

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GAZETECİLİK ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

ÖZEL OKULLARDA – AİLE İLETİŞİMİNİN SINAV DÖNEMİ
GENÇLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ:
GAZİANTEP ÖRNEĞİ

ZAİM BAŞASLAN

2502180088

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ASLI YAPAR GÖNENÇ

İSTANBUL – 2022

ÖZ

ÖZEL OKULLARDA – AİLE İLETİŞİMİNİN SINAV DÖNEMİ GENÇLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: GAZİANTEP ÖRNEĞİ ZAIM BAŞASLAN

Sınavlara hazırlık süreçleri başta öğrenciler olmak üzere, aileler ve öğretmenler açısından da oldukça önemli bir hal almaktadır. Eğitim süreçlerinde yaşanan veya yaşanması muhtemel sorunlar, aksaklıklar haliyle okul süresi içerisindeki sınavları etkilemektedir. Yaşanan süreçler bir araya getirildiğinde öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli rol oynayan belirleyici sınavlarda da benzer sorunlar yaşanmaktadır. Bu süreçlerde ailelerin öğrencilerle olan ilişkileri öğretmenlerinkinden daha fazla önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle sınava evde hazırlanan öğrencilerin algılarını etkileyen etkenlere karşı gösterdikleri veya gösteremedikleri tepkilerin farklılık gösterdiğini ve bu durumun da sınav başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemleri de sosyal hayatın bir parçası olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin gelecekleriyle ilgili olan sınav sistemlerinin ülkeler bazında değerlendirilmesi yapılırken, aile içi iletişimin de rolü öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Eğitim, İletişim, Aile İçi Uyum, Sınav Kaygısı,

Güdülenme

ABSTRACT
IN PRIVATE SCHOOLS - THE EFFECTS OF FAMILY COMMUNICATION
ON THE ACADEMIC OF EXAM-PERIOD YOUTH: THE CASE OF
GAZIANTEP
ZAİM BAŞASLAN

Preparation processes for exams become very important for students, families and educators. Problems experienced or probable to be experienced in educational processes, in case of problems, affect the exams during the school period. When the processes experienced are brought together, similar problems are encountered in the determinant exams that play an important role in the education life of students. In these processes, the relationship of families with students is more important than teachers'. Studies show that especially students preparing for the exam at home show differences in their reactions to the factors affecting their perceptions, and this situation also affects their success in the exam. Important investments have been made in our country in this direction and are still being made. It is seen that these investments will contribute to the country's economy as well as the environment. In this context, education systems are also considered as a part of social life, and while the examination systems related to the future of students are evaluated on the basis of countries, the role of communication within the family comes to the fore.

Key Words: Turkey, Education, Communication, Family Harmony,
Exam Anxiety, Motivation

ÖNSÖZ

Her şeyin “miktarca fazla” ancak “kıymet açısından daha az“ hale geldiği bu çağda “toplumları şekillendiren birey” kavramına iletişim, aile, eğitim ve başarı ekseninden bakan bu çalışma, günümüz eğitim sisteminde sınav temelli akademik başarı endeksinin sınav dönemi gençleri üzerindeki etkilerine ek olarak, ailelerin okul ve öğrenci ile doğru ve etkili iletişim köprüleri kuramamasından ötürü ortaya çıkan iletişim ve davranış problemlerinin neden olduğu sosyolojik sorunları tespit ederek, doğru davranış normları belirlenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İnsanın varlığını anlamlı kılan başka insanla iletişiminin özgül ağırlığının, bireyleşen gençlerin, hayatlarını inşa etme süreçlerinin en önemli parçalarından olan akademik seviye sınavları dönemindeki etkilerini ortaya çıkararak özellikle anne- babaların aile iletişimi değişkeninin önemi bağlamında dikkatini çekmeyi amaçladığım bu çalışmanın ve şahsımın her zaman destekçisi olan çok saygı duyduğum güzel yürekli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Aslı YAPAR GÖNENÇ’e öncelikle sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca akademik hayatım boyunca sevgiyle ve saygıyla örnek aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Suat GEZGİN, Prof. Dr. Güven Necati BÜYÜKBAYKAL ve Prof. Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN’a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın çok önemli iki zaman diliminde yaşadığım iki kırılma noktasının kattığı tecrübeler ve çıkardığım dersler nedeniyle bu çalışmamı, eğitim olgusunun benim açımdan hayattaki gerçek anlamını ve özgül ağırlığını, sorumluluğunu, değerini ve çehresini değiştiren **büyük oğlum Mehmet MİRZA** ve ardından güzel Allah’ın ikinci güzel hediyesi olarak yoluma “merhaba” diyen **küçük oğlum İmran BARLAS** ve olduğum kişi olmamda en büyük etki sahibi olan şu anda da verdiği yaşam mücadelesine rağmen bana hala hayattan ders almayı öğreten **babam** ile “iyi-insan” kavramının nefes aldığım günden beri karşılığı olan **anneme** ithaf ediyorum.

Zaim
BAŞASLAN

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	v
TABLOLAR LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
İLETİŞİM KAVRAMI VE TANIMI	4
1.1. İletişimin Tanımı	4
1.2. İletişim Becerisinin Tanımı	5
1.3. İletişim Becerilerinin İşlevleri	7
1.4. İletişim Modeli	11
1.5. İletişim Sınıflamaları	11
1.5.1. Kişilerarası İletişim Sınıflaması	12
1.5.2. İletişim Becerileri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	14
1.6. Anne Baba Tutumları Ve Aile İçi İletişim	15
1.6.1. Ailenin Tanımı	16
1.6.2. Ailenin Yapısı ve Zamanla Değişimi	17
1.6.3. Aile İçi İletişim	19
İKİNCİ BÖLÜM	35
GÜDÜLENME VE SINAV KAYGISI	35
2.1. GÜDÜLENME	35
2.1.1. İçsel ve Dışsal GÜDÜLENME	36
2.1.2. GÜDÜLENME İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	37
2.1.3. Beklenti-Değer Kuramı	42
2.2. Sınav Kaygısı	43
2.2.1. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuram ve Modeller	44
2.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri	45

2.2.3. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	47
2.2.4. Çocuklarda Sınav Kaygısı.....	48
2.2.5. Sınav Kaygısının Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları.....	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
YÖNTEM, ARAŞTIRMA VE BULGULAR.....	52
31. Gaziantep’te Özel Okullardaki Sınav Dönemi Öğrencilerinin Aile İçi İletişim, Anne-Baba Tutum, Güdülenme, Sınav Kaygısı Ve Başarıları Arasındaki İlişki Araştırması	52
32. Araştırmanın Modeli.....	52
33. Evren ve Örneklem.....	53
34. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1. Güdülenme Ölçeği.....	53
3.4.2. Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	53
3.4.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği.....	53
3.4.4. Anne-Baba Tutumları Ölçeği.....	54
3.4.5. Verilerin Analizi.....	54
35. Bulgular	54
3.5.1. Anne-Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ) Analizleri.....	56
3.5.2. Güdülenme Ölçeği (GÖ) Analizleri	76
3.5.3. Aile İletişim Kalıpları Ölçeği (AİKÖ) Analizleri.....	97
3.5.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) Analizleri.....	115
3.5.5. Ölçekler Arasındaki Korelasyon.....	120
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	121
EKLER.....	130
KAYNAKÇA	145
ÖZGEÇMİŞ.....	160

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler.....	55
Tablo 2 Cinsiyet Değişkeni Bakımından ABTÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi	57
Tablo 3 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından ABTÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi	57
Tablo 4 Sınav Puanı Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	58
Tablo 5 Anne Eğitim Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	59
Tablo 6 Anne Eğitim Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi.....	60
Tablo 7 Anne Eğitim Durumu Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi.....	60
Tablo 8 Anne Eğitim Durumu Bakımından Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tam hane Testi.....	61
Tablo 9 Baba Eğitim Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	63
Tablo 10 Baba Eğitim Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi.....	63
Tablo 11 Baba Eğitim Durumu Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	64
Tablo 12 Baba Eğitim Durumu Bakımından Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tamhane Testi.....	65
Tablo 13 Ailenin Aylık Geliri Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	67
Tablo 14 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	68
Tablo 15 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi.....	69
Tablo 16 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	70

Tablo 17 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Kabul/İlgi Boyutu	
Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	71
Tablo 18 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutu	
Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	72
Tablo 19 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Anne-Baba Tutumları	
Ölçeği Tam hane Testi	73
Tablo 20 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından ABTÖ	
Puanlarının Kruskal Wallis Testi	74
Tablo 21 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından	
Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi.....	75
Tablo 22 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından	
Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	75
Tablo 23 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından	
Psikolojik Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tam hane Testi.....	75
Tablo 24 Cinsiyet Değişkeni Bakımından GÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi.	76
Tablo 25 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından GÖ	
Puanlarının Mann Whitney-U Testi	78
Tablo 26 Sınav Puanı Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	79
Tablo 27 Anne Eğitim Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi.	80
Tablo 28 Anne Eğitim Durumu Bakımından İçsel Hedef Yönelimi Boyutuna İlişkin	
Tamhane Testi	82
Tablo 29 Anne Eğitim Durumu Bakımından Görev Değeri Boyutuna İlişkin	
Tamhane Testi	83
Tablo 30 Anne Eğitim Durumu Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin	
Tamhane Testi	84
Tablo 31 Baba Eğitim Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi .	85
Tablo 32 Baba Eğitim Durumu Bakımından Dışsal Hedef Yönelimi Boyutuna İlişkin	
Tam hane Testi	86
Tablo 33 Baba Eğitim Durumu Bakımından Özyeterlik Algısı Boyutuna İlişkin Tam	
hane Testi	87
Tablo 34 Baba Eğitim Durumu Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin Tam	

Tablo 52 Baba Eğitim Durumu Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	104
Tablo 53 Baba Eğitim Durumu Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi.....	105
Tablo 54 Ailenin Aylık Geliri Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	106
Tablo 55 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	107
Tablo 56 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	107
Tablo 57 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Uyum Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	108
Tablo 58 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi	108
Tablo 59 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	110
Tablo 60 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutu Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	111
Tablo 61 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği İlişkin Tam hane Testi	112
Tablo 62 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	113
Tablo 63 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	113
Tablo 64 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Uyum Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi	114
Tablo 65 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi.....	114
Tablo 66 Cinsiyet Değişkeni Bakımından WSKÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi	115
Tablo 67 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından WSKÖ	

Puanlarının Mann Whitney-U Testi	116
Tablo 68 Sınav Puanı Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	116
Tablo 69 Anne Eğitim Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi.....	117
Tablo 70 Baba Eğitim Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	117
Tablo 71 Ailenin Aylık Geliri Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	117
Tablo 72 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	118
Tablo 73 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumuna İlişkin Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Tamhane Testi.....	118
Tablo 74 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	119
Tablo 75 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi	119
Tablo 76 ABTÖ-GÖ-AİKO-WSKÖ Arasındaki Korelasyon	120

KISALTMALAR LİSTESİ

ABTÖ	:Anne Baba Tutum Ölçeği
AİKÖ	:Aile İletişim Kalıpları Ölçeği
GÖ	:Güdülenme Ölçeği
WSKÖ	:Westside Sınav Kaygısı Ölçeği



GİRİŞ

İletişimin sürekli olması ve özellikle sağlıklı iletişimin sağlanması, insanların sosyal ve kişisel anlamda sağlıklı bireyler ve buna bağlı olarak da sağlıklı toplumların meydana gelmesinde önemli unsurlar arasındadır. İletişimin çeşitli aşamaları bulunurken, iletişimin kimler arasında olduğu da önemli sınıflandırmalardandır. Kişilerarası iletişimin psikolojik etkileri ölçülebilirken, toplumsal etkileri olaylar ve sonuçlar bağlamında değerlendirilebilmektedir. Bu anlamda yapılmış çalışmalar iletişimin zamanla farklı kategori ve sınıflarda, farklı kişi ve gruplarda ele alındığını da göstermektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde iletişimin bu çalışmadaki rolü eğitim olgusuna ve eğitim olgusunun kırılma noktalarından olan sınav başarılarında aile iletişiminin sınav dönemi gençleri ile aileler arasındaki dinamikler ve sonuçları olacaktır denilebilir. Aile içi iletişim formlarını böylece ebeveynler arası, çocukla anne, çocukla baba, çocukla kardeş veya çapraz şekillerdeki tüm alt kombinasyonlar çerçevesinde toplumsal açıdan dahi değerlendirmek mümkün olacaktır. Söz konusu iletişim dinamiklerini tahlil ederken anne ve babanın sosyal konumu, ekonomik durumu, demografik yapısı gibi birçok etkenin göz önünde bulundurulması gerekliliği göz ardı edilemez. Dolayısıyla değişkenler arası tahlil edilen belirteç, sorun veya sorunlarla baş ederken aile bireylerinin ve ebeveynlerin tutumları son derece önemlidir. Öncül belirteçler gösterir ki, geleneksel Türk aile yapısına göre aile iletişiminin belirlenmesinde referans alınan argümanlar ebeveynlerin kendi ebeveynlerinden öğrenme yoluyla oluşturduğu otomatik tutumlardır demek yanlış olmayacaktır. Ancak detaylı çalışmalar göstermiştir ki iletişim dinamiklerinin belirlenmesinde internet ve sosyal medya çağında yaşamının verdiği değişken kolaylığı ebeveynlerin tutumlarında söz konusu çağ öncesine göre değişim talebi ve değişimin kendisinin daha mümkün olduğunu gösterecektir.

Çok sayıda parametre göz önünde bulundurulduğunda “kaygı” olgusunun altını dolduracak son derece güçlü donelerin sınav dönemi gencini ve ebeveyni bu bağlamda beslediğini görmek kolaylıkla mümkündür. Patolojik dinamikler ve psikolojik

semptomlar çerçevesinde incelendiğinde söz konusu kaygıların anne ve babalarda birlikte ya da ayrı ayrı ile çocuklarda stres, kaygı bozukluğu, anksiyete, endişe ve obsesif kompulsif bozukluk hatta şizofreni gibi ciddi sonuçlar doğurduğu hikayeler kendini göstermektedir. Okul ve toplum baskısı iki farklı ve çok güçlü baskın rol de oyuna dahil olduğunda sorun daha da içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Duruma ekonomik koşullar ve eğitim kalitesi/verimliliği ekseninde devlet/özel okul parametresi de eklenince farklılıklar daha aşikâr hale gelmektedir. Söz konusu farklılıklar kaygı endeksi bağlamında kendini gösterirken temelde sınav kaygısı olarak başlayan minimal bir sorun daha sonra bireyleşen genç özelinde yerini sosyal kaygıya bırakarak patolojik bir problem olmaya doğru evrilmektedir.

Yeterli aile içi iletişim dinamiğinin sağlıklı şekilde sergilenmediği aile formlarında çocuğun hissettiği ve hissetmesinin çok doğal görüldüğü sınav kaygısı, çocuğun çevresinde zeki, çalışkan ve başarılı görünmek istediğinde veya çevresindekilerden övgü istediği zaman da ortaya çıkmaktadır. Yeterli sevgi ve takdir görmediği hissine kapılan çocuk sınavda başarısız olma korkusuyla aşırıya doğru evrilen oranda kaygılı hissetmeye başlar. Bu durum zamanla gerçek başarı oranı üzerinde en büyük etkiyi oluşturur ve çocuk bir süre sonra gerçek sınav argümanları ve sınava birlikte girdiği rakipleriyle değil kendini kendiyle mücadele ederken bulur. Gerçek sınav argümanları ve doğal rakipler konusundaki zorluklar yeterli sistemli pratik ve çalışma prensibiyle mutlak çözüme haiz iken kendiyle yarıştığının kendisi bile farkında olmayan çocuğun ebeveynleri de durumu gözlemleyememenin yanında aksi yönde körükleyici ters tepen tutumlar sergilediği takdirde çocuk üzerinde ateşi olan çocuğun üşüyor diye üzerini örtmek gibi bir etki uyandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmada gençlerin başarıları üzerinde aile iletişim dinamiklerinin belirleyiciliğinin son derece yüksek olduğu görülmüştür. Stres ve kaygı altında bir şekilde elde edilen başarının da bu kez duygusal tatmin bozukluğu ile çocuk aile arasında yeni bir hesaplaşma ve kopuş dönemini başlattığı durumlar kendini göstermektedir.

Ebeveynlerin eğitim ve demografik yapılarının ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki etkileri de yadsınamaz olması verilerin tahlili neticesinde kendini

göstermiştir. Geleneklerden referans alınan aile içi iletişim formlarının zaman ve imkanlar değişkeni bağlamında toplam etkiyi değiştirdiği ve karşılıklı anlaşılma beklentilerini zorlaştırması nedeniyle makul müşterek noktasında buluşulmasını zorlaştırdığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

İnsanın varlık macerasının anlam ruhuna bürünmesinin temel prensibi sayılabilecek olan insanın insanla iletişiminin, insanın toplum içindeki ilk tatbikatı sayılan aile kurumu içerisindeki oluşum fonksiyonu üzerinde eğitim olgusunun özgül ağırlığı göz önüne alındığında aile iletişimi eğitimin ilk eğitim sınavının kendisidir. Kendi içinde aile sırlarıyla da yoğrulan gözlemle beslenen çok sayıdaki gayri resmi toplumsal hikâye de bu çalışmanın bilimsel sonucunu destekleyecek şekilde gösterir ki; ailesiyle sağlıklı ve yeterli şekilde iletişimemeyen bir çocuğun kâğıt üzerindeki başarısı güçlü iletişim formuyla yoğrulmuş ancak kâğıt üzerindeki akademik başarısı düşük bir çocuğun duygusal ve ruhsal tatminine karşı “başarısız” sayılmaktan kaçamayacaktır.

Bu çalışma kapsamında yukarıda bahsedilen dinamikler bilimsel temellere dayandırılarak eğitim, iletişim, aile, tutum, davranış kavramları literatür bölümünde anlatılmıştır. Daha sonra literatür taramaları kavramsal olarak genişletilerek güdülenme ve sınav kaygısı kavramları irdelenmiştir. Çalışmanın araştırma kısmında asıl amaca uygun olarak çok sayıda ve farklı demografik yapılarıdaki özel okul öğrencilerinin bir arada ek eğitim gördüğü bir özel eğitim kurumundaki öğrencilere “ilişkisel tarama modeli anket çalışması” yapılmıştır. Bu modellenmiş araştırma ile çok sayıdaki değişken arasında kovaryasyon olup olmadığını belirlemek mümkün hale gelmiştir. Farklı istatistik yöntemlerinden yararlanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler bağlamında anne-baba tutumları, motivasyonları, aile içi iletişimleri ve sınav kaygıları ve başarı sonuç-durumları tespit edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İLETİŞİM KAVRAMI VE TANIMI

Kavramsal olarak iletişim olgusu, iki “şey” arasındaki etkileşimdir. Kavramı önce canlılar arasındaki daha sonra insanlar arasındaki etkileşime doğru daralttığımızda iletişimin insani boyutu ve anlamlı hale geliş serüveni başlar. İnsanın bir başka insanla etkileşim ya da ilişki kurmasının temeli iletişim kurmaya bağlıdır. Varlık ve insan olgusu özelinde düşünüldüğünde iletişim doğumdan ölüme kadar hayatın her sürecinde vardır ve vazgeçilmezdir. İletişim sağlığı birey ve toplum sağlığı sarmalını etkiler. Sağlıklı iletişim temelli birey sağlıklı bir aile iletişimini, sağlıklı bir aile iletişimi ise sağlıklı bir toplum iletişiminin temelini oluşturur demek yanlış olmayacaktır. Sağlıklı iletişimin temelini ise iletişimin kontrol edilebilirliği ve etkili oluşu meydana getirir. Dolayısıyla kavramsal olarak değerlendirildiğinde iletişim bireyden aileye, aileden topluma uzanan sonunda tekrar bireyi etkileyen sağlıklı ve etkili olmakla beslenen insanı toplumla anlamlandıran bir gereklilik hatta toplum bağlamında mecburiyettir.

1.1. İletişimin Tanımı

Etimolojik olarak iletişim kelimesi "communication" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmakta olup, Latince'de "ortak" anlamına gelen "communis" kökünden türetilmiştir. Ortaklık, sosyalleşme anlamlarına gelen sözcük dayanışma anlamını da taşır. İletişim kelimesi ayrı ayrı taşıdığı anlamlara ek olarak “taşıdığı anlamların birbiriyle olan ilişkisi” gibi oldukça genişletici bir anlamsal etkiye sahiptir. Ancak Oskay'a (1993) göre "iletişim" kelimesi dilimizde nispeten dar bir anlama sahiptir ve "iletişim" kelimesinin kökü toplumsallaşmış anlamını ifade edemez.

Kelime, XV. yüzyıldan sonra bilgiyi topluma yaymak anlamında kullanılmıştır. XX. yüzyılda kitle iletişim araçlarının gelişmesi, kişiler arası iletişimi sağlayan araçların teknolojik olarak gelişmesi ve kişilerarası iletişimin önemi ile birlikte bu terim doğa bilimlerinde ve beşeri bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Köknel, 2005:35).

Literatürde iletişim kavramının çok sayıda farklı tanımları bulunmaktadır. Bir

tanıma göre iletişim, “bilgi, işaret, işaret, eylem, yüz ifadesi vb.nin birleşimidir. Bir yerden başka bir yere aktarım şeklindedir” (Budak, 2005: 390). Bir başka tanıma göre iletişim, "bir birimden gönderilen bir mesajın diğerine ulaşması, onu etkilemesi ve onu ilk birime geri göndermesi" sürecidir (Köknel, 2005:35). İletişim olgusunun literatürde her ne kadar sayıca çok ve farklı tanımıyla karşılaşmak mümkün görünse de tanımlar birbirine benzediğini söylemek mümkündür. Tek fark, tanımın, bilgilerin ikinci birime aktarıldıktan sonra birinci birime geri döndürülmesini içermesidir. Bu fark, burada verilen iki tanımda açıkça görülmektedir.

Bazı kaynaklara göre iletişim karşılıklı bilgi alışverişidir. Dolayısıyla tek yönlü bilgi aktarımı iletişim değildir. Bu ayrımdan hareketle tek yönlü bilgi aktarımına "mesaj" veya "ileti" adı verilir. Çoğu iletişim tanımı, iki yönlü bilgi aktarımına atıfta bulunur. Bu tanımlardaki bir sistem, iki sistem arasında bilgi alışverişini gerçekleştirir ve aktif olması gerekmez. Bilgisayarlar ve insanlar arasında oynanan bilgisayar oyunlarında da iletişim vardır.

Toy'dan (2007) sonra Burgoon, Buller ve Woodall (1989) iletişim kavramını daha iyi anlamak için yaptıkları bir çalışmada bilgi, davranış ve iletişim kavramları arasındaki ilişki ve farklılıkları tartışmışlardır. Yazarlara göre bilgi, davranış ve iletişim kavramlarını da içeren bir meta-kavramdır. Bu yazarlara göre çevreden kaynaklanan ve organizmadaki belirsizliği azaltan herhangi bir uyaran bilgi olarak kabul edilmelidir. Bu nedenle bilgi, bireyin çevreyi tahmin etmek ve davranışlarını yönlendirmek için kullandığı her şeydir.

Birçok davranış türü bilgilendiricidir. Bu bağlamda davranış, bilginin bir alt kavramıdır. Bazı davranışlar iletişimle ilgilidir ve son olarak iletişim, bu bağlamda davranışın bir alt kavramıdır. Bilgi, davranış ve iletişim sırayla aşağıdaki kavramları takip eder veya kapsar.

1.2. İletişim Becerisinin Tanımı

İletişim becerileri, kişilikle ilgili yüklemeleri veya değerlendirmeleri diğerlerinden ayırarak bilginin özünü yakalar (Özer, 1995:7). Haber ya da veri bilgi kaynağı değil, bilgi kaynağıdır. İlgilenildiğinde, yorumlandığında ve karmaşık bir

süreç sonucunda kullanıldığında bilgi haline gelir (Usluata, 2003:13).

İletişim bağlantıları kurabilmek, kazanılan davranış ve becerilerin bir ürünüdür. Aynı şekilde zamanla bir araya gelip birbirini yok edebilmek de öğrenilmiş davranış ve becerilerin bir ürünüdür. Bu anlamda insanlar iletişim kurabilir veya iletişim kuramaz. Çoğunun iyi iletişim kurmadığı görülebilir. Bu beceriyi anlamak, onun nasıl oluştuğunu, iletişim olarak tanımladığımız en temel zamana nasıl hâkim olunacağını anlamaktır (Özer, 1995:10-15). İnsan iletişim alanlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Evliyaoğlu, 1984: 48-49):

- ✚ Kişinin kendisiyle haberleşmesi,
- ✚ Biyolojik ve fizyolojik iletişim,
- ✚ Bilinç çağından itibaren psikolojik iletişim,
- ✚ Başka bir deyişle, bu haberleşmeyi:
- ✚ Beyin-beden ilişkisi.
- ✚ Bunu beyin ile kendisi arasındaki ilişkisi düzeyinde inceleyebiliriz.
- ✚ İnsanlar ve dış çevre arasındaki iletişim:
- ✚ Fiziksel çevre (evren, doğa ve nesneler) ile iletişim
- ✚ Diğer insanlarla ve kitlelerle olan iletişimi.

Her şeyden önce iletişimde önemli olan, başkalarıyla iyi bir ilişki/iletişim kurabilmek için kendimizle iyi iletişim kurmamız gerektirir. İyi bir iletişimci, kendi iç dünyasını ve başkalarının davranışlarını dürüstçe nasıl değerlendireceğini bilir. Öte yandan, birbirini tanıyan insanlar, eylemlerinin nasıl bir iç dünyadan geldiğini, deneyimlerinin ve hayatlarının ne olduğunu anlarlar. İletişim becerisi iyi olan kişi, iletişim kurduğu kişinin vücut duruşu, ses tonu, iç dünyası gibi ipuçlarını hemen görür ve anında değerlendirir (Cüceloğlu, 1993: 67).

Kişilerarası alanlarda çalışanların başarısı, iletişim becerilerini etkin kullanabilmelerine bağlıdır (Erkal, 1992: 12-13). Bunun için beden eğitimi öğretmenleri ve psikologlar, halkla ilişkiler uzmanları, yöneticiler ve tüm öğretmenler

gibi koçların iletişim becerilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu zorunluluk, mesleki ilişkilerle sınırlı olmayıp, aile ve aile hayatını içeren tüm ilişkilerde gerekli görülmektedir. Başarılı iletişimin sekiz alanında ilerleme kaydederek iletişim becerileri geliştirilebilir.

- ✚ İletişim kurarken sayma ve değer vermeyi geliştirme.
- ✚ Müspet yaklaşımla iletişimde bulunma,
- ✚ Bilgilendirmesi yüksek mesajlar gönderme,
- ✚ Bağdaşım ile iletişimde bulunma,
- ✚ Nasıl dinlenileceğini öğrenme.
- ✚ Sözsüz iletişimi geliştirme,
- ✚ Geliştirme ve pekiştirme ilkelerini öğrenme,
- ✚ Öğrenme becerileri ilkeleri konusunda bilgi ve deneyime sahip olma.

İletişim sürecinde bir diğer önemli nokta da kaynak ve alıcı arasında ortak bir öneri çerçevesinin olmasıdır. Aksi halde kaynak tarafından gönderilen kodlanmış bilgi alıcı tarafından deşifre edilemez ve mesaj öğrenilemez (Al, 1998:89-90). Geçerli mesajlaşma kuralları şu şekilde sıralanabilir (Martens, 1987, 47-65).

- ✚ Mesajlarınız doğrudan olmalıdır.
- ✚ Kendi mesajlarınız olmalıdır.
- ✚ Bilgileriniz eksiksiz, açık ve tutarlı olmalıdır.
- ✚ Mesajınız gerçeği kendi düşüncelerinizden ayırmalı.
- ✚ Bilgiyi zamanında tek bir şeye odaklamalısınız.
- ✚ Mesajınız gizli gündem maddeleri içermemelidir.
- ✚ Bilgileriniz destekleyici olmalıdır.
- ✚ Sözlü ve sözlü olmayan bilgileriniz aynı olmalıdır.

1.3. İletişim Becerilerinin İşlevleri

İletişim becerilerinin insan yaşamındaki önemi, bireyin yaşamını iyileştirme

işleviyle bağlantılıdır ve sosyalleşme sürecinde son derece etkilidir. Gürgen (1997), iletişimin en temel işlevinin bilgi vermek olduğuna inanmaktadır. Sosyalleşmek ve çevre ile uyumlu bir ilişki kurmak için bilgi gereklidir. Bireyler iletişim yoluyla bilgi edinirler. Karar verme süreci, yeterli ve doğru bilgi edinme ile yakından ilgilidir. Bu durumda, iletişim karar verme süreci için çok önemlidir.

İletişim olgusunun bir diğer işlevi de ikna etmek ve etkilemektir. İkna ve etkilemenin hedefi karşıdakini olduğundan değiştirmektir. Değişimi ikna etmenin amacı istek, düşünce ve tutumları olduğundan aksi yöne doğru akış değiştirmek iken, istek ve tutumlarla çelişmeyen değişimlerin gücü “etki yaratmak” şeklinde ifade edilebilir. Bir başka iletişimsel işlev olarak “öğretme” kavramından bahsetmek mümkündür. Öğretme ve öğrenme süreci de iletişim gerektirir.

Entegrasyon, iletişimin başka bir işlevidir. İnsanların bir arada yaşamasını ve sosyal yapı içinde ilişkileri sürdürmesini sağlayan iletişimdir. İletişimin bireysel ve toplumsal etkileri yukarıdaki bağlamlarda göz önünde bulundurulduğunda iletişimin insan ve toplum açısından çok yüksek etkili ve önemli bir işlevi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Ancak iletişimin bireysel ve toplumsal etki ve işlevinden bahsederken iletişim sağlığının toplam sonuç üzerindeki yüksek etkisi göz ardı edilmemelidir. Sağlıklı iletişimin birey ve toplum düzeyinde olumlu sonuçları olurken, sağlıksız iletişimin bireysel ve toplumsal düzeyde olumsuz sonuçları kaçınılmazdır.

İletişimin temel amacı insanların birbirlerini anlamalarını sağlamaktır. Ancak, bunun her zaman mümkün olduğunu söylemek zordur. Alıcı veya gönderici tarafındaki bazı işlevsel yanlışlık ya da aksaklıklar iletişim sorunlarına neden olabilir. İletişim kanallarının yanlış seçilmesi, iletilen bilgilerde geri bildirim eksikliği, geri bildirim hataları iletişim sürecinin işleyişini olumsuz etkileyen faktörler olarak sayılabilir. İletişim sürecine dahil olan birimlerin bakış açısından, insanların etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri farklı faktörlere bağlıdır.

Bunlar; iletişim becerileri, birey tutumları, iletişim konularına ilişkin bilgi ve deneyimler, sosyal ve kültürel faktörlerdir. İnsanlar arasında düzgün iletişim kuramamak çatışmalara yol açabilir. Dökmen (2002), “birinci faktör” olarak adlandırdığı on bir projede iletişim çatışmasının nedenlerini sıralamaktadır. Bunlar

bilişsel, algısal, duygusal, bilinçsiz süreçler, kişisel ihtiyaçlar, iletişim becerileri, kişisel faktörler, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevreler ve bilginin özellikleridir. İletişim becerileri, doğru ve etkili iletişim kurmak ve iletişim çatışmalarını ortadan kaldırmak veya azaltmak için önemlidir. İletişim becerileri konuşma, yazma, okuma, dinleme ve düşünme ile ilgilidir.

Ceyhan (2006), genellikle etkili iletişim için gerekli olan becerileri tartışır ve tanımlar. Bunlar, bir konuşmada cevap verme ve konuşmacının duygu ve düşüncelerini verilen bir cevapta yansıtmak, açık uçlu yönlendirici olmayan sorular sorma, sözel olmayan ipuçlarını çözme, bilgilere doğru cevaplar verme, dinlemeye istekli olma, göz teması kurma, odaklanmadır. Anlamak, doğru geribildirim vermek, kendini açma ve empati gösterme, eleştirilere olumlu yanıt verme, kendinden emin davranışlar sergileme, çatışmaları yöneterek sorunları uygun bir şekilde çözme ve koşulsuz kabul etmedir. İletişim becerileri bir bütün olarak veya farklı açılardan ele alınabilir ve iletişim becerilerinin her bir alt boyutu farklı şekilde sınıflandırılabilir.

