedirginlik oluşturan bir duygudur. Buna istinaden birey ruhsal ve bedenen kendini tehdit altında hissederek huzursuzluk yaşar bu huzursuzluğa da genel anlamda kaygı adını verebiliriz.

Kaygı üzerine çalışan kuramcılar kaygıyı zaman zaman korku ile eş anlamda kullanmışlardır. Korku, kişinin yaşantısında o anda olan, dışarıdan gelen tehlike ile doğru orantılı olarak ortaya çıkan bir tepkidir.

Spielberger kaygıyı durumluk kaygı (State Anxiety) ve sürekli kaygı (Trait Anxiety) olmak üzere iki şekilde ele almıştır (Akt., Çavuşoğlu, 1993). Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu baskılı durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur.

Durumluluk kaygı, “normal” sayılan koşullarda değil de belirli durumlarda bireyin benliğinin (egosunun) ya da çıkarlarının tehdit edildiği zaman duyulan fakat tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan bir tedirginlik, gerginlik, duyarlılık, korku ya da mutsuzluk halidir. Bu anlamda sınav kaygısı bir durumluk kaygıdır. Sürekli kaygı ise, bir kişilik boyutu olarak bireyin bütün koşullarda diğerlerinden daha duyarlı ve daha tedirgin olma halidir.

Köknel (1989), sürekli kaygıyı, şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişen, durumluk kaygıya oranla daha durağan ve sürekli olan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk olarak tanımlamıştır. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehlikeli durumun algılanmasını; anlaşılmasını; yorumlanmasını; bireylere göre farklılık göstermesinden kaynaklanır. Sürekli kaygı düzeyindeki bu değişiklik, durumluk kaygı düzeyini de değiştirir.

Kaygı, eğitimin her aşamasında karşılaştığımız bir duygu olmakla beraber, orta seviyede yaşanması öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilerken yüksek düzeyde yaşanması kişinin okul başarısı ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyecektir.

Durumluluk kaygının önemli bir örneği olan sınav kaygısı son otuz yıldır akademik performansa etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmaktadır. Bunun sonucunda doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri, sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır (Spielberger, Anton ve Bedell, 1976). Bir çok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak tanımlamaktadır. Buna istinaden sistematik duyarsızlaştırma, sınav kaygısını azaltmada kullanılan temel yaklaşımlardan biridir (Akt.,Kirkland, HollandsWort, J. G. Jr. (1980).

Sınav kaygısı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen bulguların genellenmesi sonucu; yüksek sınav kaygılı bireylerin düşük sınav kaygılı bireylere göre sınavlarda daha düşük düzeyde performans gösterdikleri düşüncesini oluşturmaktadır. (Örn.,Mandler ve Sarason, 1952, Alpert ve Haber, 1960, Culler ve Holahan,1980).

Mandler ve Sarason (1952) da sınav kaygısının doğası ve performansa etkisini açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre sınav ortamında iki tür öğrenilmiş güdü ortaya çıkar. Bunlardan birincisi göreve yönelimli güdülerdir (task- directed drives). Bunlar görevi tamamlayıp güdüyü azaltan davranışların ortaya çıkmasını sağlar. Diğer güdülerin ise öğrenilmiş kaygı güdülerini ifade etmişlerdir. Bu güdülerin birbirine zıt iki tür davranış ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Görevi tamamlayarak kaygıyı azaltmaya "görevle ilgili" (task-relevant) çabalar abartılmış bedensel tepkiler, yetersizlik ve çaresizlik duyguları, statü veya itibar kaybı ya da cezalandırılma beklentileri ve sınavı tamamen terketme şekliyle ortaya çıkan "görevle ilgisiz" (task- irrelevant) tepkileridir. Yüksek sınav kaygılı bireylerde, performansı azaltıcı görevle ilgisiz davranışlar görülür. Buna karşılık düşük sınav kaygılı bireyler benlik odaklı (self-centered) eğilimlerle uğraşmayıp, başarıyı artıran görev yönelimli davranışları kolaylıkla gösterebilmektedirler (Erkan, 1991).

Çok önemli bir sınavla yüzyüze gelmiş öğrenciler arasında kuruntu boyutunun yaygınlığı Spiegler, Morris ve Liebert (1967) tarafından gözlenmiştir. Buna göre sınava olan zamansal yakınlık ve uzaklığa bakıldığında, sınav öncesinden 5 gün kadar önce duyusallık boyutu ile ilgili davranışlar gözlenmezken kuruntu davranışlarının artmaya başladığı gözlenmiştir. Kuruntu bireyin bilişsel değerlendirmelerinin etkisinde olan durumlardaki faktörler tarafından artırılmakta ve sürmektedir. Sınav süresinde ise

duyuşallık tepkileri giderek azalırken kuruntu da sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalma görülmediğini belirtmişlerdir.

Carver (1979) sınav kaygısı kuramında, dikkat ve sınava hazır olmanın önemini vurgulamıştır. Kuramda, insanların değerlendirildikleri ortamlarda dikkatlerini kendileri üzerinde odaklaştırmaya eğilimli oldukları ifade edilmiştir. Kendi üzerinde aşırı odaklaşma insanların sosyal beklentilere uyma, başarı ve başarısızlık olasılıklarını değerlendirme eğilimlerini arttırır. Bu durum tek başına performansı etkilemez. Performans beklentilere de bağlıdır. Birey başarı bekliyorsa, kendisi üzerindeki aşırı odaklaşması sınav ortamının beklentilerini karşılama eğilimini artıracak, bu nedenle de bireyin performansı artacaktır. Buna karşın birey başarısızlık beklentisi içerisindeyse bu onun sınavla ilgili tüm uğraşından zihinsel olarak geri çekilmesine ve bunun sonucunda da performansının düşmesine neden olacaktır. Bu durumda kaygının aynı düzeyi bazı bireylerde performansı yükseltirken bazı bireylerde ise performansı düşürebilecektir. Herhangi bir sınav için iyi hazırlanmış olmak kişinin başarı beklentisini artırma etkisi olabileceği düşünülmektedir. Buna istinaden sınava hazırlandığını hisseden kaygılı bireyler, sınava hazırlanmadığını hisseden düşük kaygılı bireylere göre daha yüksek performans gösterebilecektir (Erkan, 1991).

Sınavın kaygı veren özelliklerini Güçray (2001) şu şekilde özetlemektedir:

Sınavda zamanın sınırlı olması, çevrede oldukça kaygılı ve sınav hakkında olumsuz şeyler söyleyen insanların olması, hazırlanmak için zamanın yetersiz olması (ani yapılan bir sınav durumunda olduğu gibi), sınavda kullanılması gereken araç gerecin olmaması (örneğin; kalem kitaplar, hesap makinesi vb...), kendi kendine olumsuz şeyler söyleme (olumsuz iç konuşmalar), daha iyi bir sınav sonucu için aile ve arkadaş baskısı,

kendine güven eksikliği, özellikle sonuçları önemli olan ÖSS, LGS gibi sınavlarda başarılı olmak için daha çok baskı hissetmek.

II.1.2. Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Sınav kaygısı teorisi ilk olarak Mandler ve Sarason (1952) tarafından bireylerin sınav ortamındaki davranışlarını betimleyen sorulardan oluşan Sınav kaygısı "Soru listesi" (TAO) makalesiyle sunulmuştur.

Wine (1971) yüksek sınav kaygılı bireylerin, değerlendirme ortamlarında, düşük sınav kaygılı bireylere göre, daha başarısız olduklarını ifade etmiş ve aradaki bu performans farkını açıklayabilmek için de bu durumu "Dikkat Hipotezi" ile açıklamıştır. Bu hipotezde, yüksek sınav kaygılı bireylerin, işle (sınavla) ilintili olmayan bilişsel yaşantılara girdiklerini; otonomik tepkilere odaklaşarak kendi dikkatlerinin dağılmasına ve başarılarının düşmesine neden olduklarını belirtmiştir.

Sarason (1975) ise yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamıyla karşı karşıya geldiklerinde dikkatlerini başka yönlere odaklaştırma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Sarason' a göre burada iki tepki oluşmaktadır. Birincisi duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgilidir. Örneğin aşırı terleme kalp atışlarının artması gibi tepkilerdir. Diğeri ise bilişsel boyut ile ilgilidir. Örneğin sınav esnasında kendi kendilerine "Ben aptalım," "başaramayacağım" gibi telkinlerde bulunmadır. Bilişsel tepkilerin performansa olumsuz etkisi, duygusal- heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır (Akt. Erkan, 1994).

Gençdoğan (2002) ve Hancock (2001) yaptıkları araştırmalarda, sınav kaygısının, fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Rubenzer (1988) ise, öğrencilerin sınav kaygısının rahatsız edici fiziksel etkilerinden kaçınmak için sınav sırasında kaygılarını bastırabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca Gençdoğan ve Hancock, sınav kaygısının, "Sınavın biran önce

bitmesini istemek” gibi geçiştirmeci tepkilere yol açabildiği gibi, sınava ilişkin tutum ve çabalarda bitkinliğe ani duygusal çıkışlara, aşırı fiziksel tepkilere veya depresif belirtilere yol açabileceğini belirtmişlerdir. (Gençdoğan, Tuğluk, 2004).

Morris ve Fulmer (1976) deneysel çalışmalarda deneklerin sorulara verdikleri yanıtların doğru mu veya yanlış mı olduğu hakkında anında geribildirim (feedback) verilmesinin, deneklerin kuruntu puanlarının diğer gruplardan yüksek olduğunu göstermiştir. Deney sonuçları sınavın önemi ve performans hakkında geribildirim verilmesi ile kuruntu puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Deffenbacher (1978, 1980), Sınav kaygısının tek tip bir durum olmadığını; “kuruntu” ve “duyuşsallık” "(heyecansallık)” faktörüne ek olarak görev kaynaklı müdahale; (Task-generated interference) ve fizyolojik uyarılmanın da durumluluk kaygının öğeleri olabileceğini belirtmiştir. Deffenbacher'in önerdiği (1978) öğelerden görev kaynaklı müdahale, çözülemeyen bir probleme takılma, zaman sınırlılığı ile zihni meşgul etme gibi ilişkisiz görev parametrelerine duyarlı olma eğilimi olarak açıklanabilir. Yüksek stress altındaki yüksek kaygılı kişiler, düşük stress altındaki yüksek sınav kaygılı bireylere ve her iki koşul altındaki düşük sınav kaygılı bireylere göre daha çok görev kaynaklı müdahale yaşamaktadırlar. Görev kaynaklı müdahale düzeyi kuruntu düzeyinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat her ikisinin de (duyuşsallık) heyecan düzeyinden daha yüksek olduğu ifadelendirilmiştir .

Yine Trapp Kausler (1958) sayı sembol performansı ile düşük ve yüksek sınav kaygılı kişilerin beklentilerinin anlamlı bir şekilde seviyelerini karşılaştırmıştır. Yüksek kaygılı kişilerin anlamlı bir şekilde düşük kaygılı kişilerden daha az olduğu gözlenmiştir. Yüksek kaygılı kişiler sınav devam ettikçe performansları hakkında karamsar olmaktadır (Wine, 1971).

Ök (1990), 13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeyi ile ilgili araştırmasında okul rehberlik servisine başvuran ve başvurmayanlarda kaygıyı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, ailenin tutum ve davranışları, ailenin ekonomik yapısı ile kaygı arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiş ve değişkenler arasında önemli etkileşimler olduğu belirtilmiştir .

Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde sınavlar önemli bir yere sahiptir. Sınavlara hazırlanmak ise düzenli olarak derslere çalışmaktan, öğrenilmiş konuların tekrar edilmesinden geçmektedir (Tan, 2000).

Engelleme hipotezi ise sınav kaygısının performansı aktif olarak düşürdüğü, önceden öğrenilmiş bilgileri geçici olarak engellediği, orjinal öğrenmeyi yok etmediği, yalnız performansı geçici olarak engellediğini varsaymıştır. Hipotezin temel anlayışı; sınav kaygısının öncelikle öğrenilmiş bilgilerin ipuçlarını elde etme işlemi ile karıştığı, karışma derecesinin başlangıçtaki çalışma düzeyine bağımlı olmadığı, kaygıya eğilimli kişilerin test alma koşullarından oldukça etkilendiği varsayımından destek almaktadır (Covington ,Omelich- 1987, Akt., Cülen, 1993).

Spielberger ve Katzenmeyer; 1959 da kaygılı öğrencilerin sınav kaygısı düşük öğrencilere göre notlarının düşük olduğunu ve okuldan ayrılma oranlarının daha fazla olduğunu göstermişlerdir (Doctor, Altman, 1969).

Covington, Omelich (1987) kolej öğrencileri üzerinde tehdit edici koşulların kaldırıldığı sınavlarda; yüksek sınav kaygılı öğrencilerin performanslarının yükseldiği, önceden engellenmiş bilgileri ortaya çıkardığı ve etkili çalışma stratejilerini kullanarak bu bilgileri kullanışlı hale getirebildiğini saptamıştır. Bruch, Perl, Giordina öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini dikkate almadan yaptıkları araştırmada: akademik olarak başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre kodlama stratejilerini olumlu kullandıkları, bilgiyi

işleme stratejilerinde farklılıkların olduğu, test alma teknikleri hakkında önemli derecede bilgi sahibi olduklarını saptamışlardır (Akt., Cülen, 1993).

Cengiz (1988), Lise III. Sınıf öğrencilerinin ÖSYS I. Basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırıldığı çalışmasında ÖSYS I. Basamak sınavının tüm öğrencilerde kaygıyı yükselttiğini bulmuştur (Akt., Çavuşoğlu, 1993).

Sınav kaygısının bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutu olduğu, Liebert ve Morris (1967) tarafından belirtilmiştir. Sınav kaygısının bilişsel boyutu, kuruntu olarak tanımlanmakta ve başarısızlığın sonuçlarını düşünme, yeteneği hakkında kuşkuya düşme gibi öğeleri içermektedir. Bu farklılık kuruntunun performans ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Daha sonraları yapılan araştırmalar sonucunda performans beklentisinin kuruntu ile duyuşsallık boyutundan daha fazla olumsuz yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Morris ve Liebert' in bulgularına göre performans kaygının kuruntu boyutu ile ilgili görünmektedir. Duyuşsallık boyutunun performansla ilgili olmadığı belirtilmiştir (Liebert, Morris, 1970).

Aydın tarafından 1992 yılında yapılan araştırmada Anadolu Liseleri Sınavına girecek 65 kız ve 79 erkek öğrenci olmak üzere toplam 144 öğrenciye sınavdan üç gün önce Sınav Kaygısı Envanteri'nin uygulanmasının sonucunda; öğrencilerin % 60,41'inin sınav kaygısının yüksek olduğu tesbit edilmiştir. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin %31,25'ini kız, %29,16' sını ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Yapılan bu çalışmada; kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerinkine oranla manidar düzeyde yüksek bulunmuştur. Aydın, ayrıca örneklemdaki öğrenciler arasında sınav kaygısı yüksek olan çocukların oranının (%60,41) dünya literatürü ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek

olduğunu, bu oranın Amerika Birleşik Devletlerindeki çocuklar arasında yapılmış olan bir araştırmada %20 olduğunu belirtmiştir (Akt, Olgun ,1998).

Kozacıoğlu (1982) düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden üç İstanbul lisesinden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerini Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile saptamıştır. Çalışmanın amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kaygı seviyesi ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bulgular öğrenci grupları arasında kaygı ortamları açısından önemli farklar olmamasına karşın, düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanlarının diğerlerinden daha yüksek olma eğilimini gösterdiği şeklindedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri yönünden elde edilen veriler şöyle özetlenebilir. Üst Sosyo-ekonomik Seviye'deki annelerin demokratik davranma ve eşitlik tanıma boyutunda belirgin bir puan fazlalığı elde etmişlerdir. Alt SES' teki anneler ise aşırı kontrolçülük ve baskı ve disiplin tutumlarını destekleyen puanlar almışlardır. Bir diğer değişle orta ve üst seviyedeki anneler Baskı-Disiplin boyutunu alt SES' teki anneler kadar desteklememektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuk yetiştirme tutum ölçeğinin (Le Compte ve ark., 1978) aşırı kontrol, baskılı disiplin ailede karı koca geçimsizliği ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumunu yansıtan boyutlarıyla öğrencilerin kaygı puanları arasında orta derecede ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca sürekli kaygı ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük derecede negatif bir korelasyon gözlenmiştir (Kulaksızoğlu, 2004).

Hollansworth, Glazeski, Kirkland, Jones ve Van Norman' a (1979) göre; sınav esnasında kendini olumsuz değerlendirme, sınav dışı düşünceler, kendini olumlu

değerlendirme, sınavla ilgili düşünceler şeklinde performansı etkileyen dört çeşit zihin etkinliği vardır. Sınavla ilgili düşünce ve kendini olumlu değerlendirme şeklindeki zihinsel etkinlik performansı geliştirir ve sınavı kolaylaştırıcı (task- facilitating) yönde etkilerken, sınav dışı düşünceler ve kendini olumsuz değerlendirme ise performansı geriletir ve sınav başarısını düşürür (Zatz , Chassin, 1983, Akt., Cülen ,1983).

İlkaracan (1988)' de yaptığı araştırmada Anadolu Liseleri ve Özel Türk ve Yabancı Okullara Giriş Sınavlarında başarılı başarısız olmuş 10-12 yaş çocuklarının öz kavramını etkileyen değişkenleri ele almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çalışmanın sınav kaygısı, "demokratik", "aşırı koruyucu", "sıkı baskı ve disiplinci" anne tutumları, anne eğitimi ile ilgili denencelerini desteklemiştir (Akt., Çavuşoğlu, 1993)

Berengi' nin (1996), Anadolu Liseleri Sınavına hazırlanan 300 öğrencinin denek olarak kullandığı, sınav kaygı düzeyleri ile benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında elde ettiği sonucu şu şekilde özetlemek mümkündür: Benlik kavramı olumsuzlaştıkça kaygı düzeyinin yükseldiği, sosyoekonomik düzey, ailedeki kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası ve anne - babanın öğrenim durumunun sınava girip girmeme durumunu etkilediği; kardeş sayısı ve anne yaşının benlik kavramını etkilediği, çocukların genellikle kendi kendilerine sınava hazırlandıkları, yardım almadıkları; kaygı durumları ile cinsiyet ve baba yaşı arasında anlamlı ilişkiler olduğu elde edilen bulgulardır.

Galassi, Freerson ve Sharer (1981) sınav kaygısının oluşumuna katkısı olan özellikleri ortaya koymak için yaptıkları araştırmada sınav kaygı düzeyinin %7.9 olumlu düşünceler, %35.25 olumsuz düşünceler, %29.3 bedensel heyecanlanma, %28.34 subjektif rahatsızlık, %1.4 not tahmininden etkilendiğini saptamışlardır (Akt., Cülen, 1993).

