

T.C
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK BAŞARI,
SINAV KAYGISI VE ANNE BABA TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kübra ATAŞ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi İshak SAYĞILI

İstanbul – 2021

TEZ TANITIM FORMU

- YAZAR ADI SOYADI** : Kübra ATAŞ
- TEZİN DİLİ** : Türkçe
- TEZİN ADI** : Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki
- ENSTİTÜ** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- ANABİLİM DALI** : Psikoloji
- TEZİN TÜRÜ** : Yüksek Lisans
- TEZİN TARİHİ** :
- SAYFA SAYISI** : 84
- TEZ DANIŞMANI** : Dr. Öğr. Üyesi İshak SAYĞILI
- DİZİN TERİMLERİ** : Akademik Başarı, Sınav Kaygısı, Anne Baba Tutumları
- TÜRKÇE ÖZET** : Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.
- DAĞITIM LİSTESİ** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Kübra ATAŞ

T.C
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK
BAŞARI, SINAV KAYGISI VE ANNE BABA
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kübra ATAŞ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi İshak SAYĞILI

İstanbul – 2021

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının ederlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Kübra ATAŞ

.../.../2021



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kübra Ataş'ın “**Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi İshak SAYĞILI
(Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Erkal ERZİNCAN

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Aziz Mehmet GÖKBAKAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2021

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma örneklemini, İstanbul Gelişim Üniversitesi'nin ön lisans, lisans ve yüksek lisans bölümlerinde öğrenim gören 293 üniversite öğrencisi (147 kadın, 146 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, “Anne Baba Tutum Ölçeği” (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005), Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları, akademik başarı ve anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları akademik başarı, cinsiyet, yaş, yaşanılan yer ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırmada sınav kaygısı ile otoriter anne baba tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan sınav kaygısı ile demokratik anne baba tutumu ve koruyucu/istekçi anne baba tutumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik Başarı, Sınav Kaygısı, Anne Baba Tutumları

SUMMARY

The purpose of this research is to examine the relationship between university students' academic achievement, test anxiety and parental attitudes. The research sample consisted of 293 university students (147 female, 146 male) studying at the associate, undergraduate and graduate departments of the Istanbul Gelisim University. In the study, personal information form prepared by the researcher, "Parental attitude scale", "Westside Text Anxiety Scale" (developed by Driscoll,2007 and adapted to Turkish by Totan and Yavuz, 2009) were used. SPSS program was used to analyze the data. According to research results; exam anxiety of university students differs significantly according to academic achievement and marital status of the parents. Parental attitude perceived by university students differs significantly according to academic achievement, gender, age, place of residence and class level. In the study, a positive and significant relationship was found between test anxiety and authoritarian parental attitude. On the other hand, a significant negative correlation was found between test anxiety and democratic parental attitude and protective-willing parental attitude.

Keywords: Academic Achievement, Exam Anxiety, Parental Attitudes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR.....	v
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1.Araştırmanın Problemi	5
1.2.Araştırmanın Hipotezleri	6
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.4.Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Anne Baba Tutumları	8
2.1.1.Anne Baba Tutumu ile İlgili Modeller	11
2.1.1.1.Maccoby ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli.....	11
2.1.1.2.Baumrind'in Sınıflaması.....	12
2.1.2.Anne Baba Tutumlarının Sınıflandırılması	15
2.1.2.1.Demokratik Tutum	15
2.1.2.2. Baskıcı (Otoriter) Tutum	16
2.1.2.3. Aşırı Koruyucu Tutum.....	18
2.1.2.4. Tutarsız (Dengesiz) Tutum	19
2.1.2.5. Aşırı Hoşgörülü Tutum.....	20
2.1.2.6. İlgisiz Tutum.....	20
2.1.3. İlgili Çalışmalar	21
2.2.Sınav Kaygısı.....	22
2.2.1.Kaygı ve Öğrenme	24
2.2.2. Sınav Kaygısıyla İlgili Modeller	26
2.2.2.1.Bilişsel Dikkat Modeli	26
2.2.2.2.Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli	26

2.2.2.3. Öz Düzenleme Modeli.....	26
2.2.2.4. İkili Etki Modeli-Bilgi-Süreç Modeli.....	27
2.2.3. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	27
2.2.4. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	28
2.2.5. İlgili Çalışmalar.....	29
2.3. Akademik Başarı.....	31
2.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	32
2.3.2. İlgili Çalışmalar.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE TEKNİKLER

3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Anne Baba Tutumları Ölçeği.....	35
3.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği.....	36
3.4. Verilerin Analizi.....	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	78

KISALTMALAR

GNO: GENEL NOT ORTALAMASI



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Maccoby ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli	12
Tablo 2.2. Baumrind' İn Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflaması.....	13
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri.....	38
Tablo 4.4. Sınav Kaygısı Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	41
Tablo 4.5. Sınav Kaygısı Düzeyinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 4.6. Sınav Kaygısı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	42
Tablo 4.7. Sınav Kaygısı Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	42
Tablo 4.8. Sınav Kaygısı Düzeyinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 4.9. Sınav Kaygısı Düzeyinin yaşanılan Yere Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	43
Tablo 4.10. Sınav Kaygısı Düzeyinin Anne ve Babanın Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	44
Tablo 4.11. Sınav Kaygısı Düzeyinin Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	44
Tablo 4.12. Sınav Kaygısı Düzeyinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 4.13. Anne Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 4.14. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçlar.....	46
Tablo 4.15. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	47
Tablo 4.16. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 4.17. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 4.18. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İkamet Edilen Yere Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 4.19. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	51

Tablo 4.20. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 4.21. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 4.22. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 4.23. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 4.24. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Sınav Kaygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları	56



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Akademik Yetenek ile Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki..... 25

Şekil 2.2. Kaygı Seviyesi İle Öğrenme Arasındaki İlişki..... 25



EKLER LİSTESİ

EK-A KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-B SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

EK-C ANNE BABA TUTUM ÖLÇEĞİ



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında katkılarından dolayı danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İshak SAYĞILI' ya, eğitim ve kariyer hayatımda her daim destek olan anneme, babama ve erkek kardeşime teşekkür ederim.



GİRİŞ

Anne baba tutumları, bireyin psikososyal gelişiminde ve karakterinin oluşumunda oldukça önem arz etmektedir. Çocuğun benlik saygısı kazanması ve özgüven duygusu geliştirmesi, anne babasının tutum ve yaklaşımları ile çocuğun bu yaklaşımlara yüklediği anlamlar sonucunda oluşmaktadır. Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri, başka kişilerle kurduğu iletişim şekli ve yaşama bakışı üzerinde etkili olmaktadır (Tuzgöl, 1998). Anne baba tutumlarına ilişkin literatüre bakıldığında tutumların isimlendirilmesi ve sınıflandırılmasında farklılık olduğu görülmekle birlikte bu çalışmada anne baba tutumları “Demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu ve koruyucu/istekçi anne baba tutumu” olmak üzere 3 grupta ele alınmaktadır.