Bu sınıflandırmalardan biri iletişimi sözlü ve sözsüz olmak üzere ikiye ayırır. Dil iletişim becerileri, dilin etkin kullanımı ve diller arası iletişim ile ilgili becerilerdir. Gürgeç'e (1997) göre dil ile ilgili iletişim becerileri, iyi telaffuz, kelime hazinesi, iyi cümle kalıpları, uyumlu söz dizimi, gerekli ve uygun kelimelerin seçimi gibi konuları içerir. Dili etkili kullanma becerileri genellikle akıcılık, doğruluk ve zengin kullanım açısından ele alınır. Doğruluk, dili ve telaffuzu kullanırken anlamsal, biçimsel ve sözcüksel hataları yapmamakla ilgilidir (Oya, Manalo ve Greenwood, 2004: 841-855). Ton, hız, yoğunluk, stres, duraklamalar ve diğer özelliklerin doğru ve etkin kullanımı diller arası iletişim becerileri ile ilgilidir.

Akvardar ve ark. (2005) etkili sözlü iletişim kurmak için dikkat edilmesi gereken konuları tartışmaktadır. Karşılıklı paylaşım ve etkileşimli paylaşım sağlamak için alıcının tepkisini ölçerek mesajı gönderen kişinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder ve bunu karşı tarafı rahatsız etmeden sağlıklı ve verimli bir şekilde yapar. Açık uçlu sorular sorma, kapalı uçlu sorular sorma, araştırmacı sorular sorma gibi etkili soru sorma teknikleri başarılı bir sözlü iletişim için gerekli davranışlar arasındadır.

Sözsüz iletişimde ise beden duruşu, yüz ifadeleri ve göz ilişkileri, el/kol

hareketleri (jestleri), mesafe, "kişisel alan" ve giyim ile ilgili bilgilerin yanı sıra tüm doğru ve etkili açıklamalar yer alır. Bunlar sözsüz iletişimle ilgili beceriler gerektirir. Sözel olmayan duyuşsal bilgilere ilişkin beceriler, kodlama ve kod çözme, diğer bir deyişle ifade etme ve yorumlama açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir (Maletasta ve Izard, 1987: 193-203, Cunningham, 1977, 564-584). Minskoff, sözsüz iletişim becerilerini dört adımda ele alır. Bunlar, belirli sosyal ipuçlarını ayırt etmek, bu ipuçlarının sosyal anlamını anlamak, uygun şekilde kullanmak ve pratik sosyal problemlere uygulamaktır (Minskoff, 1980, 118-124).

Bir başka kategoride ise iletişim becerileri etkili dinleme ve etkili tepki verme ana başlıkları altında yoğunlaşmaktadır. Dinleme eleştirinin ilk adımıdır ve pasif dinleme ile aktif/etkili dinleme olarak ikiye ayrılır. Pasif dinlemede kişi genellikle sessiz kalır ve “ımm”, “evet”, “anlıyorum” gibi alıcı tepkiler ve “kapı açıcı” denilen cesaretlendirici sözler kullanabilir. Ancak bunlar yine de bu kişinin başka bir kişiyi tam olarak anlayabildiğini göstermez.

Akvardar ve ark. (2005) yaptıkları bir çalışmada aktif dinlemenin karşı tarafın bilgilerine sözlü olarak cevap verme yeteneğini içerdiği sonucuna varmışlardır. Bu dinleme biçiminde, insanlar bilgiyi alır, anlar, analiz eder ve geri gönderir. Etkili geri bildirim kullanmak, aktif dinlemenin anahtarıdır. Bu, geribildirimde bulunan kişinin söyleneni anladığını belirten, anladığının doğruluğunu test eden, sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarını özetleyen ve değerlendiren, geribildirimde bulunan kişinin kendi sözleriyle verilen geri bildirimi ifade eder.

Aktif dinleme, dikkatli dinleme ve geri bildirim de dahil olmak üzere çaba ve odaklanma gerektirir. Kabul etmeyi ifade eden, doğru anlayışı gösteren, empati gösteren ve açıklığı teşvik eden bir dinleme şeklidir. Bu dinleme stiline ulaşmak için bilgiyi doğru anlamak ve gizlemek, konuşmacı için önemini anlamak, sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarına cevap vermek, karşı tarafa çaba göstermek ve odaklanmak önemlidir. Etkileşim halindeki iki kişinin genel dinleme davranışları şu şekildedir: Beden tutumu, anlatıcının bahsettiği şeye odaklanma arzusunu, ilgi göstermeyi, vücudu konuşana doğru eğmeyi, göz hizasında yüz yüze gelmeyi, uygun mesafeyi ve gözü ifade eder. Etkili bir yanıt, alıcı tarafından verilen geri bildirimle ilgilidir.

Anlatıcının dilini ve duygularını uygun şekilde yansıtmak, soru sormak, özetlemek ve diğer dillerde cevap vermek etkili iletişimi sağlama becerisidir (Korkut, 1996: 46).

Gürgen'e (1997) göre herhangi bir iletişim aracını kullanırken doğru aracı seçmek, mesajı seçilen araca göre kodlamak ve mesajın yapısına dikkat etmek, iletişim becerileri ile ilgili konulardan biridir.

1.4. İletişim Modeli

İletişim sürecinin nasıl çalıştığına dair birçok farklı model var. Bu modellerin en ünlüsü ve yaygın olarak kullanılanı Shannon ve Weaver'dır (1949, aktaran McShane & Glinow, 2000).

Bu modele göre iletişim süreci, alıcıyla gönderici arasında yer alan bir kanal aracılığıyla gerçekleşir. Gönderici taraf iletileri (mesaj) belirlenmiş kaidelere uygun şekilde oluşturmalı derlemeli ve söz konusu kurallara göre gönderilecek mesaj formuna getirmelidir. Yapılan bu işleme kodlama adı verilir. Kodlanma süreci tamamlanmış mesajlar kanal vasıtasıyla alıcıya iletilir, alıcı ise mesajın kendisine ulaşmasının ardından kodlama şifresini çözer. Bir başka ifade ile deşifre eder. Alıcının kendisine kodlanmış iletiyi doğru bir şekilde deşifre edebiliyor olması çok büyük önem arz eder. Alıcı mesajı almasının ardından gönderene geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim iletişim sürecinin tekrarlanmasını ya da sonlanmasını belirler.

1.5. İletişim Sınıflamaları

Birçok kavram gibi iletişim kavramının da insandan ve insana dair toplumsal olgulardan beslenen değişkenler nedeniyle değerlendirilme sürecinde ayrı sınıflandırmalarla okumak gerekir. Bu bağlamda iletişim olgusunun sınıflandırmalarına farklı başlıklarla bakıldığında insanın insanla kombinasyonu ortaya çıkar.

Dökmen'e (2002) göre insan temelli, iletişim birimindeki herkesle iletişim içinde olmak için genel olarak dört ana başlıktan bahsedilebilir. Bunlar;

Kişi-içi iletişim: Bireylerin kendi içlerinde bilgi üreterek ve yorumlayarak gerçekleştirdiği iletişim şeklidir.

Kişilerarası iletişim: İnsanları kaynak ve amaç olarak alan bir iletişim şeklidir.

Kurum içi iletişim: Herhangi bir organizasyon içerisinde gerçekleşen iletişimdir.

Kitle iletişimi: Belirli kaynaklardan bilgi ve semboller üretildikten sonra, bilgi ve semboller çok sayıda kişiye iletilir ve ulaşılan bilgileri ilgili kişiler yorumlar.

1.5.1. Kişilerarası İletişim Sınıflaması

Kişilerarası iletişimin sınıflandırılmasına göre, dili ifade etmek için kullanılan sözlü iletişim ikiye ayrılabilir: Dilsel iletişim ve diller arası iletişim. İletişimde "ne söylenmeli" ifadesi, dil iletişimi kategorisine, "nasıl söylenmeli" ifadesi ise dil iletişimine aittir. Ses kalitesiyle ilgili her şey; tonlama, hız, yoğunluk, vurgu, duraklamalar ve benzerleri gibi özellikler diller arasında ele alınmaktadır. Sözsüz iletişimin alanı, dil dışındaki iletişim yöntemlerinin kullanımını ihtiva eder. Yüz ifadeleri, göz teması, yüz ifadeleri, jestler ve vücut duruşu yüz ve vücut iletişimi ile ilgilidir.

İletişimin insana dair kapsadığı alan değerlendirildiğinde sözsüz iletişim asla küçük görülemez. Çünkü insanın, insana dair “görsel” tüm argümanları sözsüz iletişime hizmet etmek için araç olarak kullanılabilir. İnsanın beş duyu organı burada sözsüz iletişim araçlarının birer alt elemanı olabilir. Bir yerde bulunmak için seçilen kıyafet, tercih edilen koku, yakaya takılan rozet kullanılan araç hatta tercih edilen oturma alanı dahi sözsüz iletişim kapsamında verilen bir mesaj olarak değerlendirilebilir.

Kişisel alan ve mesafe kullanımını temsil eden mekan kullanımının da sözsüz iletişim yollarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Sözsüz iletişimin kapsamı da en az sözlü iletişim kadar geniştir. Her iki gruptaki iletişim, kasıtlı veya kasıtsız davranışları içerebilir. Sözlü iletişim ile sözsüz iletişim karşılaştırıldığında, sözsüz

iletişimin çok gl öldüğü görülmektedir. Sosyal durumların potansiyel olarak kullanılmayan kaynaklardan kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Burgoon, Buller & Woodall, 1989: 113-116).

Mehrabian (1972, Minskoff, 1980), sözlü ve sözlü olmayan bilgiler uyuşmadığında, çoğu insanın bir anlam kaynağı olarak sözel olmayan bilgilere güvendiğini bulmuştur. Burgoon, Buller ve Woodall (1989) sözsüz iletişimin önemini vurgulamıştır. Yazar, sözsüz iletişimin öneminin aşağıdaki noktalarda yattığına inanmaktadır:

- Sözsüz iletişim, her zaman, her yerde gerçekleşen bir iletişim türüdür.
- Sözsüz davranış evrensel bir dil sistemi oluşturabilir.
- Sözsüz iletişim, hem fikir birliğine varabilen hem de yanlış anlamalara neden olabilen bir iletişim şeklidir. Bu durumda iletişim kalitesini etkileme yeteneğine sahiptir.
- Organizmaların türleri ve gelişim tarihi açısından sözsüz iletişim, sözlü iletişimden önce var olan bir iletişim biçimidir.
- Bir başka deyişle, bireyselleşme perspektifinden bakıldığında, döllenmeden yetişkinliğe kadar gelişimin tüm aşamalarında ana iletişim biçimi sözsüz iletişimdir.
- Sözsüz iletişim de etkileşime göre önceliklidir.
- Sözsüz iletişim, sözlü iletişimde ifade edilemeyen şeyleri ifade etme yeteneğine sahiptir.
- Sözsüz iletişime, sözlü iletişime göre daha fazla gvenilmektedir.

1.5.2. İletişim Becerileri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

İletişim becerileri kavramsal olarak incelenirken farklı açı ve bağlamlardan alınan referansların psikolojinin ayrı kollarıyla ilintili şekilde değerlendirildiği ortaya çıkmaktadır. Sosyal psikoloji kapsamında incelenince çalışmaların belirli başlıklar altında toplandığı görülmektedir. İletişim becerileri üzerine yapılan bazı araştırmalar, iletişim becerileri eğitiminin etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmalardan bazıları iletişim becerileri eğitiminin iletişim becerileri üzerindeki etkisine bakmaktadır.

Korkut (2005) yetişkin iletişim becerileri eğitim programlarının yetişkin iletişim becerilerinin değerlendirilmesini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yüksel, S.F. (1997) deneysel bir çalışmada on iki dersten oluşan iletişim becerileri eğitimi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerindeki değişiklikleri gözlemlemiştir. Araştırmalar, bir iletişim becerileri eğitim programına kayıtlı öğrencilerin bir kontrol grubuna kıyasla iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Benzer şekilde Demirci (2002, 2), Ankara Mesleki Eğitim Merkezinde öğrenim gören genç işçilere İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uygulamış aynı puanlara sahip kontrol ve deney grupları oluşturmuş, deney grubuna beş oturumluk bir iletişim becerileri eğitimi vermiş, kontrol grubuna herhangi bir uygulama vermemiş ve eğitim sonrasında her iki grubun iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiğine tekrar bakmıştır Eğitim programına katılan genç işçilerin iletişim becerilerini kontrol grubuna göre daha olumlu değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri eğitiminin iletişim çatışmalarına katılma eğilimini azalttığını ve olumlu sonuçlar ürettiğini göstermiştir (Işık, 1993; Özgüt, 1991).

Genel olarak iletişim becerileri eğitiminin iletişim becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Sonuç olarak, iletişim becerileri öğrenilebilen ve geliştirilebilen becerilerdir. İletişim becerileri de gelişim dönemine göre değerlendirilir. Yaşamın ilk birkaç yılında iletişim becerilerinin ve ilişkili değişkenlerin nasıl kazanıldığını incelemek için araştırmalar yapılmıştır (Berglund, Eriksson ve Westerlund, 2005;

Didow ve Eckerman, 2001:485-491).

Berglund, Eriksson ve Westerlund (2005) 18 aylık çocuğu olan 1019 anneden çocuklarının gelişimsel iletişim becerilerini değerlendirmelerini istedi. Bu çalışmada kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığı görüldü ve ilk doğanlar daha sonra doğanlarla karşılaştırıldı. Yetişkinlerin iletişim becerilerinin yaşla birlikte değişip değişmediğini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Siegel ve Gregora (1985) genç ve yaşlıyı karşılaştırdıkları çalışmalarında, yaşlıların daha yavaş ve daha az verimli iletişim kurduklarına inanmalarına rağmen, genç ve yaşlı arasındaki iletişim becerilerinde hiçbir fark bulamamışlardır. Malatesta ve Izard (1987) genç, orta yaşlı ve yaşlı kadınlar üzerinde yaptıkları çalışmada, yas tutan kadınların genç kadınlara kıyasla diğer insanların duygusal bilgilerini daha az yorumladıklarını göstermiştir (Malatesta ve Izard, 1987: 193-203). Henüz gelişimin erken aşamalarında olan çocuklarda bile iletişim becerilerindeki farklılıklar görülebilir. 18 aylık çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada anneleri iletişim becerilerini değerlendirmiş ve kızların erkeklere göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğunu bulmuşlardır (Berglund, Eriksson ve Westerlund, 2005: 485-491).

Cunningham (1977), kadınların şifre çözmede erkeklerden daha iyi olduğunu, diğer bir deyişle kadınların şifre çözmede erkeklerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bulut Bozkurt (2004) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma, iletişim becerilerinin "etkililik" ve "yetenek" alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalama olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir (Cunningham, 1977: 564-584). Korkut (2005), iletişim becerileri eğitiminin etkililiğini araştıran bir çalışmada, kızların iletişim becerilerini erkeklere göre daha olumlu gördüklerini göstermiştir.

1.6. Anne Baba Tutumları Ve Aile İçi İletişim

İnsanın varlık sürecinin tutunduğu ilk canlı tutunma aracı olan anne ve baba kavramı, biyolojik, anatomik, genetik, sosyolojik ve psikolojik insan doğasının, yapısının, hayatının şekillenmesinde en etkili olanıdır demek yanlış olmayacaktır. Zira davranışsal, yaşamsal toplumsal ve bireysel neredeyse tüm sebep-sonuçların insani temelinde kişinin anne-babasının türlü formdaki etkisi tartışılabilir. En çok da

davranışsal bir başka ifade ile psikolojik dolayısıyla iletişimsel olarak kişinin yapısal temelinde anne-baba ve tutumları çok ama çok önemlidir.

1.6.1.Ailenin Tanımı

Anne-baba temelinde bireyin toplumsal inşasının ilk tuğlasının yerleştirildiği yer olarak ifade etmenin yanlış olmayacağı aile kavramı bir insanın toplumsal bir birey olma yolcuğu için etki alanının en yüksek ve etkilenebilir en uygun olduğu sürecin karşılığıdır. Bu bağlamda birey-aile-toplum sarmalında bireyin ve toplumun çapraz yükü aile kavramına yüklenir.

Aile; çocukların beslenme, barınma, korunma, sağlık, sevgi, güven, eğitim, sosyalleşme gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında en önemli kurumdur (Şahin ve Baç-Karaaslan, 2006, 74). Aile ortamı, bireyin doğduğu andan itibaren katıldığı, yaşamın devamı için bakım ve destek sağladığı sosyal bir ortamdır (Kaymak Özmen, 2004, 27-39).

Kişinin gelecekte nasıl bir aile kuracağını, bu ailede ne tür roller ve sorumluluklar üstleneceğini aile belirler. Dolayısıyla aileyi, bireylerin mutlu bir şekilde yaşamalarını, zihinsel, ekonomik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamalarını, sosyal rollerini ve sosyal etkileşimlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan toplumun en küçük birimi olarak tanımlayabiliriz (Akgül Gök, 2013).

Aile, çocukların hayatlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin toplumsal rolünü yerine getirerek çocukların toplumsal değer ve özelliklerle uyumlu, kendileriyle ve çevresiyle barışık bireyler olarak yetişmeleri sağlanır. Çocuklar ailelerinden aldıkları bilgilerle büyürler. Doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü aile denen küçük bir grup insan içinde öğrenirler (Öz, 1997).

Ailede çocuklara gösterilen tutum ve davranışlar, çocukların ilk sosyal deneyimlerini edindikleri birimlerdir ve bu ilk deneyimlerin örülmesi açısından oldukça önemlidir. Çocuk aile içinde sosyal bir birey olmayı öğrenirken aynı zamanda bir rol modele de ihtiyaç duyar, en ince ayrıntısına kadar taklit eder. Çocuklar, yaşamla nasıl başa çıkacaklarını ve aile yaşamına nasıl hazırlanacaklarını esas olarak ebeveynlerinden öğrenirler. Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı ile aile tutum ve

davranışları arasında güçlü bir bağlantı vardır. Ailenin yapısı, ailenin tutum ve davranışları çocuğun özgüveni ve kendini geliştirmesinde yani kişiliğinin oluşmasında oldukça etkilidir. Kişinin kendi ihtiyaçları ile çevresi arasında olumlu ilişkiler geliştirmesi mümkündür ve bu ilişkiler ancak sağlıklı bir kişilik yapısı ile sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmektedir (Kahraman, 2016).

1.6.2.Ailenin Yapısı ve Zamanla Değişimi

Sosyal sistemlerde ve yapılarda hızlı bir değişim dönemindeyiz. Bu değişimler beraberinde yeni biçimler ve yeni sorunlar getirdi. Eski gerçeklerin ve değerlerin yerini yenileri alırken, yeni değerler yeni kurumları, yeni kurumlar ise yeni tutum ve davranışları gerektirir. Günümüzde yapı ve işlev bakımından hızlı değişimlere uğrayan ve toplumsal yapının temelini oluşturan sistem ailedir (Aslan, 2002). Her evin kendine özgü yapısı ve çalışma şekli vardır. Türk toplumunda özellikle 1980'lerden sonra küreselleşmeye bağlı olarak aile yapısı ve aile içindeki toplumsal roller değişmiştir. Timur (1972), 4 farklı aile yapısı sınıfını ele alır (Akt. Gazioğlu, 2018:7):

Çekirdek Aile: Çekirdek aile, ebeveynler ve evli olmayan çocuklardan oluşan bir aile yapısıdır.

Ataerkil Aile: Aile reisinin eşi, evli oğulları, gelinleri, evli bir erkek ve tek çocuğu veya evli bir oğul, gelin ve torunu ile birlikte yaşanan aile yapısı.

Geçici geniş Aile: Karı koca, erkek ve kadın ebeveynler, bekar erkek ve kız kardeşler veya erkek ve kadın akrabaların birlikte yaşadığı bir aile yapısı.

Parçalanmış Aile: Boşanma, ölüm, ayrılık vb. nedenlerle eşlerden birinin veya her ikisinin bulunmadığı aile yapısı.

Değişimin yönü genellikle modern çekirdek aileye doğrudur. Aileler geleneksel toplumsal rollerini devlet hiyerarşisindeki diğer kurumlara aktarmaya başladılar. Bunların hepsi ekonomi ile yakından ilgilidir. Çoğu aile eğitim gibi önemli işleri okula bırakır. Sosyal hizmetler, okullar, burslar, kitle iletişim araçları, hastaneler vb. Bu kurumlar aileleri birçok sorumluluktan mahrum bırakmaktadır, ancak aileler çocukları sosyalleştirmek ve nüfus içindeki yetişkinler için istikrarlı bir ortam sağlamak gibi önemli bir görevi üstlenmeye devam etmektedir (Yazan, 1991, 416-

435).

Geniş aile tipinde, sosyal hayatın bireysel sorumluluğu tüm aile üyelerine emanet edildiğinden, kişisel sorumluluk duygusu azalmakta, aile kurallarına uyma sorumluluk duygusu artmakta, farklılaşma ve davranış özgürlüğü sınırlanmaktadır (Yavuzer, 2011).

Geniş aileden çekirdek aileye geçiş yaşanmıştır ve bu değişimle birlikte kadının statü ve rolündeki değişiklikler nedeniyle kadının çalışma hayatına girmesine bağlı olarak erkeğin rolü de değişmiştir (Uray ve Bernards 2003). Kadın ve erkeğin rolleri değişse de, kadınlar hem aile içinde hem de aile dışında toplumsal rollerini yerine getirmek zorundadır. Kadının toplumsal yaşamdaki rolü ve statüsü değişmiş, ev hanımı ve annelik rollerini üstlenen kadın tiplerinin yerini profesyonel kadın tiplerine ve iş yapan kadın tiplerine bıraktığı görülmektedir (Dodurgalı, 2010, 145-165).

Kadınların çalışma hayatına girmeleri, aile canlılığını sürdürmenin en güçlü direkleri olarak kabul edilen kadınları doğrudan, dolaylı olarak da aile yapısını etkilemektedir. Maddi zorluklar veya ekonomik özgürlük arzusu nedeniyle işe ve hayata giren kadın, bazen eş ve anne olarak toplumsal rollerini perde arkasına koymak, bazen de iş ve annelik rollerini aynı anda üstlenmek zorunda kalmaktadır. Evde birlikte olmak onlara hem maddi hem de manevi olarak ağır bir yük getirmiştir. Çalışmadan önce diğer kurumlar (kreş, huzurevleri vb.) çocuk veya yaşlı bakımında kadın rolünü üstlenmiş ve bakım hizmeti vermiştir (Yaşar Ekici, 2014, 209-224).

Ancak hızla değişen bir toplumda aile yapısı teknolojik yeniliklerin hızlı gelişimine her zaman uyum sağlayamadığı gibi modern yaşamın gereklerine uygun bir yapıyı da başarılı bir şekilde oluşturamaz. Bu da çeşitli sorunlara yol açacağından çocukların eğitimi etkilenecektir. Örneğin, ailede güvensizlik duygusu yaratacak, aile boşanma veya dağılma durumuna girmiştir. Boşanma çocuklar üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Boşanan ailelerin sayısındaki artış ile çocuk suç oranlarının artması ve uyuşturucu kullanımının artması gibi olumsuz gelişmeler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Boşanma bu olayların tek nedeni olmasa da çocukların boşanma nedeniyle ebeveynlerinin ilgisini kaybetmeleri onları etkilemektedir (Aslan, 2002, 25-33).

1.6.3.Aile İçi İletişim

İletişim ve birey dinamiğinin mutfağı olarak değerlendirilebilecek en önemli alan iletişim aile içindeki formudur. Birey olma yolculuğunda çocuğun tüm gelişimsel süreçleri toplumla ve dünyayla arasındaki köprü vazifesini gören ebeveynleri ve ailesi ile kendisi arasındaki iletişim reflekslerinden beslenir.

Çocuk doğduğu andan itibaren maddi çevreye ve sosyal çevreye uyum sürecinde en büyük desteği anne ve babasından almaktadır. Çocuklar öz-yönetim ve kendini ifade etmeyi ebeveynlerinden öğrenirler. Anne ve babalar, çocuklarının kişiliklerinin şekillenmesinde en temel rolü oynarlar. Çünkü çocuklar anne babalarının örnek alırlar ve onların yaşam tarzlarını taklit ederek öğrenirler (Yavuzer, 2013).

Bir diğer ifadeyle öğrenme ve bireyleşme olgusunun temelinde çocuğun ebeveynlerini örnek alması, örnek aldıkça öğrenmesi, öğrendikçe iletişim kurması iletişim kurdukça bağlanması sarmalından bahsetmek mümkündür.

Aile, kişiler arası ilişkileri gösteren bir aşama olarak düşünülebilir. Bu aşamada çocuklar kişilerarası ilişkilerin tüm yönlerini gözlemler ve deneyimler. Anlaşmazlık gibi bu ilişkilerin olumlu ve olumsuz özelliklerini belirlemeyi evde öğrenir. Bu süreçte çocuk gözlemcidir; anne-baba ile kendi arasındaki ilişkiyi, anne-baba ile diğer insanlar arasındaki ilişkiyi ve kardeşlerle olan ilişkisini gözlemler ve değerlendirir. Bu nedenle aile ilişkilerinin temelinde anne babaların birbirlerine karşı tutum ve davranışları yatmaktadır. Sevgi ve hoşgörü ile sürdürülen bir evlilik evin atmosferini belirler ve bu ilişkiler anne babadan çocuklara geçer(Yörükoğlu, 2014).

Çocuk yetiştirmenin temel amacı, sağlıklı bir kişilik geliştirmek ve oluşturmaktır. Kişilik, insanın duygu ve davranışsal niteliklerinin birleşimi olarak tanımlanabilir. Çevreye uyum sağlamak için insanlar kişiselleştirilmiş ve tutarlı davranışlar geliştireceklerdir. Başka bir deyişle, insanlar karşılaştıkları durumlara karşı belirli davranışlar sergilerler. Kişiliğin temeli ilk 5-6 yaşlarında atılır ve tüm çocuklar benzersiz bir kişilik geliştirir. Ancak bu kişiliğin tutarlı ve uyumlu kalabilmesi için çocuğun gösterdiği gelişim sürecini hiçbir zarar görmeden atlatması gerekir. Kişilik çizgileri çocuklukta çok net olmasına rağmen, ergenlik döneminde az

ya da çok değişecek ve sonunda oluşacaktır. Çocuğun bazı davranışları ailesi tarafından desteklense de bazı davranışları ailesi tarafından engellenmektedir. Destek aldığı davranış bir kalıp haline gelerek kişilik çizgisini oluşturur (Yrkoğlu, 2014).

Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde ise aile içi iletişim formunun ocuk nezdinde kazandığı önem son derece artmaktadır. Çünkü ocuk okul öncesi dönemde öğrenme kaynağının temeline anne ve babasını oturtur. Ancak eğitim hayatı başladıktan sonra bu tablo değişkenlik gösterir, ğretmen ve sosyal arkadaş kimlikleri diğer kaynaklar olarak kendini gösterir ve özgül ağırlık dağılır. İşte burada aile ile ocuk, ocuk ile okul, okul ile aile arasındaki iletişimsel mesaj sızıntısı, kaybı ya da kaçağı olmaması açısından çok önemlidir.

1.6.3.1. Anne Baba Tutumları

Her ocuk her şartta anne-babasından öğrenir. Ya nasıl anne baba olunması gerektiğini, ya da nasıl anne-baba olunmaması gerektiğini. Dolayısıyla anne-babalık kavramı belki de dünyada insanoğlunun en kolay üstelendiği rol olmasına, insanı ve toplumu en çok etkileyen toplumsal kimlik olmasına, sosyolojik psikolojik neredeyse tüm sorunların mutfağı olmasına rağmen hiçbir spesifik eğitim almadan edinilen rol olması nedeniyle çözümsüz çok sayıda kronik problemin gizli öznesidir. Bu nedenle anne-baba tutumları ayrı bir şekilde ve detaylıca anne-babaların bizzat kendisi tarafından dikkatlice takip edilmelidir.

Ebeveynlerin tutumları, büyüyen çocuklara örnek teşkil eder ve çocukların kişiliğini etkiler. ocuk modellerden gördüğü benzer tavırları sergilemeye başlamıştır (Yavuzer, 2011). ocuk yetiştirme sürecinde her ebeveyn bilinçli veya bilinçsiz olarak çocuklarına karşı farklı tutumlar gösterebilir. Örneğin, bazı ebeveynler çocuklarının düşüncelerine değer verir ve çocuklarına söz hakkı verir, bazı ebeveynler çocuklarının düşüncelerini kontrol etmek ister, bazı ebeveynler çocuklarının söylediklerini yapar ve bazıları çocuklarına yokmuş gibi davranır. Sergilenen tüm bu tutumlar, çocukların sosyal gelişimini ve kişiliğini farklı şekillerde etkileyecektir (Yavuzer, 2010).

Ancak Yavuzer'e (2011) göre anne babalar çocukluklarında aşırı depresif ya da gevşek bir tutum içinde, mevcut eşlerinden mutsuz, geç yaşta ocuk sahibi olmaları ve

sosyoekonomik düzeyi düşük anne-babalar içinde büyümeleri tutumlarını etkilemektedir. Ebeveynler genellikle çocuklarına bazı davranış kalıpları gösterirler. Bu davranış kalıplarının özellikleri, çocukların psikolojik uyumlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin olumlu ve destekleyici tutumları çocuklara yardımcı olmakla birlikte, olumsuz ve kısıtlayıcı tutumları da bazı psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle, ebeveyn tutumlarını ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkisini anlamak faydalı olacaktır (Seven, 2015). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışları ebeveynnden ebeveyne değişebilir (Kulaksızoğlu, 2014, 33).

Cüceloğlu'na göre, “Bireylerin davranış özelliklerini açıklamak için içinde büyüdükleri aile ortamını ve gelişimlerine etkisini anlamak gerekir. Bunun nedeninin, bireyin mevcut davranışları arasındaki ilişkide yattığına dikkat çekiyor (Cüceloğlu 1993). Bu konudaki literatür incelendiğinde anne baba tutumları üzerine çok sayıda çalışma ve araştırma yapılması gerekmektedir.

1.6.3.2.Yaygın Anne Baba Tutumları

Yaygın kelimesi etimolojik bağlamda herhangi doğruluk ya da olumluluk süzgecinden geçmeden sadece genel ve geçerli şekilde uygulanmış olma prensibinden beslenir. Bu nedenler anne-baba tutumları açısından en tehlikeli olgu bir tutumun yaygın olduğu için doğru olduğunun düşünülmesi gibi korkutucu bir toplumsal gerçeklikten ilham alır. Doğru ve çözüm endeksli anne-baba tutumu formu geliştirebilmenin en ve ilk önemli kuralı yaygınlığı sorgulama süzgecinden geçirmektir.

Bir ebeveynin tutumunun en önemli özelliği, çocukları ile geliştirdiği duygusal ilişki ve onlar üzerinde sahip olduğu tam kontroldür. Bu iki faktör yeterli olmalıdır. Çocuğun davranışını büyük ölçüde belirler.

- 1) Çocuk doğmadan önce anne ve babanın hayal dünyasında bir model oluşturulur. Bir çocuk doğduğunda, ebeveynin rüyasının aksine ebeveynin tepkisi reddedilebilir.
- 2) Sosyal değerler, ebeveynlerin ebeveynlik tarzını etkileyecektir.
- 3) Çocukların sayısı, cinsiyeti ve kişilik özellikleri de anne baba tutumunu

etkileyecektir.

- 4) Ebeveynlerin çocukluk deneyimleri çocuklarına karşı tutumlarına yön verebilir (Yavuzer, 1986).

1.6.3.3. Anne-Baba Tutumuna İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Ebeveyn tutumları genel olarak iletişim kurdukları çocuklara yönelik tüm davranış ve tutumlar olarak tanımlanır. Gelişim psikolojisinin ebeveynlik tutumları konusundaki araştırmaları açısından bakıldığında, geçmiş çok eski zamanlara kadar uzanabilir. Ebeveyn tutumları kavramı psikodinamik, davranışçılık, Baumlin'd'in sınıflandırması, McCorby ve Martin'in modeli gibi dört kuram çerçevesinde ele alınmaktadır (Yılmaz, 2000, s. 160-173).