Başarır (1990), öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, durumluk kaygı düzeyi, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 267 öğrenci üzerinde her iki cinsiyetten ve fen lisesi ile meslek lisesine başvuran öğrenciler üzerinde yapılmış ve bulgulara göre;

1-Sınav başarısının akademik başarı ile, sınav kaygısı düzeyinin de durumluluk kaygı düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık, sınav başarısı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi arasında, ayrıca akademik başarı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur.

2-Düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınavlarda ortalama olarak, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur.

3-Yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ortalama akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Gençdoğan ve Tuğluk'un sınav kaygısı ve sınava hazırlanma konusunda yaptıkları araştırmada (2004) orta öğretim tezsiz yüksek lisans Felsefe ve Matematik Ana bilim dalı öğrencilerinin diğer ana bilim dalı öğrencinden daha iyi durumda oldukları saptanmıştır. Fakat öğrencilerinin aldıkları puanlar ile alınabilecek en yüksek puanlar karşılaştırdıklarında arada çok büyük oranda fark olduğunu gözlemlemiştir. Barbara (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin sınav kaygısı konusunda kendi düzeylerini düşük olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sınavlara 'bir gün önce çalışırım' sorusuna % 65 oranında katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin sınavlara bir gün kala çalışmaları konuların yetişmesine engel olmakta ve böylece sınav öncesi kaygı düzeyinin de yüksek çıkmasına neden olmaktadır (Gençdoğan, Tuğluk, 2004).

Hill ve Eaton (1977) 60 ilkökul öğrencisini düşük, orta, yüksek sınav kaygı düzeylerine göre iki değerlendirme koşulu altında basit aritmetik problemlerini (toplama

işlemine dayanan) çözmeleri istendiği deneysel çalışma düzeni oluşturmuştur. Birinci değerlendirme koşulu olan karışık koşul grubu 3/2 başarılı, 3/1 başarısız öğrencilerden oluşurken, problemlerin ancak 3/2 sini tamamlayabilecekleri kısıtlı zaman verilerek hem başarı dürtüsü hem de başarısızlık güdüsü oluşturulması amaçlanmıştır. Başarılı koşul grubu ise yalnız başarılı öğrencilerden oluşturulurken, grup deneklerine tüm problemleri çözebilecekleri kadar yeterli süre verilerek başarı dürtüsü oluşturulmak istenmiştir. Deney sonuçlarında; karışık koşul grubundaki yüksek sınav kaygılı deneklerin problemi tamamlama süreleri, problemi yanlış çözme oranları, kopyaya yönelme eğilimleri, düşük sınav kaygılı deneklere göre, yüksek karışık grubun performans düzeyinin ise başarılı grubun performans düzeyine göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek sınav kaygılı çocukların performans düzeyinin düşük olmasının öğrenme koşullarından çok güdüsel (motivasyonel) güçlüklerle dayandığını desteklemiştir (Akt., Cülen, 1993).

Kaya' nın (1997), anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında 54 anne - baba ve bunların çocuklarıyla araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, anne babalara yönelik grup rehberliğinin anne-babalarının çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde değişim sağladığı gözlenmiştir. Olumlu davranış değişimine rağmen, anne babaya yönelik grup rehberliği çocukların sınav kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı gözlenmiştir.

Öner (1986) Sınav Kaygısı Envanteri Türkçe formunun geliştirilmesi ile ilgili çalışmasında sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre ortaokul ve lise erkek öğrencilerinin sınav kaygıları ve akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Ancak kuruntu boyutunun tersine heyecan boyutuna ilişkin elde edilen puanların akademik başarı ile arasındaki

ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Kız gruplarında ise gerek toplam gerekse kuruntu ve heyecan boyutlarına ilişkin puanların hiçbiri akademik başarı ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı gözlenmiştir (Akt., Erkan, 1991).

Doris (1989, Akt., Cülen, 1993), ilkokul öğrencileri üzerinde sınav kaygısı, başarısızlığa kusur bulma ve aritmetik kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deneklere, Sarason'un çocuklar için sınav kaygısı ölçeği, kusur bulma soru çizelgesi (Blame Assignment) uygulanmıştır. Kusur bulma soru çizelgesi: "aritmetik öğretilirken yeterli dikkat gösteremiyorum"(başarısızlığı kendinde arama), "çalışmaya başlamadan önce ne yapmanız gerektiği açıkça söylenseydi benim yapmam mümkün olurdu" (başarısızlığı başkasında arama) şeklindeki maddelerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında; sınav kaygısı ile başarısızlığı kendinde arama (.557), aritmetik kaygısı ile başarısızlığı kendinde arama ile (.264), aritmetik kaygısı ile başarısızlığı başkasında arama değişkenleri arasında (.510) şeklindeki pozitif ilişkiler elde edilmiştir.

Plass ve Hill (1986) ilkokul öğrencileri üzerindeki araştırmasında; zaman baskısı altındaki sınavlarda düşük sınav kaygılı öğrencilerin diğerlerine göre performans düzeyinin yüksek olduğu, zaman baskısı olmayan sınavlarda sınav kaygı düzeylerine göre sınav performansında farklılığın olmadığı, erkek öğrencilerin zaman baskısı olmayan sınavlarda performansları artarken, kız öğrencilerin performans düzeylerinin değişmediği, tüm deneklerin zaman baskısı olmayan sınavlarda doğru yanıt oranları % 62, zaman baskısı altında % 56 olduğu şeklinde bulgular elde edilmiştir (Akt., Cülen, 1993).

Züleyman (1979) dokuzuncu sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olanların sınav kaygısını azaltmada bilişsel davranış değiştirme, bilişsel tedavi ve duyarsızlaştırma tedavisi şeklinde uygulanan tedavi yöntemlerinin etkinliğini incelediği çalışmasında; öğrencilerin kaygı seviyesini Durumluluk-Sürekli Kaygı Envateri

ile saptamıştır. Haftada bir saat olmak üzere sekiz hafta süreyle uygulanan üç tür tedavi sonucu, bilişsel davranış değiştirme yönteminin diğer yöntemlerden daha fazla kaygı azalmasını sağladığı görülmüştür. Her ne kadar yüksek kaygılı olarak nitelendirilen öğrenciler, pratik nedenlerden dolayı, sınav kaygı ölçeğine göre değil de sürekli kaygı ölçeğine göre sınıflandırılmışlarsa da, sürekli kaygı puanları yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı ve durumluluk kaygı puanları da yüksek çıkmıştır. Tedavi sonrası saptamalarda üç tür kaygı puanında da düşme olmuş; ancak en fazla düşme ($p < .01$) durumluk kaygı puanlarında gözlenmiştir (Akt., Gökçedağ, 2001).

Olgun (1998) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf ve ilköğretim düzeyinde olan öğrencilerin Anadolu lisesi sınavlarına hazırlanmada yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar arasında fark olup olmadığını ve yaşanan duygusal ve sosyal sorunların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınava hazırlanmaya başlama sınıfı, sınava yönelik günlük çalışma süresi ve sınava hazırlanma biçimine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınavın duygusal ve sosyal açıdan sınıfı farketmeksizin örselleyici bir durum olduğu, sınava hazırlanma sürecinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunların; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınava hazırlanmaya başlama sınıfı, sınava yönelik günlük çalışma süresi ve sınava hazırlanma biçimine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan duygusal ve sosyal sorunların farklılaştığı; duygusal sorunların ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında daha çok sayıda öğrenci tarafından yaşandığı, sosyal sorunların ise ilköğretim 5. sınıf öğrencileri arasında daha çok sayıda öğrenci tarafından yaşandığı belirlenmiştir.

Çavuşoğlu'nun (1993) Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisini incelediği

çalışmasında, çalışma grubundaki 131 öğrenciden 114' ünün durumluluk kaygısının az ve orta düzeyde olduğunu, ancak 17' sinin kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Çok kaygılı öğrencilerin ise % 38' i sınavı kazanmış, % 62' si kazanamamıştır. Bu sonuç cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemelerde de benzeri biçimde çıkmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuca göre; öğrencilerde kaygı düzeyinin başarı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin isteği, motivasyonu, yeteneği, çalışması ve öğrenmeleri gibi faktörlerin, kaygı düzeyinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gökçedağ (2001), lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması çalışmasında aşağıda belirtilen sonuçları elde etmiştir.

Sürekli kaygı düzeyi, akademik başarı ve anne- baba tutumları arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Buna göre anne-baba tutumlarından otoriter tutum puan ortalamaları yüksek olanların sürekli kaygı düzeylerinin yüksek ve akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Demokratik tutum puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ise sürekli kaygı düzeylerinin düşük ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

II.2.2. Ders Çalışma Becerileri

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorileri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol alabilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olabilmesi ise ders çalışma becerilerine sahip olması ve öğrenme yöntemlerini kullanmasıyla mümkündür (Türkoğlu, 2000).

Günümüzde başarılı öğrenci kendi özelliklerinin farkında olan ve ders çalışma becerilerini eğitim- öğrenim sürecinde etkili kullanabilen öğrencidir.

Öğrenme kısaca bilgiyi algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma süreci olarak tanımlanır (Türkoğlu ,2000). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hafızanın bilgiyi

algılama kaydetme istenildiğinde hatırlama ve kullanma işlemini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu süreç aktif bir süreç olması nedeniyle öğrencinin aktif çabasını gerektirir. Bir diğer deyişle öğrenmenin büyük bir bölümü öğrencinin katılımıyla gerçekleşir. Öğrencinin katılımı ise hedefini belirlemesi ve öğrenmeye istekli olması yani motive olmasıyla öğrenme gerçekleşir.

Öğrenmenin sınıandığı süreç genellikle sınavlardır. Öğrencilerin başarılı olmaları öğrendikleri bilgiler ile birlikte bilgileri sınav ortamında kullanmayı sağlayan beceri ve teknikleri bilmesiyle mümkündür.

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin ders çalışma beceri ve öğrenme yöntemlerinde yetersiz oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre içerisinde zamanlarını öğrenmeye ve başarılı olmaya pek ayırmadıkları öğrenmenin gerçekleşmesi için motive olamadıkları bu konuda kendilerinin de çoğu zaman sorunlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunların nedenlerine bakıldığında eğitim öğretim sisteminin uygulamadan çok ezbere dayalı olması bireyin ilgi ve isteklerine uygun bir sistemin olmayışı ile beraber bir çok faktörün etkili olduğu gözlenebilir (Türkoğlu, 2000).

Buna istinaden, çocuklar okula başladıkları zamandan yükseköğretimi bitirinceye kadar sınıfta yaklaşık olarak onbin saat geçirirler. Okuldaki yaşantılar çocukların kimlik , benlik saygısı, sosyal beceri, meslek seçimi, değerler ve psikolojik sağlığını biçimlendirmede rol oynar (Steinberg, 1985; Akt, Güçray, 2001).

Bununla beraber, çocuklar aynı zamanda akademik yönden onları etkileyen bir çok sosyal değişimlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlardan bir bölümü aile problemleri iken diğerleri okul başarısı ile ilgili çevrenin baskısı, dışarıdaki tehlikeler (uyuşturucu ve benzeri) hızlı yaşanan kültürel değişim, bu dönemde artan yalnızlık

duygusu çocukların yaşamlarında dönüm noktası oluşturacak sınavlarda başarı durumlarını birbir etkileyecek motivasyonlarına olumsuz etki edeceği düşünülen durumlardır.

Adams ve Gullota, (1989); Santrock, 1987 göre, ergenlik dönemindekiler sahip oldukları iletişim, başa çıkma veya sosyal beceri problemlerinden daha çok akademik mücadelelerle yüz yüze gelirler (Akt., Güçray, 2001). Bu nedenle ergenlerin bu dönemde başarılı olmalarını sağlamak için zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Weiner ve arkadaşlarının (1971) yükleme modeli, bireyin başarı ve başarısızlıklarını açıklamak üzere yetenek, çaba, görev güçlüğü ve şans olmak üzere dört nedensel etken öngörmektedirler. Modelde sözü edilen bu dört etken denetim kaynağı ve değişmezlik olmak üzere iki boyutta sınıflandırılmaktadır. Denetim kaynağı boyutuna göre yetenek ve çaba kişisel, görev güçlüğü ve şans ise çevresel etkenler olarak gruplanmaktadır. Diğer boyuta göre ise, yetenek ve görev güçlüğü değişmez, çaba ve şans değişebilir etkenlerdir. Weiner'in (1979) daha sonra bu modele eklediği üçüncü boyut açısından çaba kontrol edilebilen oysa yetenek, görev güçlüğü ve şans ise kontrol edilemeyen etkenler olarak nitelendirilir (Şahin, 1990). Bu nedenle bireyin başarısı ya da başarısızlığı sadece çalışma davranışı ile ilgili değil, bunun yanında başarısızlığın nedensel açıklamasına dayalı bilişsel faktörleri de içermektedir. Sınav kaygısında gözlenen bilişsel boyut bireyin başarıya ya da başarısızlığa yönelik nedensel yüklemesi ile de ilgili görünmektedir.

Çalışma becerileri kaygıyı değil de kaygılı öğrencilerin performanslarını artırma amacı taşımaktadır. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin çalışma becerileri çoğunlukla yetersiz olmaktadır (Akt., Paulman, Kenelly, 1984).

Sınava iyi hazırlanmış olmak sınav kaygısını azaltmada en iyi yoldur. Sınava hazırlanmak için ders çalışma becerilerine sahip olmak ve becerileri doğru şekilde

kullanmak başarılı olmanın da temelini oluşturur. Bununla beraber ders çalışma becerilerinin önemini anlamak üzere başarı kavramı üzerinde durmak gerekmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu zamanda az çok bir çaba sarfederek kazanabildiği yeterliliklerine başarı denir. (Özdil, 1977, Akt., Gökçedağ, 2001). Başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir (Koç, 1981, Akt, Gökçedağ, 2001).

Başarı, birey için anlamlı olan amaçların yapılmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. Belirlenmiş kişisel amaçlar olmadan başarılı olmak mümkün değildir. Herkes istiyor diye, herkesin amaçladığını istemek, gerçekten bir amaç sahibi olmak değildir. Genel amaçlar peşinde olmak, hem insanın enerji ve gayretini yoğunlaştırmasını engeller hem de ulaşıldığında insanı mutlu etmez. Başarı en güzel tanımıyla -uyumlu ve doyumlu- yaşamaktır (Baltaş, 1997).

Başarı, öğrencinin;

-Kendine güvenini yükseltir,

-Sorunları çözmesini kolaylaştırır,

-Daha etkin olmasına yardımcı olur,

-Doğru karar vermesini sağlar (Uluğ, 2000).

Başarılı olabilmek için de zamanın amaçlar doğrultusunda doğru planlanması gerekmektedir. Çünkü zaman yönetiminde başarılı olunması yaşamın diğer alanlarında başarılı olmanın temelini oluşturacaktır.

İnsanın yaşamında bilinçli ya da bilinçsiz olarak kontrolün çok zayıf hatta pek yok olduğu alanlarda, bazı amaçların başarılması, yaşamı anlamlı hale getirebilmektedir. Bu alanlardan biri zaman yönetimidir (Balcı, 1990:95). Zaman kültürel ve psikolojik boyutları olan bir kavram, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanması ve olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir (Açıkalın, 1994, Akt., Dağlı,2000).

Zaman yönetimi, olayların ve olguların kontrol edildiği bir etkinliktir.(Aytaç, 1994: 115,116 ,Akt., Dağlı, 2000).

Bu nedenle bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren zamanı kontrol etmeyi öğrenmesi, bir diğer deyişle ders çalışma becerilerine sahip olması başarılı olması için ön koşullardan biri olarak değerlendirilebilir. Ders çalışmanın sürekli ertelendiği plansız ders çalışıldığı veya çalışma yöntemlerinin bilinmeden çalışıldığı bir sürecin yaşanması başarısızlığı ortaya koyan etmenlerdir.

İnsanların yeme içme gibi fizyolojik ihtiyaçları olduğu gibi başarılı olma gibi psikolojik kökenli ihtiyaçları vardır. Öğrenciler başkaları önünde yeterli ve başarılı olma, başkaları tarafından tanınma, prestij sahibi olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük gayret gösterirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yaptıklarının nasıl ve ne derece doğru olduğunu dıştan destek alarak yürütür ve sürdürürler. Bu nedenle geri bildirimler ve özendiriciler çok önemlidir. Bireyin benlik algısında istikrar ve devamlılık vardır. Bu sayede birey ya sürekli başarılı olmaya çalışır ya da yüksek kaygı, kendini değersiz görme ve yapamayacağına inanma yüzünden başarısız olur (Özer, 1997, S.10-11, Akt., Gökçedağ, 2001).

Yılmaz' a göre öğrencilerin başarılı olmalarına etki eden faktörlerden biri doğrudan kendilerinin ders çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmayışları olarak açıklamaktadır. Bu alışkanlıkları etkileyen pek çok değişken olduğunu belirtmektedir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: Okul saatleri içerisinde gösterdikleri tutum ve davranışlar, çalışma konusunda benimsedikleri yaklaşım, çalışma ortamının özellikleri, çalışmak için ayırdıkları zamanı kullanma biçimleri, çalışma süreleri, okuma becerileri, not tutma alışkanlıkları tekrar etme konusundaki alışkanlıkların başarıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

II.2.1 Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Araştırmalar

Bilgi toplumuna geçilen çağımızda toplumların gelişmesinde öncelikli rol "bilgi" nindir. Toplumsal yaşamın değişimi günümüzde, artık büyük ölçüde bilgiye dayanmaktadır. Toplumların gelişiminin nedeni ve sonucu olarak bilgi üretimi hızla artmaktadır. İletişim ve teknolojideki gelişimler bilgiyi tüm dünya da paylaşılr kılmıştır. Böylece çağımız bireyi, topluma uyum sağlamak, dünyayı kavramak ve en azından yetişebilmek için hızla üretilen bilgiye ulaşmak, paylaşmak sorunu ile karşı karşıyadır. Bireyin bilgiyi almak, işlemek, kullanabilmek ve üretimine katkıda bulunmak için bilgiyi nasıl işlemesi gerektiğini bilmesi, yaşamsal sorun haline gelmiştir. Bilginin sürekli yenilendiği günümüzde, okullarda öğrencilere hangi bilgilerin öğretileceğinin yanında bu bilgilerin nasıl öğretileceği de önemlidir.

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde uygulanan öğretim yöntemlerinin yanı sıra etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi, kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece başarı, okullarda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Subaşı, 2000).