Demokratik anne baba tutumunda aileler, çocuklarına karşı koşulsuz kabul ve sevgiyle yaklaşırlar, sağlıklı ve yakın bir iletişim kurarlar, sert ve katı kurallardan uzak bir disiplin anlayışı ile hareket ederler. Demokratik anne baba tutumunun benimsenmesi, çocuğun fizyolojik, psikolojik ve duygusal gelişimi için en uygun ortamın oluşturulmasını sağlamaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Otoriter anne baba tutumu, anne ve babanın esnek olmayan katı bir disiplin anlayışıyla hareket ettiği, çocuğun kişilik özelliklerini göz ardı edip kendi değerlerini yansıtan bir kimlik geliştirmesi için baskı uyguladığı bir davranış modelidir. Ailenin otoriter tutuma sahip olması, bireyde korku ve kaygının gelişmesine sebep olarak özdenetim becerisi geliştirmesini, bağımsızlık kazanmasını, sosyal yaşamda etkileşim kurmasını, iletişim becerilerinin gelişmesini zorlaştırmaktadır (Derman ve Başal, 2013).

Koruyucu/istekçi anne baba tutumunda aileler, çocuğu tehlikeden korumak amacıyla aşırı düzeyde kısıtlarlar, çocuğa ait bütün görev ve sorumlulukları kendileri üstlenmeleri sebebiyle çocuğun yaşam becerileri kazanmasına engel olmaktadır. Ailenin Koruyucu/istekçi tutuma benimsemesi, kişinin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine geçişte sorun yaşama, bağımsızlık kazanamama, sosyal ortamlara dahil olamamasına sebep olabileceği belirtilmiştir (Kulaksızoğlu, 2004).

Bireyin gelişim sürecinde, karakterinin oluşmasında anne babası ile kurduğu etkileşim ve anne baba tutumları önem taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Yapılan

araştırmalarda üniversite öğrencilerinin özsaygı seviyeleri demokratik anne baba tutumundan olumlu yönde etkilenirken, otoriter ve koruyucu/istekçi tutumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (Okçu, 2007). Ailelerin demokratik anne baba tutumuna sahip olmalarının, çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Hamarta, 2007). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiye dikkat çeken Biricik (2011), demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin, otoriter ve koruyucu tutuma sahip öğrencilere kıyasla, uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Üniversite dönemi, bireyin mesleki ve sosyal hayata hazırlandığı, ergenlik döneminin bitmesi ve yetişkinlik dönemine geçişin başladığı süreci kapsamaktadır. Üniversite dönemi öğrenciler için pek çok farklılık ve belirsizliği barındırır. Bu dönem öncesinde ailesiyle birlikte, kendisi için güvenli olarak tanımlanan, alışkın olunan sosyal çevrede hayatını sürdüren genç bireylerin; üniversite yaşamıyla birlikte yeni bir eğitim kurumuna, ders müfredatına, sınav sistemine, sosyal çevreye, bazen de yeni bir şehre uyum sağlamaları gerekmektedir. Adaptasyon sürecindeki birey daha fazla sorumluluk almaya başlar. Bununla birlikte genç birey, yaşamındaki belirsizlikleri azaltarak iyi bir iş sahibi olabilmek için kariyer planı yapmak gibi girişimlerde bulunur. Bu noktada akademik başarı, bireyin aldığı kararlar, işe alınma süreci, mesleki ve sosyal yaşam kalitesi, ekonomik gelir seviyesi gibi durumların belirlenmesinde oldukça önem arz etmektedir.

Akademik başarı, kişilerin eğitim hayatının ilk kademesinden son kademesine kadar geçen süreçte ulaşmak için çaba harcadığı önemli bir amaçtır. Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde elde edilen akademik başarı puanlarının, öğrencilerin bir üst kademe de yer alan eğitim kurumuna geçişinde belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yüksek akademik başarının, kişinin aldığı eğitime ilişkin kazanımlarını, bilgi ve beceri düzeyini yansıttığı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencileri için akademik başarı, işe alım süreçlerinde ve lisans eğitiminin ardından lisansüstü eğitime geçiş aşamasında göz önünde bulundurulmuş önemli bir kriter olarak görülmektedir. Bu bilgiler ışığında akademik başarı, üniversite öğrencileri ve aileleri için oldukça önemli bir kavram haline gelmektedir.

Literatür incelendiğinde, akademik başarının ölçülmesinde kullanılacak yöntemlere ilişkin çeşitli görüşler olduğu görülmekle birlikte Honicke vd., (2013) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, ölçüm yöntemi olarak en fazla not

ortalamasının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (akt: Polat, 2017). Sınavlardan alınan puanlar ve elde edilen sonuçlar istenilen seviyede olduğunda birey mutluluk ve haz gibi olumlu duygular yaşayarak kendisini başarılı olarak değerlendirme eğilimi göstermektedir. Buna karşın elde edilen sonuçlar istenilen seviyede olmadığında birey mutsuzluk, yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşayarak kendisini başarısız olarak değerlendirmekte ve bu durumlar bireyin sınav kaygısı yaşamasına sebep olabilmektedir (Aydın, 2010)

Sınav kaygısı; formal veya informal değerlendirme durumlarında deneyimlenen, fizyolojik, zihinsel ve davranışsal unsurlara sahip, bireyin potansiyel performansını sergilemesine engel olan ve kişide endişe yaratan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1972). Çevrenin ve ebeveynin yüksek başarı beklentisi ve istekleri, ebeveynlerin çocuklara sadece başarılı olduklarında sevgi ve ilgi göstermeleri, başarıyı tanımlarken yüksek notların öğrenme ve gelişmeden daha fazla vurgulanması, geçmiş görevlerdeki başarısızlıklar sınav kaygısının oluşmasında ve sürdürülmesinde etkilidir (Bağış 2007).

Öğrencilerinin akademik başarısı, sınavlarda elde ettikleri puanlara göre belirlendiğinden, sınavlar hem öğrenciler hem de aileleri için oldukça önem taşımaktadır. Ebeveynler çocuklarının kaliteli bir eğitim alarak iyi bir meslek edinmelerini ve başarı sahibi olmalarını istemektedirler. Bu doğrultuda çocuklarının girecekleri sınavları ve aldıkları puanları oldukça önemli görmektedirler. Anne babalar sınavlara çok önem atfettiklerinden ve yüksek başarı beklentisi içinde olduklarından, bu tutumları çocuklarda sınav kaygısına sebep olabilmekte ve var olan kaygıyı arttırabilmektedirler (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Yapılan çalışmalarda öğrencinin sınav kaygı seviyesi ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Duman, 2008; Kayapınar, 2006; Yıldız, 2007) Özcan (2017), öğrencilerin ebeveynlerinden algıladığı demokratik tutum düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı puanının düştüğü, otoriter tutum düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı puanının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Sekmenli (2000), yaptığı araştırmada sınav kaygı düzeyinin anne baba tutumuna göre farklılaştığını, demokratik anne baba tutumunun sürekli kaygı seviyesini azalttığını, otoriter anne baba tutumunun sürekli kaygı seviyesini yükselttiğini tespit etmiştir. Yolcu (2015), sınav kaygısı ile koruyucu ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, öğrenciler tarafından

algılanan koruyucu ebeveyn tutumu arttıkça sınav kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalarda, sınav kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin göreve konsantre olma konusunda güçlük yaşamaları, sınavı olduğundan daha zor olarak algılamaları ve iyi bir performans sergileyememeleri sonucunda sınav başarılarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Cassady, 2004). Yapılan çalışmalar, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, başka bir deyişle sınav kaygı düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır (Yıldırım, 2000).