1.6.3.3.1. Psikodinamik Model

Psikodinamik modellere göre ebeveyn istekleri ile toplumsal beklentiler arasında kaçınılmaz bir çatışma vardır ve gelişimin birincil belirleyicisi biyolojidir. Bu modele göre çocuk gelişimindeki bireysel farklılıkların, çocukların cinsel ihtiyaçları ile aile ortamı arasındaki etkileşimin sonucu olduğu düşünülmektedir. Psikodinamik modellerin savunucuları, ebeveynler ve çocuklar arasındaki duygusal ilişkiyi ve bunların çocukların psikososyal, cinsel ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini inceler. Her aile içindeki ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki farklılıklar, ebeveyn tutumlarındaki farklılıklarla ilişkilidir (Darling ve Steingberg, 1993, s. 487-496).

1.6.3.3.2. Davranışçı Model

Davranışçılar, çocuklardaki bireysel farklılıkların çevrelerindeki farklılıklardan kaynaklandığına ve ebeveyn tutumlarının bu ortamlardaki davranış kalıplarını yansıttığına inanırlar. Çocukların çevrelerinden aldıkları desteğin gelişimlerini nasıl etkilediğini araştıran davranışçılar, davranışın tutumdan daha önemli olduğunu söylüyorlar. Ebeveyn tutumlarını davranışlarına göre gruplandırmışlardır (Darling & Steingberg, 1993, 487-496).

1.6.3.3.3. Baumrind' in Sınıflaması

Baumrind'in (1971b) sınıflandırması, ebeveyn tutumları üzerine teorik bir çalışmaya öncülük etmiştir. Baumrind, laboratuvar ve ev ortamında gözlemleri ve araştırmalarıyla ebeveynler ve okul öncesi çocuklar arasındaki etkileşimi incelemiştir. Baumrind, ebeveyn tutumları kavramını ebeveyn değerleri, inançları ve davranışları olarak tanımlar. Baumrind, çocuk yetiştirmenin dört yönünü belirledi: ebeveyn-çocuk iletişiminin netliği, ebeveyn kontrolü, bakım desteği ve olgunluk beklentileri.

Ebeveyn denetimi boyutu, çocukların ebeveynleri tarafından belirlenen kurallara ne derece uymaları gerektiğini temsil eder. Ebeveyn-çocuk iletişiminin açıklık boyutu, ebeveynlerin çocuklarının karar alma süreçlerine ne kadar katılmasına izin verdiklerini, çocuklarının fikir ve görüşlerine ne kadar saygı duyduklarını ve neden çocuklarını kısıtladıklarını ne kadar açıkladıklarını gösterir. Olgunluk Beklentisi boyutu, ebeveynlerin çocuklarını psikolojik, duygusal ve sosyal alanlarda başarılı olmaya ne ölçüde teşvik ettiğini ifade eder. Sevecen destek boyutu, ebeveynlerin çocuklarına olan yakınlığını, sevgisini ve sıcaklığını yansıtır.

Baumrind, bu dört boyutun birleşimi yoluyla üç ebeveyn tutumu tanımlar: demokrasi, otoriterlik ve hoşgörü. Bu kategoride, olgunluk beklentileri yüksek, kontrol düzeyi yüksek, kaygı düzeyi düşük ve açık iletişime sahip ebeveynler yetkili ebeveynler olarak bilinir. Her bakımdan yüksek sayılan ana babalara demokrasi denir. Düşük olgunluk beklentileri, düşük kontrol boyutları ve yüksek ilgili ve açık iletişim boyutları olan ebeveynler de izin verici olarak bilinir. Baumrind'e göre, Baumrind'in aktardığı gibi, çoğu ebeveyn çocuklarıyla iletişimlerinde bu davranışlardan birini daha fazla benimsemekte ve uygulamaktadır (Yılmaz, 2000, 160-172).

1.6.3.3.4. Maccoby ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli

Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarını duyarlılık ve talep/kontrol olmak üzere iki boyutta tartışmışlar, bu iki boyutun kesiştiği noktada ebeveyn tutumlarını demokratik, otoriter, hoşgörülü ve hoşgörüsüz olmak üzere dört tür ebeveyn olarak tanımlamışlardır. Her iki boyut da demokratik ebeveynlerde yüksekken, otoriter ebeveynler talep/kontrolde yüksek ve duyarlılık/kabul kaygılarında düşük. Her iki boyut da ihmale hoşgörülü ebeveynler arasında düşük

çıkıştır. Hoşgörölü - Maccoby ve Martin'in belirttiği gibi, hoşgörölü ebeveynler yüksek düzeyde duyarlılığa/alıcılığa ve düşük düzeyde ihtiyaç/kontrol düzeyine sahiptir (Yılmaz, 2000, s. 160-172).

1.6.3.3.5. Otoriter Anne Baba Tutumu

Otoriter anne baba tutumunun temel özelliği, çocuklar üzerinde baskı kurmaktır. Otoriter ebeveynler, çocuklarının davranışlarını kontrol etmeye ve şekillendirmeye çalışırlar ve ebeveynlerine itaat etmeleri onlar için önemlidir. Yetkili ebeveynler, çocuklarının ebeveynlerine itaat etmelerini bir erdem olarak görür ve onları çocukları üzerinde iyi kontrol sahibi olarak görürler. Otoriter ebeveynler, ebeveynlerinin söylediklerinin doğru kabul edilmesi gerektiğine inanırlar (Kulaksızoğlu, 2014, 33-36). Otoriter ebeveynler katı bir disiplin sergiler ve çocuklarından kurallara koşulsuz uymasını ve uymasını bekler (Şimşek, 2006).

Otoriter ebeveyn tutumları sergileyen ebeveynler, karakter yapısı, gelişim düzeyi, istek ve istekleri ne olursa olsun, çocuklarının istedikleri şekilde gelişmesini isterler. Çocuklar iradelerine aykırı hareket etmedikleri zaman cezalandırılırlar. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar, küskünlük, öfke gibi duyu ve düşüncelerini açıkça ifade edemezler. Ayrıca erkek çocuklarda saldırganlık düzeyini artırıp özgüvenlerini azaltırken, çocukların bağımsız bir kişilik geliştirmelerini engellediği de görülebilir (Macoby ve Martin, 1983; aktaran Sezer, 2010, 1-19).

Otoriter bir şekilde büyüyen çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin ve girişimcilik becerilerinin yaşlılarına göre oldukça zayıf olduğu görölmektedir. Ebeveynler tarafından en iyi ve tüm doğruların bilindiğine inanarak, çocuklarının durumu sorgulamadan kabul etmesi gerektiğine inanırlar. Bu nedenle, çocukla iletişim kurmalarına gerek yoktur. İstediğini yapması için baskı altındaki bir çocuktan korkmak, ona doğru davranışı öğretmez, yalnızca davranışını geçici olarak değiştirir. Disiplin aracı olarak kullanılır (Yavuzer, 2014).

Otokratik anne babaların tutumunda çocuklar her kurala uymak zorunda kalırlar. Çocuk anne, baba veya her ikisinin baskısı altındadır. Her ne kadar sessiz, sakin, terbiyeli, kibar ve özenli olsalar da bu tavırla büyüyen çocuklar utangaç, kırgın, kolayca ağlayabilir ve başkalarından çabuk etkilenebilirler. Stres altında büyüyen

çocuklar, genellikle isyankar davranışlara eşlik eden aşağılanma yaşarlar (Yavuzer, 2011).

Otokratik anne babalar, çocuklarına istedikleri gibi davranmaları için sevgilerini pekiştireç olarak kullanırlar. Çocuklar anne babalarının istedikleri gibi davrandıklarında çocuklarına sevgi göstereceklerdir (Cüceloğlu, 1992; aktaran Kaya, 2010). Bu tür baskıcı ve otoriter anne babalar arasında sorunlar olduğunu, anne babaların iyi ve sağlıklı iletişim kuramadıklarını, sorunlarının çocuklarıyla ilişkilerini, karı koca arasındaki iletişim ve etkileşimi etkileyeceğini belirtti (Aydın, 2002; Durmuş, Aktaran 2006).

Çocuklar aile baskısı nedeniyle esnek düşünemezler. Olayları siyah veya beyaz olarak görürler. Bu tür ailelerde büyüyen çocuklar uyum sorunları yaşayacak ve iyi ilişkiler geliştiremeyeceklerdir. Güçlü olmaları ve ezmeye çalışmaları önemlidir (Durmuş, 2006).

1.6.3.3.6. Koruyucu Anne Baba Tutumu

Ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı korumacı oldukları ve onlara gereğinden fazla dikkat ve kontrol verdikleri anlamına gelir. Aşırı dikkat ve kontrol, başkalarına aşırı bağımlılığa, duygusal kırgınlığa ve güvensizliğe yol açabilir. Bu bağımlılık çocuğun yaşamı boyunca devam edebilir ve partnerinin de aynı koruyucu davranışı sergilemesi beklenebilir. Bu tutum çocuğun kendi kendini yöneten bir birey olmasını engeller, sosyal gelişimini bozar ve bağımlı bir kişilik geliştirmesine neden olur. (Yavuzer, 2011).

Çocuğun kasları yeterli düzeye geldikten sonra, çocuğun kendi başına tuvalete gitmesine, yemek yemesine, giyinmesine ve soyunmasına fırsat tanıyın, arkadaşlarını arkadaş evlerine davet edin, çocuğun özgüvenini sağlayın, sosyal bir ortam geliştirmesine yardımcı olun. kişilik ve gelecekte bağımsız bir birey olmak. Bunun yerine, davranış bu gelişmeyi olumsuz etkileyebilir. Aile çocuğa kendini öğrenme fırsatı vermezse, çocuk ailenin istediği kişiliği geliştirecek ve psikososyal olgunluğunu engelleyebilecektir(Yavuzer, 2011).

Koruyucu tutuma sahip bir ailede, çocuğun arzu ve istekleri ne olursa olsun çocuk adına bazı kararlar alınmakta ve ebeveynler bu durumda hakları olduğuna

inanmaktadırlar. Bu aşırı koruyucu tutum, bebeklikten yetişkinliğe kadar sürebilir. Bu tutumla büyüyen çocukların özgüvenleri düşüktür, işlerini kendi başlarına tamamlayamazlar ve başkalarından işlerini tamamlamalarını beklerler (Canat, 1985; aktaran Kulaksızoğlu, 2014, 33-36).

Daha önce yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin aşırı korumacı tutumları ve kontrol edici davranışlarının, çocukların esnek düşünme gelişimini sınırladığı söylenmiştir (Buse, 1969; aktaran Kulaksızoğlu, 2014). Araştırmalar, geleneksel Türk ailelerinin, utangaç, içe dönük, itaatkâr, uyumlu ve aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının neden olduğu çocukluk bağımlılığını desteklediğini göstermiştir (Navaro, 1989, 121-125).

1.6.3.3.7. Demokratik Anne Baba Tutumu

Çocuklarına karşı demokratik tutum sergileyen ailelerin, çocuklarının davranışlarına yön vermede daha mantıklı oldukları söylenebilir. Demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarını bağımsız bireyler olarak görür ve onları bağımsız kişilikler geliştirmeye teşvik eder. Anne babalar çocuklarına insan olarak saygı duyarlar, çocuklarının gelişim döneminin özelliklerini anlarlar, çocuklarında bu gelişim özelliklerini takip ederler ve onların gelişimine uygun davranışlar sergilerler. Ebeveynler, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılarlarken, çocuklarına duydukları koşulsuz sevgiyi de dile getirdiler. Çocuğu düşüncelerini açıkça ifade etmesi için desteklemektedirler (Kulaksızoğlu, 2014, 33-36).

Demokratik bir aile ortamında, ebeveynler çocuklarını sever ve önemser. Aile kararları vermek zorunda kaldıklarında çocuklarını dinlerler. Araştırmalar, demokratik bir şekilde yetiştirilen çocukların, hoşgörölü veya otoriter bir şekilde yetiştirilen çocuklara göre akademik performans, sosyal gelişim ve benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2009; aktaran Şimşek, 2006).

Çocuklara müsamaha göstermek, üzerlerine konan bazı kısıtlamalar dışında, çocukların her istediklerini yapmalarına izin vermeleri anlamına gelir. Ailede neye izin verilip verilmediğine dair net bir çizgi olsa da çocuklar özgürdür ve bu sınırlar içinde söz sahibidirler. Aynı zamanda çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duyulur (Yavuzer, 2011).

Demokratik tutuma sahip aileler, çocuklarını yetiştirirken onları ne baskılayan ne de cezalandıran disiplini kullanırlar. Disiplin, çocuğun sağlıklı gelişiminin temellerini atan bir emirdir, ceza değil. Bu tür aileler çocuğu disipline ederken, katı cezai kontroller olmaksızın çocuğun davranışlarını değerlendirir ve bir sorun olduğunu anladıklarında sorunu çözmek ve çocuğun sergilediği olumlu davranışı pekiştirmek için çalışırlar(Semerci, 2012). Demokratik ebeveynler, çocuklarına aile üyeleri gibi davranır ve kişilik özelliklerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve arzularını dikkate almaktadırlar. Aile ile ilgili kararlarda çocuğun fikirlerine de yer verilir ve çocuğun verilen kararlara uyma veya uygun görmediği kararları eleştirme hakkı vardır. Kendi kararlarını alır ve uygular. Bu kararlar aile üyeleri tarafından desteklenir. Çocuklar aile içinde saygılı, sevgi dolu ve şefkatli bireyler olarak büyürler (Ünüvar, 2008).

Lamborn ve ark. (1991), demokratik ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen çocukların, yüksek akademik yetenek ve yüksek psikososyal gelişim ve düşük davranış sorunları ile kişilik gelişimini sağladığını göstermiştir (akt. Kahraman, 2011).

Baldwin (1945) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynler tarafından sergilenen otoriter ve demokratik yaklaşımların nitelikleri ve bu yaklaşımların çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; otoriter ve demokratik ailelerde yetişen çocuklar birçok yönden farklılık göstermektedir. Demokratik tutumlarla büyüyen çocuklar, otoriter ailelerden gelen çocuklara göre daha yüksek düzeyde merak, planlama, yaratıcılık ve yaratıcılık gösterirler çünkü aile içinde deneme yanılma yoluyla keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik edilirler. Otoriter tutumlarla büyüyen çocukların sosyal kurallara daha fazla itaat ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak demokratik ortamlarda yetişen çocukların aksine merak, yaratıcılık ve özgünlük gibi psikolojik özelliklerde geri kaldıkları bilinmektedir (Akdeniz, 2009).

Sonuç olarak anne babanın tutumu çocuğun karakterini ve kişiliğini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Ebeveynler, çocuklarına nasıl davranırlarsa, çocuklarından da aynı davranışı göreceklerini bilmelidirler(Yavuzer, 2011).

1.6.3.4. Anne-Baba Tutumlarının Önemi

İnsanın insana örnek olma halinin insan gözünden süzülüp beyin kıvrımlarına

kaydedilerek bir çocuğun ruh ve beden hamurunun şekillenme sürecinin gerçekleştiği ilk mutfağın iki aşçısı olan anne ve babanın istisnasız her koşul, durum, şart ve konudaki tutumu çocuk endeksinden bakıldığında dünyanın en önemli davranışıdır. Çünkü çocuklar kulaklarıyla dinler ancak gözleriyle öğrenirler.

Ailenin çocuğa karşı davranışları çocuğun ilk hayatını yaşaması için önemlidir. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki, temel olarak ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumuna bağlıdır. Çocuklarda uyum bozukluklarına neden olan olayların birçoğunun yetersiz ve uygunsuz ebeveyn-çocuk ilişkilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir(Yavuzer, 2010). Yavuzer (2010), anne baba tutumları söz konusu olduğunda çocuklara anne babanın onlardan beklediği gibi davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü çocuklar örnek olurlar, anne babalarının davranışlarını taklit ederler ve anne babaları gibi davranırlar. Anne babaların çocuklarına karşı sağlıklı bir tutum içinde olabilmeleri için anne babaların da barışçıl, barışçıl, dengeli, sevgi dolu ve saygılı olmaları gerekmektedir.

Ebeveynler, çocuklarının bağımsız çabalarını desteklerlerse ve zor durumlarda onları desteklerlerse, bağımsızlık duygularının daha kolay geliştiğini görürler. Çocuklar ailelerinden yeterince güven, sevgi ve saygı gördüklerinde gelişimleri için gerekli deneyimi kazanırlar. Böyle bir ev ortamında yetişen çocuklar, aile sorumluluklarını yerine getirdikçe sağlam bir kişilik yapısı geliştirir ve çocuğun bağımsızlığını kazanması için gerekli ortamı hazırlar (Yavuzer, 2010).

Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim çocuğun mevcut davranışını şekillendirirken gelecekteki davranışlarını da etkiler (Yeşilyaprak, 1993).

1.6.3.5. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Ebeveynlerin kendi çocuklarına dair davranış tutumları çok sayıda değişkenden ötürü farklılık gösterir. Coğrafya, etnografya, demografik yapı gibi parametreler ortaya çıkan bu tutum değişikliklerinin ana kaynağıdır. Dolayısıyla söz konusu insan ve farklılık olunca nedenler alanı genişler. Ancak ortaya çıkan bu nedenler müşterek noktalarına göre sınıflandırıldığında bazı başlıkların öne çıktığını söylemek mümkündür.

1.6.3.5.1. Anne Babanın Kendi Yetişme Tarzı

Ebeveynlerin çocukluk deneyimleri, ebeveyn olarak tutum ve davranışlarını etkiler. Ebeveynleriyle iyi iletişim kurmayan bir baba, ebeveynlerinden yeterince sevgi görmeyen bir baba veya aşırı stres altında büyüyen bir anne, bu deneyimler nedeniyle olumsuz olabilir. Aynı şekilde çocukluklarını zor koşullarda geçiren anne veya babalar da maddi imkanları elverdiği ölçüde çocuklarına olabilecek en iyi ortamı hazırlamak isterler, bu nedenle çocuklarının isteklerini dikkate almadan çocuklarını hazırlamak için çeşitli eğitimler alırlar. Anne babaların burada yaptığı en büyük hata, çocuklarını tanımadan, yetenek ve ilgilerini belirlemeden, kendi istek ve arzularına göre yönlendirmektir (Yavuzer, 2010).

Çocuk engelli bireyler, anne baba olduklarında, kendilerine çocukluklarında verilmeyen özerkliklerine sahip olduklarında, farkında olmadan çocuklarına karşı kıskançlık geliştirebilirler. Bu nedenle anne babalarından gördükleri baskıcı taktiklerle çocukları sık sık dizginlemeye, küçük düşürmeye, suçlamaya ve caydırmaya çalışırlar. Bu sayede engelleme durumlarını kendi çocuklarının altında tutmaya çalışırlar. Anne babaların aşırı baskıcı bir evde büyümeleri, bazı durumlarda çocuklarına karşı çok gevşek, mesafeli ve zayıf olmalarına neden olabilir (Yavuzer, 2011).

1.6.3.5.2. Kültürel Değerler

Ebeveynlik tutumları kültürden kültüre, toplumdan topluma ve aileden aileye değişebilmektedir. Bir toplumdaki çocuklar, o toplumun kültürel değerleri ile yetiştirilmektedir (Kulaksızoğlu, 2014). Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerinden etkilenir. Örneğin Doğu ve Batı toplumlarında annelerin çocuklarına karşı farklı tutumları vardır (Dönmezer, 1999; aktaran Yılmaz, 2009). Örneğin; Japon ve Amerikalı çocukları incelersek, Japon çocuklar erken yaşlardan itibaren daha pasiftir ve grup çıkarlarını ön planda tutar; Amerikalı çocuklar rekabetçi ve bağımsız bir ortamda büyürler. Amerikan orta sınıf kültürüne ait olan çocuklar kişisel başarı ile büyürler. Rekabet hissi burada karşılığını veriyor. Amerikan Hopi kabilesinin çocukları, rekabetten çok işbirliği duygularını

ödüllendirerek yetiştirilir. (Mussen, 1973; aktaran Kulaksızoğlu, 2014) Amerikalı anneler yemek yemek istemeyen çocuklarına “Büyümek için yemen gerek, hadi ye” derken Japon bir anne ise “bunları yemezsen, yemekleri buraya getirmek için çabalayan ben ve baban ne hissedersiniz?” şeklinde soru yöneltmektedir. Kısacası, Batılı bir anne, erken yaşlardan itibaren ona ne yapması ve yapmaması gerektiğini söylerken, Japon bir anne çocuğuna başkalarının duygu ve düşüncelerine değer vermesini ve davranışlarının sonuçlarını düşünmesini öğretir (Dönmezer, 1999; akt. Yael Maz, 2009). Amerikalı ebeveynler çocuklarını son derece bağımsız, rekabetçi ve bireyci olarak yetiştirirken, Türk ebeveynler çocuklarını tipik olarak saygılı, boyun eğen, pasif ve uysal bir şekilde yetiştirmektedir (Şendil ve Balkan, 2005; aktaran Aktürk, 2015). Çocukların 18 yaşından sonra bağımsız olmaya teşvik edildiği Doğu toplumlarının aksine, özellikle kızların evlenmeden evden çıkmalarına izin verilmiyor. Erkekler bile evde kaldıkları sürece ebeveynleriyle birlikte yaşayabilirler (Baykan, 2014). Başka bir örnek olarak, Amerikalı annelerin Porto Rikolu ve Japon annelerle etkileşimlerine ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar, anne-çocuk fiziksel mesafeyi ve Amerikalı annelerde çocuk özerkliği ve tercihlerini vurgulamıştır. Porto Rikolu ve Japon anneler ise fiziksel yakınlığa daha fazla önem vermektedir (Kağıtçıbaşı, 2012; aktaran Aktürk, 2015). Ebeveyn tutumları üzerine yapılan araştırmalar, sosyal sınıf, etnik köken ve kültür arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin; eğitilmiş Anglo-Amerikan orta sınıf anneler, çocuklarının erken uyarısının hamilelik sırasında bile önemli olduğuna inanırken, aksine, daha az eğitilmiş ve düşük gelirli siyah anneler, çocuklarının “öğrenmesini” ev ödevi olarak görmektedir. Bu, Mısırlı-Kanadalılar arasında değil, Anglo-Kanadalılar arasında sevgi eksikliğini gösteriyor gibi görünüyor. Bu nedenle, “düşük sevgi düzeylerinin yüksek otoriterliğe mutlaka eşlik etmediğini” (Kağıtçıbaşı, 2012: aktaran Aktürk, 2015) sonucuna varmışlardır. Sertelin'e (2003) göre Keats (2000), Avusturya ve Malezya'da çocukların toplumsal değerlerine ilişkin araştırmasında en ikna edici sonuçları elde etmiştir. Avusturyalı gençler aynı fikirde olmadıklarında aileleriyle tartışabileceklerini söylerken, Malezyalı çocuklar bunun imkânsız hatta beklenmedik olduğunu söylediler.

1.6.3.5.3. Sosyo-ekonomik Faktörler

Sosyoekonomik durumun ebeveynlerin çocuklarından beklentilerini etkilediğine inanılmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarının kendi geleceklerine daha özgürce karar vermelerine izin verse de, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynler çocukları üzerinde daha fazla kontrol ve kısıtlamalar getirebilmektedir (Yılmaz, 2009).

Sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler çocuklarına daha fazla özerklik verir, koruma ve kısıtlamaları azaltır ve çocuklarını demokratik bir şekilde yetiştirir. Orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin, çocuklarının eğitim ve istihdamına ilişkin beklentileri daha yüksektir ve bu durum ergenlik döneminde kaygı yaratır. Öte yandan, sosyoekonomik düzeyi düşük aileler, çocuklarına çoğu zaman katı bir disiplin ve baskı uygulamakta, bağırma, aşağılama, fiziksel cezalandırma ve azarlama yoluyla yetiştirmektedir (Alisinanoğlu, 1995; aktaran Yaşa, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalar, düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerde, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkinin katı ve otoriteye dayalı olduğunu buldu. Aksine, orta sosyoekonomik statüye sahip aileler, çocuklarının davranışlarında daha açık ve esnektirler ve eşitlik ilkesini benimserler. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde çocuklar, ebeveynlerinin otoritesinden ve kızgınlığını ifade etmesinden korkmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe ergenlerin ailelerine olan güveni artsa da sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynler, çocuklarını yaramazlıklarından dolayı daha ağır şekilde cezalandırmakta ve çocuklarını nadiren övmektedir (Hurlock, 1955; aktaran Hurlock, 1955) Kulaksızoğlu, 2014).

1.6.3.5.4. Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası

Anne baba tutumlarını etkileyen diğer faktörlerden biri de çocukların yaşı ve doğum sırasıdır. Ebeveynlerin ilk çocuklarından beklentileri diğer çocuklara göre daha yüksektir. Bunun nedeni, ailelerin ilk çocuğu bir yetişkin olarak görmeleri ve farklı roller atamalarıdır. Küçük çocuklara daha az özerklik verilir. Ebeveynler, kardeş gibi davranan daha büyük çocuklar üzerinde daha fazla kontrole sahiptir. Küçük çocuklar daha hoşgörülüdür (Ayyıldız, 2005; Garip, 2010). Öte yandan, tek çocuklu aileler çocuklarına karşı aşırı korumacı veya aşırı hoşgörülü tutumlar sergilemektedir

(Gençtan, 1988; akt: Yılmaz, 2009). Çocuklar büyüdükçe, ebeveynler eylemlerinin sonuçları için daha fazla sorumluluk alırlar. Örneğin kardeşinin düşmesine sebep olan çocuğun küçük olması, istemeden kendisinden kaynaklandığı, büyükse kıskançlıktan olduğu düşünülür (Hortaçsu, 2012; aktaran Aktürk, 2015).

Güneysu ve Bilir tarafından yapılan bir araştırma, çok kardeşi olan gençlerin demokratik olmaktan uzak ebeveyn tutumlarına sahip olduklarını, dolayısıyla gençlerin kendilerini daha az kabullendiklerini ortaya koydu. Kardeş sayısı açısından kendini kabul düzeyine bakıldığında, dört ve daha fazla kardeşi olan gençlerin kendini kabul düzeyinin ailede bir, iki veya üç kardeşi olan gençlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. (Güneysu ve Bilir, 199; akt. Baykan, 2014).

1.6.3.5.5. Çocuğun Cinsiyeti

Bir çocuk doğmadan önce ebeveynlerin cinsiyet beklentileri olabilir. Çocuğun cinsiyeti beklendiği gibi değilse, ebeveynler çocuğu reddedebilir veya reddedebilir. Cinsiyet beklentileri karşılandığında ebeveynlerin çocuklarına karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir (Çağdaş ve Seçer, 2011; aktaran Aktürk, 2015). Ebeveynlerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları zorluklardan biri de cinsiyet özelliklerinden kaynaklanabilmekte ve çoğu durumda erkek çocuk yetiştirmek kız yetiştirmekten daha zordur (Ekşi, 1990; akt. Yılmaz, 2009). Araştırmalar, bir çocuğun cinsiyetinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Thomas ve ark. (1972), annelerin ilk doğan kızlarıyla daha sık gülümsediklerini ve konuştuklarını, babaların ise ilk doğan oğulları ile daha sık konuştuğunu ve iletişim kurduklarını bildirmiştir (Gander ve Gardiner, 2010; akt. Aktürk, 2015). Session, Maccoby ve Levin'in kız ve erkek çocukların gelişimindeki saldırganlık alanlarında anneleri en net şekilde ayırt ettikleri bulunmuştur. Erkek çocuklar saldırganlığı ifade etmede çok özgür olsalar da, erkek çocuklar diğer çocuklarla uğraşırken saldırganlık gösterebilirler. Kız çocukları ise kendilerine iyi davranılırsa daha fazla ödüllendirilmekte, kötü davranılırsa daha fazla mahrumiyete mahkûm edilmektedir (Yılmaz, 2004).

1.6.3.5.6. Anne Babanın Eğitim Durumu

Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarının öz yönetimine büyük önem vermektedir. Çocuk yetiştirirken asıl amacın disipline etmek değil, çocuklara gelişme özgürlüğü vermek olduğuna inanırlar. Eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarını daha fazla disipline etmek için fiziksel cezayı kullanabileceğini söyleyenler de vardır (Şanlı, 2007). İlköğretim düzeyindeki ebeveynlerin, orta ve yükseköğrenim düzeyindeki ebeveynlere göre daha fazla aşırı koruma ve katı disiplin boyutlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin diğer velilere göre daha olumsuz tutumlar benimsediği söylenebilir (Demiriz ve İlkir, 2007).

1.6.3.5.7. Annenin Çalışıp-Çalışmama Durumu

Annelerin işsizlik durumuna ilişkin literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Yavuzer'e (2011) göre annenin çalışıyor olması bazı zorluklaryaratmaktadır. Annesinin işiyle ilgili suçluluk duyması nedeniyle aşırı bağışlayıcıdır ve çocuklarına karşı dengesiz bir tavrı vardır. Diğer bir görüş ise araştırmada annelerin sosyal destek kaynaklarından biri olduğuna işaret ettiği yönündedir. Çalışan anneler çocuklarına karşı geleneksel bir tutumdan ziyade demokratik bir tutum sergilemektedir. Öte yandan bir anne işinden memnun değilse, iş ortamında strese girdiğinde çocuğuyla olan ilişkisi olumsuz etkilenebilir. Bu durumda anne çocuğunu ihmal ettiğini düşünür ve bu konuda suçluluk duyar ve bu düşünceden kurtulmak için çocuğuna aşırı izin verebilir veya aşırı koruyucu davranabilir (Şanlı, 2007).

1.6.3.5.8. Anne-Babanın Ruh Sağlığı

Psikolojik ya da nevroitik tüm patolojik sonuçların bir sebebi olduğu gerçeği nasıl yadsınamaz ise bir çocuğun ya da bireyin davranışın alt yapısında ailevi özellikle anne-baba endeksli bir tutumun yattığı gerçeği de yadsınamaz. Örneğin bir annenin çocuğuna karşı aşırı korumacı tutumu, annenin ruhsal bozukluğunun doğrudan bir sonucu olabilir; tıpkı düşünceleri, zihinsel işleyişi ve aşırı şüpheleri nedeniyle çocuğuna âşık olan şizofren bir anne gibi. Araştırmalar, sürekli mutsuz çocukluklar

yaşayanların evliliklerinde ciddi aile sorunlarına yol açabileceğini, boşanmalara ve evliliklerde çocuk istismarına yol açabileceğini göstermiştir.

Olayları uzun dönem izleyen araştırma sonuçlarına göre; çocukluk çağındaki yoksul ebeveynlerin planlama ve baş etme becerilerinden yoksun olduklarını, çocukların ihtiyaçlarına karşı çok duyarlı olmadıklarını, öfke ve tepkiye yatkın olduklarını göstermektedir. Anne-babası depresyon, kaygı gibi ruhsal rahatsızlıkları olan çocuklarda, anne baba olduklarında benzer belirtiler ortaya çıkmakta ve bu çocuklar depresif ve kaygılı anne baba olmaktadır (Ekşi, 1990; aktaran Satmış, 2010). Gondali ve Silverberg'e (1997) göre, araştırmalar duygusal sorunlar (depresyon, kaygı, öz-düzenleme vb.) yaşayan ebeveynlerin ebeveynlik konusunda da yetersiz olduklarını göstermektedir (Steinberg, 1993, 487-496).

1.6.3.5.9. Anne-Babalığa İlişkin Bilgi Düzeyleri

Ebeveynlik hakkında bilgi sahibi olmanın ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğuna inanılmaktadır (Yılmaz, 2004). Anne babaların bilgi sahibi olmadığı durumlarda çocuklarına karşı yanlış davranış ve tutumlar sergiledikleri ve bu yanlış tutumlar nedeniyle bazı çocukların öz bakım becerileri gibi temel becerileri kazanamadığı görülmektedir (Haktanur, Doğan, 1996; alıntı) . Yılmaz, 2004). Çocuk gelişimi konusunda eksik bir anlayışla ebeveynler çocuklarına gerekli uyarıları yapamamaktadır. Anne babalar çocuk yetiştirirken onların gelişim dönemlerini ve çocuklarının gelişim dönemlerini iyi bilmelidirler. Ebeveynler, çocuklarının yaşına ve becerilerine uygun beklentilere sahip olmalı, çocuklarının yaşının ötesinde davranışlar beklememelidir (Yavuzer, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

GÜDÜLENME VE SINAV KAYGISI

İnsanın davranışsal sonuçlarının sebep kaynak terazisinde yer alan sacayağın üçüncü unsurunun güdü olduğunu söylemek mümkündür. Bir insan herhangi bir davranış ya da kararını akıl ya da kalp unsurlarından birinin ya da ikisinin birlikte referansını baz alarak sonuçlandırırken bu ikisi dışındaki üçüncü davranış referans kaynağı güdülerdir.