Glasgow ve arkadaşları (1997) bireyin algıladığı ana-baba tutumunun, açıklama biçimini etkilediğini belirterek, bu açıklama biçiminin de öğrencinin derse katılım ve ödev yapma gibi akademik etkinlikleri üzerinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Toplam dokuz liseden 2353 öğrenciyle yapılan çalışmada, ana-babalarının tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin, ana-babasını kural koyucu (authoritative) olarak algılayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, başarıyı işlevsel olmayan (dysfunctional) dış nedenlere yükledikleri ve akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca,

Kurdek ve Fine, 1120 ergenle yaptıkları çalışmada ana-baba tutumunun ergenlerin uyum sürecini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Akt., Gündoğdu, 2001).

Rosenberg (1965)' in kolej öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında okul başarısı düşük olan öğrenciler, ana-babalarının kendilerine karşı ilgisiz olduklarını ve çocuklarına hoşgörüsüz ve cezalandırıcı davrandıklarını belirtmişlerdir (Akt., Gökçedağ, 2001).

Sınav kaygılı öğrenciler çoğunlukla yetersiz çalışma alışkanlıklarına (Culler ve Holahan, 1980) ve yetersiz sınav alma becerilerine sahiptir (Topman ve Jensen, 1984). Bundan dolayı hatta sınav kaygıları terapi yoluyla azaltıldığında bu öğrenciler iyi notlar alma ihtiyacı duymazlar. Üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf öğretim şekli ve ana bilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bay , Tuğluk, Gençdoğan (2004) tarafından incelenmiştir. Araştırma bulguları ders çalışma becerilerinin ve öğrencinin motivasyonunun, zamanı tam ve doğru olarak kullanmasından, etkilenmekte olduğunu göstermiştir. Motivasyon, öğrencinin belli bir öğrenme durumuna ne kadar zaman harcamak istediği bir başka değişle kişiyi belli faaliyetleri yapmaya yönelten enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirlemede en önemli güç kaynaklarından birisine sahiptir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli demektir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip

istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermesinin öğrenmeyi etkilediği belirtilmektedir (Fidan, 1996)

Ewing ve Gilbert (1967) Illinois Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmada üstün yetenekli fakat düşük başarılı öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükseltmede psikolojik danışma yardımının etkili olduğunu destekleyen bulgular elde etmiştir (Akt., Gökçedağ, 2001).

Yurdabakan (1999), yaptığı araştırmada ders çalışma becerileri, sınav alma becerileri, gevşeme egzersizleri gibi grup rehberliği tekniklerini bir arada, okul ortamında ve ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde sınav kaygısını azaltma amacıyla denemiştir. Araştırma 1997-1998 Eğitim Öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 8. Sınıf öğrencileri arasından seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular özetlendiğinde, gevşeme egzersizleri, ders çalışma becerileri, sınav alma becerileri gibi teknikleri içeren grup rehberliği etkinlikleri sınav kaygısını azaltmayı amaçlanan öğrenci grubu üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Tüm tekniklerin bir arada kullanılmasının sınav kaygısının azaltılmasında daha etkili olabileceğinin gözlemi elde edilmiştir.

Boehler, Margeret, Roland ve Dunnington' un (2001), ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirmesi ve performansın doğru şekilde kullanılması üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilere sunulan çalışma ortamında 81 öğrenciden sadece 18 i nin zorunlu resmi ve kendine yönelik gruplarda çalışmayı tercih ettiklerini gözlemişlerdir. Oysa belirtilen çalışma tarzında işbirliğine yönelik bir tarz ve disiplin gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin işbirliğine dayalı ve planlı çalışmalardan daha verimli bir sonuç elde edecekleri düşünülmektedir.

Zaman yönetimi, belli bir süreyi en verimli şekilde kullanmayı, zamanı kontrol etmeyi öngörür. Herkes aynı miktarda zamana sahiptir. Bazıları aynı zaman içerisinde çok

fazla iş üretirken, bazıları kararsızlık, sorumsuzluk, hedeflerin belirsizliği, erteleme, aşırıya kaçan iletişim gibi zaman tuzaklarına takılır (Efil, 2000; Akt., Tuğluk, 2004). Zamanı verimli bir şekilde kullanmanın koşulu, çalışma zamanının belirli bir programa bağlanmasıdır.

Bir başka yönden, Groebel ve Schwarner (1982) akademik başarısı yüksek bir referans grubu ile yarışma ortamının doğmasının yüksek kaygıya yol açtığını bulmuşlardır. Okul ortamının nasıl algılandığının kaygı düzeyini etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna varmışlar ve okul kaygısının, öğrencinin kendi içinde bulunduğu pozitif ve sosyal çevresiyle arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Akt., Gökçedağ, 2001).

Karabınar (2000), Yabancı dil öğrenme sürecinde ders çalışma becerileri ve başarı arasındaki ilişkileri araştıran üniversite öğrencileri düzeyindeki çalışmasında, ders çalışma becerileri ile yabancı dil benlik kavramının bire bir ilişkili ve her iki unsurun da yabancı dil başarısı ile ayrı ayrı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil benlik kavramlarını ve yabancı dil başarılarını artırmak için, ders çalışma becerilerinin yabancı dil eğitimi programlarına dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda (Agnew, Slate, Jones ve Agnew, 1993; Elliot, Godshall, Shrout ve Witty, 1990; Jones, Green, Mahan ve Slate, 1993; Jones, Slate ve Kyle, 1992; Jones vd.1994; Jones, Slate ve Marini , 1995; Kleijin, Van der Ploeg ve Topman, 1994; OnWuegbuzie, Slate ve ScWartz, 2001; Chungve Yip 2002; Kaya, 1995; Atılğan,1998; Karapınar,2000) öğrencilerin çalışma becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Akt, Tuğluk, Gençdoğan, 2004). Ayrıca Gençdoğan ve Tuğluk' un (2004) kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan ders çalışma becerilerine sahip olma açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kız ve erkek

öğrencilerin ders çalışma becerileri açısından aynı düzeyde oldukları söylenebileceğini belirtmektedirler.

Subaşı (2000)' nın verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisini sınamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında araştırmaya katılan üç gruptan biri kontrol grubu diğer iki deney grubu da verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği ve süreç boyunca dönüt düzeltme işleminin uygulandığı deney I grup, sadece verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği deney II grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik benlik kavramlarında anlamlı fark çıkmamasına karşın akademik başarılarına ilişkin farklılık deney grupları lehine çıkmıştır. Çalışma davranışları açısından ise kontrol ve deney grupları arasında "çalışmaya başlama ve sürdürme" davranışında fark anlamlı bulunmamış "bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma" davranışları açısından deney grupları lehine fark anlamlı, "okuma alışkanlıkları ve teknikleri" davranışlarında da deney I grubu, deney II ve kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Gençdoğan ve Tuğluk (2004) araştırmaları sonucunda öğrencilerin ders çalışma becerileri konusunda eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Buna göre eğitimin ilk kademelerinden itibaren ders çalışma becerileri konusunda gerekli rehberlik faaliyetlerinin yapılmasını önermişlerdir. Bu nedenle başarmak için zamanın tümünü çok çalışarak geçirmek değil, etkili çalışmak, etkili çalışmak ise zamanı amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanmak demektir. (Baltaş, 1999).

Aydın'ın 1990 yılında öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ders çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin Kaygı düzeyleri ile, Zamanı Verimli Kullanma, Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler ve Eğitim anlayışı

boyutlarında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler Boyutu, öğrencinin ilgisini, ezberden çok anlayarak öğrenmesini, dikkatini yoğunlaştırabilmesini ve sınavlarda kendinden emin olarak rahat olabilmesini sorgulayan sorulardan oluşmaktaydı. Bu boyuttaki inceleme sonucunda kaygı ile olumsuz fakat anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Bu boyutta saptanan anlamlılık kaygının biliş ve davranışa, yönelik bozucu etkileri olduğu gerçeğini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca anlamlı ilişkili olduğu gözlenen bir diğer bulgu zamanı değerlendirmedir. Kaygının öğrencilerinin zamanlarını değerlendirmede %30 civarında olumsuz yönde bir ilişki düzeyi ile etkilediği gözlenmiştir. Cinsiyet farkının ise ders çalışma tutum ve kaygı ile ilişki düzeyine rastlanmamıştır.

Gökçe (1966) yapmış olduğu çalışmalarda, öncelikle çocukların başarılı olmalarının sağlanması konusunda onların iyi tanınması ve sürekli bir değişim içerisinde olduklarının kabul edilmesi, öncelikle başarısızlığın nedenlerinin ya da okul başarısını olumsuz yönde etkileyen koşulların bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencinin eğitimi, ilgi ve istekleri doğrultusunda ve çalışma becerilerini kazandırarak gerçekleştirildiğinde öğrencinin başarılı olmasının olağan bir sonuç olacağı düşünülmektedir.

II.3. Ana-Baba Tutumu

Toplumsallaşmanın sözlük anlamı "sosyal ilişkiler geliştirmenin yanı sıra bir topluma uyma, bir toplumda yaşamaya uygun hale gelme" olarak tanımlanmaktadır. Buna göre toplumsallaşmayı sağlayan çeşitli kurumlar vardır. Bu kurumların başında aile gelmektedir.

Özer'e göre ise toplumsallaşmayı sağlayan bu kurumlardan aile kurumu, bireyin doğumdan itibaren ilk etkileşimde bulunduğu kişileri içerdiğinden, ve ilk kritik

gelişim aşamaları bu kurum içerisinde yer aldığından oldukça önemli bir aracı rolünü yüklenmektedir. Çocuk ailedeki sosyal değerleri, inanç ve tutumları algılamakta ve zaman zaman bunları yansıtan anne baba davranışlarına maruz kalmaktadır. Anne babanın bireye karşı tutumu ve davranışı, genellikle onun bir çocuğun nasıl yetiştirilmesi gerektiği hakkındaki inançlarına bağlı olmaktadır. Şu halde bireyin nasıl bir sosyal kişilik geliştireceğini anlayabilmek için hem ailenin bir çocuğun yetiştirilmesi hakkındaki tutum ve davranışlarına, hem de gelişen bireyin bu konudaki tutum ve davranışlarına bakılması gerekmektedir.

Çocuğun çevresindeki "en önemli kişiler" ana-babalardır (Burns, 1979, Akt., Güneysu, Bilir,1988). Bu nedenle en kritik faktör çocuğun ailesinin onun hakkındaki görüşlerini nasıl algıladığıdır. Eğer ana-babalar çocuğa olumlu öz saygıyı kazandıracak bir ortam sağlamak istiyorlarsa, çocuğa karşı sergiledikleri tutumlara önem vermeli ve bu tutumların çocuk tarafından nasıl algılandığına dikkat etmeleri gerekmektedir. (Purkey,1970, Güneysu , Bilir, 1998).

Kendisi ile barışık, çevresi ile uyumlu kişilerin girişken, daha başarılı ve içinde buldukları topluma daha yararlı kişiler oldukları günümüzde araştırmalarla saptanmış bir gerçektir. Gelişmekte olan ülkemizde bugün gençlere ve dolayısı ile onları sorunların üstesinden gelebilen, üretken bir kuşak olarak yetiştirmeleri gereken ana-babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. (Güneysu, Bilir, 1988). Buna istinaden kaygının bireyin ana-baba tutumuna bağlı olarak bireyde az ya da çok yüksek olacağı değerlendirilebilir. Bu durumu Gençtan' ın (1984) görüşü de desteklemektedir. Kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaşantılarından alır. Bu yaşantılar, çocuğun ana babası, yakın arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinden kaynaklanır. Kaygı, çocuğun

çevresinde kaygılı insanların varlığı ile gelişir. Çocukluğu izleyen ergenlik döneminde de ana baba ya da diğer yetişkinlerin tutumları kaygı düzeyini etkilerler (Gençtan, 1984).

Aile çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan ihtiyaçlarının karşılandığı ve kişilik gelişiminin yaşandığı ortamdır. Yavuzer (2001) çocuğun sağlıklı gelişimini benlik saygısının kazanılması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Benlik saygısının yüksek olması için de çocuğun içinde bulunduğu aile, özgüvenli, aralarında ve çocukla iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireylerden oluşur. Bu ihtiyaçların karşılanması sağlıklı bir kişilik gelişimine yol açarken karşılanmaması durumunda özgüvensiz bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Ayrıca aile, çocuğun ilk sosyal yaşantısını edindiği yerdir. “Özellikle ilk iki yıl anne- çocuk arasındaki duygusal ilişkiler, gelişmenin temelini oluşturur. Bu bağlamda ilk 18 ay içindeki eğitim biçimi, çocuğu yetiştirme şekli ve onunla kurulan duygusal etkileşim, çocukta güven veya güvensizlik duygularının oluşumuna neden olur. Doğumdan sonra tıpkı annede olduğu gibi, babanın da çocukla duygusal ilişkiyi kurabilmesi için onunla fiziksel temasa ihtiyaç vardır.” Davranışçı açıdan çocukla birlikte geçirdiği sürenin kısmen kısa olması nedeniyle babanın rolünün daha önemsiz olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak babaların “uygun davranış” konusundaki tavırları daha belirginse, bu davranışlar arasında kesin çizgiler çizmişlerse, kız ve erkekler arasındaki davranış farklarını oluşturma ve güçlendirmedeki rolleri anneninkinden daha önemli yer tutar (Yavuzer, 2001).

Ailenin, çocuğun sosyal yaşantısını öğrendiği ilk yer olması nedeniyle çok önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Cüceloğlu (1988, s. 331), kişilerin davranış özelliklerini açıklayabilmek için, onların içinde yetiştiği aile ortamını, nasıl bir çevre içinde hangi etkilerin altında büyüdüklarını bilmek gerektiğini belirtmektedir. Bunun

nedeni olarak bireyin bugünkü davranışıyla içinde yetiştiği ortamın özellikleri arasında bir ilişki olduğu düşüncesinin yattığını ifade etmektedir.

Her ana baba bilerek ya da bilmeyerek, çocuklarına karşı değişik tutum alabilmektedir. Örneğin, ailede kimi çocuklar, daha çok sevilirken, kimilerine baskı yapılmakta; kimileri de istenmedik çocuk olarak kabul edilmektedir ya da daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Bütün bu tutumlar, çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişiminin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 1993, 137).

Horney, yazılarında ebeveynleri tarafından çocuğa yönelik davranış şekillerine önem vermiştir. Horney' e göre sağlıklı kişilik gelişimi ve bozuk davranışlar aile içerisindeki aksaklıklar sonucu ortaya çıkar ve sosyo - kültürel etmenlerde bu öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler (Horney, 1987).

Böylece Horney, ana-babanın çocukla etkileşimlerini içine alan erken çocukluk deneyimleri üzerinde durmaktadır. Anne babalar çocuğun güvenlik ihtiyacını ya tatmin eder ya da tatmin etmez bir şekilde bırakabilirler. Böylece çocuğa sağlanan çevre ve çocuğun bu çevreye karşı tepki gösterme şekilleri kişiliğinin yapısını oluşturur. Dolayısıyla sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi için temel şartın, çocuğa sevgi, destek ve anlayış sağlayan bir ortamın varlığı olduğu görüşünü ifade etmektedir. Eğer çocuk açık ya da gizli bir biçimde itilmekte ve ancak katı kurallara uyduğunda onaylanmakta ise, belirli bir imgeyi gerçekleştirdiğinde sevgi bulabiliyorsa,, aşırı korunarak uysallığa ve bağımlılığa zorlanıyorsa, başkaldırmanın kesinlikle engellendiği bir ortamda yetişmekteyse, kendini gerçekleştirmesi engellenmiş demektir (Geçtan, 1993, s. 92).

Ana-baba tutumunu Çavuşoğlu (1993) otoriter, demokratik ve ilgisiz olmak üzere üç başlık olarak ele almaktadır.

Kuru Örgün (2000) ise Ana-baba tutumlarını 5 başlık altında toplamıştır. Buna göre,

- 1-Demokratik ana-baba tutumu
- 2-Aşırı Koruyucu ana- baba tutumu
- 3-Baskıcı ve otoriter ana-baba tutumu
- 4-Reddedici ana-baba tutumu
- 5-Tutarsız ana-baba tutumu

1-Demokratik ana-baba tutumu,

Çocuğa karşı içten ve koşulsuz sevgi gösteren, başarılarını destekleyen, kişiliğine saygı duyarak,onu geliştirmesine yardımcı olan, çocuğun görüş ve düşüncelerine önem veren ve aile tartışmalarında söz hakkı tanıyan, izin verirken de sorumluluk bilincini geliştirici şekilde yumuşak denetim uygulayan ana-baba tutumları demokratik tutumlar olarak tanımlanabilir (Gökçedağ, 2001).

Çocuklarına karşı demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının, “kendini gerçekleştirme” fırsatı bulabilceği ve daha sağlıklı bireyler olarak yetişecekleri kabul görmektedir. Çünkü bu tutuma sahip anne- babalar, çocuklarının ayrı bir kişiliği olduğunu kabul edip onlara değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir (Kulaksızoğlu ,2004).

Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Şayet yaşadığı aile ortamı kendi benliğini ifade etme özgürlüğü tanıyorsa, sağlıklı bir olgunlaşma gerçekleşir. Anne ve babanın hoşgörüsünün dengede olması çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olarak yetişmesini sağlar. Bu tutumda kabul sınırları belirgindir. Söz hakkı da tanınır.

Duygu ve görüşlerin saygıyla karşılandığı ve dinlenildiği bir ortamdır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk girişimci bir yapıya sahip olur.

Maslov (1968) hayatın ilk yıllarında çevrenin, özellikle ana-babanın göstereceği sevgi ve şefkatini çocuğun ileride kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacağını ileri sürmektedir. Ona göre çocuğun saygı görme ve sevilme gereksinimi, temel fizyolojik gereksinimleri kadar önemlidir. Yetişkinlerin yapması gereken çocuğa seçme olanağı vermek, gereksinimlerini çekinmeden söyleyebilecekleri bir ortam yaratmaktır (Geçtan, 1981, s.75).

Yavuzer'e (1994:33-34) göre, ana- baba tutumları çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin formasyonunda büyük önem taşır. Ana- baba çocuk üçgeni sevgi temeline dayanmalıdır. Özdeşim modeli olan ana baba, çocuğa nasıl bir davranış uygulanırsa, benzer bir davranışı ondan göreceğini bilmelidir.