Ebeveyn ve çocuk ilişkisine bakıldığında çocuğun akademik başarısına verilen önemin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bireyin aldığı kararlar, işe alınma süreci, mesleki ve sosyal yaşam kalitesi, ekonomik gelir seviyesi gibi durumların belirlenmesinde akademik başarının rolü büyük olduğundan ebeveynler de çocuklarının başarılı olmalarını istemektedirler. Literatür incelendiğinde anne baba tutumlarının, bireyin akademik başarısıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Erginbay (2014), yaptığı çalışmada ailelerin demokratik tutum düzeyinin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, bununla birlikte otoriter ve koruyucu/istekçi anne baba tutumunun akademik başarıyı azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan benzer bir çalışma, öğrencilerin anne baba tutumlarını demokratik olarak algılamaları ile yüksek düzeyde akademik başarı arasındaki ilişkinin varlığını göstermiştir (Yılmaz, 2007).

Bu bilgiler ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar ışığında, üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasındaki ilişki, bu çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeylerinin anlaşılmasını sağlama ve akademik başarıları ile ilişkili olan faktörleri belirlemenin, akademik başarıyı arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1.Araştırmanın Problemi

Eğitimde akademik başarı, öğrencilerin sınav sonuçlarına bağlı olarak aldıkları notları ifade etmektedir. Mesleki anlamda başarı sağlamak isteyen öğrenciler birçok sınava tabi tutulmaktadır. Bu doğrultuda sınavlar ve bu sınavlardan elde edilen akademik başarı hem birey hem de ailesi için büyük önem taşımaktadır.

Sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunlardan birisi kaygıdır. Sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen ve başarının düşmesine yol açan bir duygu durumudur. Bireyde gerginlik yaratan ve hoş olmayan bu durum günümüzde öğrenciler için baş edilmesi güç bir sorun haline gelmiştir.

Anne babaların çocuklarına yaklaşım biçimlerinin ve tutumlarının onların gelişimine ve psikolojik yapılarının oluşmasına önemli etkileri bulunmaktadır. Anne babaların tutum ve davranışları ve ailenin sahip olduğu birtakım sosyo-demografik özellikler öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratmaktadır. Meydana gelen olumsuz etkiler ise öğrencilerin sınav kaygılarını artıran tetikleyici bir unsur haline gelmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Sınav kaygısı ve anne baba tutumu yaşanılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Sınav kaygısı ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.Araştırmanın Hipotezleri

1. Sınav kaygısı düzeyi ile öğrencilerin algıladıkları anne baba tutum ölçeği otoriter tutum alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
2. Sınav kaygısı düzeyi ile öğrencilerin algıladıkları anne baba tutum ölçeği demokratik tutum alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
3. Sınav kaygısı düzeyi ile öğrencilerin algıladıkları anne baba tutum ölçeği koruyucu/istekçi tutum alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin akademik başarı, sınav kaygı düzeyleri ve anne baba tutumları arasındaki farklılıkları tespit etmek amaçlanmıştır. Bunlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen çeşitli demografik özelliklerin incelenmesinin; öğrencilerin akademik başarılarının anlaşılması ve artırılması sürecine katkı sağlayacağı düşünülüp, anne baba tutum ve yaklaşımlarının öneminin vurgulanıp, sınav kaygısıyla ilişkili olabilecek bazı değişkenlere dikkat çekmek hedeflenmiştir. Üniversite öğrencileri için akademik başarı, işe alım süreçlerinde ve lisans eğitiminin ardından lisansüstü eğitime geçiş aşamasında göz önünde bulundurulmuş önemli bir kriter olarak görülmektedir. Ebeveyn ve çocuk ilişkisine bakıldığında çocuğun

akademik başarısına verilen önemin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bireyin aldığı kararlar, işe alınma süreci, mesleki ve sosyal yaşam kalitesi, ekonomik gelir seviyesi gibi durumların belirlenmesinde akademik başarının rolü büyük olduğundan ebeveynler de çocuklarının başarılı olmalarını istemektedirler. Bu nedenle akademik başarı, üniversite öğrencileri ve aileleri için oldukça önemli bir kavram haline gelmektedir. Öğrencilerinin akademik başarısı, sınavlarda elde ettikleri puanlara göre belirlendiğinden, sınavlar hem öğrenciler hem de aileleri için oldukça önem taşımaktadır. Sınav kaygısının ortaya çıkmasında ve azaltılmasında ailelerin önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle anne babaların, çocuklarının sınav kaygılarını azaltıcı tutumlarının belirlenmesi çocukların akademik başarısını artırması açısından önemli olabilir. Öğrencilerin sınav kaygısını tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmasa da sınav kaygılarını azaltacak eğitim programları ile öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmak mümkün olabilir. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki yaşamı, eğitim öğretim dönemindeki akademik performansı ile yakından alakalıdır. Öğrencilerin sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin ve iki kavramla ilgili olan bazı değişkenlerin incelenmesinin girilen sınavlardaki başarıyı, buna bağlı olarak da bireyin mesleki geleceğini etkileyebilmesi sebebi ile önemlidir.

1.4.Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmada belirlenen örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla uygulanan “Sınav kaygısı ölçeği”, “Anne baba tutum ölçeği (ABTÖ)” ve “Kişisel bilgi formu” doğrultusunda toplanılan bilgilerin güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmada elde edilen bulgular, örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Anne Baba Tutumları Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ve öğrencilerin, sınavlar sonucu elde edilen, genel not ortalaması puanları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Anne Baba Tutumları

Dünyaya gelen çocuğun etkileşim içinde olduğu ilk kişiler anne ve babasıdır. Çocuk dış dünyayı ilk olarak ebeveynin gözünden algılar ve tanımlar. Anne ve baba çocukların davranışlarının gözlemcisi, sosyal düzenleyicileri ve karşılıklarına çıkan olanakların yöneticileri olma rollerini yüklenirler. Bireyin psiko-sosyal gelişimi ve karakterinin şekillenmesi pek çok değişkenin etkisiyle gerçekleşmektedir. Anne baba tutumları, gelişim sürecinde etki eden faktörler arasında en önemlisidir. Sosyal ve duygusal gelişim süreci, erken çocukluk yaşantıları ve sosyal deneyimlerin yanı sıra çocuğun ebeveyniyle kurduğu ilişkilerden de etkilenerek ilerler. (Santrock, 2015).

Anne baba tutumları, bireyin psikososyal gelişiminde ve karakterinin oluşumunda oldukça önem arz etmektedir. Çocuğun benlik saygısı kazanması ve özgüven duygusu geliştirmesi, anne babasının tutum ve yaklaşımları ile çocuğun bu yaklaşımlara yüklediği anlamlar sonucunda oluşmaktadır. Kişinin kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmeler, başka kişilerle kurduğu iletişim şekli ve yaşama bakışı üzerinde etkili olmaktadır (Tuzgöl, 1998).