2.1. GÜDÜLENME

İnsanoğlunun yaşamı boyunca davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden biri de ihtiyaçlar, arzular, ilgiler ve dürtüleri içeren “güdü” kavramıdır. Güdü basitçe "bir kişiyi itme dürtüsü" olarak tanımlanır. (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017). Balaban Sali (2006) güdü, insan amaç veya hedeflerine ulaşmak için bireyleri belirli olaylarda veya belirli durumlarda gerekli davranışları gerçekleştirmeleri için harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güç olduğuna inanmaktadır. GÜDÜLENME ise, insanların harekete geçmeleri için gerekli olan teşvik ihtiyacını karşılamak veya uyarıcıdan hareketle insanların davranışlarına rehberlik etmektir (McClelland, 1955). Acat ve Köşgeroğlu (2006) güdülenmeyi, kişinin iradesini ve davranışının kararlılığını, yönünü ve şiddetini belirleyen en önemli faktör olarak tanımlamışlardır. Chun ve Choi (2005) güdülenmeyi, bireylerin davranış sergilemelerini ve etkinliklere katılmalarını sağlayan güç olarak tanımlamaktadır. Schunk (1990) ise güdülenmeyi “bireyin görevleri tamamlamadaki çabası, ısrarı ve beceri yönetimi” olarak tanımlamaktadır. Genel bir tanım yapacak olursak güdülenme; insan davranışının ortaya çıkmasını sağlayan, insan davranışının veya çalışmasının devamlılığını sağlamaya yardımcı olan ve insan davranışına yön veren içsel durumdur (Ertem, 2006, 1-30). GÜDÜLENMENİN birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda “Bu kişinin bu davranışı yapmasına ne sebep oldu?” ve “Bu kişiyi bu davranışı yapmaya

iten ve teşvik eden nedir?” gibi soruların cevabının verildiği görülmektedir. Bireysel davranışlara yön veren gücün kaynağı aranır (Demireğen, 2019 23-33).

Morgan'a (2006) göre güdülenmenin üç farklı işlevi vardır. Bunlar; bireyi belirli bir amaca doğru iten güdüleyici bağlam, amaca ulaşma davranışı ve amacın gerçekleşmesidir. Bu üç durum birbiriyle döngü içerisinde. Buna göre güdüleyici durum bireyi davranışa, davranış ise amaca yönlendirir. Amaca ulaşıldığında güdü geçici olarak ortadan kalkar ve birey rahatlar. Güdülenme kavramı, "motivasyon" kavramına benzer bir anlama sahiptir. Bu nedenle motivasyon, Latince "hareket et, hareket et" anlamına gelen "movere" kelimesinden gelir (Bozanoğlu, 2004, 83-98). Motivasyonu etkileyen birçok faktör olmasına rağmen, bunlar temel olarak fiziksel (açlık, susuzluk ve uyku) veya psikolojik (arzu, ilgi veya tutum) faktörlere dayanmaktadır. Fiziksel ve psikolojik faktörler içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta değerlendirilir (Deci ve Ryan, 1985).

2.1.1. İçsel ve Dışsal Güdülenme

Deci ve Ryan (1985), içsel güdülenmeyi, bireyin bir davranış sergilemesi için gerekli olan gücü içinden gelen arzu ve isteklerden alması şeklinde ifade etmişlerdir. Dışsal güdülenmede ise kişinin bir eylemi sergileyebilmesi için dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz sorumlulukların, davranış ve isteklerin kişinin davranış sergilemesinde etkin rol oynamaktadır. Yani kişinin davranış sergilemesinde gerekli gücü kendisinde bulması içsel; dışarıdan gelen uyarıcılara göre gücünü arttırıp-azaltması da dışsal güdülenmedir.

2.1.1.1. İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme, bireyin kendisi için mutlu olması ya da doyum ihtiyacını karşılamak adına o davranışta bulunmasını ifade eden ve dışarıdan herhangi bir baskıya ya da ödüle gerek duyulmadan içsel olarak geliştirilen bir davranış çeşidi olarak (Akpur, 2015). İçsel güdülenme, eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli rol oynamaktadır. Reid (2007), içsel güdülenmenin artması için öğrencilerin öğrendiklerini anlamaları, sorgulayıcı olmaları, öğrenme sürecine daha geniş bir

açından bakmaları, öğrenme yaşantısından zevk almaları ve öğrenmeye istekli olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Carreira (2011) güdülenmenin, özellikle de içsel güdülenmenin, amaç ve hedeflere ulaşmada önemli faktörlerden biri olduğuna inandığını, içsel güdülenmenin yüksek öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını ve daha akademik performans sergilediklerini, ancak akademik Kaygılarının düşük olduğuna inandıklarını belirtti. Buna rağmen, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Buradan hareketle içsel güdülenmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Dışsal Güdülenme

Dışsal güdülenme bireyin bir davranışı sergilemesi için, o eylemin kendisinin haricindeki faktörlerin öne çıktığı ve o eylemlerin gerçekleşmesinde dışsal etkenlerin belirleyici olduğu güdülenme çeşididir. Dolayısıyla güdülenmenin bir araç olarak ele alındığı bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştireçler yönlendirici olabilmektedir (Akpur, 2015). Örnek olarak ailesinin takdirini almak için ders çalışan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olduğunda ailesi tarafından takdir edilmesi dışsal güdülenmedir.

Dışsal güdülenmeye yönelik olarak Erden ve Akman (2011), dışsal güdülenmenin bazı olumsuz yönlerinin olduğuna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü dışsal güdülenmede bireyler kendi istedikleri ya da kendi koydukları hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmek yerine, dışsal pekiştireçlere odaklanıp gerçek amaçlarını düşünmeyebilirler. Bunun sonucunda davranışlar dışsal pekiştireçlere maruz kalıp şekillenebilir. Hatta zamanla kişinin tek amacı dışarıdan elde edilecek bir ödül ya da övgü olmaya başlayabilir. Bundan ötürü kişinin içsel olarak kendisini güdülenmesi, kendisinden istenilen davranışları kendi çabalarıyla kazanması önemlidir.

2.1.2. Güdülenme İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Güdülenme sürecini açıklamaya çalışan birçok teori vardır. Bu teoriler güdülenmeyi farklı şekillerde tanımlar ve güdülenme sürecinin farklı boyutlarını ele alır ve vurgular.

Bu bağlamda psikanalitik, davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, hümanist yaklaşım ve kendi kaderini tayin etme yöntemlerini açıklar.

2.1.2.1. Psikanalitik Yaklaşım ve GÜDÜLENME

Psikanalitik yaklaşıma göre güdülenme, bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve düzenlenmesini desteklemek üzere tasarlanmış bir dizi sistem olarak kavramsallaştırılır (Lichtenberg, 2016). Burada önemli olan, o ihtiyacın karşılanmasına yönelik olarak bireyin ne kadar güdülendiğidir.

Birey yeteri kadar güdülendiğinde ihtiyacını karşılamak için davranışsal eyleme geçer. Bu durumda davranışa güdülenmede gerekli olan güç üç farklı kavramla açıklanır. Bunlardan ilki, insanların fiziksel ihtiyaçlarını psikolojik dürtülere dönüştüren, sadece "mutluluk ilkesi" doğrultusunda hareket eden "içsel benlik" kavramıdır. İkincisi ise "gerçeklik ilkesi"ne göre hareket eden ve süper ego ile id arasında denge kurmaya çalışan ben'dir. Son olarak, "toplumsal değerlerin ve ahlaki ilkelerin korunmasını" dikkate alan "süper ego" vardır. İnsanları harekete geçmeye yönlendiren güçler arasındaki enerji akışı ile sağlanır. Ortaya çıkan gücün sonucuna göre tüm duygu, düşünce ve davranışların amacı, kişinin ihtiyaçlarını karşılamasını, mutluluğu elde etmesini ve acıdan kaçınmasını sağlamaktır (Bozanoğlu, 2004).

Bilinçaltında işleyen içgüdü, fiziksel ihtiyaçlara eşdeğerdir ve psikolojik bir şekilde (arzular, istekler) ifade edilir. Buradaki psikolojik faktör, davranışa harekete geçiren faktördür (Ünal, 2013, 13-14). Örneğin aç bir insan açlığını gidermek için yiyecek arar. Buradaki açlık fiziksel olsa da açlığın giderilmesinden sonraki haz psikolojiktir. Bu durumda içgüdü hem davranışa harekete geçirebilir hem de davranışın yönünü belirleyebilir. Bu nedenle kişinin duyarlılığı, uyaran davranışa üzerinde farklı kontroller sağlar (Gençtan, 2002).

2.1.2.2. Davranışçı Yaklaşım ve GÜDÜLENME

Weiner (1990)'a göre davranışçı yaklaşım çerçevesinde güdülenme kavramı; ihtiyaç, dürtü ve içgüdü benzeri davranışçı yaklaşım terimlerini odak noktasına koyarak organizmayı harekete geçiren şeydir. Ödül (hedef, amaca ulaşmanın getirdiği haz) ifadesi, kişiden istenilen davranışın sergilenmesi için temel güdülenme faktörü

şeklinde ifade edilmekteydi. Bu açıdan, güdülenme, davranışçı yaklaşımın ilk zamanlarında pekiştireç, içgüdü, koşullanma vb. gibi ifadelerle anlamlandırılmıştır. (Gardner, 2006, 348-355). Farklı ifade ile güdülenme, bireyin herhangi bir uyarıcıya gösterdiği tepkinin ardından benzer davranışlarda aynı tepkiyi verme ihtimalini arttıran bir kavram olarak tanımlanmıştır (Schunk, 2011).

Davranışçılar, öğrenmenin oluşumunda dış faktörlerin güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve dış faktörlerin de motivasyon oluşumunu etkilediğini vurgulamaktadır (Akbaba, 2006). Bu dış faktörlerin, bireyleri sakin bir durumdan aktif bir duruma taşımaya neden olan şeylere odaklanırlar. Bu nedenle davranışçılar, öğrenme hızı ve seçim davranışı dahil olmak üzere çeşitli ihtiyaçların çeşitli motivasyonel durumlar üzerindeki etkilerini inceleyerek davranışın nedenlerine odaklanırlar (Weiner, 1990, 616-622).

Davranışsal yaklaşım, motivasyonu bir uyarana yanıt veya bir uyarana yanıt olarak tanımlar. Klasik koşullanmada koşulsuz uyarıcının güdüselle özellikleri tekrar yoluyla koşullu uyarıcıya aktarılır. Koşullu bir uyarıcı, koşulsuz bir uyarıcının yokluğunda koşullu bir tepki gösterdiğinde koşullanma meydana gelir. Edimsel koşullanmada ise motivasyonel davranış, bir uyarının varlığına bağlı olarak tepki verme olasılığını artırmaktır (Demireğen, 2019). Klasik koşullanmada koşulsuz uyarıların motivasyonel özellikleri, tekrar ve koşullanma yoluyla koşullu uyarılara aktarılır. Koşullu uyarıcının farklı bir anda ortaya çıkmasıyla, kişideki istenilen davranışın da aynı anda açığa çıkacağı varsayılmaktadır (Schunk, 2011). Yani güdülenmenin meydana gelebilmesinde “klasik koşullanma için gerekli olan etmenlerin gerçekleşmesinin yeteceği” görüşü hakimdir. Aynı durum edimsel koşullanmada da geçerlidir.

Edimsel koşullanmada, güdülenen davranışların farklı ortamlarda tekrarlanabileceğine dair bir görüş vardır (Akpur, 2015). Geçmişteki kişisel yaşam ve olumlu pekiştirme ortamında güdülenmenin mümkün olacağı ve dolayısıyla güdülenmenin şansının artacağı tahmin edilmektedir (Schunk, 2011). Başka bir deyişle, ile edimsel koşullanmada, geçmişteki olumlu pekiştireçlerin güdülenme düzeyini yükselttiğini, böylece davranışların sonucunda başarının elde edildiğini savunmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre, davranışın altında yatan nedenin

belirlenebilmesi için kişinin içinde yaşadığı çevre ve geçmiş deneyimlerinin araştırılması gerekir. Örneğin, bir öğrenciyi motive olarak tanımlamak, onun neden etkili çalıştığını açıklamaz. Çünkü bireyin önceki yaşantısında ailesi tarafından iyi bir eğitim anlayışıyla ya da tersi olarak baskıcı bir eğitim anlayışıyla yetişmiş olması, öğrencinin eğitim düzeyi yüksek bir çevrede yetişmiş olabileceği, akademik başarısı yüksekokullarda eğitim almış olma ihtimalleri göz önüne alınmalıdır. Kısacası, bir öğrenci önceki üretken çalışması pekiştirildiği için verimli çalışır ve şimdi çevreden etkili pekiştirme sağlamaya devam eder (Schunk, 2011).

Bu yöntemde bireyin farklı zamanlarda gösterdiği olumlu davranışların pekiştirilmesinin farklı zamanlarda da benzer olumlu davranışları göstermeye devam ettiğine işaret edilmektedir (Erden ve Akman, 2011). Başka bir deyişle, pekiştirmeler insanların davranışsal eğilimlerini şekillendirebilir. Örneğin sınıf ortamında bir öğrencinin öğretmenin sorusuna verdiği yanıt öğretmen tarafından yeterli ve doğru bir şekilde pekiştirildiğinde, öğrencinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin diğer soruları yanıtlama olasılığı artacaktır. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinde aktif pekiştirmenin her aşamasına güdülenme düzeyinden bakılması gerekmektedir. Dolayısıyla güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler gerekli motivasyonu kazanacak ve ardından öğrenme sürecine olumlu bir bakış açısıyla bakacaktır. Öğretmene sorduğu soru doğru ya da yanlış olursa olsun, düşüncelerini ifade etmekte özgür olabilecektir. Davranışçı yönetime göre eğitim-öğretim sürecinde doğru pekiştirme onların güdülenmesini harekete geçirirken, yanlış pekiştirme güdülenme düzeyini azaltacaktır. Bu nedenle öğrencilerin başarılı davranışlarının farklı pekiştireçlerle (yıldız verme, ödül vb.) ödüllendirilmesi öğrenciyi bir şeyler öğrenmeye ve uygulamaya güdülendirip ve başarısına katkı sağlayacaktır.

Özetle, davranışsal yöntemler gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlara odaklanır. Güdülenmeyi koşullanma ile açıklar ve koşullardaki pekiştireçler insan davranışını etkiler. Ancak bireysel davranışı etkileyen temel olgu pekiştireçler değil, pekiştireçlere ilişkin inançlardır (Schunk, 2011). Kişisel davranışlarını geçmiş yaşamlarında olumlu pekiştireçle güdülenen öğrenciler, devamındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde benzer durumlarda güdülenmesi devam etmektedir (Akpur, 2015). Aksi durumda ise daha sonraki öğrenmelerde güdülenme düzeylerinin azalma ihtimali

vardır.

2.1.2.3. Bilişsel Yaklaşım ve GÜDÜLENME

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir yanıt olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımların temel varsayımı, bireylerin dış ortamdaki fiziksel koşullar veya açıklıktan ziyade ifadelerine göre tepki vermesidir. Bu nedenle bilişsel yaklaşım, dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona odaklanır. Bu yönetime göre kişinin davranışını cezalandırma, pekiştirme gibi dış uyaranlardan ziyade kişisel inançlar, beklentiler, hedefler, değerler gibi faktörler belirler (Woolfolk, 1998; Aktaran Karataş, 2011, 10-11).

Başlangıçta güdülenme teorisyenleri motivasyonu ve ihtiyaçları motivasyonun temel kaynakları olarak görmüşler ve bireylerin çevreden aldıkları ödül ve cezaların bu ve benzeri kaynaklardan etkilendiğine dikkat çekmişlerdir. Ancak son yıllarda bilişsel yöntemler güdülenme konusunda ilerleme kaydetmiş, kaydederek kişinin kendileriyle ilgili yetenek ve düşüncelerinin, öz-yeterliklerinin ve başarmak için sergiledikleri davranışların motivasyonları üzerindeki etkisine vurgu yaparak bu kavramların güdülenme üzerindeki etkisine odaklanmışlardır (Wenzel ve Wigfield, 2009). Başka bir deyişle, bireyin hedefler belirlemesi ve bu hedefe ulaşmak için inanç, tutum ve davranışlarına ilham vermesi önemlidir. Kişisel bir hedefe ulaşma olasılığı ne kadar yüksekse, o kadar cesaretlendirici ve olumlu güdülenmenin o kadar yüksek olduğuna inanılmaktadır (Akpur, 2015).

Öğrenme sürecinde bilişsel yöntemler davranışsal yöntemlerden farklıdır. Schunk'a (2011) göre güdülenme ve öğrenme süreci benzer aşamalara sahip olsalar da birbirinden farklıdır. Buna göre güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin gerekli pekiştireçler sağlansa dahi, öğrenmelerini başarılı şekilde sürdüremedikleri; diğer taraftan hiçbir pekiştireç almayıp güdülenme düzeyi düşük olan kişilerin de başarıyla öğrenmelerini gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu açıdan bakılınca davranışçı yaklaşımın pekiştirme kriterleri, güdülenmeyi kısmen sağlasa da her durumda benzer sonuçlara ulaşamayabilir. Bilişsel yaklaşımın buna karşı ifade ettiği görüş kişilerin süreçte aldıkları pekiştireçleri yorumlama şekilleri ile ilgilidir. Yani bu durumda bilişsel yaklaşımın, içsel güdülenmenin daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Öğrenme sürecindeki pekiştireçler her öğrenci için her zaman benzer sonuçlar vermeyebilir. Moreno (2010), davranışçıların dikkat ettikleri dışsal güdülenmeden farklı olarak bilişselcilerin ele aldıkları içsel güdülenmenin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki başarıları daha üst düzeylere çıkardığını belirterek, farklı zaman ve durumlarda dahi pek çok kişinin diğer kişilerden daha fazla güdülenmiş, daha fazla motive olmuş olmalarını da bu süreçteki içsel güdülenmelere dayandırmıştır.

Kısacası, bilişsel yöntemler kişisel duygu ve düşüncelere, onların olaylara ilişkin algılarına ve kişisel farklılıklara ve dolayısıyla içsel güdülenmeye önem verir. Öğrencilerin bilgi ve öğrenmeye olan merakından dolayı güdülenmeyi vurgulayan en önemli unsur, geri bildirim alma, çok çalışma, hedeflere ulaşma ve başarıma gibi içsel özellikleridir (Akbaba, 2006).

2.1.3. Beklenti-Değer Kuramı

Beklenti değeri teorisi, bilişsel motivasyon teorilerinden biridir ve motivasyona farklı bir perspektiften bakması bakımından diğer teorilerden farklıdır. Beklenti Değer Teorisinde; J.W. Atkinson, bu teorinin ve akademik motivasyonun öncülerinden biridir. Böylece Atkinson, bireyin başarılı olma çabaları ile motivasyon arasında doğrudan bir ilişki kurmuş ve motivasyonun kendi kendine yeterlilik düzeyi ile orantılı olduğuna dikkat çekmiştir (Demireğin, 2019). Bu teoriye göre motivasyonu artıran bir diğer nokta da ulaşılmak istenen amacın motivasyonel değeridir (Açıkgöz, 2000). Beklenti değeri teorisi, insanların doğuştan meraklı olduğu varsayımına dayanan, hangi durumların öğrencilerin motivasyonuna yol açtığından ziyade motivasyonel süreçleri neyin tahrik ettiğine odaklanan bilişsel bir teoridir (Ertan, 2008).

Beklenti değeri teorisinde güdü; beklenti ve değer olmak üzere iki türdür. Kişinin davranıştan beklentileri ile davranışa atfedilen değer toplamı güdülenmeyi belirler. Davranış gerçekleşmeyebilir veya fırsat olmaması, değer yükleme davranışının oluşmasını engelleyebilir veya güdülenme düzeyini olumsuz etkileyebilir (Brophy, 1999). Başarı beklentisi, "Bu görevi yapabilir miyim?" problemine odaklanır ve bu durum kişisel bir öznel inanç olarak kabul edilir. Bu inanç; yetenek, görevin zorluğu, amaç, önceki başarı veya başarısızlık deneyimi gibi durumlardan etkilenir (Wigfield ve Eccless, 2002). Bireyin kendi başarısından beklentileri düşükse,

güdülenmesi de benzer şekilde düşük düzeydedir.

Görev değerleri ise “Bana verilen görevleri neden yapmalıyım?” sorusunu ele alır. Değer, ulaşılma ihtimali bulunan başarının kişi için çekiciliğini açıklar ve bu durum, çaba düzeyini etkiler (Bozanoğlu, 2004, 83-98). Kişinin kendi başarısındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi azaltırken, kişi için değerli olmayan bir hedef de aynı şekilde güdü düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu 2004). Başarı güdüsü düşük bireyler, başarısız olmamak adına zor işlere girmek istemezler. Kendilerine amaç olarak ya çok kolay ya da çok zor amaç ya da hedefler belirler. Kolay hedef seçerler, çünkü başarıyı garantilerler; zor hedef seçerler, çünkü başarısız olduklarında kendilerini savunurlar. Başarı güdüsü yüksek olanlar ise kendileri için uğraştırıcı ancak çalışarak ulaşabilecekleri amaçlar seçerler (Açıkgöz, 2007).

2.2. Sınav Kaygısı

Kaygı, kişinin bir uyararla karşılaştığında yaşadığı duygusal, fizyolojik ve bilişsel değişiklikler olarak kendini gösterir (İnanç, 1997; Özer, 2002; Yeşilyurt, 2007). İnsanlar doğdukları andan itibaren kaygıya aşınadırlar ve kaygı yaşamları boyunca belirli durumlarda tekrar tekrar kendini gösterir. Çocuk ve ergen eğitimi alanında öğrenci kaygısının temel kaynağı sınav ve değerlendirmelerdir (Gençdoğan, 2010, 153-164). Sınav kaygısı, aşırı endişe, sinirlilik gibi kontrol edilemeyen başarısızlık korkusudur (Hashmat, Hashmat, Amanullah ve Aziz, 2008, 167-170). Sınav kaygısı yaşamak, kişinin zaman içindeki akademik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir, bu da insanların sınava hazırlanmalarına yardımcı olur ve sınav sırasında yeterince motive olmalarını sağlar. Ancak yoğun kaygı akademik performansı olumsuz etkileyebilir (Kavakcı, Güler ve Çetinkaya, 2011, 7-16).

Sınav kaygısı da bir tür sosyal kaygı olarak kabul edilir. Sınav kaygısı, kişi çevresinde zeki, çalışkan ve başarılı görünmek istediğinde veya çevresindekilerden övgü beklediğinde de ortaya çıkabilir. Bu beklentiye sahip kişiler, sınavdan kötü not alacaklarını ve bunun da sınav puanlarını etkileyeceğini düşündükleri için çok endişeli hissedebilirler. Kişi çevresindekilerin izlenimini zedelemekten korkar ve övgü alamaz (Kavakcı, Güler ve Çetinkaya, 2011, 7-16). Sınav kaygısı iki ana bileşenden

oluşmaktadır.

Bunlar; bilişsel ve duygusaldır. Bilişsel kısım, kişinin zihninin sürekli olarak sınavla ilgili düşüncelerle meşgul olduğu zamandır. Örneğin kişi sürekli olarak başarısız olup olmayacağını, başarısız olursa ne olacağını ve bu sınavla geleceğinin alt üst olup olmayacağını düşünmektedir. Görüldüğü gibi kişinin sınav başarısı konusunda kendine güveni ya da yoğun bir kaygısı yoktur. Duygusal bileşen, insanların sınav kaygısı sonucunda deneyimledikleri gerilim, gerilim ve korku durumudur. Bu hisler genellikle test boyunca devam eder ve test yaklaştıkça artar. Bunun yanı sıra titreme, çarpıntı, bulantı, karın ağrısı, baş ağrısı, terleme gibi bazı fiziksel reaksiyonlar da gösterebilirler (Kavakcı, Güler ve Çetinkaya, 2011, 7-16).

2.2.1. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuram ve Modeller

En yaygın sınav kaygısı teorisi Spielberg'e aittir. Spielberg'e göre sınav kaygısı, bir öğrencinin değerlendirme sürecinde karşılaştığı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri tüm yeteneklerini ve performansını sergilemesini engelleyen bir durumdur (Spielberg, 1972). Spielberg'in sınav kaygısı modeline göre sınav kaygısının temelinde iki boyut vardır. Bunlar; durumluk kaygı ve sürekli kaygıdır. Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumu algılamasıyla ilgili olup, duruma göre değişen olumsuz ve tehdit edici bir faktördür. İnsan tepkileri olumsuz duyguları içerir. Bu herkesin yaşadığı normal bir kaygıdır (Spielberger, 1972). Sürekli kaygı ise kişiden kişiye değişen ve normal kabul edilmeyen bir kişilik özelliği olarak yorumlanabilen bir kaygıdır. Kaygıya yatkın kişiler genellikle stresli, gergin, endişeli ve mutsuz hissederler ve diğerlerinden daha fazla tehdit altında olma eğilimindedirler (Spielberger ve Vagg, 1995).

Spielberg'in durum sürekliliği modeline göre, yüksek sürekli kaygıya sahip kişiler, resmi testler veya değerlendirmeler sırasında daha yoğun ve şiddetli kaygı yaşarlar. Sonuç olarak, sürekli kaygısı yüksek olan kişiler, testte gerçek performanslarını gösteremezler ve performanslarında bir düşüş yaşarlar. Aynı zamanda bir kişinin yaşadığı heyecan düzeyine de bağlıdır. Kişinin gerçek performansını gösterememesinin bir başka nedeni de durumluk kaygı tepkileriyle

ilişkili sanrılar olabilir (Sarason, 1980, 349-385). Sınav kaygısı, "sanrılar" ve "duygular" olmak üzere iki kısımdan oluşur. Sanrılar, sınav kaygısının bilişsel yönlerini yansıtır. Sınav sırasında kişi olumsuz düşüncelerden dolayı sınava odaklanamayabilir. "Ya başaramazsam" düşüncesi bir kişinin performansını düşürebilir. Duygular, sınav kaygısının fiziksel ve duygusal yönleridir. Fiziksel reaksiyonlar titreme, terleme, mide bulantısı, sıcak basması, ishal ve daha fazlasını içerir. Olabilir. (Spielberg ve Wager, 1995).

Spielberg modelinden sonra en sık görülen sınav kaygısı modellerinden biri Wine ve Sarason tarafından geliştirilen bilişsel dikkat modelidir. Bilişsel dikkat modeline göre, test sırasında insanlar testle ilgili olumsuz düşünceleri düşünerek zaman harcarlar. Bu düşünce ve sanrılar insanların bilişsel dikkatini engellediği için performanslarını düşürebilir ve sınav kaygısı gösterebilir. İnsanlar kendilerini vasıfsız olarak görürler ve kendilerini olumsuz yargırlar. Baskı ve gerilim altında sınava girmeye çalışan kişiler, bilgilerini sınav puanlarına yansıtamayabilirler (Sarason, 1980, 349-385; Wine, 1980, 92-104).

Sınav kaygısı ile baş etmeye yönelik başka bir modele göre, sınav kaygısının temel nedeni, insanların ders çalışırken kodlama ve düzenlemede zorluk yaşamalarıdır. Bu alanda sorun yaşayan kişiler, sınavlar sırasında bilgilerini kaliteli bir şekilde değerlendirmekte ve kullanmakta zorlanırlar. Bu, insanlarda kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilir (Birenbaum ve Pinku, 1997). Bir kişinin düzenli çalışma alışkanlığı geliştirememesi, sınav kaygısını kontrol edememesi ile ilgilidir. Öğrenme Güçlüğü Modeli ise sınav kaygısını, öğrenme örüntüsü yetersiz olan ve sınava yeterince hazırlanmadığını bilen kişilerin yaşadıkları yoğun kaygı açısından inceler (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004, 176-195).

2.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı, yaşam kalitesi, bilgi eksikliği, kötü çalışma alışkanlıkları, aile tutumları ve psikolojik faktörlerden etkilenmektedir (Hashmat, Hashmat, Amanullah ve Aziz, 2008, 167-170). Öz güveni düşük, öğrencilerin başarısız olacağını düşünme, görev ve sorumluluklarını erteleme, sadece sınav sonuçlarına odaklanma, zamanını iyi kullanma, başarısız ve yetersiz ortamlar hakkında endişelenme, yargılama ve

eleştirme, çocukları çevreleriyle kıyaslama, sınav kaygısının nedenleri sayılabilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992).

Yetersiz dinlenme, sağlıksız beslenme, yetersiz fiziksel aktivite ve yetersiz zaman yönetimi, düşük yaşam kalitesini gösterir. Düşük bir yaşam kalitesi, kişinin sınav kaygısına yatkın olabileceğini gösterir. Tutarsız çalışma örüntüleri, düzenli planlama yok, uygun çalışma stratejileri belirlenmemiş, gerekli tüm konuların son geceye kadar tutulması, zamanı yönetmede zorluk, zaman zaman dersleri tekrar etme, ders içeriğini önceki geceye kadar bilmeme Devamsızlık sınav kaygısını etkiler Önemli durumlar (Hashmat), Hashmat, Amanullah ve Aziz, 2008, 167-170). Düzenli olarak etkili bir şekilde öğrenmek, özellikle ergenlik döneminde yaygın bir sorundur. Büyüme ve gelişme dönemindeki öğrenciler uzun süre dikkat ve konsantrasyonlarını yoğunlaştırmakta güçlük çekerler, plan yapmak ve düzen kurmak zordur. Birey başarılı bir şekilde plan yapabilirse kendine güveni artacak ve sınav kaygısı azalacaktır (Yavuzer, 2005). Sınav kaygısını önemli ölçüde etkileyen psikolojik faktörler, sınavla ilgili olumsuz ve mantıksız düşüncelerdir. Tüm bu etkiler kişinin geçmiş deneyimleri ve inançları ile pekiştirilir. Bazı kişilerin sınav puanları hakkında olumsuz düşünceleri vardır ve sınav sürecinde durumlarını kontrol edemezler ve bu kişilerde yoğun panik ve kaygıya neden olur. Kişilerin duygu ve düşüncelerinin teste sağlıklı bir şekilde devam edemeyecek kadar güçlü olduğu, test sırasında çoğu zaman boşluğa düştüğü ve teste devam edemediği görülmektedir. Bu deneyimlere bazı fiziksel kaygı belirtilerinin de eşlik ettiği görülmektedir (Hashmat, Hashmat, Amanullah ve Aziz, 2008, 167-170).

Düşünceler, duygulara ve eylemlere yansır. Dolayısıyla düşüncelerin kolaylıkla inanca, inançların da kolaylıkla gerçeğe dönüşebileceği söylenebilir. Sınav sırasında kaygılanan bir öğrenci, mantıksız olumsuz düşüncelerinin gerçekleşeceğini düşünebilir. Başarısızlığa ve yanlış cevaplar vermeye odaklanan insanlar bu düşüncelerden kurtulamazlar ve onlara tamamen inanmaya başlarlar. Onlarda da kaygı var. Bu olumsuz düşünce formları öncelikle şunlardır:

- a) Ya hep ya hiç (mükemmel olmayan her şeyden başarısız olmak),
- b) Aşırı genelleme (tek bir duruma dayalı genelleme),
- c) Psikolojik süzgeç (tek bir olumsuz detaya odaklanıp tüm olayı olumsuz

olarak açıklamak),

d) Olumluyu geçersiz kılma (olumlu olayları görmezden gelip durumu olumsuzla çevirmek),

e) Başarıyı küçümseme (başarılı olanı küçümseme),

f) Duygusal hareket etme (gerçek durumu açıklamak için olumsuz duygular kullanmak),

g) Zorunluluk cümleleri kurma (kendi kendine zorunluluk cümleleri kurarak tüm bunları yapması gerektiğine inanmak),

h) Falcılık (gelecekle ilgili olumsuz tahminlerde bulunmak),

i) Keyfi çıkarsama (kanıt olmasa bile olumsuz bir sonuca varılır) (Özer, 1990; Şahin, 1994; Yavuz ve Akagündüz, 2004).