2-Aşırı Koruyucu ve Müdahaleci Tutum

Aşırı derecede himaye eden bir tutuma dayanarak yetiştirilen çocuklar sürekli korunmaya ihtiyaçları varmış gibi sürekli olarak korunur ve kendilerine müdahale edilir. Kendi kararlarını verecek ortam hazırlanmadığı gibi çocuğun adına kararlar alınır. Bu tutumu sergileyen aileler, çocuk adına karar verme hakkının kendilerinde olduğu düşüncesini taşırlar. Çocukları için fedakarlık yapar ve çocuğunun bunun için minnet duymasını beklerler. Bu tutumla yetişen çocuklar sosyal ilişkilerde güçlük çekmektedirler. Örgün (2000), anne babanın aşırı koruyucu ve kollayıcı davranışlarının çocuklarda esnek düşüncenin gelişmesini engellediğinin araştırmalarla kanıtlandığını belirtmektedir. Aşırı himayeci ve müdahaleci ana-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun ana-babaya bağımlı olmasını bir görev saymaktadırlar. Kız çocuklar anne- babasının kontrolünde daha

çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir (Kulaksızoğlu, 2004)

3-Baskıcı ve Otoriter Tutum

Sevgisini koşullu olarak gösteren, hemen her konuda çok katı ceza veren, disiplin uygulayan, kurallar koyan, çocuğun düzeyinin üzerinde bir başarı ve davranış beklentisi olan, aile sorunlarında ve kendileri ile ilgili konularda söz hakkı tanımayan, kendi doğrularını temel doğru olarak kabul eden ana-baba tutumları baskıcı ve otoriter tutum olarak kabul edilebilir.

Otoriter ana-baba, sevgisini çocukta istenilen davranışların oluşması için bir pekiştirici olarak kullanır. Eğer çocuk ana- babanın istediği şekilde davranırsa sevgilerini gösterirler. Kendilerini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görürler ve çocuktan mutlak uyum beklerler. Herkesin boyun eğmesi itaatkar olması istenir. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Aile ortamı çocuğa benliğini tanımlama olanağı vermiyorsa, o zaman ailenin istediği yönde bağımlı bir kişi olarak gelişir (Cüceloğlu, 1992). Erkan'a (2002) göre ise otoriter tutum, ebeveynin, çocuklar üzerindeki beklenti ve istekleri, çocukların istek ve ihtiyaçları ile dengelenmemiştir. Ebeveynin isteklerinin buyruk halini aldığı ve emir ve isteklerinin gerçekleşmemesi durumunda genellikle fiziksel cezanın uygulandığı bir tutum şeklidir.

Gökçedağ'a göre (2001) otoriter ve baskıcı tutumun çocuk üzerindeki etkilerini ele alan araştırmalar, ana-babanın otoriteye dayalı baskıcı tutumun çocuklarda katılık, hoşgörüsüzlük ve içe dönüklük gibi kişilik özellikleriyle, saldırgan davranışlarda bulunma eğilimine neden olduğunu göstermektedir.

4-Reddedici Ana- baba Tutumu

Bu tutuma sahip olan anne ve babalar temelde çocuklarını kabullenmedikleri için psikolojik olarak onları yok sayma yöntemini seçerler. Çocuklarına karşı sınırlayıcı, umursamaz, saldırgan, ilgi ve isteklerine karşı duyarsızdırlar. Ayrıca çocuklara yönelik yaklaşımlarında hoşgörüden yoksun olarak ceza yöntemini kullanırlar. Reddedici anne babaların çocukları, yetişkin rolü almada başarısızdırlar ve ergen olarak da toplumun standartlarını reddederler. Sosyal olarak içine kapanık ve kendine dönük olabilirler (Acar, 1998, Akt., Örgün, 2000). Çocuklarda görülen kaygının çoğu, okul çalışmalarında ana-babanın içerikleşmiş yüksek beklentilerine uygun bir başarıya ulaşamama kaygısından kaynaklanır. Bu tür kişiler genellikle hırslı, aşırı vicdan ölçütleriyle davranan, kendine güveni olmayan ve başarılı olmak için sürekli çabalayan insanlardır. Ayrıca reddedici tutum ergenlerin kaygı düzeyleri yüksek olan bireyler olarak yetişmelerine neden olur (Ök, 1990).

5-Tutarsız Ana-Baba Tutumu

Ana- babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Evde disiplin yok değildir, ancak ne zaman nerede uygulanacağı belirsizdir. Çocuk hangi davranışın nerede, ne zaman istenmediğini önceden kestiremez. Tutumunu ana babanın keyifli ya da öfkeli oluşuna göre ayarlamaya çalışır. Tutarsızlık, tek tek annenin ya da babanın bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi, anne ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasından da doğabilir. Çocuk davranışını kime uydurabileceğini bilemez (Yörükoğlu, 1985: 151-152).

Türk toplumunun her kesiminde, bir yandan çocuğun özerklik eğilimleri engellenirken bir yandan da bu engellenmenin doğurduğu saldırganlık dürtüleri bastırılmak zorunda bırakılmaktadır. Çocuklara genellikle bastırıcı, benliği daraltıcı ve bağımlı kılıcı bir yetiştirme sistemi uygulanmaktadır. Uysallık boyun eğiş, saygılı duruş, az konuşma,

sürekli ve yaygın olarak pekiştirilmekte; hareketlilik, canlılık, fazla konuşma, girişme eğilimleri çeşitli biçimlerde cezalandırılmakta ve kısıtlanmaktadır (Öztürk, 1969, Akt., Gökçedağ). Ana-babanın içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey onların çocuğa karşı davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir (Sargent ve Williamson, 1958, Akt., Gökçedağ).

II.3.1 Ana-Baba Tutumu ile İlgili Araştırmalar

Kuzgun (1973) demokratik, ilgisiz ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının genç yetişkin çağdaki bireylerin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada ana- baba tutumlarını ölçen Ana- Baba Tutum Envanteri ile kendini gerçekleştirme düzeyini ölçen Kişisel Yönelim Envanteri uygulanmıştır. Sonuç olarak, içten ve şartsız bir sevgi, saygı ve anlayış ile karakterize edilen demokratik tutumun kendini gerçekleştirme düzeyini olumlu yönde etkilediği; buna karşılık içten sevgi ile yokluğu, anlayışsız ve sıkı bir disiplinle karakterize edilen otoriter tutumun kendini gerçekleştirmeyi engellediği gözlenmiştir. İlgisiz tutumun ise, bu iki tutumun ortasında kaldığı, sevgi yokluğunun kendini gerçekleştirmeyi olumsuz yönde etkilemesine karşılık sıkı kontrolün olmayışının bireyin kendini gerçekleştirmesi için biraz daha olanak sağladığı sonucuna varılmıştır.

Erkan'ın (2002) ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana- baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine yaptığı araştırmada, ergenlere Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma (ODK) ile Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk (SKH) Ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre ana-baba tutumlarının ODK Ölçeği puanları ile SKH Ölçeği puanları üzerindeki temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Koruyucu-talepkar ve otoriter ana baba tutumlarına sahip öğrencilerin, ODK ve SKH Ölçeklerinden yüksek puan aldıkları, demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin ise

ODK ve SKH Ölçeklerinden düşük puan aldıkları gözlenmiştir. Ana- baba tutumu ve cinsiyet değişkenlerinin ODK ve SKH Ölçekleri puanları üzerindeki ortak etkileri, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca kaygı düzeyi düşük öğrencilerin ailelerinde demokratik tutumlarının oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

McCurdy (2005)' in annelik tutumlarında stres ve desteğin etkisi konulu araştırmasında, çocuk yetiştirmede yakın çevre ve baba desteğinin ebeveynlik tutumunda katı tutumun azalmasında etkili olduğunu gözlemiştir. Ayrıca annenin stresinin artışı fiziksel ceza ve olumsuz davranışı artırırken desteğin artışının birçok yönde çok olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.

Düzgün (1995) ise yaptığı çalışmada, lise 2. Sınıf öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Erzurum İl'i merkezindeki devlet liselerinin ikinci sınıfa devam eden 448 öğrenciden oluşturmuştur. Öğrencilerin psikolojik belirti düzeyleri 1994 yılında Şahin ve Durak tarafından geliştirilen Kısa Semptom Envanteri ile; ana- baba tutumları da Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ana-Baba Tutum Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin Saldırganlık, Somatizasyon, Depresyon, Kaygı ve Olumsuz Benlik belirtisi üzerine ana- baba tutumunun önemli etkisi olduğu gözlenmiştir. Otoriter ana-baba tutumu, öğrencilerin saldırganlık ve somatizasyon belirtisini önemli düzeyde etkilemektedir. Otoriter ana-baba tutumu ile demokratik ana-baba tutumu, depresyon belirtisini önemli düzeyde fakat olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre, otoriter ana-baba tutumu öğrenciyi olumsuz etkileyerek depresyona yol açarken, demokratik tutum, depresyonu engelleyici yönde olumlu bir etkiye sahiptir. İlgisiz ana-baba tutumunun ise, depresyon üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. Otoriter ana-baba tutumu, öğrencilerin kaygı belirtisini pozitif yönde etkilerken, demokratik ana-baba tutumu öğrencilerin kaygı

belirtisini negatif yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir. İlgisiz ana-baba tutumunun ise, kaygı üzerindeki etkisinin çok az olduğu gözlenmiştir. Otoriter ana-baba tutumu, öğrencilerin Olumsuz Benlik belirti düzeyini pozitif yönde önemli ölçüde etkilerken, demokratik ana-baba tutumu Olumsuz benlik belirtisini negatif yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir. İlgisiz ana-baba tutumunun ise Olumsuz benlik belirtisi üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır.

Güneysu ve Bilir'in (1988) üniversite gençlerinin kendini kabul düzeyi ile algılanan ana-baba tutumlarının etkisini inceledikleri çalışma, 772 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Belirtilen araştırmada, anne ve baba tutumu demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak üç gruba ayrılarak gençlerin anne ve babalarını algılayış şekillerine göre, benlik saygılarının tutumla ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulan sadece demokratik tutum olmuştur. Buna göre annelerin, 114' ü (% 14.8) 0-15 puan, 365'i, (% 47) 16-25 puan, 293' ü (% 37,9) 26 ve üstü puan almıştır. Baba tutumunda ise, 180' i (23,3) 0-15 puan, 355' i (% 46,0) 16-25 puan, 237' si (% 30,7) ise 26 ve üstü puan almışlardır. Diğer tutumlardan otoriter tutum sergileyen anne babaların oranının çok düşük olması nedeniyle (Örn.,0-15 puan alan 720 (% 93) anne ve 704 (% 91,2) baba olmuştur). İlgisiz tutumun da otoriter tutumdan pek farklı düşünülmediği gençlerin annelerine, 0-15 puan arası olanları 755 (% 97.8) kişi olarak kabul etmeleri babaları ise, 738 (% 95.6) kişi olarak 0-15 puanla ilgisiz olmadıklarının, vargısı nedeniyle araştırmacı tarafından gerçek değil ideal anne ve baba tutumunun yansıtıldığı düşünülerek değerlendirmeye alınmamıştır.

Leibham, Alexander, Johnson (2005) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocuklarının ilk ilgilerinin sürdürülmesiyle spesifik ana-baba davranış ve inaçlarının bağlantısını incelemişlerdir. Buna göre uzun süreli bireysel ilgilere sahip çocukların

ailelerinin, kısa süreli ilgilere sahip çocukların ailelerine göre, akademik uyarımda, öğrenmedeki merakın rolünde daha çok etkili oldukları ve evde ve çevrede daha fazla ilgi alanı yaratacak malzeme bulduklarını gözlemlemişlerdir.

Ana-baba tutumlarının ekonomik durumlarla yakından ilişkili olduğu, gelir düzeyi düşük annelerin daha katı bir yöntemle çocuk yetiştirdikleri, orta sınıf annelerin ise çocukla daha esnek ve özgürlükçü bir etkileşim kurdukları araştırmalarla kanıtlanmıştır (Mass, 1951; Maccoby and Gibbs, 1954). Toplumumuzda da ailelerin sosyo ekonomik durumları yükseldikçe çocuğa gösterdikleri sevgi artmakta ve kontrol azalmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1970; Güneysu ve Mağden, 1987).

1965 yılında Medinnus' un yaptığı araştırmada da yüksek Kendini kabul düzeyine sahip olan gençlerin ana-babalarını seven ve reddetmeyen ana-babalar olarak algıladıkları görülmüştür. Kendine saygının baba tutumlarından çok anne tutumları ile ilişkili olduğu bulunmuş ve erkeklerin kendine saygı ölçümleri ile ana-baba tutumu ölçümü arasındaki ilişki kızlardakinden daha yüksek çıkmıştır. Medinnus kendini kabulün gelişiminde cinsiyet farklılıklarına dikkati çekmektedir (Akt., Bilir, Güneysu, 1988).

Day, Badali, Ruck 'ın 2005 te yaptıkları araştırmaya göre ebeveynlik tutumları ve genç yaşta anne olan anneler ile annelerinin bakım, büyüme ve bireysel kararlılık haklarına karşı tutumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Genç anneler kişisel kararlılık haklarının diğer annelere göre daha güçlü destekleyicisi ayrıca annelerde bakım haklarının genç annelerden daha fazla destekleyicisi olmuşlarsa da hem anneler hem de genç anneler kişisel belirleyicilik karşısında bakım haklarının önceliğinin savunucu olduklarını gözlemişlerdir. Ayrıca genç anneler ile annelerini otoriter veya ilgisiz olarak algılayan genç annelerin (erken yaşta anne olanlar); annelerini açıklayıcı otoriter olarak algılayanlara göre kişisel belirleyicilik haklarına karşı daha fazla onay verdiklerini gözlemişlerdir.

Bir başka yönden Kasabada yetişen gençlerin annelerinin, şehir ve büyük şehirde yetişen gençlerin hem anne hem de baba tutumlarının gençlerin Kendini kabul düzeyinde önemli farklılıklar yarattığı görülmüştür. Büyük merkezlere doğru gidildiğinde anne baba tutumlarının daha özerkleştiği ve Kendini kabul düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna örnek olarak Kılıççı' nın 1981' deki araştırması verilebilir. (Kılıççı, 1981 ve Güneysu, Bilir, 1988).

Bekiroğlu (1996) araştırmasında, bağlanma tarzları ile aile ortamı, kaygı ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örnekleme oluşturan 81 üniversite öğrencisinin bağlanma tarzları, Yetişkin Bağlanma Ölçeği; aile ortamını algılama şekilleri, Aile ortamı Envanteri; kaygı seviyeleri, Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Ölçeği ve depresyon seviyeleri, Beck Depresyon Envanteri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler bağlanma tarzı açısından, güvenli ve güvensiz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu iki grup arasında kaygı ve depresyon puanlarında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Güvensiz olarak sınıflandırılmış grubun her iki puanı da daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca aile içinde algılanan birliktelik/paylaşım açısından, güvenli olarak tanımlanan grup diğer gruba göre daha yüksek bir ortalama puan, aile içinde algılanan kontrol açısından ise, daha düşük bir ortalama puan almışlardır. Cinsiyete bağlı herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Sümer ve Güngör'ün (1999), üniversite öğrencilerinin anne ve babalarından algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile bağlanma stilleri, temel benlik boyutları, yakın ilişkilerde davranış örüntüleri ve aile ve arkadaşlarla ilişkilerinden memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, anne ve babadan algılanan kabul, ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutlarının çaprazlanmasından elde edilen çocuk yetiştirme stillerinin (otoriter, açıklayıcı/ otoriter; izin verici/ şımartan ve izin verici/

ihmalkar) araştırmada yer alan psikolojik sonuç değişkenleri ile tutarlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Ele alınan örneklemede en yaygın olarak algılanan ocuk yetiştirme stillerinin, birbirlerine karşıt olan, otoriter ve izin verici/şımartan stiller olduğu saptanmıştır. Kabul/ilginin yüksek olduğu ailelerden gelen gençlerin bunun düşük olduğu ya da denetimin yüksek olduğu ailelerden gelen gençlere oranla daha yüksek düzeylerde güvenli bağlanma, öz saygı ve benlik belirginliği ve daha düşük düzeylerde sürekli kaygı ve onaylanmama kaygısına sahip oldukları saptanmıştır. Annelik boyut ve stillerinin daha çok bağlanma, babalık boyut ve stillerinin de daha çok benlik değişkenleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Akbağ (Akt., Erkan, 1994), lise öğrenimi görmekte olan 16 yaş ergenlerin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları ana-baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Kadıköy İlçesindeki genel resmi liselerden seçilen ikinci toplam 712 öğrenciye, Hacetepe Kişilik Envanteri ve Algılanan anne baba Davranışları Envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre Algılanan Anne baba tutumlarının lise öğrenimi görmekte olan ergenlerin uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya görülmüştür. Çocuğa ilgi ve şefkat göstermenin, amaçlarına ulaşmasında yardımcı olmanın, standartların belirgin olmasının ve çocuğa getirilen kısıtlamaları, ondan beklenen davranışları, davranışlarının getirdiği sonuçları, onunla neden sonuç ilişkisi içinde ikna edici bir şekilde tartışmaya dayanan tutarlı disiplinin ergenlerin uyumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Fiziksel ve duygusal cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma gibi disiplin yöntemlerine uygulamanın ve koruyuculuk davranışlarının artmasına bağlı olarak ergenlerin uyum düzeyinin düştüğü görülmüştür.

Baltaş ve Baltaş (1991) tarafından yapılan çalışmada; anne- babaların sınav sebebiyle çocuklarına karşı daha saldırgan ve reddedici davranmakta oldukları

görülmüştür. Çocuklar normal zamana kıyasla sınava hazırlık döneminde daha fazla reddedici tutumlarla karşılaşmışlardır. Yine aynı çalışmada; annelerin babalara kıyasla çocukların sınava hazırlık süreciyle daha fazla ilgilendikleri, çocuklarıyla daha fazla mücadele ettikleri, babaların ise, daha çok sonuçla ilgili oldukları gözlenmiştir (Akt., Olgun, 1998).

Caffery ve Erdman'nın (2000) yapmış oldukları vaka çalışmalarına göre fobik reaksiyonlarda, çocukların aileleri tarafından korunmadıklarını algıladıklarını ve çocukların, çevreleriyle etkileşimde bulunmaktan çekindiklerini ve isteksiz olduklarını; aile çevrelerinin aşırı derecede düzensiz olduğu ve aile içinde sözel ve fiziksel cezaların kullanıldığı belirtilmektedir. Ayrıca ailelerini temel güveni sağlamada ve kendilerini korumada yetersiz algılayan ergenler sosyal ortamda utangaç ve kaygılı olmaktadır. Yetişkinlerdeki, agorafobi ve çocuklardaki okul korkuları ile güvensiz aile bağları arasında ilişki olduğu da belirtilmektedir(Akt., Erkan, 2002).

Kaya' nın 1997 yılında anne babalara yönelik grup rehberliğinin, anne babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocukların sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, anne babalara yönelik grup rehberliği, anne babaların çocuklarına yönelik davranışlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu,

Anne- babalara yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygısı düzeylerinin azaltılmasında etkili olmadığını gözlemlemiştir.