Aile, çocuğun yaşama hazırlandığı ilk ortamdır. Aile çocuğun algılayacağı kavramları ayırt ederek yorum yapar ve değerlendirir. Bu süreç sonucunda çocukta sosyal ve kişisel davranışlarla ilgili olarak değer duygusu oluşur. Kişiliğin gelişim süreci, birtakım tercihin oluşturulmasıyla, değerlerin benimsenmesiyle mümkündür. Kişinin değerlerini sembolize eden bu tercihlerin oluşumunda ailenin koşullandırması büyük oranda etkilidir. Birey içinde yer aldığı kültürel çevreden, karşılaştığı kurallardan ve geleneklerden etkilenecektir bununla birlikte tercihlerin oluştuğu ve etkilendiği ortam öncelikli olarak ailedir. Çocuğun hem sosyal hem de duygusal gelişimini etkileyen faktörler arasında ilk sosyal tecrübeler yer alır. Bu sosyal tecrübeler de çocuğun ailesinin yapısal özellikleri, kültür seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyinden etkilenir (Zunich, 1966).

Ebeveynin, çocuğun ihtiyacı olan duygusal ilişkiyi kurması, sevgiyle ve sıcak yaklaşması; beslenme, bakım gibi çocuğun ihtiyaç duyduğu temel gereksinimlerin karşılaması kadar önemlidir. Anne babanın çocuğa hissettirdiği koşulsuz sevgi ve kabul göstermesi çocuğun sahip olduğu güven duygusunu güçlendirerek gelişimi

üzerinde olumlu etkiler yaratır. Çocuğun ebeveyniyle kurduğu ilişkiler sıcak, yakın ve memnun edici olursa, çocuk başka bireylerle kurduğu ilişkilerde de benzer tutumlar sergileyecek ve bu tür olumlu sosyal etkileşimleri yineleme eğiliminde olacaktır (Yavuzer, Köknel, Kulaksızoğlu, Ayhan, Dodurgalı, Ekşi, 2011). Çocuğa sunulan deneyim olanakları, onun sosyalleşmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Sosyal aktiviteleri ve etkileşimleri aile çevresiyle sınırlandırılan çocuklara kıyasla, anaokuluna devam eden çocukların, arkadaşlarıyla kurduğu etkileşim sayısı fazla olduğundan toplumsal uyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. (Yavuzer, 1998).

Çocuk büyürken, çevresindekilerle girdiği etkileşim neticesinde, diğer bireylerinkine benzer davranışlar edinir. Çocuk etrafındakilerden etkilenmekle beraber çevresindeki kişileri de etkiler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Araştırmacılar önceki dönemlerde ebeveyn ve çocuk ilişkisini tek yönlü olarak incelemişler ve ebeveynlerin çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki etkisine odaklanmışlardır. Buna karşın zaman içerisinde araştırmaların artmasıyla bu ilişkinin iki yönlü olduğu, çocuğun da anne babasının ve etrafındaki diğer bireylerin davranışları üzerinde büyük bir etki payı olduğu görülmüştür (Gander ve Gardiner, 2001).

Çocuğun toplumun bir üyesi olma sürecine sosyal gelişim denir. Kişilerin yaşları ilerledikçe farklı insanlarla etkileşim içerisine girerek yeni ilişki deneyimleri edinirler ve sosyal gelişme göstermeye devam ederler. Bununla birlikte çocuğun başkaları ile ilişki oluşturma tavrını şekillendiren kendi anne babasıyla kurduğu ilk etkileşimdir (Yavuzer, Köknel, Kulaksızoğlu, Ayhan, Dodurgalı, Ekşi, 2011). Sosyal gelişim, çocuk gelişimi için oldukça değer arz etmektedir. Kişiler bu süreç boyunca, toplum içerisinde kendilerine yer edinmeleri ve birtakım rolleri üstlenebilmeleri için gereken değer yargılarını ve davranış kalıplarını öğrenirler. Toplumsallaşmanın etkileri öncelikle aile içerisinde kendini gösterir. Anne babanın davranış eğiliminin kabul edici olması hem özerklik duygusunu hem de olumlu benlik algısını geliştirip çocuğun öğrenme sürecinin başarıyla sonuçlanmasına katkı sağlar. Bununla birlikte, ebeveynin çocukla reddedici bir tavır içerisinde ilişki kurması çocuğun utangaçlık ve güvensizlik duyguları geliştirmesine, özsaygısının azalmasına, ev dışındaki ortamlarda gruplara dahil olmada zorluk çektiği için dışlanmasına neden olabilir. Okul çağına gelen çocuk, günün bir kısmını okulda geçirdiği, etkileşim kurduğu insan sayısı arttığı ve üzerindeki

aile etkisi giderek eksildiği için daha bağımsız olmaya başlar. Çocuğun ailesinden beklediği özerklik ve anlayış isteği karşılanır ise bu dönemin çocuk açısından daha haz verici ve doyumlu geçmesi mümkündür (Gander ve Gardiner, 2001).

Toplumların kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarması ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımları aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda çocuk yetiştirme tutumları, kültürün önemli bir unsuru olarak incelenebilir. Çocuklar hayat boyu başkalarıyla kurdukları ilişki ve öğrenme aracılığıyla toplum içerisinde yer alır ve kabul ettiği kültürü sürdürme ve benimsediği değerler doğrultusunda hareket etme eğilimi göstermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Ailenin yerine getirmesi gereken birtakım görevler bulunur. Ailenin görevleri arasında ilk sırada, dünyaya gelen çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, gelişimini takip etmek ve eğitime ulaşmasını sağlamak yer alır. Bu doğrultuda ebeveynler çocuğun beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını aksatmadan karşılamının yanı sıra çocuğa karşı ilgili, şefkatli, sıcak, destekleyici bir tutumla yaklaşması etkili ve samimi bir iletişim kurması, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından önem taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişiminde öncelikli olarak anne-baba tutumları etkilidir. Ebeveynlerin ve ailedeki diğer kişilerin çocukla girdiği etkileşim, çocuğun aile içindeki konumunu oluşturur. Çocuk ilk sosyal tecrübelerini aile ortamında edinir. Bu ilk tecrübelerin oluşmasında, çocuğa sergilenen davranış şekli ve ona yönelik takınılan tavır oldukça önemlidir. Çocuklar bu dönemde taklit edecekleri bir modele ihtiyaç duyarlar. Ailedeki bireylerin çocuğu etkileme oranları değişkenlik gösterir. Aile ferdinin çocukla kurduğu duygusal yakınlık derecesi, çocuğun yaşı ve var olan kişisel özellikleri, çocuğun etkilenme düzeyi üzerinde rol oynar. Küçük yaştaki çocuk ailesinden daha fazla etkilenirken, ilerleyen yaşlarda çocuğun farklı sosyal ortamlara katılması ve yeni ilişkiler kurması sonucunda ailenin etki düzeyi azalmaya başlar. Aile içindeki üyelerden biriyle kurulabilen özdeşleşme kişiliğin oluşumu için gerekli görüldüğünden önem taşımaktadır (Yavuzer, 2004).