Kişilik yapısı da sınav kaygısında önemli bir faktördür. Kendine güvenen ve kendine güvenen insanlar sınav kaygısından daha az etkilenir. Öğrenciler, yalnızca test puanlarına odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimi bir kendini geliştirme aracı olarak görerek gelişmeye istekli olmalıdır. Öğrenciler eksikliklerini gördüklerinde daha az endişelenirler ve sınavları üzerinde düşünürler. Sadece başarı odaklı, kontrolcü ve mükemmeliyetçi insanlar yoğun sınav kaygısı yaşarlar (Yavuzer, 2005).

2.2.3. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısının nedenleri, sonuçları ve önlemlerini değerlendirebilmek için kavramı dört ana başlıkta irdelemek gerekir.

2.2.3.1. Bilişsel Belirtiler

Sınav kaygısı olan kişilerde dikkat dağınıklığı, unutkanlık ve aşırı uyanıklık yaygındır. Bu insanlar konsantre olmakta, okumaları anlamakta ve soruları yanıtlamakta güçlük çekerler. Çoğu zaman sorulan soruyu veya kullanılması gereken anahtar kelimeyi hatırlamazlar (Yeşilyurt, 2007).

2.2.3.2. Fizyolojik Belirtiler

Aşırı kaygı, bir test sırasında veya sırasında bazı fiziksel semptomlara neden olabilir. Bunlardan bazıları mide bulantısı, kusma, karın ağrısı, ağız kuruluğu, baş

ağrısı, baş dönmesi, kulak ağrısı, kulak çınlaması, sık idrara çıkma, ishal, kabızlık, ateş basması ve basması, terleme, soluk cilt, cilt sorunları, nefes darlığı, nefes darlığı, hızlı kalp atışı, uykusuzluk ve iştahsızlıktır (Yeşilyurt, 2007).

2.2.3.3. Duygusal Belirtiler

Sınav kaygısı olan kişiler heyecan, sinirlilik, korku ve sinirlilik yaşarlar. Bu kişi, test puanları konusunda çok karamsar ve umutsuzdur. Bu kişisel durgunluğa, ilgisizliğe ve isteksizliğe yol açabilir. Sınav esnasında kişinin özgüveni az ise soruları cevaplarırken karar vermesi zorlaşacaktır. Bir sınav sırasında bireyler panik, heyecan, huzursuzluk, yalnızlık, güvensizlik ve çaresizlik hissederler. Birey kendini mutsuz, kızgın, kızgın ve ağlamaya meyilli hissedebilir veya sebepsiz yere ağlayabilir. Duygu durumlarında hızlı değişimler görülebilir. (Yeşilyurt, 2007).

2.2.3.4. Davranışsal Belirtiler

Sınav kaygısı durumunda kişi bazı davranışsal belirtiler ve sergilediği tüm zihinsel, fiziksel ve duygusal belirtiler gösterir. Bu davranışlardan bazıları; sınavlardan kaçınma ve kaçınma, sınavlara çalışmama, sınavlara girmeme veya sınavları tamamlamadan bırakmadır. Zaman zaman aşırı kaygının neden olduğu rahatsızlıktan dolayı kişilerin hareketsiz oturamadıkları görülebilir. Bu semptomların tümü, muayenenin başında en şiddetli iken, genellikle muayenenin sonunda azalır. Sınav sırasında zaman kısıtlaması olanlar için sınav sonunda tüm belirtiler güçlü bir şekilde yeniden ortaya çıkar (Yeşilyurt, 2007).

2.2.4. Çocuklarda Sınav Kaygısı

Dünyada yaşanan sosyal ve ekonomik değişimler, eğitimi her geçen yıl daha önemli hale getirmektedir. Eğitime daha fazla önem verilmesinin yanı sıra sınavların açtığı kapı da göz ardı edilemez. Bu nedenle öğrenciler ve aileleri de sınavlara büyük önem vermektedir. Lise ve üniversitelere geçiş sürecinde öğrenciler kıyasıya bir rekabetle karşı karşıya kalmaktadır. 2019 yılında öğrencilerin okula yerleştirilmesi dikkate alındığında, okulun yerleri göz önüne alındığında, sınava başvuran öğrencilerin daha az sayıda üniversiteye girebildiği görülmektedir. Bu şartlar altında

öğrenciler sınava hazırlanırken yüksek puan alma baskısı altındadır ve zorlu ve sancılı bir psikolojik süreçten geçerler. Tüm bu zorlu hazırlık ve yüksek puan beklentisinin baskısı altında sınavlara giren öğrenciler, çoğu zaman o kadar yoğun bir sınav kaygısı yaşarlar ki gerçek performanslarını yansıtamazlar (Arkan ve Altunel, 2019; Güler ve Çakır, 2013, 82-94).

Lise ve üniversite giriş sınavları dışında, Türkiye'nin tüm eğitim sisteminin büyük ölçüde "başarılı" odaklı olduğu söyleniyor. Eğitim sisteminin amacı öğrenen, bilgili ve bilinçli öğrenciler yetiştirmek değil, "başarılı" öğrenciler yetiştirmektir. Buradaki "başarı" kelimesinin ardındaki gerçek, öğrencilerin sınavları bir araçtan çok bir amaç olarak görmelerine yol açmaktadır. Sınavın amacı, öğrencinin öğrenme düzeyini, eksikliklerini ve hatalarını anlamak olmalıdır. Bu yüzden bu sınavlarda hata yaparak doğru bilgi ve başarıyı elde edin. Ancak mevcut sistemde öğrenciler sadece sınavlarda "başarılı olmayı" öğrenip buna göre değerlendirme yapabilmektedir. Bu nedenle sınav öncesi öğrenilen bilgiler kalıcı değildir ve öğrenciler hem sınav öncesi hem de sınav sırasında yoğun kaygı yaşarlar (Yıldırım ve Ergene, 2003, 224-234).

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin tek kaygısı, çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal sorunlarının ihmal edilmesine yol açan "başarı" olgusudur. Özellikle ergenlik döneminde birçok zihinsel, fiziksel ve cinsel sorunla mücadele eden gençler, sınavlara hazırlanmakta ve bu nedenle ileride ciddi sorunlara yol açabilecek sorunları görmezden gelmektedirler. Bu nedenle okul rehberlik hizmetleri genellikle çocukların bu dönemde karşılaşılabilecekleri sorunlardan çok "sınavlara nasıl daha etkili çalışılır" konusuna odaklanır (Yıldırım ve Ergene, 2003, 224-234). "Başarı", mevcut eğitim sisteminin ön saflarında yer almakta ve toplumu başarıya odaklamaktadır. Toplumun başarı odaklı ve baskıcı olması, öğrencilerin sosyal ortamlarda değerlendirilmesi stres ve kaygıya yol açabilmektedir (Karaduman ve Kilmen, 2018, 101-115). Birçok çalışma, sınav stresinin insan sağlığına çok zararlı olduğunu vurgulamıştır (Costarelli ve Patsai, 2012; Steptoe, Wardle, Pollard, Canaan ve Davies, 1996, 171-180).

2.2.4.1. Çocukların Sınav Kaygısında Ebeveynlerin Rolü

Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisi, bir çocuğun yaşamı boyunca birçok

şekilde görülebilir. Aileler sadece bir çocuğun kişiliğinin temellerini atmazlar. Ailenin etkisi çocukların gelecekteki yaşamına, eğitim hayatına ve kariyer seçimlerine de yansır. Bu durum göz önüne alındığında ailenin çocuk üzerindeki etkisinin, çocuğun tutum ve davranışlarının hatta söylenen her sözün çok önemli olduğu söylenebilir. Her iki sınav da mevcut Türk milli eğitim sisteminde öğrencilerin yaşamlarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Biri öğrencinin hangi liseye gideceğini, diğeri ise hangi üniversiteye gideceğini belirler. Türk milli eğitim sisteminde sınavların önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin sınav başarısı veliler için de oldukça önemlidir. Ebeveynlerin bazen çocuklarının fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarını ve sorunlarını unuttukları ve sadece çocuklarının test puanlarına odaklandıkları görülmektedir. Bu, bazı istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Çoğu durumda, bir öğrencinin başarısız olabileceği düşüncesinin yarattığı kaygı velilere abartılı görünebilir. Birçok ebeveyn için başarısız sınav sonuçları her şeyin sonu olarak görülmektedir (Hanımoğlu ve İnanç, 2011, 351-366).

Ebeveynler bu düşüncelerini farklı yanlış tutumlarla çocuklarına yansıtabileceği gibi, sonuçların planlarından daha düşük olması durumunda öğrencilerin başka okul seçeneklerinin olmayacağını, toparlanamayacaklarını ve geleceklerini düşünerek bu düşüncelerini çocuklarına da yansıtabilirler. Bu durumda sınavlar tüm aile için bir ölüm kalım meselesi haline gelmiştir (Hanımoğlu ve İnanç, 2011, 351-366). Aileler, çocukları motive etmek ve başarılarını artırmak için istemeden de olsa öğrencileri olumsuz etkileyen davranışlarda bulunabilirler. Anne babaların baskıcı ve inatçı tavırları çocuklarıyla olan ilişkilerine zarar vermekle kalmaz, aynı zamanda özgüvenlerinin de düşmesine neden olur. Başarı beklentisi çocuğunun potansiyelinden yüksek olan anne- babaların mükemmeliyetçi tutumu, sürekli eleştirileri, fiziksel ve sözlü şiddet kullanmaları, çocuklarının başarı düzeylerini başka öğrencilerle karşılaştırmaları öğrencilerin özgüvenlerini olumsuz etkileyen diğer faktörlerdir. (Yawuze, 1990). Ebeveynlerin çocuklarının sınavlarına yönelik olumsuz tutumları, çocuklarının sınav kaygısını artırabilir. Orta düzeyde sınav kaygısının sınav sonuçlarını olumsuz etkilediği bilinmektedir. Ancak aile katkısı nedeniyle çocukların mevcut sınav kaygısı çok yüksek veya çok yüksek seviyelere ulaşarak çocukların akademik ve sınav puanlarında düşüşe yol açabilmektedir

(Hanımoğlu ve İnanc, 2011, 351-366).

2.2.5. Sınav Kaygısının Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları

Sınav kaygısı, kişinin patolojik tepkisi veya bozukluğunun yanı sıra kişinin performansının düşmesine ve yeteneklerini etkili bir şekilde kullanamamasına katkıda bulunan bir faktördür. Sınav kaygısı, özgüven eksikliği, obsesif-kompulsif bozukluk, uyku bozuklukları, depresyon, yeme bozuklukları, kasılmalar, somatizasyon ve benzeri sonuçlara yol açabilir. Sınav kaygısı yüksek olan kişilerde bu bozuklukların gelişmesinde sınav kaygısının bir etken olduğu düşünülmektedir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992). Sınav kaygısıyla başa çıkmak için bazı psikolojik, fiziksel ve davranışsal düzenlemeler kullanılabilir. Sınavlarla ilgili gerçekçi olmayan kişisel düşünceleri düzeltmek, planlı bir çalışma alışkanlığı geliştirmek, dersleri düzenli olarak tekrarlamak ve “başarı” kavramını sadece sınav puanları ile ilişkilendirmemek, Gerçeği kabul etmek, hayatın hem bir başarı hem de bir başarısızlık olduğunu düşünmek, önce sınav biçimini ve içeriğini tam olarak anlamak, kaygıdan kaçınmak yerine kendini sorgulamaya ve analiz etmeye çalışmak gibi psikolojik uygulamalar yapmak, sınav kaygısıyla başa çıkmaya yardımcı olabilir (Özer, 1990). Sınav kaygısı ile baş edebilmek için kişinin sadece rahatlaması ve zihnini düzenlemesi değil, aynı zamanda vücudunu da rahatlatması ve düzenlemesi gerekir. Nefes egzersizleri ve gevşeme teknikleri bu ayarlama da yardımcı olabilir. Bir kişi için sağlıklı beslenme, düzenli uyku düzeni ve minimum kaygı çok önemlidir. Psikolojik ve fiziksel düzenlemelerden sonra bireylerin davranışlarını bu yeni duruma göre ayarlamaları önerilmektedir (Özer, 1990; Şahin, 1994; Yavuz ve Akagündüz, 2004).

Anne babaların çocuklarına yönelik tutum ve tutumlarının da sınav kaygısına yol açan çok önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının kişiliklerini ve yeteneklerini anlamaları gerekir. Ebeveynlerin çocuklarının yetenekleriyle ilgili gerçekçi olmayan beklentileri öğrenciler için endişe yaratabilir. Ailelere, çocuklarıyla sadece “başarı” odaklı ilişkilerden kaçınmaları, sınav kaygısının çocuğun yaşam kalitesini bozacak kadar şiddetli olduğu durumların farkında olmaları ve profesyonel yardım almaları tavsiye edilmektedir (Özer, 1990; Şahin, 1994; Yavuz; & Akagündüz, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM, ARAŞTIRMA VE BULGULAR

31. Gaziantep’te Özel Okullardaki Sınav Dönemi Öğrencilerinin Aile İçi İletişim, Anne-Baba Tutum, GÜDÜLENME, Sınav Kaygısı Ve Başarıları Arasındaki İlişki Araştırması

Gaziantep’te yer alan farklı demografik yapılarıdaki çok sayıdaki özel okul öğrencisinden gönüllü olarak alınan 343 adet anket çalışmasıyla öğrencilerin sınav başarılarıyla aile içi iletişim, ebeveyn tutum, güdülenme ve sınav kaygısı dinamikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

32. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, varsa nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır(Karasar, 2011).

Korelasyon türü ilişki aranan araştırmalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalarda ise, denemesi olmayan fakat ona yakın bir araştırma düzenidir(Karasar, 2005:77).

Karşılaştırma yolu ile belirli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır. Çeşitli istatistiksel teknikleri kullanarak değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilir veya grup ortalamalarını karşılaştırabilirsiniz. İlişkisel modellerde ise bazen ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek yeterli olurken, bazen de neden-sonuç ilişkisinin istatistiksel karşılaştırmaları yapılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere göre anne- baba tutumları, motivasyonları, aile içi iletişim ve sınav kaygıları incelenmiştir.

33 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep’te belirlenen özel okullardaki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gaziantep kent merkezinde dokuz adet özel okul belirlenmiştir. Belirlenen bu okulların tamamı, örneklem olarak kabul edilmiş ve bu okullara anketler gönderilmiştir. Anketler çıktı alınıp okul müdürlüklerine gönderilmiş ve gönüllü olarak öğrencilerden katılımları istenmiştir ve sonuçta 343 öğrenciden veriler gelmiştir. Veriler düzenlendikten sonra, eksik ve hatalı doldurulmuş olanlar, uç değere sahip olanlar, sonrasında 300 anket veri analizine tabi tutulmuştur. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veriler toplanırken her bir katılımcıya kod verilmiş ve YKS sınav sonuçları açıklandıktan sonra bu kodlar verilere eklenmiştir. Akademik başarı YKS sınav sonucu ile ilişkilendirilmiştir.

34 Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak, güdülenme, aile iletişim kalıpları, westside sınav kaygısı, anne-baba tutumları ölçekleri kullanılmıştır.

3.4.1. Güdülenme Ölçeği

Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güdülenme ölçeği bu çalışmada kullanılmıştır. Ölçek İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrolü inancı, Öz yeterlik algısı ve Sınav Kaygısı alt boyutlarından oluşmaktadır ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

3.4.2. Aile İletişim Kalıpları Ölçeği

Erdoğan ve Anık (2018) tarafından Türkçeye adapte edilen Aile İletişim Kalıpları Ölçeği iki faktörlüdür ve 26 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar “diyalog yönelimi” ve “uyum yönelimi olarak adlandırılmıştır.

3.4.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav kaygısı ölçeği Driscoll tarafından 2007’de geliştirilmiştir. Ölçeğin

orijinal formu tek faktörde 10 maddeden oluşmaktadır. Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Türkçe formu da tek faktörlüdür ve 11 maddeden oluşmaktadır.

3.4.4. Anne-Baba Tutumları Ölçeği

Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye çevrilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve üç faktörlü bir yapı arz etmektedir. Bu faktörler kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik boyutlarıdır.

3.4.5. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce temizlik ve düzenleme yapılmıştır. Eksik ya da yanlış doldurulan veriler öncelikle çıkarılmıştır. Böyle veri sayısı 16'dır. Daha sonra elde kalan verilerde uç değer temizlikleri yapılmıştır. Kolmogrov-Smirnov testleri, Boxplot grafikleri, Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılarak uç değerler temizlenmiştir. Uç değer temizliği sonrasında 300 veri sağlam veri olarak kalmış ve analizler bu veriler üzerinden yapılmıştır. Veri temizliği yapıldığı halde verilerin parametrik analizler yapmaya elverişli olmadığı görülmüş ve non-parametrik analizler yapılmıştır. Mann-Whitney U testi iki grup arasındaki anlamlı farklılıkları bulmak için, Kruskal Wallis testleri ise ikiden fazla gruplardaki farklılıkları bulmak için kullanılmıştır. Ayrıca frekans yüzde analizleri ve korelasyon analizi yapılmıştır.

35. Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerin yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerinin analizlerine yer verilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden non parametrik testler uygulanmıştır. Ölçeklerin her biri ayrı ayrı olarak katılımcıların sınav puanı bakımından cinsiyet ve kendisine ait bir odası olma durumu iki değişkeni olduğundan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ölçeklerin her birinde ayrı ayrı olarak katılımcıların sınav puanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailenin sınava hazırlanma konusunda baskı yapma durumu, sınava günlük hazırlanma süresi parametrik olarak yer almıştır. Ebeveynlerin

çocuğun üniversite okuması konusundaki desteği ikiden fazla değişkene sahip olduğundan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark bulunan değişkenlerin belirlenmesi için ise Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	170	54,3
	Erkek	143	45,7
Kendisine Ait Oda Durumu	Evet	285	91,1
	Hayır	28	8,9
Sınav Puanı	250'den Düşük	61	19,5
	250-300 Arası	90	28,8
	300-350 Arası	110	35,1
	350'den Yüksek	52	16,6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	31	9,9
	Ortaokul	34	10,9
	Lise	103	32,9
	Üniversite	145	46,3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	22	7,0
	Ortaokul	27	8,6
	Lise	85	27,2
	Üniversite	179	57,2
Ailenizin Aylık Geliri	5.000 TL'den Az	32	10,2
	5.000 TL - 10.000 TL Arası	109	34,8
	10.000 TL - 20.000 TL Arası	125	39,9
	20.000 TL'den Fazla	47	15,0
Ailenin Baskı Yapma Durumu	Evet	116	37,1
	Hayır	133	42,5
	Cevap Yok	64	20,4
Günlük Hazırlanma Süresi	2-4 Saat Arası	69	22,0
	4-6 Saat Arası	111	35,5
	6-8 Saat Arası	86	27,5
	8 Saatten Fazla	47	15,0
Ailenin Destek Durumu	Çok Fazla İlgileniyor	185	59,1
	Çok İlgileniyor	119	38,0

Tablo 1’de araştırmaya katılanlara ilişkin demografik veriler yer almaktadır.

Cinsiyetleri bakımından katılımcıların %54,3’ü kadın, %45,7’si erkektir. Kendisine ait odası olma durumu bakımından %91,1’nin kendisine ait odası var iken %8,9’nun kendisine ait odası yoktur. Sınav puanı bakımından %19,5’nin sınav puanı 25’den düşük, %28,8’nin sınav puanı 250-300 arası; %35,1’nin sınav puanı 300-350 arası ve %16,6’sının sınav puanı 350’den yüksektir. Anne eğitim durumu bakımından %9,9’unun annesi ilkokul, %10,9’unun ortaokul, %32,9’unun lise ve %46,3’ünün üniversite düzeyindedir. Baba eğitim durumu bakımından %7,0’ının babası ilkokul, %8,6’sı ortaokul, %27,2’si lise ve %57,2’sinin üniversite düzeyindedir. Ailenin aylık geliri bakımından %10,2’sinin aylık geliri 5.000 TL’den az, %34,8’inin aylık geliri 5.000-10.000 TL arası, %39,9’unun aylık geliri 10.000-20.000 TL arası ve %15,0’inin aylık geliri 20.000 TL’den fazladır. Ailenin baskı yapma durumu bakımından %37,1’inin baskı yaptığı, %42,5’inin baskı yapmadığı ve %20,4’ünün baskı yapma durumuna ilişkin “cevap yok” dediği görülmüştür. Sınava günlük hazırlanma süresi bakımından %22,0’sinin 2-4 saat arası hazırlandığı, %35,5’inin 4-6 saat arası hazırlandığı, %27,5’inin 6-8 saat arası hazırlandığı ve %15,0’inin 8 saatten fazla hazırlandığı belirlenmiştir. Sınava hazırlanmada ailenin destek olma durumu bakımından %59,1’inin çok fazla ilgilendiği, %38,0’inin çok ilgilendiği ve %2,9’unun ise ilgilenmediği belirlenmiştir.

3.5.1. Anne-Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ) Analizleri

Araştırmada kullanılan Anne-Baba Tutumları Ölçeğinin Kabul/İlgi Boyutu ve Psikolojik Özerklik Boyutu ile ölçeğin toplam puanına cinsiyet değişkeni ve kendisine ait bir odası olma durumu değişkeni bakımından Mann-Whitney U testi; sınav puanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailenin sınava hazırlanma konusunda baskı yapma durumu, sınava günlük hazırlanma süresi ve ailesinin üniversite okuması konusundaki destek durumu değişkenleri bakımından ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark bulunan değişkenlerin belirlenmesi için ise Tam hane testi uygulanmıştır.

Tablo 2 Cinsiyet Değişkeni Bakımından ABTÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

		N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kabul/İlgi Boyutu	Kız	170	163,23	11096	0,183
	Erkek	143	149,59		
	Toplam	313			
Psikolojik Özerklik Boyutu	Kız	170	169,82	9976	0,006
	Erkek	143	141,76		
	Toplam	313			
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	Kız	170	168,80	10148,5	0,012
	Erkek	143	142,97		
	Toplam	313			

Tablo 2 incelendiğinde ABTÖ puanları bakımından kız katılımcıların sıra ortalamasının hem Kabul/İlgi Boyutu hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ve ABTÖ toplam puanlarında ($\bar{X} = 168,80$) erkek katılımcıların ortalamasından ($\bar{X} = 142,97$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda ABTÖ puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre Psikolojik Özerklik Boyutunda ve ABTÖ toplam puanlarında kız katılımcıların lehine farklılaştığı ($P = 0,012 < 0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. ABTÖ puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre Kabul/İlgi Boyutunda ise farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından ABTÖ

Puanlarının Mann Whitney-U Testi

		N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kabul/İlgi Boyutu	Evet	285	156,65	3889	0,824
	Hayır	28	160,61		
	Toplam	313			
Psikolojik Özerklik Boyutu	Evet	285	159,76	3204,5	0,084
	Hayır	28	128,95		
	Toplam	313			
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	Evet	285	158,19	3649,5	0,455
	Hayır	28	144,84		
	Toplam	313			

Tablo 3 incelendiğinde ABTÖ puanları bakımından Kabul/İlgi Boyutunda kendisine ait bir odası olmayanların sıra ortalamasının kendisine ait bir odası olanların ortalamasından daha yüksek olduğu; Psikolojik Özerklik Boyutunda ise kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasının kendisine ait bir odası olmayanların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. ABTÖ toplam puanlarında ise kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=3,2156$) kendisine ait bir odası olmayanların ortalamasından ($\bar{X}=3,1905$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda ABTÖ toplam puanlarında ve Kabul/İlgi Boyutu ile Psikolojik Özerklik Boyutunda da farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 4 Sınav Puanı Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Sınav Puanı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	250'den düşük	61	153,78	4,576	3	0,206
	250-300 arası	90	170,26			
	300-350 arası	110	144,32			
	350'den yüksek	52	164,66			
	Toplam	313				
Psikolojik Özerklik	250'den düşük	61	152,80	0,542	3	0,910
	250-300 arası	90	161,90			
	300-350 arası	110	154,19			

Boyutu	350'den yüksek	52	159,38			
	Toplam	313				
	250'den düşük	61	154,74	2,647	3	0,449
Anne-Baba	250-300 arası	90	167,77			
Tutumları	300-350 arası	110	147,49			
Ölçeği	350'den yüksek	52	161,13			
	Toplam	313				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ toplam puanlarında ve alt boyutlar olan Kabul/İlgi Boyutu ile Psikolojik Özerklik Boyutunda da farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 5 Anne Eğitim Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	İlkokul	31	102,44	13,178	3	0,004
	Ortaokul	34	171,10			
	Lise	103	158,41			
	Üniversite	145	164,36			
	Toplam	313				
Psikolojik Özerklik Boyutu	İlkokul	31	112,76	8,904	3	0,031
	Ortaokul	34	161,87			
	Lise	103	167,18			
	Üniversite	145	158,09			
	Toplam	313				
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	İlkokul	31	92,21	17,798	3	,000
	Ortaokul	34	168,63			
	Lise	103	163,96			
	Üniversite	145	163,18			
	Toplam	313				

Tablo 5’te görüldüğü gibi, anne eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre hem Kabul/İlgi Boyutunda ($P=,004<0,05$) hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ($P=,031<0,05$) ve ABTÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P=,000<0,05$).

Tablo 6 Anne Eğitim Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,30656	,13781	,169
	Lise	-,30567*	,08357	,003
	Üniversite	-,32157*	,08164	,001
Ortaokul	İlkokul	,30656	,13781	,169
	Lise	,00089	,12669	1,000
	Üniversite	-,01501	,12542	1,000
Lise	İlkokul	,30567*	,08357	,003
	Ortaokul	-,00089	,12669	1,000
	Üniversite	-,01590	,06101	1,000
Üniversite	İlkokul	,32157*	,08164	,001
	Ortaokul	,01501	,12542	1,000
	Lise	,01590	,06101	1,000

Tablo 6’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Kabul/İlgi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 Anne Eğitim Durumu Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,14695	,12990	,841
	Lise	-,22354*	,06764	,010
	Üniversite	-,17914	,06704	,057
Ortaokul	İlkokul	,14695	,12990	,841
	Lise	-,07659	,12314	,990
	Üniversite	-,03218	,12282	1,000
Lise	İlkokul	,22354*	,06764	,010
	Ortaokul	,07659	,12314	,990
	Üniversite	,04441	,05275	,954
Üniversite	İlkokul	,17914	,06704	,057
	Ortaokul	,03218	,12282	1,000
	Lise	-,04441	,05275	,954

Tablo 7’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Psikolojik Özerklik Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 Anne Eğitim Durumu Bakımından Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,22676	,12407	,371
	Lise	-,26461*	,05981	,000
	Üniversite	-,25035*	,06020	,001
Ortaokul	İlkokul	,22676	,12407	,371
	Lise	-,03785	,11880	1,000
	Üniversite	-,02360	,11900	1,000

Lise	İlkokul	,26461*	,05981	,000
	Ortaokul	,03785	,11880	1,000
	Üniversite	,01425	,04841	1,000
Üniversite	İlkokul	,25035*	,06020	,001
	Ortaokul	,02360	,11900	1,000
	Lise	-,01425	,04841	1,000

Tablo 8’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Anne-Baba Tutumları Ölçeği toplam puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9 Baba Eğitim Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	İlkokul	22	22,55	36,24	2	,000
	Lise	27	71,31			
	Üniversite	85	77,92			
	Toplam	134				
Psikolojik Özerklik Boyutu	İlkokul	22	32,20	22,569	2	,000
	Lise	27	69,44			
	Üniversite	85	76,02			
	Toplam	134				
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	İlkokul	22	21,73	37,213	2	,000
	Lise	27	71,91			
	Üniversite	85	77,95			
	Toplam	134				

Tablo 9 'da görüldüğü gibi, baba eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre hem Kabul/İlgi Boyutunda ($P=,000<0,05$) hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ($P=,000<0,05$) ve ABTÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P=,000<0,05$).

Tablo 10 Baba Eğitim Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam

hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,44688	,16091	,050
	Lise	-,59614*	,07953	,000
	Üniversite	-,41276*	,07916	,000
Ortaokul	İlkokul	,44688	,16091	,050
	Lise	-,14926	,15019	,908
	Üniversite	,03412	,14999	1,000
Lise	İlkokul	,59614*	,07953	,000
	Ortaokul	,14926	,15019	,908
	Üniversite	,18338*	,05412	,005
Üniversite	İlkokul	,41276*	,07916	,000
	Ortaokul	-,03412	,14999	1,000
	Lise	-,18338*	,05412	,005

Tablo 10’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Kabul/İlgi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında ve lise ile üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 Baba Eğitim Durumu Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,29929	,15675	,334
	Lise	-,42270*	,06082	,000
	Üniversite	-,29338*	,05521	,000
Ortaokul	İlkokul	,29929	,15675	,334
	Lise	-,12341	,15534	,967
	Üniversite	,00591	,15323	1,000
Lise	İlkokul	,42270*	,06082	,000
	Ortaokul	,12341	,15534	,967
	Üniversite	,12932	,05107	,071
Üniversite	İlkokul	,29338*	,05521	,000
	Ortaokul	-,00591	,15323	1,000
	Lise	-,12932	,05107	,071

Tablo 11’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Psikolojik Özerklik Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 12 Baba Eğitim Durumu Bakımından Anne-Baba Tutumları Ölçeği
Tamhane Testi**

(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,37308	,15280	,117
	Lise	-,50942*	,05536	,000
	Üniversite	-,35307*	,05449	,000
Ortaokul	İlkokul	,37308	,15280	,117
	Lise	-,13634	,14912	,936
	Üniversite	,02001	,14880	1,000
Lise	İlkokul	,50942*	,05536	,000
	Ortaokul	,13634	,14912	,936
	Üniversite	,15635*	,04311	,002
Üniversite	İlkokul	,35307*	,05449	,000
	Ortaokul	-,02001	,14880	1,000
	Lise	-,15635*	,04311	,002

Tablo 12’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Anne-Baba Tutumları Ölçeği toplam puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13 Ailenin Aylık Geliri Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Aylık Geliri		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	5.000 TL'den Az	32	173,95	7,141	3	0,068
	5.000 -10.000 TL arası	109	160,89			
	10.000 -20.000 TL arası	125	160,93			
	20.000 TL'den fazla	47	125,97			
	Toplam	313				
Psikolojik Özerklik Boyutu	5.000 TL'den Az	32	167,50	0,678	3	0,878
	5.000 -10.000 TL arası	109	156,23			
	10.000 -20.000 TL arası	125	153,70			
	20.000 TL'den fazla	47	160,41			
	Toplam	313				
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	5.000 TL'den Az	32	171,09	2,091	3	0,554
	5.000 -10.000 TL arası	109	158,18			
	10.000 -20.000 TL arası	125	157,97			
	20.000 TL'den fazla	47	142,10			
	Toplam	313				

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ailenin aylık geliri bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ toplam puanlarında ve alt boyutlar olan hem Kabul/İlgi Boyutu ve Psikolojik Özerklik Boyutunda farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 14 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Baskı Yapma Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	Evet	116	173,33	13,927 2	0,001
	Hayır	133	134,88		
	Cevap yok	64	173,38		
	Toplam	313			
Psikolojik Özerklik Boyutu	Evet	116	173,08	6,638 2	0,036
	Hayır	133	151,45		
	Cevap yok	64	139,39		
	Toplam	313			
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	Evet	116	178,53	12,367 2	0,002
	Hayır	133	138,17		
	Cevap yok	64	157,09		
	Toplam	313			

Tablo 14'te görüldüğü gibi, ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ puanlarının, hem Kabul/İlgi Boyutunda ($P=,001<0,05$) hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ($P=,036<0,05$) ve ABTÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P=,002<0,05$).