Rosen ve D'Andrede'nin (1959) 40 başarıya motivasyonu yüksek ve 20 başarıya motivasyonu düşük erkek çocuğunu, evlerinde ziyaret ederek yapmış oldukları deneyde; düzensizce kesilmiş bloklarla çocukların, elleri ve gözleri bağlı olarak bir kule inşa etmeleri istenmiştir. Anne- babalara her türlü sözel yardımı yapabilecekleri ancak bloklara dokunmamaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda normalde çocukların bu

durumda sekiz blok dizebilecekleri belirtilerek ulaşılması gereken hedef ailelere verilmiştir. Sonuçta; başarma motivasyonu yüksek olan çocukların ailelerinin her olumlu ve başarılı hamlede çocuklarını öperek ve kucaklayarak ödüllendirdikleri gözlenmiştir. Başarma motivasyonu düşük olan çocuklarda ise; anne babaların daha tedirgin ve tenkit edici tutumlarının belirginliği tespit edilmiştir. Özellikle düşük başarma motivasyonuna sahip çocukların babalarının, deney sırasında aşırı yönlendirici, kendi fikirlerini kabul ettirici ve otoriter özellikler sergiledikleri gözlenmiştir (Akt.,Olgun., 1998).

Örgün'ün (2001) 8.sınıf öğrencilerinin farklı ana-baba tutumları ile benlik saygısı ve atılganlık seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırmada, farklı ana-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşitlikçi, demokratik bir tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin, baskıcı, otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden; anlamlı düzeyde yüksek benlik algısına sahip oldukları gözlenmiştir.

Baldwin (1945)' in yaptığı araştırmada demokratik yaşantı kazanan çocukların öğrenmeye meraklı ve yaratıcı, aynı zamanda da daha korkusuz saldırgan ve liderlik özellikleri gösterdiği, otoriter yaşantı kazanmış çocuklarında yaratıcılık ve merak konusunda daha geri olduğu ancak toplumsal kurallara daha çok uyum sağladıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt., Gökçedağ, 2001).

Bir çok araştırmanın belirttiği gibi, sevgi, sıcaklık dikkat ve ilgiden yoksun çocukların akademik başarısı, benlik saygısı ve sosyal yeterliliği düşük olmakta (Baumrind , 1968; Macaboy ve martin, 1983; Ketsetsiz ve ark, 1998) ve bu çocukların ileriki yaşlarda sigara kullanma, uyuşturucu madde bağımlılığı ve suça yönelme gibi problemleri davranışları gösterme olasılıkları artmaktadır (Steinberg ve ark.,1989, Barnes ve Farrell, 1992, Yılmaz, 1999).

BÖLÜM III

YÖNTEM

III.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubu Mersin İli merkezindeki İlköğretim okullarından seçilen 207 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma grubundan 114 kişi kız 93 kişi erkektir.

III.1.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilere Aksu ve Paykoç tarafından geliştirilen Ders Çalışma Becerileri Ölçeği (1995), Spielberger tarafından geliştirilen , Öner ve Albayrak –Kaymak (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Tutum Envanteri ve Bilal (1984 :48-53) tarafından hazırlanan ana- baba tutumunu ölçen Ana-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

III.1.2. Ders Çalışma Becerileri Ölçeği:

Paykoç ve Aksu tarafından hazırlanan; Kişisel Bilgiler (10 soru), Çalışma Alışkanlıkları (15 soru) ve Çalışma Becerileri (26 soru) olmak üzere üç bölümden oluşan Ders Çalışma Becerileri Ölçeği, toplam 51 sorudan oluşmaktadır.

Buna göre Kişisel Bilgiler Bölümü ve öğrencinin eğitim düzeyi, ile anne ve babasının eğitim düzeyi ve mesleği hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. İkinci bölüm olan Çalışma Alışkanlıkları ise; öğrencinin genel olarak varolan ders çalışma tarzı ile ilgili bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölüm çoktan seçmeli olarak hazırlanan 15 sorudan oluşmuştur. Son bölüm olan Çalışma Becerileri ise, 5 dereceli 26 maddeden oluşmaktadır. Bilgi toplama ve bilgiyi kullanabilme olmak üzere iki özelliği ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek bu özellikleri ölçerken aynı zamanda bu özelliklerin hangi zamanda önem kazandığını da belirlemeye çalışmaktadır. Testten alınacak puanın yüksekliği ders çalışma becerilerinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada ölçek maddelerinin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Çalışma Alışkanlıkları bölümü için .91, Çalışma Becerileri bölümü için .87 bulunmuştur.

III.2. Sınav Tutum Envanteri:

Sınav Tutum Envanteri Spilberger (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kuruntu (worry) ve duyusallık (emotionality) olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Kuruntu (worry) alt testi sınav kaygısının bilişsel yönünü ölçmektedir. Duyusallık alt testi ise sınav kaygısının, hızlı kap atışları, sinirlilik, gerginlik, terleme, sararma, ve mide bulantıları gibi duyuşsal fizyolojik yönünü ölçmeyi amaçlamaktadır.

Öner ve Albayrak-Kaymak (1987) ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sınav kaygısı envanteri (Sınav Tutum Envanteri) 8'i kuruntu alt testi, 12'si ise duyusallık alt testi olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesi esasına dayanan envanterin uygulanmasında, öğrenciler sınavlarda ya da benzer durumlarda kaygı belirtilerini ne sıklıkta duyduklarını 4 dereceli bir ölçekte ifade etmektedirler. Her madde için ; (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3), sık sık ve (4) hemen her zaman olmak üzere, 4 yanıt seçeneği bulunmaktadır. Sınav kaygısı envanterinden alınabilecek puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Kuruntu alt testinin 12 madde olması nedeniyle de bu alt testten elde edilebilecek puan 12 ile 48 arasında duyusallık alt testinden elde edilebilecek puanlar ise 8 ile 32 arasında değişmektedir (Gündoğdu, 1994).

III.2.1. Ana- Baba Tutum Ölçeği :

Öğrencilerin ana babalarının tutumlarına ait olan bilgileri elde etmek amacıyla Bilal (1984) tarafından geliştirilen Ana-Baba Tutum ölçeği 50 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 25' i demokratik, 25' i ise otoriter tutuma örnek olabilecek davranışları ifade

etmektedir. ABTÖ, ana -babanın demokratik veya otoriter olarak algılanışına göre, ana-baba tutum puanı olmak üzere ayrı ayrı iki puan veren bir ölçektir. Puanın yüksek olması, ana veya babanın demokratik olarak algılandığına işaret eder.

ABTÖ geliştirilirken genelde Kuzgun'un ana-baba- tutum envanterinden yararlanılmıştır. Maddelerin hazırlanması sırasında, madde kapsamalarının hem ana, hem de baba davranışlarına uygun olacak şekilde genel olmasına özen gösterilmiştir. Ölçekte Likert tipindedir. Yani ifadeler tamamen katılmaktan hiç katılmamaya kadar uzanan beş cevap kategorisine ayrılmıştır.

Öğrenci her bir maddeyi okuyacak ve cevaplarını annesi ve babasının davranışları için düşünecek, annesi ile ilgili dereceyi (rakamı) cevap kağıdında (A) harfinin altındaki parantez içine, babasıyla ilgili dereceyi (rakamı) (B) harfinin altındaki parantezin içine yazacaktır. Ölçekten elde edilen ortalama tutum puanı dahil ortalamanın üstü demokratik, ortalama tutum puanı altı otoriter kategorisine girmektedir.

Ölçeğin Geçerliliği ise, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış Kuzgun' (1972) un Ana –Baba Tutum Envanterinden faydalanılarak, oluşturulmuş, böylece aracın mantıksal ve kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır .

Ölçeğin güvenilirliği ise, Bilal (1984) tarafından 89 kişilik gruba aralıklı olarak iki kez uygulanmış ve elde edilen güvenilirlik katsayıları anne için .75, baba için .76 olarak bulunmuştur (Örgün, 2000).

III.3. İşlem

Öğrencilere sınıf ortamında eş zamanlı olarak Ders Çalışma Becerileri Ölçeği, Ana- Baba Tutum Ölçeği ve Sınav Tutum Envanteri uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ilgili okul idarecileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir.

LGS (OKS) sonuçları ise okul idareleri ve öğrencilerin bilgisiyle öğrencilerin kimlik numaraları alınarak internet'ten alınmıştır.

III.3.1. Verilerin Analizi

Öğrencilerin LGS (OKS) puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla verilere Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma grubu ile ilgili betimsel istatistikler ve araştırmaya katılan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin LGS (OKS)' ye, sınav kaygısı düzeyleri, ders çalışma alışkanlıkları, ders çalışma becerileri, anne-baba tutumları, anne-babanın eğitimi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenleri ile LGS (OKS)' nı kazanma/kazanamama durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi için verilere uygulanan Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

IV.1. Araştırma Grubu İle İlgili Betimsel İstatistikler

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

	Değişkenler	Frekanslar	Yüzdelerik%
Cinsiyet	Kız	114	55,1
	Erkek	93	44,9
Yaş	13-14 yaş arası	182	87,9
Annenin Eğitim Durumu	15-16 yaş arası	25	12,1
	Okur-yazar değil	20	9,7
	İlkokul	106	51,2
	Ortaokul	31	15,0
	Lise	40	19,3
	Üniversite	8	3,9
Babanın Eğitim Durumu	Lisansüstü	2	1,0
	Okur-yazar değil	5	2,4
	İlkokul	78	37,7
	Ortaokul	45	21,7
	Lise	62	30,0
	Üniversite	16	7,7
Sosyoekonomik Düzey	Lisansüstü	1	,5
	Zengin	2	1,0
	Ortanın üstü	32	15,5
	Orta	142	68,6
	Ortanın altı	21	10,1
Anaokuluna Gitme Durumu	Dar gelirlili	10	4,8
	Giden	89	43
	Gitmeyen	117	56,5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin (N=207) cinsiyetleri incelendiğinde % 55,1' inin kız, % 44' 9' unun erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 13-14 yaş düzeyinde (% 87, 9) olduğu, geriye kalanların ise (% 12, 1)' inin 15-16 yaşında olduğu görülmektedir.

Anne eğitim düzeyine bakıldığında, en fazla yoğunluğu 106 kişi ile ilkököl mezunu (% 51, 2) annelerin oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; lise mezunu 40 kişi (% 19,3), ortaokul mezunu 31 kişi (% 15), okur yazar olmayan 20 kişi (% 9,7), lisans mezunu 8 kişi (% 3,9) ve lisans üstü mezunu 1 kişi (% 1) ile eğitim görmüş anneler gelmektedir.

Baba eğitim düzeyinde ilk sırayı, 78 kişi (%37,7) ile ilkököl mezunu olan babalar oluşturmaktadır. Daha sonra sırasıyla lise 62 kişi (% 30), ortaokul 45 kişi (% 21,7), lisans 16 kişi (% 7,7), okur yazar olmayan 5 kişi (% 2,4) ve lisansüstü 1 kişi (%.5) ile eğitim görmüş babalar gelmektedir. Anne ve babaların eğitim durumu karşılaştırıldığında babaların eğitim düzeyinin annelerin eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde 142 ailenin (%68,6) orta gelir düzeyinde, 32 ailenin (%15) üst gelir düzeyinde ve 21 ailenin (% 10.1) alt gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Anaokuluna devam durumuna bakıldığında öğrencilerin 89' unun (% 43) anaokuluna devam ettiği, 117 sinin (% 56,5) ise anaokuluna devam etmediği anlaşılmaktadır.

IV.2. LGS (OKS) Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

LGS (OKS) puanlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda 1 regresyon modeli elde edilmiştir. Anne tutumu, baba tutumu, çalışma becerileri, çalışma alışkanlıkları

(Ça.Bec2), sınav kaygısı, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyinin LGS (OKS) puanları ile ilişkisinin incelendiği bu modelin, çoklu korelasyon ve regresyon katsayıları ile LGS (OKS) puanlarının yordayıcı değişkenlerce açıklanma yüzdesini gösteren çoklu belirtme katsayıları ve en uygun modele ilişkin bulgular Tablo 1’de ve tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. LGS (OKS) Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve Regresyon Eşitliği

Model	R	R ²
1	.329	.108

Tablo 1 incelendiğinde tüm bağımsız değişkenler ile LGS (OKS) puanları arasındaki korelasyon katsayısının .33 olduğu görülmektedir. Değişkenlerin hepsi birlikte ele alındığında bu değişkenlerin LGS (OKS) puanları varyansının %10.8’ini açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 2- Bağımsız Değişkenler ile LGS (OKS) Puanları Arasındaki İlişkinin Anlamlılık Düzeyleri

Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	SABİT	439,240	125,986		3,486	0,001
	ANNETUT	-1,269	0,610	-0,259	-2,082	0,039
	BABATUT	1,629	0,584	0,347	2,788	0,006
	ÇBÖ	0,505	0,303	0,143	1,670	0,097
	ÇAÖ	2,280	2,468	0,080	0,924	0,357
	SINAV KAYGISI	-0,837	0,874	-0,084	-0,958	0,340
	ANOGRDÜZ	9,079	9,878	0,082	0,919	0,360
	BAOGRDÜZ	-12,353	10,998	-0,102	-1,123	0,263

LGS = 439.240 - 1.269 Anne Tutumu +1.629 Baba Tutumu + .505 ÇBÖ + 2.280 ÇAÖ -

.837 Sınav Kaygısı + 9.079 Anne Öğrenim Düzeyi - 12.353 Baba Öğrenim Düzeyi.

Tablo 2 incelendiğinde, Anne ve Baba Tutumunun LGS (OKS) puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Ancak Çalışma Becerileri Ölçeği, Çalışma

Alışkanlıkları Ölçeği, Sınav Kaygısı, Anne Öğrenim Düzeyi ve Baba Öğrenim Düzeyi' nin LGS (OKS) puanlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.

Anne tutumu ve LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir ve anne tutum ölçeğinden alınan puanlar azaldıkça LGS (OKS)' ndan alınan puanlar artmaktadır. Bu ölçekten alınan puanların artması anne tutumunun demokratik olduğu, azalması ise anne tutumunun otoriter olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, anne tutumu demokratikleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların düştüğünü, anne tutumu otoriterleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların yükseldiğini göstermektedir.

Baba tutumu ve LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde olduğu görülmektedir ve baba tutum ölçeğinden alınan puanlar arttıkça LGS (OKS)' ndan alınan puanlar artmakta, baba tutum ölçeğinden alınan puanlar azaldıkça LGS (OKS)' ndan puanlar da azalmaktadır. Aynı şekilde bu ölçekten alınan puanların artması baba tutumunun demokratik olduğu, azalması ise baba tutumunun otoriter olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu ise, baba tutumu demokratikleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların arttığını, baba tutumu otoriterleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların düştüğünü göstermektedir.

Modele Anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi göstermelik (Dummy) değişken olarak dahil edilmiştir.

Yordayıcılardan ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocukların anaokuluna gidip gitmeme durumları ile LGS (OKS) arasında ilişki arandığında model anlamsızlaşmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan sınav kaygısı, ders çalışma becerileri, anne-baba tutumları, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda 1 regresyon modeli elde edilmiştir. Korelasyon katsayısı ise $R=.33$ olarak bulunmuştur. Değişkenlerin yedisi birlikte ele alındığında LGS (OKS) puanlarına varyansının %10.8'ini açıkladıkları gözlenmiştir. LGS (OKS) puanlarını en iyi yordayan değişkenin baba tutumu olduğu gözlenmiştir.

Yörüköğlü (1997) aileyi en küçük toplumsal kurum olarak tanımlar. Ayrıca aile ortak amacı, çıkarları, inançları, kuralları olan bir insan kümesidir. Her kümede geçerli olan toplumsal kurallar, aile için de geçerlidir. Buna istinaden her kümede bir önder vardır. Önderlik görevi yasalar veya geleneklerle saptanmıştır. Çoğu toplumlarda önderlik görevi babaya verilmiştir. Baba, aile birliğini ayakta tutan, gelir getiren, aileyi dışa karşı savunan, düzeni sağlayan ve kümeyi yöneten kişi olarak bilinir. Ananın ise babanın yardımcısı, besleyen, büyüten, evde sıcaklık ve sevgi sağlayan kişi olarak bilindiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinin LGS (OKS) puanlarını yordayan bir diğer değişkenin anne tutumu olduğu gözlenmiştir. Fakat düşünülenin aksine anne tutumu ve LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir ve anne tutum ölçeğinden alınan puanlar arttıkça LGS (OKS)' ndan alınan puanlar azalmakta, anne tutum ölçeğinden alınan puanlar azaldıkça LGS (OKS)' ndan alınan puanlar artmaktadır. Bu ölçekten alınan puanların artması anne tutumunun

demokratik olduğu, azalması ise anne tutumunun otoriter olduğu anlamına gelmektedir. Ausubel (1958) anne ve babaların rollerinin kùltürden kùltüre farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Bu farklılaşma genelde, toplumdaki cinsiyetlerin durumuna, erkeklik ve dişilik hakkındaki tutumlara ve kùltürlerdeki iş bölümüne bağlıdır (Yücedağ, 1994). Toplumumuzda genellikle çocuğın bakımı ve eğitimi daha çok annelerin sorumluluğundadır.

Aneshensel ve Rosen' e (1980) göre genç kızlar, kadın ve erkek özellikleri arasına kalın bir çizgi çeken ve kadın için birincil yaşam rolü olarak evliliği ve anneliği uygun gören bir sosyo-kùltürel sistem içinde yaşamaktadırlar. Bir çoğu, cinsiyeti kalıplaşmış şekilde görmekte, erkek ve kadınların farklı ev ve iş rolleri üstlenmeleri gerektiğine inanmakta ve geleneksel sosyo-kùltürel beklentilere boyun eğerek evlenip çocuk sahibi olmayı planlamaktadırlar (Akt., Gündoğdu, 2001).

Türkiye açısından bakıldığında, toplum yapısı, geleneksel, geçiş ve modern olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Geleneksel Türk toplumu içinde kadın, erkeğe göre daha düşük bir sosyal rol içindedir. Ağır iş gören, duygularını ve özel ihtiyaçlarını bastırmış, kendisine karşı saygı ve güven duygusu kazanmasına imkan verilmemiştir (Öztürk, 1965, s,80, Akt., Yücedağ).