Ailelerin çocuklarıyla iletişim kurma şekli, çocuklarını disipline etme biçimleri, sahip oldukları kültürel değerleri, eşler arasındaki ilişki ve sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklıdır. Ebeveynlikte değişimleri ve ebeveynler arasında farklılıkları tanımlayabilmek için bu unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Santrock, 2015). Ailenin özellikleri ülkelere ve kültürlere göre değişkenlik gösterir öyle ki aynı ülkede

bulunan aileler dahi şehirden şehre, köyden köye, sosyo-ekonomik şartlara göre farklılıklar barındırır. Bu farklılıklar doğrultusunda ebeveynlerin tutum ve davranışları şekillenir. Öyle ki aynı aile içerisinde yaşayan her çocuğa yönelik anne babalar farklı yaklaşım ve tutum sergileyebilirler. Ebeveyn tutumlarındaki bu değişimler çocukların kişilik özelliklerinin birbirine benzememesine, her birinin kişilik örüntülerinin birbirinden farklı olarak gelişmesine neden olabilir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Ebeveynlerin, çocuklarına yönelik tavırlarının oluşumunu etkileyen faktörleri Yavuzer (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuk doğmadan önce anne ve baba kendi zihninde hayali bir çocuk modeli tasarlar. Doğan çocuk, ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamadığı durumlarda, anne ve babada reddedici bir tavır meydana gelebilir.
- Kültürel değerler, ebeveynlerin tutumlarını etkileyebilir.
- Çocuklarının cinsiyetinden ve karakter yapılarından hoşnut olan anne babaların tavırları, bu unsurlardan hoşnut olmayanlara kıyasla daha elverişlidir.
- Anne baba rolünü bürünmekten hoşlanan ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünen ebeveynler, çocuk yetiştirme konusunda kendine güvenmeyen ve gerekli nitelikleri taşımadığını hisseden anne babaya kıyasla, daha yapıcı ve başarılı tavır sergiler.
- Bunların yanı sıra, ebeveynin şu andaki tutumları üstünde kendi çocukluk dönemindeki deneyimleri etkili olabilir.

2.1.1. Anne Baba Tutumu ile İlgili Modeller

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

Maccoby ve Martin (1983) çocuk gelişiminde ebeveyn etkisini, Baumrind' in tanımladığı ebeveyn stillerini temel alarak ebeveyn tutumlarını "duyarlık" ve "talepkarlık" olarak adlandırdıkları iki boyut üzerinden incelemişlerdir. Bu boyutların kesişmesi ile meydana gelen dört tür ebeveyn tutumu tanımlamışlardır. Ebeveyn tutumu, ele alınan iki boyutun yüksek ve düşük düzeylerinin çeşitli birleşimlerine göre birbirinden ayrılmaktadır. Maccoby ve Martin oluşturdukları modelde, Baumrind' in tanımladığı "izin verici" ebeveyn tutumunu iki alt bölüme ayırmış; izin verici-müşamahakâr ve izin verici-ihmalkâr ebeveyn tutumlarını oluşturmuşlardır (Yılmaz, 1999)

Tablo 2.1. Maccoby ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli

Kaynak: Yılmaz, A. (2000)

		Duyarlık/Kabul- İlgisi	
		Yüksek	Düşük
Talepkarlık/ Kontrol	Yüksek	Demokratik	Otoriter
	Düşük	İzin verici/ Müsamahakâr	İzin verici/ İhmalkâr

Demokratik ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları yüksek düzeyde hem kontrol, talepkarlık hem de kabul, ilgi niteliklerini barındırır. Otoriter ebeveynlerin tutumları ise yüksek oranda kontrol, talep içerirken kabul, ilgi oranları düşüktür. Otoriter ve demokratik ebeveynlerin ilgi düzeylerindeki farklılık, çocukların gelişim sürecinin birbirinden farklı ilerlemesine sebep olmaktadır.

İzin verici/müsamahakâr ebeveynler çocuklarıyla sıcak iletişim kurarlar ve onlara karşı ilgili, kabul edici bir tutum sergilerler. Çocuklar kendi başlarına karar alabilecek olgunlukta olmasalar dahi buna müsaade ederler, çocukların davranışlarına uyguladıkları kontrol ya çok düşüktür ya da hiç yoktur.

İzin verici/ihmalkâr anne babalar ise çocuklarına karşı ilgisiz davranırlar, sıcak iletişim kurmazlar ve çocuklarının davranışlarına kontrol uygulamazlar. Bu tutuma sahip ebeveynler çocuklarının sadece temel ihtiyaçlarını karşılarlar, sosyal ve duygusal anlamda gelişimleri için çaba göstermezler (Maccoby ve Martin, 1983)

2.1.1.2. Baumrind'in Sınıflaması

Baumrind (1971) anne baba ve çocuk arasındaki iletişimi incelemek amacıyla çeşitli gözlem ve çalışmalar yapmıştır. Çocuk yetiştirmeyi ele alırken anne baba stili ile ilişkili olan 4 boyut tanımlamıştır. Bu boyutlar: Bakım-destek, ebeveyn kontrolü, açık iletişim ve olgunluk beklentisi boyutlarıdır. Ebeveyn kontrolü boyutu, anne babanın koymuş olduğu kurallara çocuğun zorunlu olarak uyması gereken düzeyi

tanımlar. Anne baba ve çocuk iletişimde açıklık boyutu, ebeveynlerin aile içinde alınan kararlarda çocuğun düşüncelerine ve fikirlerine önem verme düzeylerini, çocuğu fikirlerini paylaşma konusunda destekleme düzeylerini, bununla birlikte çocuğun davranışlarıyla ilgili kısıtlamalar uygulanıyorsa bunların gerekçelerini çocuğa açıklama düzeylerini ifade eder. Olgunluk beklentisi boyutu, çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminin başarılı şekilde gerçekleşmesi için ebeveynin teşvik etme oranını ifade eder. Baumrind sözü geçen 4 boyutun farklı şekillerde birleşmesiyle meydana gelen otoriter, demokratik ve izin verici anne baba tutumu olmak üzere 3 temel anne baba tutumu tanımlamıştır. Buna göre otoriter ebeveyn tutumunda anne babanın kontrol ve olgunluk beklentisi boyutları yüksek, açık iletişim ve bakım boyutları düşük orandadır. Demokratik ebeveyn tutumunda tanımlanan dört boyut da yüksek orandadır. İzin verici ebeveyn tutumunda ise kontrol ve olgunluk beklentisi boyutları düşük, açık iletişim ve bakım boyutları yüksek orandadır. Baumrind' e göre anne babaların büyük bir bölümü, çocuklarıyla kurdukları etkileşimde tanımlanan tutum ve davranışlardan birini diğerlerine oranla baskın şekilde uygularlar (Akt. Yılmaz, 1999).

Tablo 2.2. Baumrind' İn Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflaması

Kaynak: Yılmaz, A. (2000).