Tablo 15 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	,17108	,06650	,062
	Cevap yok	-,05125	,07517	,984
	Bilmiyorum	-,06513	,08448	,971
Hayır	Evet	-,17108	,06650	,062
	Cevap yok	-,22233*	,07464	,021
	Bilmiyorum	-,23622	,08401	,050
Cevap yok	Evet	,05125	,07517	,984
	Hayır	,22233*	,07464	,021
	Bilmiyorum	-,01389	,09103	1,000
Bilmiyorum	Evet	,06513	,08448	,971
	Hayır	,23622	,08401	,050
	Cevap yok	,01389	,09103	1,000

Tablo 15’te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Kabul/İlgi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre Ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından baskı yapmıyor ile cevap yok seçeneğini işaretleyenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Sınava Günlük Hazırlanma Süresi		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi Boyutu	2-4 Saat arası	69	106,74	39,005	3	,000
	4-6 Saat arası	111	150,23			
	6-8 Saat arası	86	192,65			
	8 Saatten fazla	47	181,55			
	Toplam	313				
Psikolojik Özerklik Boyutu	2-4 Saat arası	69	127,77	17,024	3	0,001
	4-6 Saat arası	111	154,68			
	6-8 Saat arası	86	186,90			
	8 Saatten fazla	47	150,68			
	Toplam	313				
Anne-Baba Tutumları Ölçeği	2-4 Saat arası	69	108,63	35,293	3	,000
	4-6 Saat arası	111	152,88			
	6-8 Saat arası	86	193,76			
	8 Saatten fazla	47	170,49			
	Toplam	313				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, sınava günlük hazırlanma süresi bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ puanlarının, hem Kabul/İlgi Boyutunda ($P=,001<0,05$) hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ($P=,000<0,05$) ve ABTÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P=,000<0,05$).

Tablo 17 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Kabul/İlgi Boyutu Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	-,23972*	,07621	,012
	6-8 Saat arası	-,46712*	,07488	,000
	8 Saatten fazla	-,36043*	,10957	,009
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	,23972*	,07621	,012
	6-8 Saat arası	-,22740*	,05956	,001
	8 Saatten fazla	-,12072	,09973	,792
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	,46712*	,07488	,000
	4-6 Saat arası	,22740*	,05956	,001
	8 Saatten fazla	,10669	,09872	,865
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	,36043*	,10957	,009
	4-6 Saat arası	,12072	,09973	,792
	6-8 Saat arası	-,10669	,09872	,865

Tablo 17.'de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Kabul/İlgi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından 2-4 saat arası hazırlananlar ile 6-8 saat arası hazırlananlar ve 8 saatten fazla hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu ve 4-6 saat arası hazırlananlar ile 6-8 saat arası hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutu Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	-,13653	,05647	,097
	6-8 Saat arası	-,27358*	,06172	,000
	8 Saatten fazla	-,07640	,10560	,978
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	,13653	,05647	,097
	6-8 Saat arası	-,13706	,05771	,107
	8 Saatten fazla	,06012	,10331	,993
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	,27358*	,06172	,000
	4-6 Saat arası	,13706	,05771	,107
	8 Saatten fazla	,19718	,10627	,345
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	,07640	,10560	,978
	4-6 Saat arası	-,06012	,10331	,993
	6-8 Saat arası	-,19718	,10627	,345

Tablo 18’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Psikolojik Özerklik Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından 2-4 saat arası hazırlananlar ile 6-8 saat arası hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	-,18812*	,05579	,006
	6-8 Saat arası	-,37035*	,05770	,000
	8 Saatten fazla	-,21842	,09747	,158
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	,18812*	,05579	,006
	6-8 Saat arası	-,18223*	,05113	,003
	8 Saatten fazla	-,03030	,09373	1,000
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	,37035*	,05770	,000
	4-6 Saat arası	,18223*	,05113	,003
	8 Saatten fazla	,15193	,09488	,517
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	,21842	,09747	,158
	4-6 Saat arası	,03030	,09373	1,000
	6-8 Saat arası	-,15193	,09488	,517

Tablo 19’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen ABTÖ toplam puanlarında hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından 2-4 saat arası hazırlananlar ile 4-6 saat arası hazırlananlar ve 6-8 saat arası hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu ve 4-6 saat arası hazırlananlar ile 6-8 saat arası hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından ABTÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Destek Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Kabul/İlgi	Çok fazla ilgileniyor	185	170,47	20,855	2	,000
Boyutu	Çok ilgileniyor	119	144,72			
	İlgilenmiyor	9	42,50			
	Toplam	313				
Psikolojik	Çok fazla ilgileniyor	185	168,19	17,729	2	,000
Özerklik	Çok ilgileniyor	119	148,01			
Boyutu	İlgilenmiyor	9	45,83			
	Toplam	313				
Anne-Baba	Çok fazla ilgileniyor	185	172,20	27,34	2	,000
Tutumları	Çok ilgileniyor	119	143,40			
Ölçeği	İlgilenmiyor	9	24,33			
	Toplam	313				

Tablo 20’de görüldüğü gibi, ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda ABTÖ puanlarının, hem Kabul/İlgi Boyutunda ($P=,000<0,05$) hem de Psikolojik Özerklik Boyutunda ($P=,000<0,05$) ve ABTÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P=,000<0,05$).

Tablo 21 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Kabul/İlgi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,06736	,05445	,520
	İlgilenmiyor	,78258*	,16822	,004
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,06736	,05445	,520
	İlgilenmiyor	,71522*	,16782	,007
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	-,78258*	,16822	,004
	Çok ilgileniyor	-,71522*	,16782	,007

Tablo 21’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Kabul/İlgi ve Psikolojik Özerklik Boyutlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından ilgilenmeyenler ile çok fazla ilgilenen ve çok ilgilenenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Psikolojik Özerklik Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,07034	,05018	,412
	İlgilenmiyor	,56230*	,11351	,002
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,07034	,05018	,412
	İlgilenmiyor	,49196*	,11414	,005
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	-,56230*	,11351	,002
	Çok ilgileniyor	-,49196*	,11414	,005

Tablo 23 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Psikolojik Anne-Baba Tutumları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,06885	,04483	,332
	İlgilenmiyor	,67244*	,11351	,001
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,06885	,04483	,332
	İlgilenmiyor	,60359*	,11240	,001
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	-,67244*	,11351	,001
	Çok ilgileniyor	-,60359*	,11240	,001

Tablo 23’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Anne-Baba Tutumları Ölçeği toplam puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından ilgilenmeyenler ile çok fazla ilgilenen ve çok ilgilenenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

3.5.2. GÜDÜLENME Ölçeği (GÖ) Analizleri

Araştırmada kullanılan GÜDÜLENME Ölçeğinin Kabul/İlgi Boyutu ve Psikolojik Özerklik Boyutu ile ölçeğin toplam puanına cinsiyet değişkeni ve kendisine ait bir odası olma durumu değişkeni bakımından Mann-Whitney U testi; sınav puanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailenin sınava hazırlanma konusunda baskı yapma durumu, sınava günlük hazırlanma süresi ve ailesinin üniversite okuması konusundaki destek durumu değişkenleri bakımından ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark bulunan değişkenlerin belirlenmesi için ise Tam hane testi uygulanmıştır.

Tablo 24 Cinsiyet Değişkeni Bakımından GÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
İçsel Hedef Yönelimi	Kız	170	145,80	10250,5	0,016
	Erkek	143	170,32		
	Toplam	313			
Dışsal Hedef Yönelimi	Kız	170	162,04	11297,5	0,276
	Erkek	143	151,00		
	Toplam	313			
Görev Değeri	Kız	170	164,36	10904	0,115
	Erkek	143	148,25		
	Toplam	313			
Öğrenme Kontrolü İnancı	Kız	170	143,44	9849	0,003
	Erkek	143	173,13		
	Toplam	313			
Özyeterlik Algısı	Kız	170	157,01	12154	0,999
	Erkek	143	156,99		
	Toplam	313			
Sınav Kaygısı	Kız	170	146,90	10438,5	0,031
	Erkek	143	169,00		
	Toplam	313			
Güdülenme Ölçeği	Kız	170	150,83	11105,5	0,188
	Erkek	143	164,34		
	Toplam	313			

Tablo 24 incelendiğinde GÖ puanları bakımından kız katılımcıların sıra ortalamasının Dışsal Hedef Yönelimi, Görev Değeri ve Öz yeterlik Algısı boyutlarında erkek katılımcıların ortalamasından daha yüksek olduğu; İçsel Hedef Yönelimi, Öğrenme Kontrolü İnancı, Sınav Kaygısı ve Güdülenme Ölçeği toplam puanında ise erkek katılımcıların sıra ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda GÖ puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre İçsel Hedef Yönelimi, Öğrenme Kontrolü İnancı ve Sınav Kaygısı boyutlarında **erkek katılımcıların lehine** farklılaştığı; sonucuna ulaşılmıştır. GÖ

puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre Dışsal Hedef Yönelimi, Görev Değeri, Öz yeterlik Algısı boyutlarında ve GÜDÜLENME Ölçeği toplam puanında ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından GÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

Kendisine Ait Bir Odası Var Mı?		Sıra N	Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
İçsel Hedef Yönelimi	Evet	285	157,72	3783,5	0,649
	Hayır	28	149,63		
	Toplam	313			
Dışsal Hedef Yönelimi	Evet	285	153,60	3020,5	0,032
	Hayır	28	191,63		
	Toplam	313			
Görev Değeri	Evet	285	152,01	2568,5	0,002
	Hayır	28	207,77		
	Toplam	313			
Öğrenme Kontrolü İnancı	Evet	285	156,64	3887	0,819
	Hayır	28	160,68		
	Toplam	313			
Özyeterlik Algısı	Evet	285	154,05	3148,5	0,064
	Hayır	28	187,05		
	Toplam	313			
Sınav Kaygısı	Evet	285	155,97	3696,5	0,519
	Hayır	28	167,48		
	Toplam	313			
GÜDÜLENME Ölçeği	Evet	285	154,66	3324	0,145
	Hayır	28	180,79		
	Toplam	313			

Tablo 25 incelendiğinde GÖ puanları bakımından kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasının İçsel Hedef Yönelimi boyutunda kendisine ait bir odası olmayanların ortalamasından daha yüksek olduğu; diğer boyutlarda ise kendisine ait bir odası olmayanların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda GÖ puanları bakımından kendisine ait bir odası olma durumu değişkenine göre Dışsal Hedef Yönelimi ve Görev Değeri boyutlarında **kendisine ait bir odası olmayanlar lehine** farklılaştığı; diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 26 Sınav Puanı Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Sınav Puanı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel	250'den düşük	61	161,15	8,512	3	0,037
Hedef	250-300 arası	90	166,69			
Yönelimi	300-350 arası	110	137,79			
	350'den yüksek	52	176,00			
	Toplam	313				
Dışsal	250'den düşük	61	158,43	6,467	3	0,091
Hedef	250-300 arası	90	146,40			
Yönelimi	300-350 arası	110	152,00			
	350'den yüksek	52	184,24			
	Toplam	313				
Görev	250'den düşük	61	165,22	5,747	3	0,125
Değeri	250-300 arası	90	151,73			
	300-350 arası	110	146,03			
	350'den yüksek	52	179,68			
	Toplam	313				
Öğrenme	250'den düşük	61	151,08	5,136	3	0,162
Kontrolü	250-300 arası	90	165,16			
İnancı	300-350 arası	110	145,04			
	350'den yüksek	52	175,13			
	Toplam	313				
Özyeterlik	250'den düşük	61	146,17	8,094	3	0,044
Algısı	250-300 arası	90	171,31			
	300-350 arası	110	142,64			
	350'den yüksek	52	175,33			
	Toplam	313				
Sınav	250'den düşük	61	169,11	4,781	3	0,189
Kaygısı	250-300 arası	90	145,33			
	300-350 arası	110	165,98			

	350'den yüksek	52	144,01			
	Toplam	313				
Güdülenme Ölçeği	250'den düşük	61	161,26	7,522	3	0,057
	250-300 arası	90	160,16			
	300-350 arası	110	140,67			
	350'den yüksek	52	181,09			
	Toplam	313				

Tablo 26'da görüldüğü gibi, sınav puanı bakımında gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda İçsel Hedef Yönelimi Boyutu ile Öz yeterlik Algısı Boyutunda da farklılaştığı ($P < 0,05$), diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P > 0,05$).

Tablo 27 Anne Eğitim Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Anne Eğitim Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	İlkokul	31	208,74	12,632	3	0,006
	Ortaokul	34	142,93			
	Lise	103	158,94			
	Üniversite	145	147,86			
	Toplam	313				
Dışsal Hedef Yönelimi	İlkokul	31	182,95	5,348	3	0,148
	Ortaokul	34	158,65			
	Lise	103	143,23			
	Üniversite	145	160,85			
	Toplam	313				
Görev Değeri	İlkokul	31	189,76	10,569	3	0,014
	Ortaokul	34	168,43			
	Lise	103	166,42			
	Üniversite	145	140,62			

	Toplam	313				
Öğrenme	İlkokul	31	133,82	3,409	3	0,333
Kontrolü	Ortaokul	34	145,40			
İnancı	Lise	103	163,83			
	Üniversite	145	159,82			
	Toplam	313				
Öz yeterlik	İlkokul	31	153,56	0,809	3	0,847
Algısı	Ortaokul	34	157,46			
	Lise	103	151,45			
	Üniversite	145	161,57			
	Toplam	313				
Sınav	İlkokul	31	190,81	9,465	3	0,024
Kaygısı	Ortaokul	34	184,46			
	Lise	103	148,96			
	Üniversite	145	149,04			
	Toplam	313				
Güdülenme	İlkokul	31	196,79	7,023	3	0,071
Ölçeği	Ortaokul	34	160,26			
	Lise	103	153,56			
	Üniversite	145	150,17			
	Toplam	313				

Tablo 27’de görüldüğü gibi, anne eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda GÖ puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre İçsel Hedef Yönelimi, Görev Değeri ve Sınav Kaygısı boyutlarında farklılaştığı, diğer boyutlarda ve GÖ toplam puanında ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P=,000<0,05$).

Tablo 28 Anne Eğitim Durumu Bakımından İçsel Hedef Yönelimi Boyutuna İlişkin Tamhane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,47609*	,15838	,024
	Lise	,32903*	,10049	,009
	Üniversite	,40903*	,09116	,000
Ortaokul	İlkokul	-,47609*	,15838	,024
	Lise	-,14706	,15349	,919
	Üniversite	-,06706	,14756	,998
Lise	İlkokul	-,32903*	,10049	,009
	Ortaokul	,14706	,15349	,919
	Üniversite	,08000	,08238	,912
Üniversite	İlkokul	-,40903*	,09116	,000
	Ortaokul	,06706	,14756	,998
	Lise	-,08000	,08238	,912

Tablo 28’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen İçsel Hedef Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29 Anne Eğitim Durumu Bakımından Görev Değeri Boyutuna İlişkin Tamhane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,13890	,14378	,916
	Lise	,18779	,13329	,661
	Üniversite	,36454*	,12854	,040
Ortaokul	İlkokul	-,13890	,14378	,916
	Lise	,04889	,10950	,998
	Üniversite	,22564	,10366	,183
Lise	İlkokul	-,18779	,13329	,661
	Ortaokul	-,04889	,10950	,998
	Üniversite	,17675	,08852	,251
Üniversite	İlkokul	-,36454*	,12854	,040
	Ortaokul	-,22564	,10366	,183
	Lise	-,17675	,08852	,251

Tablo 29’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Görev Değeri Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30 Anne Eğitim Durumu Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin Tamhane Testi

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,14596	,10409	,664
	Lise	,21303*	,07357	,030
	Üniversite	,21943*	,06888	,014
Ortaokul	İlkokul	-,14596	,10409	,664
	Lise	,06707	,09636	,982
	Üniversite	,07348	,09283	,967
Lise	İlkokul	-,21303*	,07357	,030
	Ortaokul	-,06707	,09636	,982
	Üniversite	,00641	,05653	1,000
Üniversite	İlkokul	-,21943*	,06888	,014
	Ortaokul	-,07348	,09283	,967
	Lise	-,00641	,05653	1,000

Tablo 30’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Sınav Kaygısı Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre anne eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 31 Baba Eğitim Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Baba Eğitim Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	İlkokul	22	80,55	3,874	2	0,144
	Lise	27	70,91			
	Üniversite	85	63,04			
	Toplam	134				
Dışsal Hedef Yönelimi	İlkokul	22	83,84	14,869	2	0,001
	Lise	27	44,04			
	Üniversite	85	70,72			
	Toplam	134				
Görev Değeri	İlkokul	22	77,14	2,394	2	0,302
	Lise	27	60,02			
	Üniversite	85	67,38			
	Toplam	134				
Öğrenme Kontrolü İnancı	İlkokul	22	74,55	4,558	2	0,102
	Lise	27	53,83			
	Üniversite	85	70,02			
	Toplam	134				
Özyeterlik Algısı	İlkokul	22	91,66	11,225	2	0,004
	Lise	27	56,43			
	Üniversite	85	64,76			
	Toplam	134				
Sınav Kaygısı	İlkokul	22	102,00	29,885	2	,000
	Lise	27	80,00			
	Üniversite	85	54,60			
	Toplam	134				
Güdülenme Ölçeği	İlkokul	22	94,52	12,817	2	0,002
	Lise	27	63,48			
	Üniversite	85	61,78			
	Toplam	134				

Tablo 31’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda GÖ puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre Dışsal Hedef Yönelimi, Özyeterlik Algısı, Sınav Kaygısı boyutlarında ve GÖ toplam puanlarında farklılaştığı ($P<0,05$); diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 32 Baba Eğitim Durumu Bakımından Dışsal Hedef Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,61111*	,12968	,000
	Lise	,29216	,14146	,237
	Üniversite	,55400*	,12884	,001
Ortaokul	İlkokul	-,61111*	,12968	,000
	Lise	-,31895*	,10980	,027
	Üniversite	-,05711	,09298	,991
Lise	İlkokul	-,29216	,14146	,237
	Ortaokul	,31895*	,10980	,027
	Üniversite	,26185	,10880	,098
Üniversite	İlkokul	-,55400*	,12884	,001
	Ortaokul	,05711	,09298	,991
	Lise	-,26185	,10880	,098

Tablo 32’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Dışsal Hedef Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile ortaokul ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında ve ortaokul düzeyinde eğitimi olanlar ile lise düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33 Baba Eğitim Durumu Bakımından Özyeterlik Algısı Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,59865*	,12742	,000
	Lise	,47273*	,12714	,003
	Üniversite	,44144*	,10799	,001
Ortaokul	İlkokul	-,59865*	,12742	,000
	Lise	-,12593	,12062	,882
	Üniversite	-,15721	,10023	,546
Lise	İlkokul	-,47273*	,12714	,003
	Ortaokul	,12593	,12062	,882
	Üniversite	-,03128	,09987	1,000
Üniversite	İlkokul	-,44144*	,10799	,001
	Ortaokul	,15721	,10023	,546
	Lise	,03128	,09987	1,000

Tablo 33'te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Öz yeterlik Algısı Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 34 Baba Eğitim Durumu Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,22357	,14949	,605
	Lise	,91316*	,10845	,000
	Üniversite	,58761*	,08183	,000
Ortaokul	İlkokul	-,22357	,14949	,605
	Lise	,68959*	,16325	,001
	Üniversite	,36404	,14691	,104
Lise	İlkokul	-,91316*	,10845	,000
	Ortaokul	-,68959*	,16325	,001
	Üniversite	-,32555*	,10486	,014
Üniversite	İlkokul	-,58761*	,08183	,000
	Ortaokul	-,36404	,14691	,104
	Lise	,32555*	,10486	,014

Tablo 34'te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Sınav Kaygısı Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından lise düzeyinde eğitimi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında, ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 35 Baba Eğitim Durumu Bakımından Güdülenme Ölçeği Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) BabaEğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,36283*	,08581	,001
	Lise	,37245*	,08268	,000
	Üniversite	,36414*	,06991	,000
Ortaokul	İlkokul	-,36283*	,08581	,001
	Lise	,00962	,08003	1,000
	Üniversite	,00132	,06676	1,000
Lise	İlkokul	-,37245*	,08268	,000
	Ortaokul	-,00962	,08003	1,000
	Üniversite	-,00830	,06268	1,000
Üniversite	İlkokul	-,36414*	,06991	,000
	Ortaokul	-,00132	,06676	1,000
	Lise	,00830	,06268	1,000

Tablo 35'te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Güdülenme Ölçeği toplam puanında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 36 Ailenin Aylık Geliri Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Aylık Geliri		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	5.000 TL'den Az	32	134,50	7,532	3	0,057
	5.000 -10.000 TL arası	109	174,30			
	10.000 -20.000 TL arası	125	153,27			
	20.000 TL'den fazla	47	142,13			
	Toplam	313				
Dışsal Hedef Yönelimi	5.000 TL'den Az	32	154,27	18,814	3	,000
	5.000 -10.000 TL arası	109	148,16			
	10.000 -20.000 TL arası	125	145,94			
	20.000 TL'den fazla	47	208,78			
	Toplam	313				
Görev Değeri	5.000 TL'den Az	32	131,28	2,922	3	0,404
	5.000 -10.000 TL arası	109	160,77			
	10.000 -20.000 TL arası	125	159,37			
	20.000 TL'den fazla	47	159,46			
	Toplam	313				
Öğrenme Kontrolü İnancı	5.000 TL'den Az	32	142,98	1,081	3	0,782
	5.000 -10.000 TL arası	109	155,63			
	10.000 -20.000 TL arası	125	160,14			
	20.000 TL'den fazla	47	161,37			
	Toplam	313				
Özyeterlik Algısı	5.000 TL'den Az	32	141,72	3,228	3	0,358
	5.000 -10.000 TL arası	109	163,42			
	10.000 -20.000 TL arası	125	150,24			
	20.000 TL'den fazla	47	170,48			
	Toplam	313				
Sınav Kaygısı	5.000 TL'den Az	32	172,38	8,45	3	0,038
	5.000 -10.000 TL arası	109	161,89			
	10.000 -20.000 TL arası	125	161,74			
	20.000 TL'den fazla	47	122,59			
	Toplam	313				
Güdülenme Ölçeği	5.000 TL'den Az	32	143,20	1,314	3	0,726
	5.000 -10.000 TL arası	109	163,12			
	10.000 -20.000 TL arası	125	154,92			
	20.000 TL'den fazla	47	157,73			
	Toplam	313				

Tablo 36’da görüldüğü gibi, ailenin aylık geliri bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda Dışsal Hedef Yönelimi ve Sınav Kaygısı boyutlarında farklılaştığı ($P<0,05$).; diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 37 Ailenin Aylık Geliri Bakımından Dışsal Hedef Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin Aylık Geliri	(J) Ailenin Aylık Geliri	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
5.000 TL'den Az	5.000 -10.000 TL arası	,13781	,11904	,822
	10.000 -20.000 TL arası	,17083	,11908	,636
	20.000 TL'den fazla	-,42066*	,11050	,002
5.000 -10.000 TL arası	5.000 TL'den Az	-,13781	,11904	,822
	10.000 -20.000 TL arası	,03303	,11367	1,000
	20.000 TL'den fazla	-,55846*	,10465	,000
10.000 -20.000 TL arası	5.000 TL'den Az	-,17083	,11908	,636
	5.000 -10.000 TL arası	-,03303	,11367	1,000
	20.000 TL'den fazla	-,59149*	,10470	,000
20.000 TL'den fazla	5.000 TL'den Az	,42066*	,11050	,002
	5.000 -10.000 TL arası	,55846*	,10465	,000
	10.000 -20.000 TL arası	,59149*	,10470	,000

Tablo 37’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Dışsal Hedef Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin aylık geliri bakımından 20.000 TL’den fazla geliri olanlar ile diğer gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 38 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Baskı Yapma Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	Evet	116	150,15	12,858	2	0,002
	Hayır	133	176,30			
	Cevap yok	64	129,31			
	Toplam	313				
Dışsal Hedef Yönelimi	Evet	116	167,25	5,928	2	0,052
	Hayır	133	159,22			
	Cevap yok	64	133,80			
	Toplam	313				
Görev Değeri	Evet	116	143,03	8,512	2	0,014
	Hayır	133	174,21			
	Cevap yok	64	146,55			
	Toplam	313				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Evet	116	158,56	1,473	2	0,479
	Hayır	133	161,33			
	Cevap yok	64	145,16			
	Toplam	313				
Özyeterlik Algısı	Evet	116	149,93	7,961	2	0,019
	Hayır	133	172,80			
	Cevap yok	64	136,98			
	Toplam	313				
Sınav Kaygısı	Evet	116	152,12	2,347	2	0,309
	Hayır	133	165,86			
	Cevap yok	64	147,43			
	Toplam	313				
Güdülenme Ölçeği	Evet	116	148,10	18,015	2	,000
	Hayır	133	180,24			
	Cevap yok	64	124,82			
	Toplam	313				

Tablo 38’de görüldüğü gibi, ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda GÖ puanlarının, İçsel Hedef Yönelimi, Görev Değeri, Özyeterlik Algısı boyutlarında ve Güdülenme Ölçeği toplam puanında farklılaştığı ($P<0,05$); diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 39 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından Görev Değeri Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	-,22266*	,08307	,046
	Cevap yok	,06782	,11549	,993
	Bilmiyorum	-,19052	,20124	,929
Hayır	Evet	,22266*	,08307	,046
	Cevap yok	,29048	,11472	,077
	Bilmiyorum	,03214	,20080	1,000
Cevap yok	Evet	-,06782	,11549	,993
	Hayır	-,29048	,11472	,077
	Bilmiyorum	-,25833	,21623	,814

Tablo 39’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Görev Değeri Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından aile baskısı olanlar ile olmayanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 40 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından Özyeterlik Algısı Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	-,16156	,08585	,315
	Cevap yok	,15733	,11744	,705
	Bilmiyorum	-,01767	,24494	1,000
Hayır	Evet	,16156	,08585	,315
	Cevap yok	,31889*	,11611	,044
	Bilmiyorum	,14389	,24430	,993
Cevap yok	Evet	-,15733	,11744	,705
	Hayır	-,31889*	,11611	,044
	Bilmiyorum	-,17500	,25712	,985

Tablo 40'ta Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Özyeterlik Algısı Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından aile baskısı olmayanlar ile cevap yok diyenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 41 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından GÜDÜLENME Ölçeği Tam hane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	-,12043	,05273	,132
	Cevap yok	,14721	,07184	,234
	Bilmiyorum	,06638	,16455	,999
Hayır	Evet	,12043	,05273	,132
	Cevap yok	,26764*	,06987	,001
	Bilmiyorum	,18680	,16369	,849
Cevap yok	Evet	-,14721	,07184	,234
	Hayır	-,26764*	,06987	,001
	Bilmiyorum	-,08083	,17081	,998

Tablo 41'de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen GÜDÜLENME Ölçeği toplam puanında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından aile baskısı olmayanlar ile cevap yok diyenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 42 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Sınava Günlük Hazırlanma Süresi		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	2-4 Saat arası	69	133,08	7,87	3	0,049
	4-6 Saat arası	111	156,39			
	6-8 Saat arası	86	172,77			
	8 Saatten fazla	47	164,70			
	Toplam	313				
Dışsal Hedef Yönelimi	2-4 Saat arası	69	148,82	1,722	3	0,632
	4-6 Saat arası	111	164,77			
	6-8 Saat arası	86	157,42			
	8 Saatten fazla	47	149,87			
	Toplam	313				
Görev Değeri	2-4 Saat arası	69	147,15	2,517	3	0,472
	4-6 Saat arası	111	152,58			
	6-8 Saat arası	86	163,53			
	8 Saatten fazla	47	169,95			
	Toplam	313				
Öğrenme Kontrolü İnancı	2-4 Saat arası	69	141,56	8,103	3	0,044
	4-6 Saat arası	111	157,32			
	6-8 Saat arası	86	177,59			
	8 Saatten fazla	47	141,22			
	Toplam	313				
Özyeterlik Algısı	2-4 Saat arası	69	141,55	6,754	3	0,080
	4-6 Saat arası	111	149,05			
	6-8 Saat arası	86	175,05			
	8 Saatten fazla	47	165,43			
	Toplam	313				
Sınav Kaygısı	2-4 Saat arası	69	159,36	8,815	3	0,032
	4-6 Saat arası	111	157,15			
	6-8 Saat arası	86	138,58			
	8 Saatten fazla	47	186,90			
	Toplam	313				
Güdülenme Ölçeği	2-4 Saat arası	69	135,25	7,552	3	0,056
	4-6 Saat arası	111	153,46			
	6-8 Saat arası	86	169,47			
	8 Saatten fazla	47	174,47			
	Toplam	313				

Tablo 42’de görüldüğü gibi, sınava günlük hazırlanma süresi bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda GÖ puanlarının, Öğrenme Kontrolü İnancı ve Sınav Kaygısı boyutlarında farklılaştığı ($P<0,05$); diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 43 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin Tamhane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	,02812	,11280	1,000
	6-8 Saat arası	,15716	,12610	,765
	8 Saatten fazla	-,27228	,13596	,255
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	-,02812	,11280	1,000
	6-8 Saat arası	,12904	,11516	,841
	8 Saatten fazla	-,30040	,12588	,109
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	-,15716	,12610	,765
	4-6 Saat arası	-,12904	,11516	,841
	8 Saatten fazla	-,42944*	,13792	,014
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	,27228	,13596	,255
	4-6 Saat arası	,30040	,12588	,109
	6-8 Saat arası	,42944*	,13792	,014

Tablo 43’te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Sınav Kaygısı Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından sınava günlük 6-8 saat arası hazırlananlar ile 8 saatten fazla hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 44 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından GÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Destek Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İçsel Hedef Yönelimi	Çok fazla ilgileniyor	185	161,48	3,118	2	0,210
	Çok ilgileniyor	119	153,62			
	İlgilenmiyor	9	109,67			
	Toplam	313				
Dışsal Hedef Yönelimi	Çok fazla ilgileniyor	185	156,76	2,481	2	0,289
	Çok ilgileniyor	119	160,76			
	İlgilenmiyor	9	112,17			
	Toplam	313				
Görev Değeri	Çok fazla ilgileniyor	185	154,31	0,589	2	0,745
	Çok ilgileniyor	119	161,83			
	İlgilenmiyor	9	148,44			
	Toplam	313				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Çok fazla ilgileniyor	185	152,62	1,102	2	0,576
	Çok ilgileniyor	119	163,05			
	İlgilenmiyor	9	167,00			
	Toplam	313				
Özyeterlik Algısı	Çok fazla ilgileniyor	185	157,61	1,043	2	0,594
	Çok ilgileniyor	119	158,33			
	İlgilenmiyor	9	126,83			
	Toplam	313				
Sınav Kaygısı	Çok fazla ilgileniyor	185	147,90	17,368	2	,000
	Çok ilgileniyor	119	162,33			
	İlgilenmiyor	9	273,61			
	Toplam	313				
Güdülenme Ölçeği	Çok fazla ilgileniyor	185	154,25	0,577	2	0,749
	Çok ilgileniyor	119	161,85			
	İlgilenmiyor	9	149,33			
	Toplam	313				

Tablo 44'te görüldüğü gibi, ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda GÖ puanlarının, Sınav Kaygısı Boyutunda ($P < 0,05$) farklılaştığı; diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P > 0,05$).

Tablo 45 Ailenin Destek Durumu Bakımından Sınav Kaygısı Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	-,12062	,09288	,479
	İlgilenmiyor	-,94919*	,09754	,000
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	,12062	,09288	,479
	İlgilenmiyor	-,82857*	,11156	,000
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	,94919*	,09754	,000
	Çok ilgileniyor	,82857*	,11156	,000

Tablo 45.'te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Sınav Kaygısı boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından ilgilenmeyenler ile çok fazla ilgilenen ve çok ilgilenenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

3.5.3. Aile İletişim Kalıpları Ölçeği (AİKÖ) Analizleri

Araştırmada kullanılan Aile İletişim Kalıpları Ölçeğinin Kabul/İlgi Boyutu ve Psikolojik Özerklik Boyutu ile ölçeğin toplam puanına cinsiyet değişkeni ve kendisine ait bir odası olma durumu değişkeni bakımından Mann-Whitney U testi; sınav puanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailenin sınava hazırlanma konusunda baskı yapma durumu, sınava günlük hazırlanma süresi ve ailesinin üniversite okuması konusundaki destek durumu değişkenleri bakımından ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark bulunan değişkenlerin belirlenmesi için ise Tam hane testi uygulanmıştır.