Erkeğin toplumsal statüsü ise, kadınınkinden daha yüksektir. Geleneksel aile yapısı içinde de baba otoriteyi temsil eder. Engelleyici ve cezalandırıcı nitelikte olan kararların uygulanması babaya bırakılır. Geleneklerin verdiği bu rol, çoğu kez babanın çocuklarıyla sıcak ve yakın ilişkiler kurmasına engel olur. Çocukların babayla ilişkilerinde anne ise tampon, dengeleyici bir fonksiyona sahiptir (Geçtan, 1986.). Geleneksel evlilikler de sorumluluk alanlarının oldukça iyi belirlenmesi ve rollerin karışmamasına neden olur. Fakat geleneksel ailede çocuk, büyüklerin istek ve düşüncelerini sorgusuz kabul etmek

zorundadır. Ve çocuğun kendine özgü duygusal bir dünyası olabileceği pek kabul edilmez. Bu durum çocuğun ilerde, girişim duygularından yoksun kararsız , düşüncelerini dile getirmede güçlük çeken bir insan olmasına neden olur (Gençtan, 1986).

Günümüzde, anne - baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile sayısındaki artış, aileyi daha bağımsız kılarak, akrabalar arasındaki dayanışmayı azaltmıştır. Kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi ve çalışma hayatına katılmasıyla aile içinde annenin söz hakkı artarak, baba otoritesi zayıflamıştır (Yörükoğlu, 1987 s.98). Güneysu ve Bilir'e göre de (1998), çekirdek ailedeki anneler genellikle aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda olan annelerdir.

Böylece anne hem evde hem de dışarıda çalışmak zorunda olduğu için yükü artmakta ve çocukla ilişkisi daha katı kurallara dayanmaktadır. Bu ailelerde çocukla annenin yanında baba da ilgilenmek zorundadır. Anne fiziksel ihtiyaçları karşılarken baba çocukla hoşça vakit geçirmekte ve ona arkadaşça yaklaşmaktadır. Bronstein'in (1984) araştırmasında da bu durum vurgulanmaktadır. Babanın demokratik olma eğilimi arttıkça gencin kendini kabul düzeyi artmaktadır. (Akt., Bilir, Güneysu, 1988).Bu durum araştırma sonucunda ortaya çıkan baba tutumunun LGS (OKS) ile manidar düzeyde ilişkili olmasına, anne tutumunun da, LGS (OKS) ile gözlenen negatif yöndeki ilişkinin nedenlerinden biri olabilir.

Davidson ve Cooper (1992)'a göre bütün yöneticiler ev ve iş sorumluluğu taşarlarsa da, kadınlar erkeklerden daha fazla baskıya maruz kalmaktadırlar. Bu baskı, bütün yaşam dönemleri için geçerlidir. Kadın yöneticiler erkeklerden daha az çocuk sahibi olma eğilimindedirler. Erkek için erkeksilik istikrarlı bir yaşam anlamına gelirken kadın için potansiyel bir yüküdür. Kadınlar için yaşantıdaki cinsiyet farklarının altında ‘’eş’’ ve ‘’anne’’ sayılıları yatmaktadır. Erkek için rahatlık ve destek anlamına gelen ev yaşamı

kadın için örtüşen sorumluluklar demektir (Nicolson, 1996, Akt., Gündođdu, 2001). Araştırmada Anne ve babanın eğitim düzeylerine bakıldığında babanın eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu bu durumunun da davranışlarına etki edebileceği dūřunlmektedir.

Öner (1980-1983), yaptığı araştırmada eğitim düzeyinin sosyo- ekonomik düzeyden daha etkin bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Akt, Yücedağ, 1994).

Güneysu (1987) anne babaların çocuklarına karşı davranışlarını etkileyen etmenler konusunda yaptığı araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne- babanın eğitim seviyelerinin anne-baba tutumlarında farklılık yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların anneleri tarafından daha az sevildiklerini algılamalarına rağmen, babaların eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuğa gösterilen sevginin artması ve cezalandırmanın azalması baba tutumunun LGS (OKS) ile yüksek düzeyde ilişkisini açıklar niteliktedir. Bir başka ifadeyle, baba tutumu olumluya doğru değiştikçe çocuğun başarısı artmaktadır. Ergenlerin çođu durağan bir kimlik duygusuna ulaşamadıkları veya bağımsız bir yaşam tarzı geliştiremedikleri için yaşamlarında durağanlık ve yapılanmışlığa aşırı gereksinim duyarlar. Hareketlerinin uzun vadeli sonuçlarını dūřünemedikleri için de rehberlik ve disipline muhtaçtırlar. Bu yüzden karşılaşmaları olası sorunlarla etkili biçimde başedebilmeleri için ana babalarının ilgi ve yakınlığına duydukları gereksinim çok fazladır (Morris, 2002, 377). Buna rağmen anne-babanın çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi, çocukta diğer kimselere aşırı bağımlılık, güvensizlik ve hayal kırıklıklarına, zaman zaman toplumdışı ve isyankar davranışlara neden olabilir. Çocukluk yıllarından başlayan bu özellikler, bireylerin gelecekte de bağımlı bir kiři olmasına yol açar (Yavuzer, 1991,s.37,38). Anne-baba tutumu konusunda anne babanın çocuğa gösterdiği sevgi kadar, çocuğun davranışlarına uyguladığı denetim ve disiplinin niteliği de

önemlidir (Ekşi, 1990, Akt., Yücedağ, 1994). Disiplin çocuğa genellikle uyması gereken kuralları öğretir. Disiplinde temel özellik, disiplinin çocuktan kaynaklanması ya da kendiliğinden oluşmasıdır (Yavuzer, 1991).

Bunun yanında, annenin bebeğin temel güven duygusunun gelişiminde önemli bir rolü vardır. Bu duygunun oluşumundaki en önemli etmenler, annenin kaygılı oluşu ve tutarlılığıdır. Tutarlılık, bu dönemde, bedensel gereksinimlerin belirli bir düzenle karşılanmasıyla karakterize edilir. Annenin düzenli ve belirli aralıklarla kendisiyle ilgileceğini bilmesi, çocuğa güven sağlar. Ayrıca kaygı da bulaşıcı bir duygu olduğundan, kaygılı ve telaşlı bir annenin bakışları ses tonu ve genel havası çocuğu etkiler. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk, zihninde yeni bağlantılar kurarak, çevresindeki diğer kişi ve durumlara karşı kaygı duymaya başlar ve bunlardan uzak durmayı öğrenir (Geçtan, 1986 s.25-63).

Anne tutumunun LGS (OKS) sınavı ile negatif yönde ilişkili bulunması Erdinç (1995)' in aile ilişkileri iyi olan öğrencilerinin başarılarının yüksek olduğunu belirten araştırmasıyla çelişse de (Akt., Gökçedağ, 2001) annenin toplum yapısındaki konumu (Akt., Bilir, Güneysu, 1988; Yörükoğlu, 1987 s.98) bir değişim içerisindedir. Annenin son dönemlerde iş hayatına katılım oranının yükselmesi ve eğitim seviyesinin artmasıyla beraber aile içerisinde daha fazla söz hakkına sahip olduğu ve evde çocuğu üzerinde en az baba kadar belirleyici bir disiplin uygulamaya başladığı düşünülebilir. Disiplin Yavuzer (1991)' nin belirttiği gibi nitelik açısından çok önemlidir. Özellikle ergenliğe giriş döneminde olan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi için denetim ve kurallar daha çok önem kazanmaktadır. Dolayısıyla annenin uyguladığı denetim çocuk tarafından otoriter tutum olarak algılanmış olabilir. Bununla beraber ana-baba ile çocuk ilişkisindeki en zayıf

nokta genellikle ilk ergenlikte, yani buluğa ait ilk işaretler belirlediği zaman ortaya çıkar. Bu sırada ana-baba çocuk ilişkisindeki yakınlık azalır ve çatışma artar (Morris, 2002, 377).

Bu alanda yapılan çalışmalar ebeveyn ilgisi ile çocukların kişilik gelişimi arasında ilişki olduğunu göstermiş ve çocuğuyla ilgilenmeyen, çocuğuna uzak olan ebeveynlerin çocuklarının saldırganlık eğilimi yüksek, okulda başarısız, içki ve sigara içmeye erken yaşlarda başlayan, duygusal kontrolü zayıf, uzun süreli amaçları pek olmayan çocuklar olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin ihmalkar tutumlarının çok erken yaşlarda başlaması durumunda çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde gerilikler görülebileceği öne sürülmektedir (Yılmaz, 1999).

Soylu (2002), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerine, cinsiyete sosyoekonomik düzeye, anne baba eğitimine ve sınava giriş sayısına göre psikolojik belirtilerin farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği 488 ergen örnekleme ile yaptığı araştırmada şu sonuçları elde etmiştir. Aileden algılanan sosyal destek düzeyi ve cinsiyete göre kızların algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha düşük olduğu ve anksiyete ve depresyon belirtilerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Aileden algılanan sosyal destek ve sosyoekonomik düzey etkileşimine göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe psikolojik belirtilerin görülme düzeyinin düştüğü gözlenmiştir. Ayrıca algılanan sosyal destek düzeyinin düşmesiyle öğrencilerin kaygı puanlarında yükselme olduğu görülmüştür.

Ayrıca baba eğitim düzeyi düştükçe algılanan sosyal desteğin azalmakta olduğu, baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarıyla daha iyi iletişim kurabildiği ve çocuğun gelişimi için gerekli sosyal desteği sağlayabildikleri vargısı elde edilmiştir. açığa

çıkan bu sonucun araştırmamızda gözlenen anne baba tutumunun ve eğitim düzeyinin LGS ile anlamlı ilişkisi ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir.

Diğer değişkenlerde olduğu gibi ders çalışma becerileri ile LGS (OKS) arasında anlamlı bir ilişki bulunama nedeni de yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi anne ve baba tutumunun ilköğretim öğrencisinin kişilik gelişimiyle belirgin düzeyde ilişkili olduğunun saptanması ve bu dönemin ebeveyn tarafından önemsenmemesi veya çocuğa karşı ilgisizlik, ihmalkarlık vb. olumsuz tutum içinde olunmasının çocuğun kişiliğinde güven duygusunun oluşumunda sorun yaşanacağı ve bu sorun aşılmadıkça ders çalışma becerilerine sahip olursa da kullanılmayacağı ifadelendirilmiştir. kısacası anne ve baba tutumunun çocuk üzerinde etkili olduğu; ders çalışma becerileri ve diğer değişkenlerin ilköğretim öğrencisi için etkili bir düzeyde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Çankaya' nın (1997) lise öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelediği araştırmasında, benlik saygısı temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, beklentilerinin tersine diğer değişkenlerle akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını gözlemlemiştir. Araştırmamızı destekler nitelikte olabileceği düşünölen bu araştırmada LGS nin sınav kaygısı ve etkisi araştırılan diğer değişkenlerle anne baba tutumu dışında bir ilişki bulunamaması bu yönde dikkat çekicidir. Ayrıca Çankay'nın elde ettiği bulgulardan biride düşük benlik saygısına sahip öğrenciler yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısına sahiptirler . Literatürde yer alan araştırmalardaki (Soylu 2002, Albürek, 2002) bulgulara göre benlik saygısının anne ve baba tutumu ile ilişkili olduğu gözlendiğine göre sınav kaygısının dolaylı yönden anne ve baba tutumuna bağlı olarak yüksek veya düşük düzeyde olabileceği sonucu elde edilebilir.

Çünkü Ankay (1990)' a göre de, çocuğun ailesi tarafından reddedilmesinin dikkatini belli bir konu üzerinde toplayamamasına; kapasitesi üzerinde zorlamanın güvensizliğe neden olarak, okul başarısını engellediğini, ayrıca tutarsız davranışlarının da okulda başarısızlığa neden olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber zeka, ailedeki çocuk sayısı, biyolojik nedenler, sağlık sorunları, psikopatolojik durumlar, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel nedenler de okul başarısızlığında rol oynamaktadır (Akt., Yücedağ, 1994).

Yörükoğlu (1986, s.60) Çocuğun öğrenme ve başarıma isteğini aile ortamında edindiğini belirterek; çocuğun anne baba ile özdeşim kurarak, onları kendine örnek alarak ve anne-babadan gördüğü sevgi ve ilgi sonucunda öğrenme istek ve çabasının oluştuğunu belirtmiştir.

Araştırma bulguları, sınav kaygısı ile LGS (OKS) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Literatürde ÖSS öncesi sınav kaygısının çok yüksek olduğu ve başarıyı olumsuz yönde etkilediği gözlenmektedir.

Yücedağ' a göre anne-babanın kontrolü ilköğretim dönemindeki çocukların akademik yeterliliği ile olumlu yönde ilişkiliyken, üniversite öğrencilerinde anne-babanın doğrudan kontrolü gençlerin çeşitli alanlarda kendilerini olumsuz algılamalarına yol açmaktadır.

Gökçedağ' ın (2001) lise öğrencilerinin okul başarısı ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki anne- baba tutumlarının etkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin kendi başarılarını algılayışlarına bakıldığında kendilerini az başarılı ve başarısız olarak nitelendirenlerin, kendilerini başarılı olarak nitelendirenlere göre otoriter tutum puan ortalamaları ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek akademik başarılarının düşük olduğunu gözlemlemiştir. Akboy (1998) başarısını çok yüksek bulan ve geleceğe yönelik beklentileri çok yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre en düşük kaygı düzeyine sahip olduğunu

belirtmektedir (Akt., Gökçedağ, 2001). Ayrıca anne ve babanın başarıyı algılayışına göre, ailesi için başarı çok önemli olan öğrencilerin otoriter tutum puan ortalamalarının ve sürekli kaygı düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Beklenti düzeyi arttıkça, öğrencilerde başarı düzeyi düşmekte, sürekli kaygı düzeyinin de yükseldiği görülmektedir.

Albürek (2002), anne, baba ve çocuk tarafından babanın çocuğuna karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, babanın çocuğuna karşı davranışları olumsuz olarak algılandıkça çocuğun benlik kavramı da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Çocuğun benlik kavramı üzerinde anne veya babadan hangisinin daha etkili olduğunu saptamak amacıyla yapılan analizde sadece çocuğun babasının tutumunu olumsuz algılaması, çocuğun benlik kavramını doğrudan etkilediği görülmüştür. Buna istinaden çocuk babası ile ilişkilerini olumlu algıladıkça benlik algısı olumlu yönde artış göstermektedir. Yukarıda ele alınan araştırmalarda belirtildiği üzere baba tutumunun benlik algısında dolaylı olarak sınav kaygı düzeyinin yüksek veya düşük olmasında belirleyici unsur olduğu araştırmamızla da görülmüştür.

Literatürde yer alan araştırma sonuçlarında ve yürüttüğümüz araştırma sonucuna göre, çocuğun gelişimi ve başarısı için çocuk eğitiminde anneye paralel olarak babanın da aile içindeki rolünün önemi üzerinde durulmalıdır.

Sonuç olarak, araştırmada etkisi araştırılan tüm değişkenlerin doğrudan veya dolaylı olarak anne ve babanın çocuğa yönelik sergiledikleri tutumdan etkilenmekte oldukları ve anne-baba tarafından sergilenen tutumun çocuğun LGS (OKS)' nda başarılı olmasında belirleyici etkiye sahip olduğu görülmüştür.

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının genel bir özeti verilmiştir. Daha sonra bulgular doğrultusunda, İlköğretim rehberlik servislerinde çalışan psikolojik danışmanlara, ailelere ve öğretmenlere öğrencilerin LGS (OKS) sınavı ile ilişkili olan değişkenler konusunda ilköğretim öğrencilerine nasıl yardım edebileceklerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bunun yanında, ilköğretim öğrencisinin LGS (OKS) başarısını artırmaya yönelik gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulguları, anne ve baba tutumunun, özellikle baba tutumunun LGS (OKS) ile yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular eğitim durumunun anne-babanın çocuğa yönelik davranışlarında etkili olabileceği ve bu etkinin çocukların kişilik yapısına, dolaylı olarak da ders çalışma becerilerini kazanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bununla beraber, anne ve babaların, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların ergenliğin ilk yılları olan erinlik dönemi üzerinde önemle durması gerektiği anlaşılmaktadır. Anne-baba tutumunun ergenin kişilik gelişimine ve başarısına etki düzeyinin yüksekliği okullarda çalışan psikolojik danışmanların konuyla ilgili bilgi seviyelerinin yükseltilmesinin ve yine psikolojik danışmanların veli-öğrenci iletişimini artırmaya yönelik çaba içerisinde olmaları, öğrenci- veli çeşitli grup rehberliği ve psikolojik danışma çalışmalarıyla öğrencilerin anne-baba eksenli problemleri üzerinde durmalarında ve anne-baba eğitim seminerleri düzenlenmesinin, anne-baba okullarının

açılarak genelleştirilmesi, öğrencilerin LGS (OKS) başarısını artıracak gibi, sınav kaygısının da dolaylı olarak azaltılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, baba tutumunun ilköğretim öğrencisinin LGS (OKS) puanlarıyla yüksek oranda ve pozitif yönde korelasyonu olduğunu, anne tutumunun ise öğrencinin LGS (OKS) puanıyla ters yönde korelasyon göstermesi ve sınav kaygısı ile korelasyonun görülmeişinin, çocukların erinlik döneminde oluşları nedeniyle, kaygı düzeylerinin henüz oluşmamış olabileceği yargısını oluşturmuştur.

Ayrıca LGS (OKS) ile ilgili yapılan araştırmanın yapıldığı dönemde Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Öğrenci Seçme Sınav sisteminde çeşitli yenilikler gerçekleştirmiştir. Buna göre yeni öğretim yılı için (2005-2006) LGS (OKS)' yi kazanmak için 160 puanı geçmek gerekmektedir. Yabancı dil Ağırlıklı Liseler ve Sağlık Meslek Liseleri de LGS (OKS) kapsamına alınmıştır. Bu değişikliklerin öğrencilerin kaygı düzeyini yükselteceği düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde sınavla ilgili henüz değişiklik yapılmamış olması ve sınavın zorunlu olmayışı, sınav kaygı düzeyinin LGS (OKS) puanlarıyla anlamlı seviyede korelasyon bulunamayışının nedenlerinden biri olabilir.

Öğrencilerin, daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan ve evde daha çok karar mekanizmasına sahip olan babanın demokratik tutumunun LGS (OKS) başarısında etkileyici olabileceği düşünülmektedir. Çünkü anne tutumunun LGS (OKS) sınavı ile negatif yönde ilişkili bulunması, annenin aile içerisindeki durumunun değişim içerisinde olmasıyla ilgili olabilir. Annenin son dönemlerde iş hayatına katılım oranının ve eğitim seviyesinin yükselmesiyle beraber aile içerisindeki etkisi artarak, daha çok sözü dinlenen disiplin uygulayan kişi olmuş bu durum da babanın çocuklarıyla eski dönemlere göre daha sıcak, hoşgörülü bir iletişim kurmasını sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle

annenin çocuk üzerinde uyguladığı disiplin ve denetim başarıyı artırsa da çocuk tarafından otoriter tutum olarak da algılanmış olabilir.