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Otoriter	*			*	*			*
Demokratik	*		*		*		*	
İzin verici		*	*			*	*	

Otoriter tutuma sahip anne babalar, çocukların davranış, düşünce ve tutumlarını belirledikleri yüksek otorite ve değişmez standartlara göre şekillendirmeye çalışırlar ve değerlendirip kontrol etme çabası içerisindeyler. Bu tutuma sahip ailelerde itaat

etmek bir erdem olarak görülür. Aile çocuğun davranışlarını doğru bulmadığı ve onaylamadığı durumlarda ceza verme ve eleştirme gibi yöntemleri tercih eder (Baumrind, 1968). Otoriter ebeveynler koyulan kuralların gerekçelerini çocuğa açıklama uğraşında bulunmaz, sözlü iletişimin teşvik edilmediği bu ailelerde çocuğun özerkliği kısıtlanarak kurallara sorgulamadan uyması beklenir. Bu tarz aileler çok kaygılı ve korumacı bir yaklaşım benimseyebilecekleri gibi ihmal edici de olabilirler (Baumrind, 1978).

Demokratik ebeveynler çocuğun davranışlarını yönetirken rasyonel bir yaklaşım sergilerler ve ilgili konuyu merkeze alarak hareket ederler. Sözel iletişim kurulması için çocuğu desteklerler (Baumrind, 1971). Ebeveynler kendi davranış ve tutumlarının sebebini çocuğa açıklarlar, çocuk karşı çıkma hakkına sahiptir ve ailesi tarafından itirazını dile getirme fırsatı tanır (Baumrind, 1978). Demokratik ailelerde çocuğun uyması gereken kurallar ve ailenin beklentileri belirlenirken çocuğun sahip olduğu yetenekler, kişilik özellikleri ve gelişim seviyesi dikkate alınır. Aile hem özerkliğe hem de çocukla kurduğu ilişkinin bağlılığına önem verir. Demokratik ailelerde çocuğun özel ilgi alanları edinmesine saygı gösterilir ayrıca yetişkinlerin de çocuğun da sahip olduğu haklar vardır. Bu tür aileler çocuğu yetenek ve becerilerini geliştirmesi için destekler, kısıtlamalarla engellemezler (Baumrind, 1971). Aileler bir karar alacakları zaman çocuğun da fikirlerini paylaşmasına imkân tanır (Baumrind, 1978).

İzin verici tutuma sahip ebeveynler çocukların davranışlarını yönlendirirken çocuğun isteklerini ve dürtülerini kabul ederler ve çocuğun davranışlarına karşı cezalandırmadan, olumlu ve hoşgörülü bir tutum benimserler. Bu tutuma sahip ebeveynler aile içindeki uygulamaların gerekçelerini çocuğa açıklarlar ve kural koyarken çocuğun da görüşünü alırlar. Çocuğu kontrol etmek yerine, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi ve kendi çalışmalarını yönetebilmesini isterler. Otorite tarafından belirlenen standart kurallara uyması konusunda çocuğu zorlamazlar. Ebeveynler, çocuğun davranış ve tutumlarını biçimlendirmek için bir sorumluluk üstlenmezler. Ebeveynler çocuktan oldukça az talepte bulunurlar ve kendilerini, çocuğun istediği ölçüde faydalanabileceği, bir kaynak olarak görürler (Baumrind, 1971). İzin verici ebeveynlerin bir kısmı sıcak ve korumacı olurken, bazı ebeveynler de sorumluluk almak istemedikleri için çocuğa özgürlük tanıyor olabilirler (Baumrind, 1978).

2.1.2. Anne Baba Tutumlarının Sınıflandırılması

Anne baba tutumlarına ilişkin literatüre bakıldığında tutumların isimlendirilmesi ve sınıflandırılmasında farklılık olduğu görülmekle birlikte aşağıda yer alanlar tutumlar bu başlık altında incelenmiştir.

- Demokratik ebeveyn tutumu
- Baskıcı (otoriter) ebeveyn tutumu
- Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu
- Dengesiz (tutarsız) ebeveyn tutumu
- Aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumu
- İlgisiz ebeveyn tutumu

2.1.2.1. Demokratik Tutum

Demokratik anne baba tutumu çocukların sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişimi için en sağlıklı ve uygun bulunan tutumdur. Demokratik tutumu benimseyen aileler çocuğa rehberlik ederler, yol gösterirler ve güven verici bir ortam mevcuttur. Demokratik tutum bir yandan çocuğun kendini gerçekleştirmesine izin verirken diğer yandan da uygun ve katı olmayan bir anlayışla denetlenmesine olanak sağlar. (Sezer ve Oğuz, 2010).

Demokratik anne baba tutumunda, aile çocuğa karşı koşulsuz bir sevgi gösterir. Aile üyelerinin sahip oldukları haklar ve sorumlulukların yanı sıra belirlenen kurallar da vardır. Gerek duyulduğu zaman esnetilebilen bu kurallar çocuğun anlayabileceği şekilde açıklanır ve çocuk deneyim kazanması için ailesi tarafından desteklenir. Ebeveynler uç davranışlarda bulunmak yerine dengeli ve kararlı bir yaklaşım benimserler, bu sayede çocuğun kişilik özellikleri gelişirken dengeli bir gidişat seyreder. Çocuğun aldığı kararlara ve yaptığı seçimlere saygı gösterilerek özerk bir biçimde yetiştirilir (Özyürek ve Şahin, 2010).

Çocuğun bağımsız bir kişilik ve içsel denetim odağına sahip olmasına imkân tanır. Ebeveynler kendi aralarındaki hoşgörülü ve anlayışlı iletişim şekli ile çocuğa olumlu rol model olurlar. Çocuğun bağımsız olma isteğine izin verirler. Çocuğun farklı beceriler edinmesini sağlamak için rahat hareket edeceği bir alan yaratarak kabul edici

şekilde yaklaşarak, ilgilerini gösterirler ve beğenilerini çocuğa iletirler (Çağdaş ve Seçer,2005)

Ebeveyn, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini göz önünde bulundurur ve davranışlarının bu özellikler doğrultusunda oluşacağını farkındadır. Çocuğun bir birey olduğunu kabul eder ve saygı gösterir. Çocuğun potansiyellerini açığa çıkarması ve yeteneklerini geliştirmesi için özgür bir ortam sağlar ve bunun için katkıda bulunur. Çocuğun ihtiyacı olan barınma beslenme gibi fiziksel gereksinimleri giderir ve çocuğa karşılıksız sevgi sunarlar. Aile üyeleri birbirlerine oldukça değer verir, kurdukları ilişki saygı ve sevgi çerçevesinde gelişir. Ebeveynler ortak bir davranış ve tutum şekli benimseyerek bu doğrultuda birlikte hareket ederler. Çocukların yapabileceği davranışlara birtakım sınırlar getirilir ve çocuğun başarıma hissini yaşaması için yaşına uygun bazı görevler verilir. Bu görevler ile çocukta sorumluluk bilincinin geliştirilmesi hedeflenir. Çocuk istenmeyen davranışlar sergilese dahi bedensel bir ceza veya sevgi göstermeme gibi olumsuz bir yöntem kullanılmaz. Ebeveynler sevgilerini açık şekilde belli ederler ve hoşgörülü bir tutumla yaklaşırlar. Bu ortamda gelişimini sürdüren çocuklar fikirlerini rahatlıkla ifade eden, temel güven duygusu pekişmiş, sorumluluk üstlenebilen, özsaygısı yüksek, yeniliklere açık kişiler olurlar (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik tutuma sahip ailelerde karşılaşılan sorunları çözerken birbirlerine yardım ettikleri ve duygularını açıkça paylaşabildikleri görülmüştür. Aile ortamındaki etkileşimin olumlu olması çocuğun gelişiminin sağlıklı şekilde ilerlemesi, bağımsız bir kişilik geliştirmesi, sosyal yeteneklerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Ailesinden sevgi ve şefkatli tutumlar gören, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlanan çocuk çevresiyle de olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurar (Bahçivan - Saydam ve Gençöz, 2005).