Tablo 46 Cinsiyet Değişkeni Bakımından AİKÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Diyalog Yönelimi Boyutu	Kız	170	176,20	8890,5	,000
	Erkek	143	134,17		
	Toplam	313			
Uyum Yönelimi Boyutu	Kız	170	149,33	10851,5	0,102
	Erkek	143	166,12		
	Toplam	313			
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	Kız	170	168,91	10129,5	0,011
	Erkek	143	142,84		
	Toplam	313			

Tablo 46 incelendiğinde AİKÖ puanları bakımından kız katılımcıların sıra ortalamasının Diyalog Yönelimi Boyutu ve AİKÖ toplam puanlarında kız katılımcıların ortalamasından erkeklerden daha yüksek olduğu; Uyum Yönelimi Boyutunda ise erkek katılımcıların ortalamasından kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda AİKÖ puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre Diyalog Yönelimi Boyutu ve AİKÖ toplam puanlarında **kız katılımcılar lehine** farklılaştığı ($P<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. AİKÖ puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre Uyum Yönelimi Boyutunda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 47 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından AİKÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

Kendisine Ait Bir Odası Var Mı		N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Diyalog Yönelimi Boyutu	Evet	285	160,93	2870	0,014
	Hayır	28	117,00		
	Toplam	313			
Uyum Yönelimi Boyutu	Evet	285	153,54	3003	0,031
	Hayır	28	192,25		
	Toplam	313			
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	Evet	285	159,08	3398	0,195
	Hayır	28	135,86		
	Toplam	313			

Tablo 47 incelendiğinde Diyalog Yönelimi Boyutu ve AİKÖ toplam puanları bakımından kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasının kendisine ait bir odası olmayanların ortalamasından daha yüksek olduğu; Uyum Yönelimi Boyutunda ise kendisine ait bir odası olmayanların sıra ortalamasının kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda Diyalog Yönelimi Boyutunda **kendisine ait bir odası olanlar lehine** ve Uyum Yönelimi Boyutunda **kendisine ait bir odası olmayanlar lehine** farklılaştığı ($P<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Kendisine ait bir odası olma değişkenine göre AİKÖ toplam puanları bakımından ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 48 Sınav Puanı Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Sınav Puanı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square df	Asymp. Sig.
Diyalog	250'den düşük	61	140,50	6,996 3	0,072
Yönelimi	250-300 arası	90	160,43		
Boyutu	300-350 arası	110	150,98		
	350'den yüksek	52	183,15		
	Toplam	313			
Uyum	250'den düşük	61	154,24	8,045 3	0,045
Yönelimi	250-300 arası	90	176,75		
Boyutu	300-350 arası	110	153,50		
	350'den yüksek	52	133,47		
	Toplam	313			
Aile İletişim	250'den düşük	61	131,20	12,473 3	0,006
Kalıpları	250-300 arası	90	175,16		
Ölçeği	300-350 arası	110	147,01		
	350'den yüksek	52	176,95		
	Toplam	313			

Tablo 48'te görüldüğü gibi, sınav puanı bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ toplam puanlarında ve alt boyutlar olan Uyum Yönelimi Boyutu ile Aile İletişim Kalıpları Ölçeği toplam puanında farklılaştığı ($P<0,05$); Diyalog Yönelimi Boyutunda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 49 AİKÖ'nin Sınav Puanı Bakımından Tam hane Testi

(I) Sınav Puanı	(J) Sınav Puanı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
250'den düşük	250-300 arası	-,17622*	,05877	,019
	300-350 arası	-,03383	,05623	,992
	350'den yüksek	-,13392	,07243	,342
250-300 arası	250'den düşük	,17622*	,05877	,019
	300-350 arası	,14239*	,05021	,030
	350'den yüksek	,04229	,06786	,990
300-350 arası	250'den düşük	,03383	,05623	,992
	250-300 arası	-,14239*	,05021	,030
	350'den yüksek	-,10009	,06567	,570
350'den yüksek	250'den düşük	,13392	,07243	,342
	250-300 arası	-,04229	,06786	,990
	300-350 arası	,10009	,06567	,570

Tablo 49'da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen AİKÖ toplam puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınav puanı bakımından 250-300 arası puan alanlar ile 250'den düşük puan alanlar ve 300-35 arası puan alanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 50 Anne Eğitim Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Anne Eğitim Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diyalog Yönelimi Boyutu	İlkokul	31	144,24	4,407	3	0,221
	Ortaokul	34	144,38			
	Lise	103	171,71			
	Üniversite	145	152,23			
Toplam		313				
Uyum Yönelimi Boyutu	İlkokul	31	159,26	2,009	3	0,571
	Ortaokul	34	176,99			
	Lise	103	152,47			
	Üniversite	145	155,05			
Toplam		313				
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	İlkokul	31	135,98	4,599	3	0,204
	Ortaokul	34	160,88			
	Lise	103	170,34			
	Üniversite	145	151,10			
Toplam		313				

Tablo 50’de görüldüğü gibi, anne eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ puanları ve alt boyutlarında anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 51 Baba Eğitim Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Baba Eğitim Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diyalog Yönelimi Boyutu	İlkokul	22	46,84	8,015	2	0,018
	Lise	27	66,76			
	Üniversite	85	73,08			
	Toplam	134				
Uyum Yönelimi Boyutu	İlkokul	22	64,66	1,56	2	0,458
	Lise	27	75,80			
	Üniversite	85	65,60			
	Toplam	134				
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	İlkokul	22	37,82	16,225	2	,000
	Lise	27	79,02			
	Üniversite	85	71,52			
	Toplam	134				

Tablo 51’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre hem Diyalog Yönelimi Boyutunda ve AİKÖ toplam puanında farklılaştığı ($P<0,05$); Uyum Yönelimi Boyutunda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 52 Baba Eğitim Durumu Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,45556	,24156	,351
	Lise	-,53529	,23185	,165
	Üniversite	-,29218	,22958	,767
Ortaokul	İlkokul	,45556	,24156	,351
	Lise	-,07974	,11481	,982
	Üniversite	,16338	,11016	,608
Lise	İlkokul	,53529	,23185	,165
	Ortaokul	,07974	,11481	,982
	Üniversite	,24312*	,08683	,033
Üniversite	İlkokul	,29218	,22958	,767
	Ortaokul	-,16338	,11016	,608
	Lise	-,24312*	,08683	,033

Tablo 52’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Diyalog Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından lise düzeyinde eğitimi olanlar ile üniversite düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 53 Baba Eğitim Durumu Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,33320*	,07432	,001
	Lise	-,32464*	,07845	,001
	Üniversite	-,17330	,07698	,178
Ortaokul	İlkokul	,33320*	,07432	,001
	Lise	,00856	,04036	1,000
	Üniversite	,15990*	,03743	,000
Lise	İlkokul	,32464*	,07845	,001
	Ortaokul	-,00856	,04036	1,000
	Üniversite	,15134*	,04508	,006
Üniversite	İlkokul	,17330	,07698	,178
	Ortaokul	-,15990*	,03743	,000
	Lise	-,15134*	,04508	,006

Tablo 53'te Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen AİKÖ toplam puanında hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre baba eğitim durumu bakımından ilkokul düzeyinde eğitimi olanlar ile ortaokul ve lise düzeyinde eğitimi olanlar arasında; üniversite düzeyinde eğitimi olanlar ile ortaokul ve lise düzeyinde eğitimi olanlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 54 Ailenin Aylık Geliri Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

	Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diyalog	5.000 TL'den Az	32	143,09	3,613	3	0,306
Yönelimi	5.000 -10.000 TL arası	109	168,12			
Boyutu	10.000 -20.000 TL arası	125	148,78			
	20.000 TL'den fazla	47	162,54			
	Toplam	313				
Uyum	5.000 TL'den Az	32	149,53	1,715	3	0,634
Yönelimi	5.000 -10.000 TL arası	109	161,47			
Boyutu	10.000 -20.000 TL arası	125	150,96			
	20.000 TL'den fazla	47	167,80			
	Toplam	313				
Aile	5.000 TL'den Az	32	145,52	7,847	3	0,051
İletişim	5.000 -10.000 TL arası	109	169,21			
Kalıpları	10.000 -20.000 TL arası	125	142,25			
Ölçeği	20.000 TL'den fazla	47	175,72			
	Toplam	313				

Tablo 54'te görüldüğü gibi, ailenin aylık geliri bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ toplam puanlarında farklılaşma olmadığı ($P>0,05$); Diyalog Yönelimi Boyutu ve Uyum Yönelimi Boyutlarında ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 55 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Baskı Yapma Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diyalog Yönelimi Boyutu	Evet	116	161,44	18,469	2	,000
	Hayır	133	173,36			
	Cevap yok	64	114,95			
	Toplam	313				
Uyum Yönelimi Boyutu	Evet	116	175,00	25,319	2	,000
	Hayır	133	127,45			
	Cevap yok	64	185,80			
	Toplam	313				
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	Evet	116	185,05	18,965	2	,000
	Hayır	133	145,43			
	Cevap yok	64	130,20			
	Toplam	313				

Tablo 55'te görüldüğü gibi, ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda Diyalog Yönelimi Boyutu ile Uyum Yönelimi Boyutunda ve AİKÖ toplam puanlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Tablo 56 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Aile Baskısı	(J) Aile Baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	-,07202	,09063	,965
	Cevap yok	,36901*	,12169	,020
Hayır	Evet	,07202	,09063	,965
	Cevap yok	,44103*	,13053	,006
Cevap yok	Evet	-,36901*	,12169	,020
	Hayır	-,44103*	,13053	,006

Tablo 56’da Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Diyalog Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından cevap yok seçeneğini işaretleyenler ile diğer gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 57 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Uyum Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Aile Baskısı	(J) Aile Baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	,41304*	,09219	,000
	Cevap yok	-,11573	,10557	,856
Hayır	Evet	-,41304*	,09219	,000
	Cevap yok	-,52877*	,10822	,000
Cevap yok	Evet	,11573	,10557	,856
	Hayır	,52877*	,10822	,000

Tablo 57’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen Uyum Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından hayır seçeneğini işaretleyenler ile diğer gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 58 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	,13320*	,04378	,016
	Cevap yok	,16393	,06971	,124
Hayır	Evet	-,13320*	,04378	,016
	Cevap yok	,03073	,07358	,999
Cevap yok	Evet	-,16393	,06971	,124
	Hayır	-,03073	,07358	,999

Tablo 58’de Kruskal Wallis Testi sonucunda farklılaşma görülen AİKÖ toplam puanında hangi değişkenler arasında farklılaşma olduğunun belirlenmesi için yapılan

Tam hane testi sonucuna göre ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından hayır seçeneğini işaretleyenler ile evet seçeneğini işaretleyenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.



Tablo 59 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Sınava Günlük Hazırlanma Süresi		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diyalog Yönelimi Boyutu	2-4 Saat arası	69	132,64	19,22	3	,000
	4-6 Saat arası	111	161,82			
	6-8 Saat arası	86	186,27			
	8 Saatten fazla	47	127,81			
	Toplam	313				
Uyum Yönelimi Boyutu	2-4 Saat arası	69	169,97	6,369	3	0,095
	4-6 Saat arası	111	152,99			
	6-8 Saat arası	86	141,27			
	8 Saatten fazla	47	176,21			
	Toplam	313				
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	2-4 Saat arası	69	134,23	10,346	3	0,016
	4-6 Saat arası	111	156,98			
	6-8 Saat arası	86	179,97			
	8 Saatten fazla	47	148,45			
	Toplam	313				

Tablo 59’da görüldüğü gibi, sınava günlük hazırlanma süresi bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ puanlarının, Diyalog Yönelim Boyutunda ve AİKÖ toplam puanlarında farklılaştığı ($P<0,05$); Uyum Yönelimi Boyutunda ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 60 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutu Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	-,21337	,10211	,209
	6-8 Saat arası	-,38454*	,11666	,007
	8 Saatten fazla	,07787	,12876	,991
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	,21337	,10211	,209
	6-8 Saat arası	-,17117	,10967	,537
	8 Saatten fazla	,29124	,12247	,112
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	,38454*	,11666	,007
	4-6 Saat arası	,17117	,10967	,537
	8 Saatten fazla	,46241*	,13484	,005
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	-,07787	,12876	,991
	4-6 Saat arası	-,29124	,12247	,112
	6-8 Saat arası	-,46241*	,13484	,005

Tablo 60'ta Kruskal Wallis Testi sonucunda sınava günlük hazırlanma süresi bakımından farklılaşma görülen Diyalog Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından 6-8 saat arası hazırlananlar ile 2-4 saat arası hazırlananlar ve 8 saatten fazla hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 61 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği İlişkin Tam hane Testi

(I) Hazırlanma Süresi	(J) Hazırlanma Süresi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
2-4 Saat arası	4-6 Saat arası	-,08427	,04796	,397
	6-8 Saat arası	-,16942*	,05851	,026
	8 Saatten fazla	-,03658	,07146	,996
4-6 Saat arası	2-4 Saat arası	,08427	,04796	,397
	6-8 Saat arası	-,08515	,05474	,541
	8 Saatten fazla	,04770	,06841	,982
6-8 Saat arası	2-4 Saat arası	,16942*	,05851	,026
	4-6 Saat arası	,08515	,05474	,541
	8 Saatten fazla	,13285	,07618	,411
8 Saatten fazla	2-4 Saat arası	,03658	,07146	,996
	4-6 Saat arası	-,04770	,06841	,982
	6-8 Saat arası	-,13285	,07618	,411

Tablo 61’de Kruskal Wallis Testi sonucunda sınava günlük hazırlanma süresi bakımından farklılaşma görülen AİKÖ toplam puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre sınava günlük hazırlanma süresi bakımından 2-4 saat arası hazırlananlar ile 6-8 saat arası hazırlananlar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 62 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından AİKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Destek Durumu		N	Sıra Ortalaması	Chi-Square df	Asymp. Sig.
Diyalog Yönelimi Boyutu	Çok fazla ilgileniyor	185	169,12	18,929 2	,000
	Çok ilgileniyor	119	146,70		
	İlgilenmiyor	9	43,94		
	Toplam	313			
Uyum Yönelimi Boyutu	Çok fazla ilgileniyor	185	154,89	15,563 2	,000
	Çok ilgileniyor	119	151,45		
	İlgilenmiyor	9	273,72		
	Toplam	313			
Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	Çok fazla ilgileniyor	185	171,70	15,089 2	0,001
	Çok ilgileniyor	119	139,63		
	İlgilenmiyor	9	84,39		
	Toplam	313			

Tablo 62’de görüldüğü gibi, ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda AİKÖ toplam puanları ile Diyalog Yönelimi ve Uyum Yönelimi boyutlarında farklılaştığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Tablo 63 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Diyalog Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,19253	,08742	,084
	İlgilenmiyor	1,18114*	,24068	,003
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,19253	,08742	,084
	İlgilenmiyor	,98861*	,24713	,008
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	-1,18114*	,24068	,003
	Çok ilgileniyor	-,98861*	,24713	,008

Tablo 63’te Kruskal Wallis Testi sonucunda ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından farklılaşma görülen Diyalog Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu

bakımından ilgilenmeyenler ile çok fazla ilgilenen ve çok ilgilenenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 64 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Uyum Yönelimi Boyutuna İlişkin Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,03555	,08656	,968
	İlgilenmiyor	-,75648*	,07529	,000
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,03555	,08656	,968
	İlgilenmiyor	-,79204*	,08682	,000
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	,75648*	,07529	,000
	Çok ilgileniyor	,79204*	,08682	,000

Tablo 64'te Kruskal Wallis Testi sonucunda ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından farklılaşma görülen Uyum Yönelimi Boyutunda farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından ilgilenmeyenler ile çok fazla ilgilenen ve çok ilgilenenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 65 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Tam hane Testi

(I) Ailenin desteği	(J) Ailenin desteği	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Çok fazla ilgileniyor	Çok ilgileniyor	,12612*	,04580	,019
	İlgilenmiyor	,36138*	,11941	,045
Çok ilgileniyor	Çok fazla ilgileniyor	-,12612*	,04580	,019
	İlgilenmiyor	,23526	,12402	,239
İlgilenmiyor	Çok fazla ilgileniyor	-,36138*	,11941	,045
	Çok ilgileniyor	-,23526	,12402	,239

Tablo 65'te Kruskal Wallis Testi sonucunda ailenin üniversite okuma konusunda

destek olma durumu bakımından farklılaşma görülen AİKÖ toplam puanında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tam hane testi sonucuna göre ailenin üniversite okuma konusunda destek olma durumu bakımından çok fazla ilgilenen ile çok ilgilenen ve ilgilenmeyenler arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

3.5.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) Analizleri

Araştırmada kullanılan Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Kabul/İlgi Boyutu ve Psikolojik Özerklik Boyutu ile ölçeğin toplam puanına cinsiyet değişkeni ve kendisine ait bir odası olma durumu değişkeni bakımından Mann-Whitney U testi; sınav puanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailenin sınava hazırlanma konusunda baskı yapma durumu, sınava günlük hazırlanma süresi ve ailesinin üniversite okuması konusundaki destek durumu değişkenleri bakımından ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark bulunan değişkenlerin belirlenmesi için ise Tam hane testi uygulanmıştır.

Tablo 66 Cinsiyet Değişkeni Bakımından WSKÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kız	170	153,09	11489,500	,404
Erkek	143	161,65		
Toplam	313			

Tablo 66 incelendiğinde WSKÖ puanları bakımından erkek katılımcıların sıra ortalamasının kız katılımcıların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda WSKÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 67 Kendisine Ait Bir Odası Olma Durumu Değişkeni Bakımından WSKÖ Puanlarının Mann Whitney-U Testi

Kendisine Ait Odası Var Mı?	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Evet	285	158,02	3700,500	,526
Hayır	28	146,66		
Toplam	313			

Tablo 67 incelendiğinde WSKÖ puanları bakımından kendisine ait bir odası olanların sıra ortalamasının kendisine ait bir odası olmayan katılımcıların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda WSKÖ puanlarının kendisine ait bir odası olma değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 68 Sınav Puanı Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Sınav Puanı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
250'den düşük	61	167,65	4,237	3	,237
250-300 arası	90	141,67			
300-350 arası	110	158,42			
350'den yüksek	52	168,04			
Toplam	313				

Tablo 68'de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında sınav puanı bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 69 Anne Eğitim Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
İlkokul	31	114,19	8,983	3	0,050
Ortaokul	34	177,74			
Lise	103	157,91			
Üniversite	145	160,64			
Toplam	313				

Tablo 69’da görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında anne eğitim durumu bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Tablo 70 Baba Eğitim Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
İlkokul	22	68,50	3,455	2	0,178
Lise	27	79,35			
Üniversite	85	63,48			
Toplam	134				

Tablo 70’te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında baba eğitim durumu bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 71 Ailenin Aylık Geliri Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
5.000 TL'den Az	32	165,73	3,918	3	0,270
5.000 -10.000 TL arası	109	157,18			
10.000 -20.000 TL arası	125	147,29			
20.000 TL'den fazla	47	176,46			
Toplam	313				

Tablo 71’de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında ailenin aylık geliri bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Tablo 72 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin Baskı Yapma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
Evet	116	179,88	18,859	2	,000
Hayır	133	155,41			
Cevap yok	64	118,85			
Toplam	313				

Tablo 72’de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Tablo 73 Ailenin Sınava Hazırlanmada Baskı Yapma Durumuna İlişkin Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Tamhane Testi

(I) Aile baskısı	(J) Aile baskısı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	Hayır	,19446	,09102	,098
	Cevap yok	,50906*	,10903	,000
Hayır	Evet	-,19446	,09102	,098
	Cevap yok	,31460*	,11766	,025
Cevap yok	Evet	-,50906*	,10903	,000
	Hayır	-,31460*	,11766	,025

Tablo 73’te Kruskal Wallis Testi sonucunda ailenin sınava hazırlanmada baskı yapma durumu bakımından farklılaşma görülen WSKÖ puanlarında farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tamhane testi sonucuna göre cevap yok seçeneğini işaretleyenler ile diğer gruplar arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 74 Sınava Günlük Hazırlanma Süresi Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Hazırlanma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
2-4 Saat arası	69	153,98	8,896	3	0,031
4-6 Saat arası	111	174,31			
6-8 Saat arası	86	135,82			
8 Saatten fazla	47	159,31			
Toplam	313				

Tablo 74'te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında sınava günlük hazırlanma süresi bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Tablo 75 Ailenin Üniversite Okuma Konusunda Destek Durumu Bakımından WSKÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi

Ailenin destek durumu	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	Asymp.Sig.
Çok fazla ilgileniyor	185	163,23	8,006	2	0,018
Çok ilgileniyor	119	153,31			
İlgilenmiyor	9	77,67			
Toplam	313				

Tablo 75'te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda WSKÖ puanlarında Ailenin üniversite okuma konusunda destek durumu bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir ($P<0,05$).

3.5.5. Ölçekler Arasındaki Korelasyon

Tablo 76 ABTÖ-GÖ-AİKO-WSKÖ Arasındaki Korelasyon

		ABTÖ	GÖ	AİKO	WSKÖ
ABTÖ	Pearson Correlation	1	,036	,410**	-,167**
	Sig. (2-tailed)		,531	,000	,003
GÖ	Pearson Correlation	,036	1	,106	,266**
	Sig. (2-tailed)	,531		,060	,000
AİKO	Pearson Correlation	,410**	,106	1	-,117*
	Sig. (2-tailed)	,000	,060		,038
WSKÖ	Pearson Correlation	-,167**	,266**	-,117*	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,038	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Listwise N=313

Anne baba tutumları ile aile içi iletişim kalıpları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır. Anne baba tutumları ile güdülenme arasında bir ilişki bulunmamıştır. Güdülenme ile sınav kaygısı arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki vardır. Güdülenme ile aile içi iletişim kalıpları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aile içi iletişim ile sınav kaygısı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

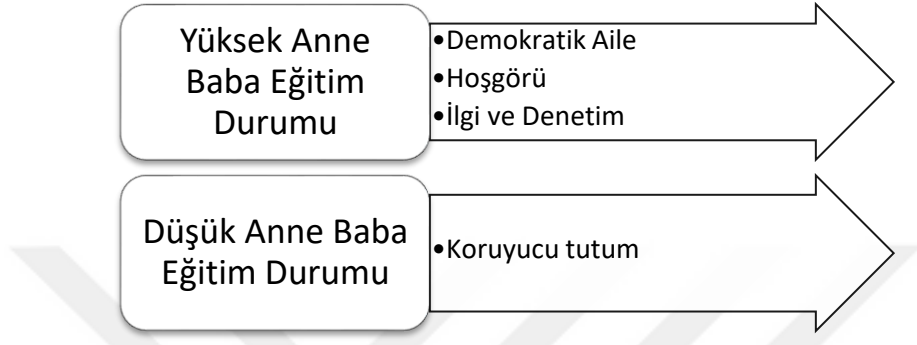
Araştırma kapsamında sınava giren öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesinde aldıkları puanlar 250 den düşük, 250-300 arası, 300-350 arası ve 350 den büyük olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Anne-babaların sınav öncesi tutumları ölçülmüş ve ardından sınav sonrası puanları eklenmiştir.

Cinsiyete göre Anne-Baba Tutumları Ölçeği puanlarına bakıldığında genel olarak ***anne-babaların kız öğrencilere tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu*** ortaya çıkmıştır. Anne-babanın çocuğa karşı demokratik ya da ilgisiz olması bağlamında erkeklerle kızlar arasında bir fark bulunmazken, hoşgörülü olma bağlamında ***kızlara daha hoşgörülü davranıldığı*** ortaya çıkmıştır. Kızlara karşı daha olumlu tutum sergilendiği sonucunun günümüzdeki sosyal hayat değişkenlerinden, kadına karşı verilen temel hak ve hürriyetlerin artırılmasına yönelik toplumsal temayülün artmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Çelik (2020) de çalışmasında kız öğrencilerin anne-babalarının kendilerine karşı daha duyarlı bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) ise kız ve erkekler arasında anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akkaya (2008) da aynı şekilde lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada anne-baba tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur.

Araştırmaya göre ***öğrencinin kendisine ait bir odasının olup olmaması anne-baba tutumlarını değiştirmemektedir***. Yani çocuğun kendisine ait bir odası olsun ya da olmasın anne-babaların tutumları bu değişkenle farklılık göstermemektedir. Nispeten anne-babası tarafından kendisine özel bir oda verilen çocuğun ebeveynini “demokratik olma” bağlamında pozitif olduğunu söylemek mümkün olabilir ancak bu araştırmada istatistiki olarak böyle bir sonuç ortaya çıkmamıştır.

Anne ve baba eğitim durumu açısından bakıldığında anne-baba tutum puanları arasında farklılıklar mevcuttur. ***Anne ve baba eğitim seviyesi arttıkça özellikle ilkokul ile lise-üniversite mezunu karşılaştırıldığında ailede öğrencinin algıladığı anne baba tutumunun daha demokratik, daha hoşgörülü, daha ilgili ve daha denetimli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır***. Gündüz (2016) da benzer şekilde özellikle üniversite ve ilkokul mezunu olan anneler arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bozaslan ve

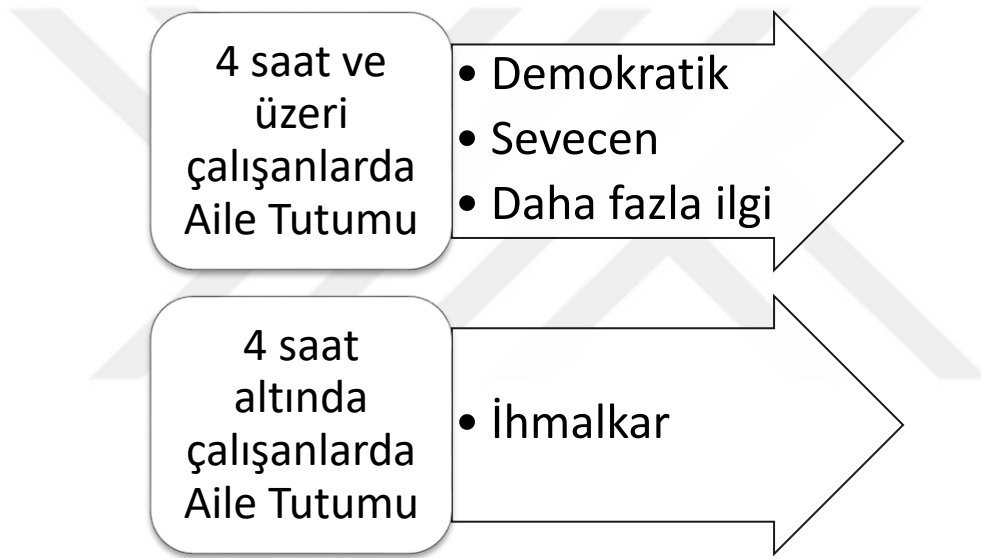
Kaya (2011) da üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların daha demokratik tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yücel (2013), çalışmasında ise anne ve babaların öğrenim düzeyi düştükçe çocuklarına karşı daha koruyucu tutumu sergilediklerini belirlemiştir.



Ailenin aylık geliri açısından anne-baba tutumları arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Sosyolojik gözlem genellemelerinde aylık gelirin yükselmesiyle çocukların daha özgür olduğu düşünülebilir ancak bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları sosyo-ekonomik düzeye göre değişmemiştir. Ailenin öğrenciye sınav baskısı yapıp yapmadığı ile anne-baba tutumları arasında fark bulunmuştur. Buna göre *ailesinin kendisine baskı yapmadığını söyleyenler ile cevap vermeyenler arasında fark bulunmuştur; cevap yok diyenlerin aileleri hayır diyenlere göre daha otoriter bir tutum sergilemektedirler*. Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001).



Sınava hazırlanma süresi ile anne-baba tutumları da incelenmiş olup hazırlanma süresi ile tutumlar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre **4 saat ve üzeri çalışanlar 4 saat ve altı çalışanlara göre anne-baba tutumlarının daha demokratik daha sevecen ve daha ilgili olduğunu belirtmişlerdir.** 4 saat altında çalışan öğrencilerin ise anne-baba tutumlarına bakıldığında onları daha ihmalkâr olduğu söylemek mümkündür.



Ailenin çocuğu üniversite okumaya teşvik etmesi ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, **“ilgili” anne-babaların tutumlarının daha olumlu, “ilgilenmiyor” diyenlerin ise daha olumsuz olduğu görülmektedir.** Bu da beklenen bir sonuçtur, çocuğa ilgi göstermek ile çocuğa karşı tutum birbirini etkilemektedir. Öğrencilerin güdülenme durumları da incelenmiş olup bu durumun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani **kız ve erkek öğrencilerin sınava yönelik güdülenmelerinde bir farklılık yoktur.** Hem kızlar hem de erkek öğrenciler aynı düzeyde güdülenme düzeylerine sahiptirler. Ancak alt boyutlara bakıldığında içsel hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı ile sınav kaygısında farklılıklar bulunmuştur. Bu üç alt boyutta da kızlar erkeklere göre daha yüksek puan almışlardır. Yani kızların

içsel hedef yönelimleri, kendilerini bir hedefe yönlendirme ve takip etme durumları erkeklerden daha iyidir. Aynı şekilde öğrenmelerini kontrol etmeleri erkeklerden daha yüksektir. Buna karşın sınava ilişkin kaygı düzeyleri bakımından kız öğrencilerin kaygılarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yıldız (2021) da yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Karakaya, Avgın ve Yılmaz da 2018 yılında Türkiye’de yapmış oldukları çalışmalarında motivasyon üzerinde cinsiyet değişkeninin kızlar lehine anlamlı fark gösterdiğini belirtmişlerdir(Karakaya ve diğerleri, 2018, 359-376).

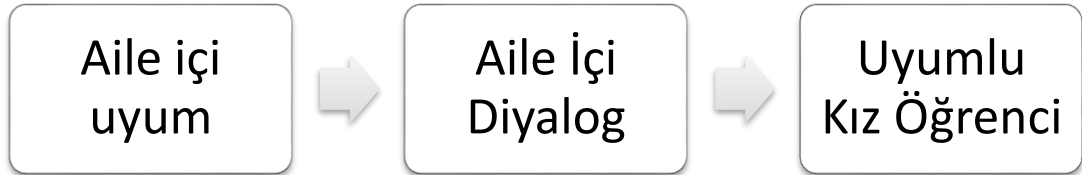
Kendisine ait bir odası olup olmasına göre katılımcıların güdülenmeleri arasında bir farklılık yoktur. Ancak kendisine ait odası olmayanların dışsal hedef yönelimleri ve görev değeri daha yüksek çıkmıştır. Bunun anlamı kendisine ait odası olmayanların dışsal bir ödülle motivasyonlarının artırılması daha kolaydır. Ayrıca görev değeri yani sınavın önemi konusunda düşüncesi diğer gruptan çok daha olumludur. Sınav puanları ve motivasyona bakıldığında bir farklılık bulunmamıştır. ***Sınav puanı düşük olanın da yüksek olanın da motivasyonları arasında bir farklılık bulunmamıştır.*** Sadece içsel hedef yöneliminde ve öz-yeterlik algısında yüksek puan alanların diğerlerine göre seviyesi daha yüksektir. Bunun anlamı ***sınavdan daha yüksek puan alan öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve içsel hedef yönelimleri düşük puan alanlara göre daha yüksektir.*** Toplam puanda bir farklılık olmamasına rağmen öz-yeterlik inancının ve içsel hedef yöneliminin (öğrenmeye odaklanma) yüksek olması önemli bir bulgudur. Anne eğitim durumu ile güdülenme karşılaştırıldığında genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bazı alt boyutlarda örneğin içsel hedef yönelimi, görev değeri ve sınav kaygısında anne eğitim durumuna göre farklılıklar vardır. ***Anne eğitim düzeyi düştükçe (özellikle ilkokul mezunları ile ortaokul ve üstü) öğrencilerin öğrenmeye odaklanması, sınavın kendisi için ne kadar değerli olduğu bilinci artmakta ve sınav kaygısı azalmaktadır.*** Bunun nedeni eğitim düzeyi arttıkça öğrenciye verilen özerkliğin ve sosyo-ekonomik düzeyin artmasıyla sınavın önemini kaybetmesi olduğunu söylemek mümkündür. Baba eğitim durumu ile güdülenme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ***Babanın eğitim durumu düştükçe dışsal hedef yönelimi, öz-yeterlik algısı ve güdülenme artmakta sınav kaygısı düşmektedir.*** Bunun nedeni de aynı şekilde eğitim düzeyi arttıkça

öğrenciye verilen özerkliğin ve sosyo-ekonomik düzeyin artmasıyla sınavın önemini kaybetmesi olabilir. Aylık gelir ile güdülenme arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak güdülenmenin alt boyutlarından olan dışsal hedef yönelimi ile sınav kaygısı arasında farklılıklar bulunmuştur. ***Aile aylık geliri 20.000 TL'nin üstünde olan çocukların dışsal hedef yönelimleri 20.000 TL ve altında olanlara göre daha yüksektir.*** Yani aslında üst düzey gelir grubunda olanların halihazırda çalıştıkları sınava ilişkin algıları daha olumludur denilebilir. Ancak bu grubun sınav kaygıları ise daha düşük bulunmuştur. Ailenin baskı yapıp yapmamasına göre güdülenme puanları değişmektedir. ***Ailesinden sınava hazırlanırken baskı görmeyen öğrencilerin sınava ilişkin motivasyonları diğerlerine göre daha yüksektir.*** Özellikle içsel hedef yönelimleri, sınava ilişkin verdikleri değer, öz-yeterlik algıları daha yüksektir. **Bu anlamda ailelerin çocuklara baskı yapmamasının önemi ortaya çıkmıştır.**

Sınav için günlük çalışılan süre ile güdülenme arasında bir fark bulunmamıştır. Ancak güdülenmenin alt boyutlarından olan öğrenme kontrolü inancı ve sınav kaygısı boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencinin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına olan inancına işaret eden öğrenme kontrolü inancı 6-8 saat arası çalışanlarda en yüksek seviyede ortaya çıkmıştır. ***Çocuğun üniversite okumasıyla çok ilgilenen ebeveynlerin çocuklarındaki sınav kaygısı hiç ilgilenmeyenlerden daha yüksektir.*** Bu anlamda çocukla sınav yönünden çok fazla ilgilenmek çocuktaki sınav kaygısını artırmaktadır. Aile içi iletişim kalıplarının ve uyum yönelimi boyutu olmak üzere iki ana alt boyutu vardır. Diyalog yönelimi boyutu, tüm aile üyelerinin çok çeşitli konular hakkında sınırsız etkileşime girmelerinin, yaşanan çatışmalarla yüzleşmelerinin ve aynı zamanda ebeveynlerin evliliklerinde açık paylaşımlarının, bağımsızlıklarının ve özerkliklerinin teşvik edildiği bir iklim yaratma derecesi olarak tanımlanır. Uyum yönelimi ise, aile iletişimde tutum, değer ve inançların homojenliğini vurgulama derecesini belirtir. Uyum yönelimi boyutundan yüksek puan alan ailelerin, geleneksel aile yapısı olarak adlandırılabilceğine inanılmaktadır.

İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır (Demirel, 2002). Cinsiyete göre aile iletişim kalıplarına bakıldığında genel olarak kız öğrencilerin aile içindeki uyumlarının ve

diyaloglarının erkeklerden daha iyi olduğu gör÷lmektedir. Özellikle diyalog anlamında kızların erkeklerden daha iyi diyalog kurdukları ortaya çıkmıştır. Uyum yöneliminin daha yüksek olduğu ailelerin daha geleneksel aile olarak kabul edildiği düşün÷ldüğünde bu sonuç normaldir.



Bu çalışmanın ana araştırma parametrelerinin en önemlilerinden biri olan sınav puanı (başarılı) ve aile iletişimi korelasyonu bağlam değerlendirmesi sonucuna göre; daha yüksek puan alan (başarılı) katılımcıların aile içi iletişim dinamiklerinin, başarısız (düşük sınav puanlı) çocukların aile içi iletişim dinamiklerine göre daha iyi ve üst seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle güçlü aile iletişimi başarılı çocuk demektir. Anne eğitim durumu ile aile iletişim kalıpları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yani annenin eğitim durumu aile içindeki diyalogu ve uyumu etkilememektedir. Baba eğitim durumunda ise lise mezunu ile üniversite mezunu baba arasında farklılık bulunmuştur. **Lise mezunu babaların iletişimi üniversite mezunu olanlara göre diyalog anlamında daha iyi bulunmuştur.** Bu da araştırma genelinin en ilginç bulgusudur, lise mezunu babanın diyalogu üniversite mezununa göre daha iyi çıkmıştır. Burada mesleki olarak lise mezunu babaların nispeten daha ticari ve ikili iletişim gerektiren mesleklerle iştiğal etmelerinden ev çocuklarıyla iletişim kurarken psikolojik ve pedagojik yanlış yapma kaygıları taşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ailenin aylık geliri ile aile içi iletişim arasında anlamlı bir bağlamsal farklılık yoktur. Bunun anlamı **ailenin geliri ne olursa olsun aile içindeki iletişim formu bu parametreye göre değişiklik göstermemektedir.** Ailenin sınava yönelik baskı yapma durumuyla aile içindeki iletişim arasında bağlamsal ilişki bulunmuştur. Ailesinin kendisine baskı yapıp yapmadığı konusunda cevap vermeyen grubun aile içi iletişimleri diğer gruplara göre daha olumsuzdur. Bu anlamda **aile içi iletişimi kötü olan çocukların başkalarıyla da iletişimi kötüdür** demek mümkündür. Bu durum aile içi iletişim dinamiğinin toplumsal

iletişim kültürünü etkilediğinin de kanıtı niteliğindedir. Ailenin sınava yönelik baskı yapması ile aile içi iletişim arasında da farklılık bulunmuştur. ***Aile içi baskı yapıldığını belirten grubun aile içi iletişimi yapılmayan gruba göre daha olumsuzdur.*** Bu anlamda sınava ilişkin baskı yapmak aile içindeki iletişimi olumsuz etkilemektedir denilebilir. Ayrıca sınava günde 8 saatten fazla hazırlanan öğrencilerin aile içi iletişimleri de 6-8 saat çalışan gruptan daha olumsuz çıkmıştır. Bu anlamda bir öğrenciye 8 saatten fazla ders çalışmak yarardan daha çok zarar vermektedir demek mümkündür. Sınav kaygısı açısından katılımcılar arasında cinsiyete göre farklılık görünmemektedir. Sınavdan alınan puan bakımından gruplar arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Anne eğitim durumu bakımından gruplar arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Baba eğitim durumu bakımından gruplar arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Ailenin aylık geliri bakımından gruplar arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur. ***Ailenin sınava yönelik baskı yapmasına göre baskı yapılan çocukların sınav kaygısı yapılmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.*** Sınava hazırlanma süresi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 4-6 saat arası çalışanların kaygıları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. ***Ailenin ocukla çok fazla ilgilenmesi de çocuktaki sınav kaygısını artırmaktadır. Anne baba tutumları ne kadar demokratik ve hoşgrl olursa çocukların aile içi iletişimi o kadar iyi olmaktadır.*** Bilgili (2020) de yaptığı tez çalışmasında iki değişken arasında güçlü yönde ilişkiler bulmuştur. Anne baba tutumları ne kadar iyi olursa sınav kaygısı o kadar düşmektedir. elenk (2003) eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerde yetişen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Güdülenme ne kadar artarsa sınav kaygısı da ona göre artmaktadır. Yıldız (2021) da öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır.

Sonuç olarak;

anne baba tutumları ne kadar iyi ve destekleyici güven verici olursa, aile içi iletişim o kadar gelismekte, gelismis, verimli ve sağlıklı aile içi iletişim dinamiğinin olduğu

aile ortamında sınav dönemi çocuğu üzerinde sınav kaygısı azalmakta ve sınav kaygısı azalan çocukta yüksek oranda başarı görölmektedir.

Bu durum aşğıdaki şekilde gösterilmiştir.



Buna göre yapılan çalışma göstermiştir ki; insana, eğitime ve iletişime dair en önemli argümanlardan biri verimlilik ve samimiyettir. İstisnasız her anne-baba mutlaka çocuğunun başarılı olmasını ister. Ancak bir şeyi isteme mesajının dahi aktarılma biçimi başarısı istenen üzerindeki sonucu son derece etkilemektedir. Tıpkı sevgi kavramının insana en iyi gelen kavram olmasına rağmen bazen onun gösterilme biçiminin yıkıcı zarar verici hatta en istenmeyen forma dönüşmesinin mümkün olması gibi, aileler de sevgiyle büyüttükleri çocuklarının başarılarını isteme ve bunun için emek vermelerinin doğallığını uygulama ve gösterme biçimi bakımından yapılan hatalar ve yanlışlıklar nedeniyle istenenin tam tersine hizmet eder hale getirebilmektedirler. Dolayısıyla aile içinde çocukların sarıh beklentisi ebeveynlerinin kendileri için başarı istekleri değil sevgilerini koşulsuz şartsız gösterdiklerini görmek verimli yönlendirmeleri irrit etmeden göstermek ve elde edilen başarıları samimiyetle takdir ederek ebeveynlerinin her şartta yanlarında olduklarını bilmektir. Bir diğer önemli husus başarı olgusunun belirli oluşturulmuş toplumsal kalıplardan ibaret olduğunun ebeveynlerce kabul edilerek sadece sınavlar endeksli yüksek puanların çocukların dünyasında başarı seviyesi olarak geçerli olduğunu hissettirmektir. Unutulmamalıdır ki her çocuk kendi evreninin keşfedilmemiş gezegenidir ve tıpkı parmak izleri her çocuğun dünyası kendi izlerini ve hikayesini taşır. ***Aileleri “başarı”lardan daha mutlu edecek olan şey çocuklarının mutluluğudur bu yüzden belki de aile bireylerinin en çok ve samimi iletişim kurabildikleri en güzel çağları kendi algılarımız ve ilgilerimizle oluşturduğumuz kaygılar nedeniyle harcayıp***

tüketmek hikâyesinin sonunda başarılı ama mutsuz, birlikte ama kopuk ailelerden oluşan bir toplum demektir.



EKLER

Ek 1. Sınav ve Aile İletişimi (Sosyodemografik Yapı)

Değerli Öğrenciler;

Bu anket sınav adayı öğrencilerin sınav döneminde kaygılanmalarına neden olan faktörleri belirlemek ve bu faktörlerin sınav başarılarına etkilerini analiz etmek amacıyla hazırlanan soruları içermektedir. Bu alanda yapılan bilimsel bir araştırmada görüşlerinize gereksinim duyulmuştur. Vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır.

Adınız ve Soyadınız

Kaçıncı sınıftasınız?

12.Sınıf ()

Mezun ()

Yaşınız?

17 ()

18 ()

19 ve fazlası ()

Cinsiyetiniz

Kız ()

Erkek ()

Anneniz yaşıyor mu?

Evet ()

Hayır ()

Babanız yaşıyor mu?

Evet ()

Hayır ()

Annenizin Eğitim Durumu?

Okur-yazar değil () Okur-yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul () ()

Lise () Üniversite

Babanızın Eğitim Durumu?

Okur-yazar değil () Okur-yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul () ()

Lise () Üniversite

Annenizin mesleği nedir?

Çalışmıyor/Ev Hanımı () Özel Sektör Çalışanı () Emekli () Esnaf/Serbest Meslek () Devlet Memuru ()

Babanızın mesleği nedir?

Çiftçi () Özel Sektör Çalışanı () Emekli () Esnaf/Serbest Meslek () Devlet Memuru ()

Ailenizin 1 Aylık toplam geliri?

5.000 TL'den az () 5.000 - 10.000 TL Arası ()
10.000 - 20.000 TL Arası () 20.000 TL'den Fazlası ()

Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?

2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla ()

Kardeş sayınız

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla ()

Kardeş sırası açısından yeriniz

Tek çocuğum () İlk çocuğum () Ortanca çocuğum () Son çocuğum () Diğer ()

Evde size ait bir odanız var mı?

Evet () Hayır ()

Evde rahat bir ortamda ders çalışabiliyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Düzenli bir çalışma programı uyguluyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Bazen ()

Aileniz sınava hazırlanmanız konusunda size baskı yapıyor mu?

Evet ()

Hayır ()

Bilmiyorum () Cevap Yok ()

Üniversite sınavına Günlük Hazırlanma Süreniz

Hiç Çalışmıyorum () 2 Saatten 2 - 4 Saat arası () 4 - 6 Saat arası () 6 - 8 Saat arası () 8 Saatten fazla ()
az ()

Üniversite sınavına hazırlanırken karşınıza en çok çıkan engel nedir?

Maddi zorluklar ()

Aile baskısı ()

Sınav kaygısı () Arkadaşlarımın olumsuz etkisi ()

Üniversite sınavının önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sınav benim için çok önemli () Sınav önemli ama gelecek için başka seçeneklerim de var. ()

Sınav benim için önemli değil, sadece şansımı denemek istiyorum. () Diğer ()

Hazırlanma sürecinde sizi en çok rahatsız eden düşünce hangisidir?

Eğer kazanamazsam ailemin yüzüne nasıl bakarım. ()

Sınavı kazanamazsam gelecekte ne yaparım. ()

Arkadaşlarım kazanır da ben kazanamazsam ne yaparım. ()

Diğer ()

Sınavı bu yıl kazanamazsam bir yıl daha aynı stresi ve yorgunluğu nasıl yaşarım. ()

Aileniz üniversite okumanız konusunda sizi nasıl destekliyor?

Çok fazla ilgileniyor ()

Çok ilgileniyor ()

İlgilenmiyor ()

Hiç ilgilenmiyor ()

Ek 2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

	Daima doğru	Genellikle	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır					
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim					
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm					
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm					
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlamayabilirim					
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum					
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim					
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim					
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum					

11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp
yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim

--	--	--	--	--	--



Ek 3. Anne Baba Tutum Ölçeği

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi Anne ve Babanızı düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun Anne ve Babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün. "Aşağıdaki kutucuklardan sizin için uygun olanı seçiniz."	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
1. Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.					
2. Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.					
3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.					
4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.					
5. Annem ve babam bazı konularda “sen kendin karar ver” derler.					
6. Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.					
7. Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.					
8. Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.					
9. Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.					
Annem ve babamla her tartıştığımda bana “büyüdüğün zaman anlarsın” derler.					
11. Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.					
12. Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.					

13. Annem ve babam arkadaşlarımı tanırılar.					
14. Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.					
15. Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.					
16. Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.					
17. Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.					
18. Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.					

19. Genel olarak anneniz ve babanız okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet () Hayır ()

(19. soruya cevabınız **Evet** ise, bu soruya cevaplayınız)

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce () 8:00 – 8:59 arası () 9:00 – 9:59 arası ()

10:00 – 10:59 arası () 11:00 ya da daha geç ()

İstediğim saate kadar ()

20. Genel olarak Anneniz ve babanız hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

8:00'den önce () 8:00 – 8:59 arası () 9:00 – 9:59 arası ()

10:00 – 10:59 arası () 11:00 ya da daha geç ()

İstediğim saate kadar ()

Hafta sonuna izin vermezler ()

	Hiç	Çok	Çok
--	-----	-----	-----

Anneniz ile Babanız aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?			
Eğer bir yere gittiyseniz, nereye gittiğinizi			
Boş zamanlarınızda ne yaptığınızı			
Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığınızı			



Ek 4. Güdülenme leği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Üniversite sınavında beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.					
2.Uygun bir şekilde çalışırsam, niversite sınavındaki tüm konularını öğrenebilirim.					
3.Üniversite sınavı sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.					
4.Bir derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.					
5.Üniversite sınavından yüksek bir not alacağıma inanıyorum.					
6.Üniversite sınavında beni en çok memnun eden iyi bir not almaktır.					
7.Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.					
8.Üniversite sınavındaki bir konuyu ğrenemiyorsam bu benim hatamdır.					
9.Üniversite sınavının konularını öğrenmek benim için önemlidir.					
10. Üniversite sınavında asıl amacım yüksek puan almaktır.					
11.Üniversite sınavında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.					

12.Üniversite sınavın için öğretmen anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.					
13.Üniversite sınavında öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.					
14.Çok çalışırsam Üniversite sınavının tüm konularını anlarım.					
15.Üniversite sınavındayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissedirim.					
16.Üniversite sınavının yükümlülüklerini yerine getireceğime ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.					
17.Üniversite sınavı için beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.					
18.Üniversite sınavında, derslerde işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.					
19.Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak sınavları seçerim.					
20.Üniversite sınavı için işlenen konular hoşuma gidiyor.					
21.Üniversite sınavı için işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.					
22.Üniversite sınavında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.					
23.Üniversite sınavında, öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.					
24.Ailemin, arkadaşlarımla ve başka insanların yeteneğimi görmesi için Üniversite sınavında başarılı olmak benim için önemlidir.					

25.Üniversite sınavının zorluğunu ve becerilerimi dikkate aldığımda, Üniversite sınavında başarılı olacağımı düşünüyorum.					
---	--	--	--	--	--



Ek 5. Aile içi İletişim Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
1.Siyaset ve din gibi bazı kimselerin görüş ayrılığına düştüğü konular hakkında ailemiz içinde sıklıkla konuşurduk.					
2.Ebeveynlerim sık sık “aile kararlarında aile üyelerinin her birinin söz sahibi olması gerektiğini” söylerlerdi.					
3.Bir konu hakkında konuşurken, ebeveynlerim sık sık benim fikrimi sorardı.					
4.Ebeveynlerim onların düşüncelerine ve inançlarına meydan okumamı teşvik ederlerdi.					
5.Ebeveynlerim sık sık “Her zaman bir meselenin her iki tarafına da bakmam” gerektiğini söylerlerdi.					
6.Ben genellikle ebeveynlerime olaylar hakkında ne düşündüğümü söylerdim.					
7.Hemen hemen her şeyi ebeveynlerime anlatabilirdim.					
8.Ailemizde sıklıkla duygularımız ve hislerimiz hakkında konuşurduk.					
9.Ebeveynlerimle sık sık önemli olmayan konularda uzun ve rahat sohbetler ederdik.					
10.Aynı görüşte olmadığımız zaman bile, ebeveynlerimle konuşmaktan gerçekten keyif alırdım.					
11.Benimle aynı görüşte olmadıkları zaman bile, ebeveynlerim fikirlerimi dinlemekten hoşlanırdı.					

12.Ebeveynlerim, duygularımı ifade etmem için beni teşvik ederdi.					
13.Ebeveynlerim, kendi duyguları konusunda çok açık olma eğilimindeydi.					
14.Gün boyunca yaptığımız şeyler hakkında ailecek sıklıkla konuşurduk.					
15.Ailemizde, gelecek planlarımız ve umutlarımız hakkında sıklıkla konuşurduk.					
16.Ebeveynlerim sık sık, “Büyüdüğün zaman daha iyi anlayacaksın” gibi şeyler söylerdi.					
17.Ebeveynlerim sık sık, “Benim fikirlerim doğru, onları sorgulamamalıydın” gibi şeyler söylerdi.					
18.Ebeveynlerim genellikle “Bir çocuk yetişkinler ile tartışmamalıdır.” gibi şeyler söylerlerdi.					
19.Ebeveynlerim sık sık, “Hakkında hiç konuşulmaması gereken şeyler vardır” gibi şeyler söylerdi.					
20.Ebeveynlerim sık sık, “İnsanları kızdırmaktansa tartışmalarda yenilgiyi kabullenmelisin” gibi bir şey söylerdi.					
21.Gerçekten önemli bir konu olduğunda, ebeveynlerim sorgulamadan onlara itaat etmemi beklerdi.					
22.Evimizde, son sözü genellikle ebeveynlerim söylerdi.					
23.Ebeveynlerim, patron olmanın önemli olduğunu düşünürdü.					
24.Eğer görüşlerim ebeveynlerimin görüşünden farklı ise bazen kızarlardı.					
25.Ebeveynlerim bir şeyi onaylamamışlarsa, o konu hakkında bir şey duymak istemezlerdi.					

26.Evde olduğum sürece, benden ailemin kurallarına itaat etmem beklenirdi.					
--	--	--	--	--	--



KAYNAKÇA

- Acat, Mehmet B. ve Köşgeroğlu, Nedime: 2006 Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7, 204-210.
- Açıkgöz, K. : 2007 Etkili öğrenme ve öğretme (7. baskı.). İzmir: Biliş Yayıncılık, 3-38.
- Akbaba S. : 2006 Eğitimde motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 13, 343-361.
- Akdeniz, S. : 2009 Ergenlerin meslek kararı verme yetkinlik algılarının, algılanan ana-baba tutumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgül Gök, F. : 2013 Evli Kadın Ve Erkeklerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlgili Algılarının Aile İşlevlerine Yansıması.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, S. : 2008 Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akpur, U. : 2015 İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. (Doktora tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 391222).
- Aktürk, F. : 2015 Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akvardar, Y., Demiral, Y. ve Günay, T. : 2005. Temel İletişim Becerileri Eğitimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir, 9.

Arkan, A. ve Altunel, M. : 2019 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme. SETA Perspektif, (246), 10-11.

Aslan A. K. : Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. Ege Eğitim Dergisi, 1(2),25-33.

Aslan, K. 2002 Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. Ege Eğitim Dergisi, 1(2), 25-33.

Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M . : Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 569-585.

Ayyıldız, T. : 2005 Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Zonguldak.

Balaban Salı, J. : 2006 Eğitimde bireysel farklılıklar (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baumrind, D. : 1966 Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. Child Development, 37(4), 887-907. https://www.jstor.org/stable/pdf/1126611.pdf?seq=1#page_scan_tabc_contents

Baykan, N. : 2014 Anne-baba tutumları ile internet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berglund, E., Eriksson, M. Ve Westerlund, M. : 2005 Communicative skills in relation to gender, childcare and socioeconomic status in 18- month old children. Scandinavian Journal of Psychology, 46, 485-491.

- Bilgili, S. :2020 Aile iletişim kalıplarının ebeveyn tutumları ile ilişkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Birenbaum, M. ve Pinku, P.: 1997 Effects of test anxiety, information and testing situation on performance on two test formats. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 23-38.
- Bozanoğlu, İ. : 2004 Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Bozaslan H, Kaya A. :2011 Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Problem Çözme, Sosyal Kaygı ve Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi (Harran Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma), 2nd International Conference on New Trends in Educational and Their Implications, 22-27 April, Antalya-Turkey. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Brophy, J. : 1999 Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist* 34(2), 75-86. doi: 10.1207/s15326985ep3402_1.
- Budak, S. : 2005 Psikoloji sözlüğü, Bilim ve Sanat, Ankara, 390.
- Bulut Bozkurt, N. : 2004 “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4): 443-454.
- Burgoon, J.K. ve Buller, D.B. : 1989 Nonverbal communication: the unspoken dialogue. New York: Harper & Row, 113-116.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207-239.

- Carreira, J. M. : Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese Elementary School Students. System 39. 90-102. doi: 10.1016/j.system.2011.01.009. 2011
- Ceyhan, A. A. : An investigation of adjustment levels of turkish univeristy students with respect to perceived communication skill levels. Social Behaviour and Personality, 34 (4), 367-379. 2006
- Chun, A. H. C. ve Choi, J.N. : Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology, 145, 245-264. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/c1b1/f754fd7b9e285529943d8657341413c1c7cf.pdf> 2005
- Costarelli, V. ve Patsai, A. : Academic examination stress increases disordered eating symptomatology in female university students. Eating and Weight Disorders. 17(3), 164-169. 2012
- Cunningham, M.R. : Personality and the structure of the nonverbal communication of emotion. Journal of Personality, 45 (4), 564-584. 1977
- Cüceloğlu, D. : İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi. 1993
- Çelik, S. : (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim-Online 2 (2), 2003 sf. 28-34
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. : Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press. 1985
- Demirci, E. E. : İletişim Becerileri Eğitiminin Mesleki Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Genç İşçilerin İletişim Becerilerini değerlendirmelerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2. 2002

Demireğen, Z. : Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 534986). 23-33.

Demirel, Ö : (2002). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demiriz S. ve Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Öğretir A.D. : Anne Tutumlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:15 No:1, S. 105-122.

Dodurgalı, A. : B, “Çocukta Sorumluluk Bilincinin Önemi ve Ailede Kazandırılması”, Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları, Edit: Catic, N, T. İstanbul: Timaş Yayınları, 145-165.

Dökmen, Ü. : İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Durmuş, R. : 2006 3-6 Yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erden, M. ve Akman, Y. : 2011 Eğitim psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, Ö. Ve Anık, C. (2018). Aile İletişim Kalıpları Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi, Sayı (29), 21-46.

Erkal, E., M. : Sosyolojik Açıdan Spor, Türk Dünyası Araştırma Vakfı 1992 Yayınları, Ankara, 12-13.

- Ertan, A. B. : 2008 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No.232057).
- Ertem, H. : 2006 Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 180144), 1-30.
- Evliyaoğlu, G. : 1984 İnsan ve Toplum İletişiminde Psikolojik Süreçleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 48-49.
- Gardner, C. R. : 2006 Motivation and attitudes in second language learning. Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition). 2006, 348-355. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00625-8.
- Garip, S. : 2010 5-6 Yaş döneminde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan eşlerin çocuk yetiştirme stilleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gazioğlu, F. 2018 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 511973, 7.
- Geçer, H. : 2016 Kadının Çalışma Hayatına Girmesiyle Oluşan Aile İçi Roller Sistemindeki Değişim Ve Din İlişkisi (Niğde Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gençdoğan, B. : 2010 Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 153- 164.
- Gençtan, E. : 2014 Psikanaliz ve sonrası (16. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

- Güler, D. ve Çakır, G. : 2013 Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(39), 82-94.
- Gültekin, A. : 2006 (2006). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündüz, Z.B. : 2016 Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendisine saygı ve anne ve baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Hanımoğlu, E., ve İnanc, B. Y. : 2011 Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(1), 351-366.
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F. ve Aziz, S. : 2008 Factors causing exam anxiety in medical students. Journal of the Pakistan Medical Association, 58(4), 167-170.
- Kahraman, S. : 2011 Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kahraman, S. : 2016 Boşanma Sonrasında Genç-Ebeveyn İlişkilerinin Sürdürülmesi ve Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi(Afyon İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Karaduman, B. ve Kilmen, S. : 2018 Sınav stresi ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9(2), 101-115.
- Karakaya, F., Yılmaz, M., Avgın, S.S. : 2018 Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi. KSÜSBD, 2018, 15(2) s.359-376.

- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları, 77.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, H. : 2011 Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü.(Doktora tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 296346), 10-11.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. : 2011 Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. Klinik Psikiyatri, 14(1), 7-16.
- Kaymak-Özmen, S. : 2004 Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2); 27-39, Ankara.
- Korkut, F. : 1996 “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Gelistirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7 (2), 18-24.
- Korkut, F. : 2005 “Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 143-149.
- Köknel, Ö. : 2005 İnsanı anlamak, Altın Kitaplar, İstanbul, 35.
- Kulaksızoğlu, A. : 2014 Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 33-40.

Küçükahmet, L. : Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Nobel.
2001

Lichtenberg, J. D. Psikanaliz ve güdülenme. (Çev. Ertan, Z). Acar Matbaacılık:
: 2016 İstanbul.

Lufi, D., Okasha, S., ve Cohen, A. : Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(3), 176-195.
2004

McClelland, D. C. Studies in motivation, New York. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology. [AKT: Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996) Motivation in Education Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall].
: 1955

Moreno, R. : 2010 Educational psychology. hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Navaro, L. 1989 Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitime etkileri. 6. Ya- Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 121-125.

Oskay, Ü. : 1993 XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri Kuramsal Bir Yaklaşım, İstanbul.

Oya, T., Manalo, E. ve Greenwood, J. : 2004 “The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. Applied Cognitive Psychology”, 841- 855.

Öz, İ. : 1997 Çocuk ve Aile. Aileye Rehber Kitaplar Dizisi (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özer, K. : 1990 Sınav ve sınanma kaygısı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özer, K. : 1995 İletişimsizlik Becerisi, Varlık Yayınları, İstanbul, 7.
- Özer, K. : 2002 Kaygı. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Reid, G. : 2007 Motivating learners in the Classroom: ideas and strategies. London: Paul Chapman Publishing.
- Sarason, I. G. : Test anxiety: theory, research and applications. Hillsdale: L. Erlbaum Assoc, 349-385.
- Satılmış, M. : Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları ile anne baba tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schunk, D. H. : Introduction to the special section on motivation and efficacy. Journal of Educational Psychology, 82, 3-6. doi: 10.1037/h0092681.
- Semerci, B. : Ergen ruh sağlığı. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sertelin, Ç. : 2003 Aile tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Seven, S. : 2015 Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sezer, Ö. : 2010 Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19.
- Siegel, C.M. ve Gregora, A. W. : 1985 "Communication skills of elderly adults". J.Communi.Disord, 18, 485-494.
- Spielberger, C. D. : 1972 Theory and research in anxiety. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, R. : 1995 Test anxiety: theory, assessment and treatment. Washington: Taylor and Francis.
- Steinberg, L. ve Darling, N. : 1993 Parenting Style As Context: An Integrative Model. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496. https://www.researchgate.net/publication/232493813_Parenting_Style_as_Context_An_Integrative_Model.
- Steptoe, A., Wardle, J., Pollard, T. M., Canaan, L., ve Davies, G. J. : 1996 Stress, social support and health-related behavior: a study of smoking, alcohol consumption and physical exercise. Journal of Psychosomatic Research, 41(2), 171-180."
- Şahin, N. H. : 1994 Stresle başa çıkma (olumlu bir yaklaşım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, S. ve Baç-Karaaslan, T. : 2006 3-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(2), 74.

- Şanlı, D. : 2007 Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. : 2006 Duygusal zekânın, ana baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Totan, T. & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 95-109.
- Türkcan, S., Türkcan, A., ve Uygur, N. : 1992 Lise son sınıf öğrencilerinde ÖSS öncesi ve sonrası dönemde psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen kişisel ve ailesel beklentiler. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı. İzmir: Saray Kitabevi.
- Usluata, A. : 2003 İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul, 13.
- Ünal, M. : 2013 Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 342326), 13-14.
- Ünüvar, P. : 2008 Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Weiner, B. : 1990 History of motivational research in education. Journal of Educational Psychology. 82(4), 616-622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616.
- Wine, J. D. : 1980 Test anxiety and direction of attention. Psychological Bulletin, 76(2), 92-104.

- Yaşa, Z. : 2012 Üniversite öğrencilerinde ana baba tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi, Manisa.
- Yaşar Ekici, F. : 2014 Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. (JASSS) The Journal of Academic Social Science Studies, 30, 209-224.
- Yavuz, Ç., ve Akagündüz, N. : 2004 Çocuk olmak. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yavuzer, H. : 1990 Ana-baba okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. : 2005 Gençleri anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. : 2010 Çocuk psikolojisi. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. : 2011 Ana-baba ve çocuk. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. : 2013 Çocuk ve ergen eğitiminde anne ve baba tutumları. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. : 2010 Çocuk ve Ergen Eğitiminde: Anne Baba Tutumları. (2.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

- Yazan, Ü. M. : “İslamda Aile (Dini Esasların Işığında Çağdaş İslam Ülkelerinde Aile Yapısı ve Bu Yapıda Meydana Gelen Değişmeler ”, AileYazıları-2, (Der. B. Dikeçligil-A. Çiğdem), Ankara: Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu Yayınları, 416-435. 1991
- Yeşilyaprak, B. : Kişilik Gelişimine Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. Cilt:1, No:3. 1993
- Yeşilyurt, F. : ÖSS ve OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi. 2007
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. : 2003 Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 224-234.
- Yıldız, N.C. : 2021 Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Motivasyonu İle Sınav Kaygısı İlişkisinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. : 2000 Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(3), 160-172. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/anne-baba-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Yılmaz, A. : 2009 İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A., (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin, gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler’ Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. : 2014 Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayın.

- Yücel Y. :2013 Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile ilişkisi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 13-30.
- Yüksel S, F. : Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. 1997



ÖZGEÇMİŞ

2004 yılında İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde lisans eğitimine başladı. 2007 yılında Erasmus Programı ile Hollanda Chritelijke Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde eğitim alarak 2009 yılında mezun oldu. 2008-2015 yılları arasında yerel ve ulusal birçok gazete, televizyon ve halkla ilişkiler ajansında koordinatör, muhabir, köşe yazarı, spiker ve program sunucusu olarak çalıştı. 2015 yılında Gaziantep Üniversitesine öğretim görevlisi olarak atandı. Üniversite bünyesindeki birçok fakültede Etkili İletişim, Türk Eğitim Sistemi, Sosyal Medya, Medya Okuryazarlığı, Halkla İlişkiler, TV Program Yapımı, TV Haberciliği, Diksiyon ve Girişimcilik üzerine dersler verdi. 2017 yılında Yeni Medya ve İdeolojik Çevrimiçi Sosyal Ağ Topluluklarında Uyma Davranışı Üzerine Netnografi Çalışması adlı teziyle Yüksek Lisansını tamamladı. Halen birçok kamu - özel eğitim kurumu ve organizasyona, etkili iletişim ve eğitim iletişimi üzerine danışmanlık yapmakta ve eğitimler vermektedir. Mehmet Mirza ve İmran Barlas ve adında iki erkek çocuk babasıdır.