Ayrıca, anne ve babaların çocuğun kişilik gelişiminde ne denli etkili olduklarını bilerek, onların birbirleriyle ve çocuklarıyla olan iletişimlerinin çocuk tarafından model alındığını bilerek, aile eğitimi ile ilgili radyo televizyon programları düzenlenmesinin, iletişim araçlarından yararlanılarak çocuğun eğitimi konusunda bilinçlendirilmelerinin daha mutlu ve başarılı bireyler yetişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Özellikle annelerin eğitim seviyelerinin yükseltilmesinin doğrudan ya da dolaylı biçimde çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olacağı ve toplumu bilinçlendirmede projeler üretilmesinin etkili olacağı yapılan araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Gökçedağ, 2001; Freazer, 1986, Yavuzer, 1994-1986, Akt., Olgun, 1998). Ülkemizde yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer vermelerini sağlamak için hizmetiçi eğitimlerle strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenmeyi öğretme ilköğretimden başlayarak, orta ve yükseköğretimde sürdürülebilir.

LGS (OKS)' ye giriş sınavları bugünkü uygulamada yasal zorunluluk içermiyor olmasına rağmen, ebeveynler çocuklarının gelecekteki meslek yaşamlarını gözetme kaygısıyla çocuklarının bu sınavlara girişlerini gereklilik olarak görmektedirler.

Anne ve babaların, teknolojideki hızlı değişim ve gelişmelere paralel olarak karmaşıklaşan, yaşamda çocuklarını daha küçük yaştan itibaren geleceğe hazırlama kaygısı içerisine girmektedir. Ebeveyn tarafından yaşanan kaygı, çocuğa sınav kaygısı olarak yansıyabilmektedir. Bu nedenle anne ve babaların çocukların yapı ve ilgilerini,

yeteneklerini okul başarı düzeyleri, kapasitelerini bilerek ilgili ortaöğretim bölümüne yönlendirilmeleri, çocukların kapasiteleri üzerinde bir başarı beklentisi içerisinde olmamalarının toplumsal başarıyı artıracığı ve ruhen sağlıklı olan mutlu bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Ayrıca LGS (OKS)' nda öğrencilerin başarılı olmasında bir diğer etken de onlara yönelik mesleki rehberliğin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren verilmesi ve bu konuda eğitim ve öğretim dönemi boyunca sınıf öğretmeni-veli- öğrenci ve Psikolojik danışmanın iş birliği içerisinde olması, bunun için de eğitim -öğretim sisteminin yeniden düzenlenerek ilgi, yetenekleri ortaya çıkaran uygulamaya dayalı tarza dönüştürülmesi, buna göre de fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla da her çocuğun yetenek ilgi ve kapasitesine göre ortaöğretim bölümüne yönlendirilmesi ve LGS (OKS) puanı hesaplanırken sınava hazırlık dönemindeki çeşitli olanaksızlıklar nedeniyle öğrenciler arasında oluşan düzey farklılığını azaltmak için ilköğretim puanının da dikkate alınmasının, kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetişmesi ve toplumun gelişim düzeyinin yükseltilmesinde etkili olunacağı düşünülmektedir.

Anne-baba ve öğretmenlerin, çocuğun akademik başarısını ve çalışma motivasyonunu artırmak için yanlış davranışı cezalandırmak yerine başarıya yönelik her çabayı desteklemesi ve pekiştirmesi yararlı olacaktır.

Bununla beraber anne ve babanın öğretim imkanlarını sunma ve başarı konusunda beklentisinde kız veya erkek çocuk ayrımı yapmaması, toplumun erkeğe tanıdığı geleneksel üstünlük rolünün aşılıarak anne ve baba arasında eşit ve düzeyli bir iletişim kurulmasını, toplumda kadına yönelik yardımcı rol biçen bakış açısını değiştireceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın ğrenci Seçme ve Yerleřtirme Merkezinin LGS (OKS)' nda gerçekleştirdiği değişikliklerle beraber, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı eksenli, deneysel modelde yinelenmesinin yararlı olabileceği dūřünölmektedir.

KAYNAKÇA

Albükrek (2002), "Anne, Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Babanın Çocuğuna Karşı Tutumu İle Çocuğun Benlik Arasındaki İlişki," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Aydın B.(1990), "Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri İle Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi".*Psikoloji Dergisi, 7 (25),33-39*

Bay, E.Tuğluk, N: M., Gençdoğan, B. (2004), "Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi" *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,2(2), 223-234 .*

Başarır D. (1990), "Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Baltaş A.(1999) "Üstün Başarı" (16.Basım),*İstanbul: Remzi Kitabevi.*

Berengi N.(1996) " Anadolu Sınavına Hazırlanan Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri İle Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.Ankara.*

Brittanica, A.(1974) Encylopaedia Britanica, 17.Basım, *İstanbul: Ana Yayıncılık ve San.ve Ticaret A.Ş.*

Boehler, L. M., N.R., N.SB., S.J..C., N.S.B.,F.R., D.M., Dunnington G., D.M., Markwell, A.M., Dutta, D.M.

An evaluation of Study Habits of Third- year Medical Students in a Sugical Clership. *The American Journal of Surgery 181(2001) 268-271*

Bekiroğlu, C.B. (1996), "Attachment Style, Family Enviroment Depression and Anxiety", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Culler, R. E & Holahan (1980), "Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors" *Journal of Educational Psychology*, 72(1) 16-20.

Çülen, H. (1993), "Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri," *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.*

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

Çankaya Ö. (1997) "The Relationships Among Test Anxiety, Self- Esteem, And Academic Achievement In Eleventh Grade Studets." *Orta Doğu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.*

Çavuşoğlu S.(1993) "Anadolu Lisesi Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınav Öncesi Durumluluk Kaygı Düzeylerinin Sınav Başarıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.*

Deffenbacher L. J.(1978) Worry, Emotionality and Task- Generated Interference in Test Anxiety: An Empirical Test of Attentional Theory. *Journal of Educational Psychology*, 70, 2. 248-254

Doctor, R. M. And Altman F. (1969), "Worry and Emotionality as component of Test Anxiety: Replication and Further Data" . *Psychological Reports*, 24, 563-568.

Dağlı, A.(2000), "Zaman Yönetimi" *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (25) (117), 50-62.

Day. M. D., Peterson-Badali, Ruck D: M.(2005), The Relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights, *Journal of Adolescence*

Düzgün Ş.(1995), "Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler," *yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Erkan, Z.(2002), "Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana- Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma," *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Enç M.(1990), "Ruh Bilimleri Sözlüğü," *Karatepe Yayınları, Ankara.*

Erkan S. (1991) "Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi," *"Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*

Erkan, Z. (1994), "Grup Rehberliği'nin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi,, Adana.*

Fidan, N.(1996) Okulda Öğrenme ve Öğretme. *Ankara:Alkım Yayınları.*

Gündoğdu M. (1996) "İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarı İlişkisi", *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, ODTÜ, III.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, 74-84*

Güçray Sonay (2001) "Yaşam Becerileri"1.Basım, Baki Kitabevi, Adana.

Gündoğdu M. (2001), "Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması"; *Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi , Ankara.*

Güneysu S., Bilir Ş., (1988), "Üniversite Gençlerinin Kendini Kabul Düzeylerine Algılanan Ana- Baba Tutumlarının Etkisi"; *Psikoloji Dergisi, Cilt VI, sayı, 22, (127)-(131)*

Gökçedağ S. (2001) "Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı Ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması," *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.*

Gençtan E. (1993,1994,1986) "Psikanaliz ve Sonrası" *Remzi Kitabevi, 5.basım İstanbul,*

Geçtan E.(1988) "Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar" *Remzi Kitabevi, 5.basım, İstanbul.*

Geçtan E.(1978) "Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar. *Ankara Ü. Basımevi*

Gökçe B.(1966), "Çocuk Kişiliğinin Gelişiminde Aile, Okul ve Dış Çevrenin Rolü," *Sosyal Hizmetler Dergisi,2(2-3)39-43.Ankara.*

Horney K.(1987), "Çağımızın Nevrotik Kişiliği", *Öteki Yayınevi, Ankara,s.59-66*

Karabınar, S.(2000), "A Study On The Relationships Between Self-Concept, Study Skills, And Achievement in Foreign Language learning At University Level",*Boğaziçi Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.*

Kaya A. (1997), "Grup Rehberliğinin Anne Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocukların Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi." *Gazi ÜniversitesiPsi. Dn. Ve Rehberlik Bilim Dalı, Doktora Tezi.Ankara.*

Kirkland, K. And Hollandswort, J.G.Jr. (1980). "Effective Test Taking: Skill-Acquisition versus Anxiety- Reduction on Technigues". *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 431-439.*

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

Kuzgun, Y. (1978), "Ana- Baba Çocuk İlişkileri", *Psikoloji Dergisi*, (4)18-22

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

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

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988), *İnsan ve İnsanlar* (7. Basım), İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım. "

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

Kulaksızoğlu, A. (2004), *Ergenlik Psikolojisi*,6.basım, *İst. Remzi Kitabevi*

Küçüker E. (2001) "Yüksek Öğretimde Yeniden Yapılanma Gereksinimi," *Evrensel Kültür Dergisi*,120, *İstanbul.*

Kılıççı Y. (2000) "İlköğretimde Rehberlik," (2.Basım), *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*, (34-35)

Liebert, R. And Morris, L. (1970) "Relationship of Cognitive and Emotional Component of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance". *Journal of Consulting and Clinical Psyychology*, 35, 332-337

Leibham E. M., Alexander M. J.,Johnson, Neitzel, Fabilo, Neitzel, Pareting behaviors associated With the maintainenece of Preschoolers interests: *Aprospective Longitudinal study. Applied Developmental Psychology* 26 ,397-414

Morris, L. W. And Fulmer, R. S. (1976) "Test Anxiety (Worry and Emotionality) Change During Academic Testing as a Function of Feedback and Test Importance ". *Journal of Educational Psychocology*, 68 (6) 817-824.

Meslekler Rehberi (1998) *Milli E. Bk. Talim ve Terbiye K. Bşk, (1.Basım): İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.*

McCurdy Karen (2005) The Influence of support and stress on Maternal Attitudes. *Child Abuse Neglegct 29 (2005) 251-268*

Morris G. C.(2002) "Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)" (1. Basım), *Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, (377).*

Olgun,M. M. (1998), "Anadolu Liseleri Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Duygusal ve Sosyal Sorunları", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.*

Örgün,K.,S.(2000), " Anne Baba Tutumları ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.*

Ök, M. (1990), "13-15 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi (Okul Rehberlik Servisine Başvuran ve Başvurmayanlarda Kaygı)." *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İzmir.*

Özakupınar Y. (1998), "Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları" (1.Basım), *İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım .*

Özer K.A.(1997),Kaygı, Sınanma Duygusuyla baş edebilme, *İstanbul, Varlık yayınları.*

Öztürk O. M. (1994), Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, *5.Basım, Ankara, Medikomat.*

Paykoç, F., Aksu M. (1995), "Ders Çalışma Becerileri Ölçeği", *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.*

Paulman, G., R.& Kenelly J. K. (1984). "Test Anxiety and Ineffective Test Taking: Different Names, Same Construct?" *Journal of Educational Psychology*,76,2,279-288.

Rubenzer, R. (1988)."Stress Management for the Learning Disabled.Reston VA:Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children." *Internetten 20 temmuz 2005 de EBSCO veri tabanından (Akademic Search Premier) alınmıştır.*

Salame R. F. (1984) "Test Anxiety: Its Determinants, Manifestations and Consequences". *Advences in Test Anxiety Reserch*, 3,86.

Sümer N., Güngör D. (1999), "Çocuk yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerine Etkisi,"*Türk Psikoloji Dergisi*,14(44)35-58.

Sarason, I.G.and Sarason, B. R.(1984). "Cognitive Interference as a Componenet of Anxiety:Measurement of Its State and Trait Aspects". *Advencesin Test Anxiety Reserch*, 5,3-4.

Subaşı G.(2000) "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin, Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi," *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (25), 117.

Soylu (2002), Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp Algılamamalarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.*

Şahin D. (1990) "Okul Öncesi Çocukların Kendilerinin ve Başkalarının Başarı ve Başarısızlıklarına İlişkin Nedensel Yüklemeleri," *Psikoloji Dergisi*, (7),24,11-20.

Tan, H.(2000) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, *İstanbul:Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.*

Uluğ F. (2000), *Okulda Başarı (7,Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.*

Wine , J. (1971), "Test Anxiety and Direction of Attention ". *Psychological Bulletin , 76,2, (92-104)*

Yörükoğlu A. (1997,1985), *Çocuk Ruh Sağlığı (21, Basım), İstanbul: Özgür Yayınları*

Yılmaz A. (1999) "Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar," *Türk Psikoloji dergisi 2001,16(47)1-20, Psikoloji Yazıları 3(1) 99-118.*

Yavuzer H. (2001, 1993), *Ana-Baba ve Çocuk (14. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi,(212).*

Yavuzer H. (1994) *Çocuk Psikolojisi, 13. Basım, İstanbul:Remzi Kitabevi.*

Yücedağ Ş. (1994) "Ergenlik Dönemi Problemleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki" *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*

Yılmaz A. (2001) "Eşler Arasındaki Uyum, Anne-Baba Tutumu ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkilerin Gelişimsel Olarak İncelenmesi", *Psikoloji Dergisi,16(47),1-20.*

Yılmaz H. Türe Ö.(2002), *Rehberlik, 1.basım, Konya: Çizgi kitabevi, İnci Ofset Matbaacılık (218-219)*

Yurdabakan (1999), *Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi, İnönü Üniveritesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

EKLER:

- 1.Bireyi Tanıma Çizelgesi
- 2.Sınav Kaygısı Envanteri
- 3.Ana- Baba Tutum Ölçeği
- 4.Ders Çalışma Becerileri Ölçeği
- 5.Ders Çalışma Becerileri Ölçeğinin Güvenirlik ve geçerlik Analizi
- 6.Tablolar Listesi

BİREYİ TANIMA ÇİZELGESİ

Sevgili Öğrenciler,

Anne baba tutumları, ders çalışma becerileri ve sınav kaygısının LGS sınavını yordama düzeyi ile ilgili bir araştırma yapılmaktadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyun ve bu cevaplardan kendi durumunuza en uygun olanını yanındaki parantezin () içine çarpı (x) işareti koyarak belirtin. Araştırma sonuçlarının güvenilir olabilmesi için cevaplarınızın gerçeği yansıtır biçimde olması gerekmektedir. Verdiğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serpil AZAZI ASLAN M. Üni. Yük.
Us. Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz

- 1.() Kız
2.() Erkek

2.Yaşınız

- 1.() 13-14 yaş arası
2.() 15-16 yaş arası
3.() 16 yaş üstü

3.Okulunuzun Adı

.....

4.Annenizin Eğitim Durumu

- 1.() Okur-yazar değil
2.() İlkokul mezunu
3.() Ortaokul mezunu
4.() Lise mezunu
5.() Üniversite mezunu
6.() Üniversite üstü eğitim

5.Babanızın Eğitim Durumu

- 1.()Okur-yazar değil
- 2.() İlkokul mezunu
- 3.() Ortaokul mezunu
- 4.() Lise mezunu
- 5.() üniversite mezunu
- 6.() Üniversite üstü eğitim

6.Ailenizin ekonomik seviyesi aşağıdakilerden hangisine uygundur.

- 1.() Zengin
- 3.() Orta halli
- 2.() ortanın üstü
- 5.() Dar gelirli

7.Anaokuluna gittiniz mi?

- 1.() Gittim
- 2.() Gitmedim

SINAV KAYGISI ENVARTERİ

Adı Soyadı:

Tarih :

Cinsiyeti: K () E ()

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

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında 'kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek. sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)
3.Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırın kafam o kadar çok karışır	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri. Dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
11.. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım...	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	(1)	(2)	{3}	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavı arda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam...	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğimşeyleri bile unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)

ANNE BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, çocuklarının gözü ile ana- baba tutumlarını ölçme amacı ile ıdanmıştır. Lütfen cevaplamaları şu şekilde yapınız:

Cevaplamaya başlamadan önce,her maddede belirtilen ifadeyi kendi anne babanızı düşünerek dikkatlice okuyunuz. Daha sonra ilgili ifadede belirtilen davranışa uygunluğu açısından, anne ve babanızın tutumunu 5 derece içinde değerlendiriniz. Her derecelemeyi yaparken, anne ve babanızın tutumunun ifadeye uygunluğunu düşünüp, ifadeye "tamamen katılıyorsanız (5) ";katılıyorsanız (4) " ; bu konuda" kararsızsınız (3)"; ifadeye katılmıyorsanız (2) " ; " hiç katılmıyorsanız (1)" olarak derecelendiriniz. Daha sonra, bu dereceleri. size verilen cevap kağıdında, aynı numaranın dışındaki ilgili parantezin içine rakamla yazınız. Annenizle ilgili derece cevap kağıdında (A) harfinin altındaki parantezin içine, babanızla ilgili derece ise (B) inin altındaki parantezin içine yazılacaktır. Ölçekteki her ifade için aynı yerden devam ederek, anne babanızın: tutumları hakkındaki kişisel görüşünüzü, babanız için ayrı ayrı olmak üzere cevap kağıdındaki ilgili parantezin içine yazınız. Her maddeyi, atlamadan sıra ile cevaplayınız.

ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Serpil AZAZI ASLAN
M.Üni.Y. .Lis.Öğrencisi

ANA BABATUTUM ÖLCEĞİ

1. Hiç Katılmıyorum
 2. Katılmıyorum
 3. Kararsızım
 4. Katılıyorum.
 5. Tamamen Katılıyorum
-

- 1.iyi bir çocuğun, anne babasının istediği biçimde yetişen, onların dediklerini aynen yerine getiren kimse olduğunu söyler.
- 2.Benimle ilgili bir karar alınırken istek ve gereksinimlerimi dikkate alır.
- 3.Karşı cinsten arkadaşlar edinmeme izin vermez..
- 4.Hiçbir konuda kişisel görüşümü sarmaz.
- 5.Dayağın "cennetten çıkma" olduğuna inanır i ara sıra kullanmakta sakınca görmez.
- 6.Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını vermiştir.
- 7.Ailemizi ilgilendiren konularda karar verirken benim fikirlerimi de dikkate alır.
- 8.Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde kontrol' eder.
- 9.Cezalandırmak yerine, meseleleri benimle konuşmayı yeğler.
10. Beni aklımı kullanmaya. kararlarımı kendim vermeye özendirir.
- 11.Ders çalışıp çalışmadığımı sürekli olarak kontrol eder.
- 12.Ders dışı uğraşlarımı hoş karşılamaz.
13. ilgi ve yeteneklerime uygun meslek seçmede beni serbest bırakır.
- 14.Haklı olduğum zaman bunu bana açıkça söyler.
- 15.Bir güçlükle karşılaştığım z:aman beni kendi bulduğu çözüm yolunu uygulamaya zorlar.
- 16.Okulda i iyi notlar alamadığım zaman çok kızar.
- 17.Konuşma düzeyinde bile, cinsel konulara ilgi göstermemi istemez.
- 18.Boş zamanlarımı kendi ilgi ve gereksinimlerim doğrultusunda kullanmaya özendirir.
- 19.Evden fazla uzak olmayan bir yere giderken bile izin almamı ister.