2.1.2.2. Baskıcı (Otoriter) Tutum

Anne ve babanın esnek olmayan disiplin anlayışıyla hareket ettiği, çocuğun kişilik özelliklerini göz ardı edip kendi değerlerini yansıtan bir kimlik geliştirmesi için baskı uyguladığı bir davranış modelidir. Alan yazın incelendiğinde otoriter tutumun sıkı tutum veya baskıcı tutum şeklinde farklı kişiler tarafından, farklı şekillerde isimlendirildiği görülmüştür (Ekşi, 1990).

Otoriter anne baba tutumunda, ebeveynler çocuğu sürekli denetim altında tutarak, çocuğun gelişim ve kişilik özelliklerini göz ardı ederek kendi tasarladığı şekilde davranmasını bekler. Çocuğun uyması gereken ve anne baba tarafından belirlenen katı kurallar vardır ve çocuk bu kurallara uymadığı takdirde mutlaka cezalandırılır. Yapılan hatalarla orantısız bir ceza uygulanır. Çocuktan yüksek seviyede olgun davranması beklenir, yaptığı küçük bir yaramazlık veya hataya tolerans gösterilmez. Çocuğu ilgilendiren kararların çoğu ebeveyn tarafından alınır, çocuğun bu kararlara koşulsuz şekilde itaat etmesi istenir. Sunulan tercih hakkı kısıtlıdır ve özgürce davranması engellenmiştir (Yörükoğlu, 1998).

Bu tutuma sahip ebeveynlerin özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğu oldukça sık aralıklarla cezalandırırlar.
- Çocuklarının şımarmasından endişe duydukları için iletişim kurarken mesafeli yaklaşrlar.
- Çocuğu ilgilendiren konularla ilgili kararları kendi değerleri doğrultusunda alırlar, çocuğun düşüncelerini göz ardı ederler.
- Çocuğun düşünce ve duygularını açıkça paylaşabileceği bir ortam yaratmazlar.
- Çocuklarına bir tercih etme hakkı tanımazlar, onların beğenilerini dikkate almazlar.
- Çocuklarına karşı sıcaklıktan yoksun bir tavırla yaklaşrlar (Sezer, 2010).

Aile içinde yaşanan olaylar sonucu kişilerin duygularını bastırması, duydukları öfke, hüzn, mutluluk ya da dargınlıklarını diğer aile üyeleriyle paylaşma imkanlarının olmaması, sorunlardan ve isteklerden söz edilmemesi, kişinin duyduğu öfke hissini kendine yöneltmesine neden olabilir. Mevcut problemini çözmek için uygun ve etkili bir ifade şekli bulamayan bireyin sosyal yetenekleri ve baş etme yöntemleri yeterince gelişemez, çevreye uyum sağlamakta zorlanabilir, diğer bireylerle kurduğu ilişkilerde yapıcı olmayan ve olumsuz davranış eğilimleri gösterebilir (Bahçivan-Saydam ve Gençöz, 2015).

Anne babanın çocuğu sık sık cezalandırması çocukta korku ve kaygının gelişmesine neden olarak çocuğun özdenetim becerisi gelişmesini ve bağımsızlık kazanmasını zorlaştırmaktadır. Otoriter tutuma sahip anne babanın sevgilerini yeterince göstermemeleri, iletişim biçimlerinin olumsuz özellikler taşıması, çocukta

değersizlik, olumsuz benlik algısı, utangaçlık, içe kapanıklık, kendine güvensizlik ve girişken olmayan bir kişilik örüntüsü yapılanmasına etki edebilir (Derman ve Başal,2013).

Otoriter tutumla yetişen çocuk maruz kaldığı eleştiri ve ceza sonucunda boyun eğici bir tutum benimseyebilecekleri gibi kuralları yok sayan ve uyumsuz bir kimlik oluşturabilir. Çocuk aile bireylerini gözlemlemesi sonucunda saldırganlık içeren tutumlar öğrenebilir, öfke duygusunun gelişmesiyle birlikte çocuk öğrendiği saldırganlık duygularını kendisinden daha zayıf yapıda gördüğü kişilere yansıtabilir (Kulaksızoğlu,2004).

2.1.2.3. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutuma sahip aileler, çocuğu tehlikeden korumak amacıyla aşırı düzeyde kısıtlarlar, çocuğa ait bütün görev ve sorumlulukları kendileri üstlenmeleri sebebiyle çocuğun yaşam becerileri kazanmasına engel olmaktadır. Aileler çocuğun kendi başına yapabileceği pek çok şeyi çocuğun yerine kendileri yapmakta bu nedenle çocuğun deneyim kazanma şekliyle öğrenmesine fırsat vermemektedirler. Bu tutumla yetişen çocuklar okul gibi sosyal ortamlarda ürkek ve çekingen davranmakla birlikte yaşlılarıyla ilişki kurmakta da zorlanır. Ailelere çocuğu çevreden gelecek bütün risk ve tehlikelerden korumaya çalışmaktadırlar. Ebeveynin aşırı koruyucu tutumu çocuğun kendini kontrol etme yeteneğinin gelişmesini engeller, sosyal gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyerek bağımlı bir kişilik geliştirmesine, hayattaki başarısının engellenmesine, kendisini güçsüz ve çaresiz hissetmesine sebep olabilir (Yörükoğlu, 1998).

Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler çocuğa olması gerekenin üzerinde kontrol uygularlar ve aşırı derecede özenlidirler. Bu tutuma sahip aileler çocuğun bütün ihtiyaçlarını karşılarlar, bütün kararları çocuğun yerine kendileri alırlar ve oldukça müdahaleci davranırlar (Tuzcuoğlu, 2003; Navaro, 1989). Bu ebeveyn tutumuyla yetişen çocuk hayatındaki olayların ve aldığı kararların sorumluluğunu üstlenmez ve diğer kişileri sorumlu olarak tutma eğilimi gösterir. Bağımsız davranışları ailesi tarafından kısıtlanan çocuğun özgüven duygusu yeterince gelişemez, girişken davranamaz ve başkalarının yönlendirmeleriyle hareket ederek kendi başına karar alma konusunda zorluk çeker. Aşırı koruyucu tutumla yetişen çocuk, gruplara dahil olabilmek için hızlı şekilde uyum gösteren, kendine güven duymayan, içine kapanık ve utangaç bir kişilik örüntüsü geliştirebilirler (Başal ve Derman, 2013).