- 20.Cinsel konularda sağlıklı bir tavır geliştirmeme yardım eder.
- 21.Nedenlerini bile bilmediğim cezalar verir.
- 22.Yerinde ve duruma uygun kararlar verebileceğime inanır.
- 23.Fikirlerime saygı gösterir, düşüncelerimi ifade etmeye özendirir.
- 24.Farklı görüşlerde olmamızı doğal karşılar. .
- 25.Gençlerin ,ailelerinin seçeceği kimselerle evlenmesi gerektiği görüşündedir.
- 26.Geleceğime karşı içten bir ilgi gösterir ama amaçlarımı belirlemeye çalışmaz.
- 27.Aynı fikirde olmadığımız zaman, benimle alay eder ,bu konuları anlayacak düzeye gelmediğimi söyler.
- 28.Üstün başarı göstermemde öyle ısrar eder ki , not konusunda aşırı kaygılanırım.
- 29.Bir çatışmaya girdiğim zaman ,kendi fikrini kabul ettirmeye çalışmadan, kimin neden haklı olduğunu görmeme yardım eder.
- 30.Herhangi bir konuda doğru karar verebileceğime inanmaz.
- 31.Hoşlanmadığı kimselerle arkadaşlık etmemi kesinlikle yasaklar.
- 32.Anlattıklarımı can kulağı ile dinler ,ancak sınırlarımı öğrenmek için beni zorlamaz.
- 33.Arkadaşlarımı eve çağdırmama ve arkadaş toplantılarına katılmama izin verir.
- 34,Bir derdim olduğu zaman beni dinlemeye hazırdır.
- 35.Bir güçlkle karşılaştığımda istediğim yardımı sağlar, fakat kararı bana bırakır.
- 36.Anlaşamadığımız konularda da fikirlerimi rahatça anlatmama olanak verir ve beni sabırla dinler.
- 37.Küçük hatalarımı bile şiddetle cezalandırır.
38. Duygu ye gereksinimlerime karşı daima duyarlı davranmıştır.
39. Karşı cinsten bir arkadaşıyla aramda geçenleri kendine rahatça anlatma olanağı verir.
40. Kız erkek arkadaşların bulunduğu yerlere gitmeme karşı çıkmaz.
- 41.Bana çok hükmeder.
- 42.Beraber çalışırken işlerin neden nasıl böyle olduğunu açıklamaya çalışır.
- 43.Karşı cins hakkında korku ve güvensizlik uyandıracak telkinlerde bulunur.
- 44.Bir işi ne kadar iyi de yapsam beğenmez.
-

- 45.Beni yapabileceğimden de fazlasını yapmaya zorlar. .
- 46.Kontrol edilmezlerse çocukların kötü davranışlar edineceklerine inanır.
- 47.Bana rehberlik eder v.e hiçbir zaman davranışlarıma hükmetmez.
- 48.Arkadaşlarımı özgürce seçme olanağı tanımaz, görüşleri kendisinininkine uymayan arkadaşlardan beni uzak tutmaya çalışır.
- 49.içten bir çabayla beni anlamaya çalışır.
- 50.Benimle ilgili kararları çoğu kez kendisi verir.

ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ CEVAP KAGIDI

Sınıf:

Okulun Adı:

Cinsiyet:

Yaş:

	A	B		A	B
1.	()	()	26.	()	()
2.	()	()	27.	()	()
3.	()	()	28.	()	()
4.	()	()	29.	()	()
5.	()	()	30.	()	()
6.	()	()	31.	()	()
7.	()	()	32.	()	()
8.	()	()	33.	()	()
9.	()	()	34.	()	()
10.	()	()	35.	()	()
11.	()	()	36.	()	()
12.	()	()	37.	()	()
13.	()	()	38.	()	()
14.	()	()	39.	()	()
15.	()	()	40.	()	()
16.	()	()	41.	()	()
17.	()	()	42.	()	()
18.	()	()	43.	()	()
19.	()	()	44.	()	()
20.	()	()	45.	()	()
21.	()	()	46.	()	()
22.	()	()	47.	()	()
23.	()	()	48.	()	()
24.	()	()	49.	()	()
25.	()	()	50.	()	()

Sevgili Öğrencimiz,

Bu araştırma sizin çalışma alışkanlıklarınızı, çalışma becerilerinizi ve bunların başarı durumunuzla ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Elinizdeki bilgi formu kişisel bilgiler, çalışma alışkanlıkları ve çalışma becerilerini kapsayan üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümün başındaki açıklamayı dikkatle okuyup cevaplayınız.

Samimiyetiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Serpil AZAZİ ASLAN
MÜ. EGT.F AK. Yüksek Lisans Öğr.

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

Lütfen her maddeyi okuyup cevabını ilgili seçeneği daire içine alarak işaretleyiniz.

Lütfen her maddede genellikle ve ortalama olarak alışkanlığınızı ifade eden, tek bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Bir haftada ortalama kaç saat çalışırsınız?
 - a. 1-2 saat
 - b. 3-5 saat
 - c. 5 saatten fazla
 - d. Hiç çalışmam
 - e. Başka(lütfen belirtiniz): _____
2. Genellikle nerede çalışırsınız?
 - a. Özel odamdax
 - b. Arkadaş ya da kardeşimle paylaştığım bir odada
 - c. Evin herhangi bir bölümde/mutfakta
 - d. Kütüphanede
 - e. Yurt çalışma salonunda
 - f. Arkadaşımın bir yerinde
 - g. Küntinde
 - h. Başka(lütfen belirtiniz): _____
3. Genellikle nasıl bir ortamda çalışırsınız?
 - a. Sessiz ve sakin
 - b. Müzik dinleyerek
 - c. Televizyon izleyerek
 - d. Arkadaşlarımla birlikte
 - e. Başka(lütfen belirtiniz): _____
4. Haftanın hangi günü ve günün hangi saatinde, hangi derse ya da konuya ne kadar süreyle çalışacağınızı gösteren çalışma programı yapar mısınız?
 - a. Evet
 - b. Hayır
5. 5. soruya cevabınız "evet" ise, programınızı genellikle nasıl yaparsınız?
 - a. Derslere göre günlük süreleri belirterek (saat olarak)
 - b. Konulara göre günlük süreleri belirterek (saat olarak)
 - c. Sınavlara göre
 - d. Ödev/projelere göre
 - e. Önemli tarihlere göre/takvim üzerinde işaretleyerek
 - f. Başka(lütfen belirtiniz): _____
6. Bir günde ortalama kaç saat çalışırsınız?
 - a. Bir saat
 - b. İki saat
 - c. İki saatten fazla
 - d. Günlük çalışmam
 - e. Başka(Lütfen belirtiniz) _____

7. Genellikle ne zaman çalışırsınız?
- Akşam
 - Ders aralarında
 - Gece kalkarak/çok geç saatlerde
 - Sabah erken kalkarak
 - Başka(lütfen belirtiniz): _____
8. Ödevleri/projeleri genellikle ne zaman hazırlarsınız?
- Planlayarak ve son günden önce
 - Son dakikada
 - Ödevin/projenin teslim tarihinden sonra
 - Başka(lütfen belirtiniz): _____
9. Sınavlara genellikle ne zaman hazırlanırsınız?
- Sınav gününe göre planlayarak
 - Son gün
 - Son dakikada/sınavdan hemen önce
 - Başka(lütfen belirtiniz): _____
10. Sınavlara genellikle kendinizi nasıl hissedersiniz?
- Kendinden emin/güvenli
 - Gergin/kaygılı
 - Panik içinde
 - Başka(lütfen belirtiniz): _____
11. Sizce bir dersde başarılı olmak için ders çalışmak ne derece gereklidir?
- Çok
 - Oldukça
 - Biraz
 - Hiç
12. Derslerinizi çalışırken bir probleminiz olduğunda genellikle kimden yardım alırsınız?
- Arkadaş
 - Öğretim üyesi
 - Araştırma görevlisi
 - Başka(lütfen belirtiniz): _____

III. ÇALIŞMA BECERİLERİ

Sevgili Öğrencimiz,

Bir derste başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri çalışma becerileridir. Çalışma becerileri, öğrenilebilir, geliştirilir. Bu konuda sizlere yardımcı olabilecek önce görüşlerinizi almamız gerekmektedir. Aşağıda bazı çalışma becerileri verilmiştir. Her heceyi okuyup bu beceride ne derece yeterli olduğunuzu sağdaki sütunda işaretleyiniz. Eğer beceri alanınızda gerekli değilse “uygun değil”(UD) seçeneğini işaretleyiniz. Söz konusu beceri sizin için en çok ne zaman önem kazanıyorsa soldaki sütunda ilgili seçeneği işaretleyiniz.

ÖRNEK

<u>Önem kazandığı zaman</u>				<u>Beceri</u>	<u>Becerideki yeterliğiniz</u>			
Dönem boyunca	Sınav zamanı	Ödev proje zamanı	Hiçbir zaman	Harita ve küreleri kullanabilirim	Hiç	Orta	Çok iyi	UD
—	—	X	—		1	2	3	4

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

<u>Önem kazandığı zaman</u>				<u>A. Bilgi toplama</u>	<u>Becerideki yeterliğiniz</u>					
Dönem boyunca	Sınav zamanı	Ödev proje zamanı	Hiçbir zaman		Hiç	Orta	Çok iyi		UD	
—	—	—	—	1. Bir kitabın çeşitli bölümlerini (endeks, içindekiler vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	2.Kütüphanede bulunan süreli yayınları (dergiler vb.) kullanabilmek için endeksleri ve kılavuz kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	3.Kaynakları bulabilmek için kütüphanedeki kart kataloğunu kullanabilirim	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	4., ;Belli referansları kullanabilirim (almanak, ansiklopedi, sözlük, endeks, resmi yayınlar, dergi, haber, kaynakları gibi)	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	5.Bilgi kaynaklarını (basılı, görsel, elektronik) özelliklerine göre kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	6, Amacıma uygun bilgi kaynağına ulaşabilir ve kullanabilirim	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	7. Sosyal ve mahalli çevreyi (insanları) bilgi kaynağı olarak kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	8. Bilgi taramak amacıyla bilgisayar veri tabanı ve ağlarını (internet, CD Rom v.b) kullanabilirim	1	2	3	4	5	—
				B. Bilgiyi kullanabilecek biçimde düzenleme						
—	—	—	—	1. belli bir konunun planını hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	2. Özet yapabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	3. Üzerinde çalışacağım konuya göre zamanımı planlayabilirim.	1	2	3	4	5	—

Önem kazandığı zamanBecerideki yeterliğiniz

Dönem boyunca	Sınav zamanı	Ödev proje zamanı	Hiçbir zaman		Becerideki yeterliğiniz					UD
					Hiç	Orta	Çok iyi			
—	—	—	—	4. Okuduklarımdan not tutabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	5. Dinlediklerimden not tutabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	6. İzlediklerimi (film, slayt vb.) düzenleyip yazabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	7. Gözlem ve ölçme kaydedebilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	8. Metin içindeki italik yazıları, dipnotları ve yan notları bilgileri araştırmak için kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	9. Dinleme yoluyla bilgi edinebilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	10. Yönergelere/açıklamaları (instructions) takip edebilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	11. Belli bir konuda raporlar ve araştırma yazıları yazabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	12. Ödev/proje hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	13. Bibliyografya hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	14. Şema, çizelge, tablo vb. yapabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	15. Metindeki önemli bilgileri ayırt edecek şekilde hızlı okuyabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	16. Okuduğumu anlayabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	17. Konular arasında mantıklı ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	18. Yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinemi geliştirebilirim.	1	2	3	4	5	—

Önem kazandığı zamanBecerideki yeterliğiniz

Dönem boyunca	Sınav zamanı	Ödev proje zamanı	Hiçbir zaman		Becerideki yeterliğiniz					UD
					Hiç	Orta	Çok iyi			
—	—	—	—	19. Bilgileri ezberleyebilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	20. Öğrendiklerimi hatırlamak için belli yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	21. Öğrendiklerimi pekiştirmek amacıyla tekrar yapabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	22. Rapor, ödev, proje vb. yazıları yazmak amacıyla bilgisayar kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	23. Problem çözme, analizler yapma vb. amaçlarla bilgisayar programlarını kullanabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	24. Teknik resim çizebilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	25. Teknik resimlerdeki bilgileri anlayabilir ve açıklayabilirim.	1	2	3	4	5	—
—	—	—	—	26. Daha önceki sınav, ödev vb. sonuçlarına göre hatalarımı düzeltir, eksiklerimi tamamlayabilirim.	1	2	3	4	5	—

Reliability

DERS ŞALIŞMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ANALİZİ

***** Method 1 (space save,r) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
BEC101	64,4083	349,6121	,3350	,9052
BEC102	65,1834	343,9126	,4597	,9036
BEC103	65,0710	347,5425	,3570	,9050
BEC104	64,2367	346,2889	,4158	,9042
BEC105	64,4852	343,9656	,4603	,9036
BEC106	64,2071	347,9747	,4088	,9043
BEC107	64,5680	344,6397	,4164	,9042
BEC108	64,8343	346,7819	,3165	,9059
BEC109	64,4024	341,7776	,5297	,9026
BEC110	64,2604	343,2651	,4808	,9033
BEC111	64,3432	340,3815	,5903	,9019
BEC112	64,1775	339,3969	,6391	,9013
BEC113	64,2781	341,4996	,5184	,9027
BEC114	64,7101	337,8142	,5105	,9027
BEC115	64,6568	336,5482	,6286	,9011
BEC116	64,8107	345,7854	,3720	,9049
BEC117	64,0237	345,6542	,4838	,9034
BEC118	64,4793	336,7272	,5801	,9016
BEC119	64,6272	335,1995	,6449	,9007
BEC120	64,1479	330,1387	,2784	,9155
BEC121	65,2367	344,3841	,4220	,9041
BEC122	64,5030	340,6324	,5173	,9027
BEC123	64,4142	341,5417	,5103	,9028
BEC124	63,9586	348,3138	,4349	,9041
BEC125	64,1953	340,7295	,5822	,9020
BEC126	64,1124	345,4337	,4442	,9038
BEC127	64,3787	344,3914	,4990	,9032
BEC128	64,2959	341,7334	,5347	,9026
BEC129	64,4142	346,7798	,4128	,9042
BEC130	65,0059	343,5773	,3877	,9047
BEC131	64,9763	341,3685	,4222	,9042
BEC132	65,0000	340,8929	,4744	,9033
BEC133	64,9586	340,4566	,5183	,9027
BEC134	64,0651	346,9184	,4003	,9044

RELIABILITY ANALYSIS SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 169,0

N of Items = 34

Alpha = ,9063

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
BEC201	129,6832	362,2928	,3314	,8628
BEC202	130,4720	347,6883	,4697	,8594
BEC203	130,4472	349,2488	,4556	,8598
BEC204	129,5776	359,8455	,3975	,8617
BEC205	130,0186	357,7809	,4047	,8613
BEC206	129,4534	363,3744	,4161	,8620
BEC207	130,1118	356,2999	,3668	,8620
BEC208	130,3540	362,2676	,1942	,8669
BEC209	129,6957	355,7880	,5150	,8596
BEC210	129,6025	363,8035	,3217	,8631
BEC211	129,7267	361,0373	,3902	,8619
BEC212	129,6273	358,7477	,4803	,8605
BEC213	129,9255	355,0194	,4719	,8600
BEC214	130,1988	351,8227	,4051	,8611
BEC215	130,2484	350,9879	,5006	,8590
BEC216	130,3975	350,8160	,4611	,8597
BEC217	129,5839	355,2820	,5797	,8589
BEC218	130,0932	351,7600	,4858	,8593
BEC219	129,9627	351,4111	,5341	,8586
BEC220	129,2671	365,7595	,3991	,8627
BEC221	130,5155	351,3013	,4154	,8608
BEC222	129,8696	355,1391	,4533	,8603
BEC223	130,0000	354,2625	,4789	,8598
BEC224	129,2733	348,5373	,1379	,8854
BEC225	129,7888	350,4426	,6235	,8573
BEC226	129,6522	356,2283	,5002	,8598
BEC227	129,8385	358,8488	,4340	,8611
BEC228	129,7950	356,5890	,4330	,8608
BEC229	130,0745	356,9319	,4175	,8610
BEC230	130,3665	361,3961	,2059	,8667
BEC231	130,5342	359,6879	,2278	,8662
BEC232	130,4907	358,7765	,2804	,8643
BEC233	130,5466	352,1244	,4245	,8606
BEC234	129,7329	358,0720	,4304	,8610

RELIABILITY ANALYSIS SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 161,0

N of Items = 34

Alpha = ,8654

ANALİZ

Model Summary

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Hata
1	,329	,108	,060	120,5482

a Predictors: (Constant), BAOGDÜZ, BABATUT, ÇAŞ15, VAR, KAYGI, ANOGRDÜZ, ANNETUT

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	227226,254	7	32460,893	2,234	,035
	Residual	1874611,169	129	14531,870		
	Total	2101837,423	136			

a Predictors: (Constant), BAOGDÜZ, BABATUT, ÇAŞ15, VAR, KAYGI, ANOGRDÜZ, ANNETUT

b Dependent Variable: VAR00001

Coefficients

Model		Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.	
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	439,240	125,986		3,486	,001
	ANNETUT	-1,269	,610	-,259	-2,082	,039
	BABATUT	1,629	,584	,347	2,788	,006
	VAR	,505	,303	,143	1,670	,097
	ÇAŞ15	2,280	2,468	,080	,924	,357
	KAYGI	-,837	,874	-,084	-,958	,340
	ANOGRDÜZ	9,079	9,878	,082	,919	,360
	BAOGDÜZ	-12,353	10,998	-,102	-1,123	,263

a Dependent Variable: VAR00001

Oneway

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	77967,748	4	19491,937	,922	,452
Within Groups	4038203,970	191	21142,429		
Total	4116171,718	195			

T-Test

Group Statistics

	ANAOKUL U	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	83	597,9677	146,2289	16,0507
	2,00	111	594,1442	133,2338	12,6460

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	1,388	,240	,190	192	,850	3,8235	20,1606	-35,9413	43,5882
	Equal variances not assumed			,187	167,334	,852	3,8235	20,4339	-36,5181	44,1650