Bazı çocuklar ise çevresindeki insanları kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaya eğilim gösteren, sorumluluk almaktan kaçınan, daha otoriter ve şımarık bir kimlik oluşturabilir (Çağdaş, 2007). Koruyucu/istekçi tutumla yetişen bireylerin özerklik kazanmasına ve ailesinden ayrışmasına izin verilmediği için bağımlı olma isteği hayatı boyunca devam edebileceği ve yetişkinlik döneminde, başka kişilere bağımlı olma ihtiyacı hissederek, aşırı korunma duygusunun karşılanmasını bekleyebileceği söylenmiştir (Yavuzer, 1988).

Ebeveynlerin dünyaya gelen ilk çocuğunun vefat etmesi, çocuk sahibi olmalarının uzun sürmesi ya da tek çocuğu olan aileler aşırı koruyucu tutum göstermeye daha eğilimlidirler. Ailelerin aşırı koruyucu tutuma sahip olmalarının farklı nedenleri olabilir. Kendi çocukluğunda yeterince sevgi ve ilgi görmeden yetiştirilen aileler, kendilerinin mahrum bırakıldığı ilgi ve şefkati pek ölçülü olmayan bir şekilde çocuklarına sunarlar (Ekşi, 1990). Bununla birlikte bazı aileler hazır olmadıkları bir dönemde çocuk sahibi olmuş ise reddedici davranabilir ve gebeliği sonlandırmak isteyebilirler. Fakat gebelik sonlandırılmaz ve bebek dünyaya gelirse ebeveynler zamanla bu düşüncelerinden dolayı suçluluk duygusu yaşarlar. Çocuklarına aşırı koruyucu bir tutumla yaklaşarak ve fazlaca ilgi göstererek hissettikleri suçluluk duygusunu bastırmaya çalışırlar (Çağdaş, 2007).

2.1.2.4. Tutarsız (Dengesiz) Tutum

Bu tutuma sahip ailelerde disiplin anlayışı vardır fakat uygulamanın gerçekleşeceği zaman ve durumlar belirgin değildir. Ebeveyn davranışları aşırı hoşgörü ve aşırı otoriter olmak üzere iki uç tutum arasında yer alır. Tutarsızlığın kaynağı anne ve babanın çocuk yetiştirme konusunda farklı görüşlere sahip olup ortak bir paydada buluşamaması veya anne babanın çocuğa karşı davranışlarının değişkenlik göstermesi olabilir (Yörükoğlu, 1998).

Çoğu zaman bu tutuma sahip ebeveynin davranışları içinde bulunduğu anki ruhsal durumuna göre şekillenir. Bu tutuma sahip ebeveynler önceden hoşgörü ile karşıladıkları bir davranış karşısında ertesi gün hoşgörü göstermeyebilir ve çocuğu cezalandırabilirler. Çocuk doğru ve yanlış davranışı net şekilde öğrenemediği için nerede ve nasıl davranacağı konusunda emin olamaz. Bu nedenle çocuk davranışlarını anne babasının ruhsal durumunu dikkate alarak belirlemeye çalışır. Çocuğun tutarsız tutuma sahip aile ortamında yetişmesi kendine güven duymasını engeller (Öğretir, 1999).

Tutarsız tutumla yetiştirilen çocukların, tutarlı bir tutum ile büyüyen çocuklara kıyasla saldırgan davranışlar sergilemeye daha fazla eğilimli oldukları, cezaya daha yüksek oranda karşı çıktıkları görülmüştür (Gençtan, 2014). Tutarsız aile ortamında yetişen çocuklar sosyal normlara uyum göstermede ve karar vermekte zorluk yaşayan dengesiz bir kişilik geliştirebilirler (Çağdaş, 2007).

2.1.2.5. Aşırı Hoşgörülü Tutum

Aşırı hoşgörülü tutuma sahip ebeveynler çocuğa hiçbir şekilde sınır koymayan, kontrol düzeyleri düşük kabul düzeyleri fazla olan anne babalardır. Ebeveynin çocuğa karşı normal seviyede göstermiş olduğu hoşgörü çocuğun kendine güvenmesini sağlar ve sosyal ilişkilerini besler. Ancak çocuğun aşırı hoşgörülü bir tutumla yetiştirilmesi, onun bencilce davranışlar sergilemesine ve doyumsuz olmasına sebep olur. (Yavuzer, 2004)

Aşırı hoşgörülü tutumu benimseyen ailelerde çocuğun yaptığı olumsuz davranışlar görmezden gelinir. Çocuğun uyması gereken kurallar belirlense dahi kontrol ve disiplin uygulamaları belirsizdir. Çocuğun istekleri ve gereksinim duyduğu her şey ailesi tarafından yerine getirilmeye çalışılır. Bu tutumla yetiştirilen çocuk sorumluluk alma ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma konusunda güçlük çeker (Aydoğmuş ve Baltaş, 1994).

Aşırı hoşgörülü yaklaşım çocuğun stresle başa çıkma, kendini düzenleme, dürtü ve duygularını kontrol edebilme yeteneklerinin yeterince gelişmemesine neden olmaktadır (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Bununla birlikte çocuk saldırgan ve hırçın davranışlar gösterebilir (Ekşi, 1990). Başkalarına karşı duyarsız, iş birliği kuramayan, çıkarıcı ve başkalarının haklarına saygı duyamayan çocuğun, bu özelliklerinden dolayı, yaşlıları tarafından gruplara kabul edilmeme ve dışlanma olasılığı yüksek olduğundan sosyal yaşamındaki uyum sürecinde bozulmalar oluşabilmektedir. (Çağdaş ve Seçer, 2002)

2.1.2.6. İlgisiz Tutum

İlgisiz tutumu benimseyen ebeveynler çocuğun fiziksel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama konusunda duyarsızdır ve görmezden gelir. Anne baba çocuğa yeterince ilgi ve şefkat göstermez, çocuğun sağlıklı gelişimi için gereken ortamı yaratamaz, yeterli disiplini sağlayamaz (Öğretir,1999; Özyürek ve Şahin, 2010).

İlgisiz ebeveyn tutumunun, ergenlik döneminde sergilenen antisosyal davranışların artmasına neden olduğu, temel ihtiyaçları ihmal edilen ve sevgiden yoksun bırakılan çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkilerde saldırganca bir tutum benimsediği, yıkıcı davrandığı görülmüştür (Bahçıvan-Saydam ve Gençöz, 2005). İlgisiz tutum, ebeveyn tutumları içerisinde en olumsuz ve riskli bulunandır (Sümer vd., 2010).

2.1.3. İlgili Çalışmalar

Yalnızca Yıldırım (2015) "Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zekâ" adlı çalışmasını Adana ilinde bulunan ve lise öğrenimine devam eden 855 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma bulgularına göre anne- babadan algılanan kontrol/denetleme, kabul/ilgi ve psikolojik özerklik ile genel yaşam doyumunu ve duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erginoğlu (2015) "Kardeş ilişkileri, anne baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi" isimli çalışmasını yaşları 7-11 arasında değişen, 250 ilköğretim öğrencisi ve öğrencilerin aileleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre olumsuz anne baba tutumu ile yetişen çocukların kardeşleri ile kurdukları ilişkilerin olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Ayrıca anne baba tutumunun, çocuk kayırma davranışlarının ve kardeşler arasında yaş farkının, davranış ve uyum problemlerini için yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklukta başlayan obsesif kompulsif belirtiler ile anne baba tutumu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Akşahin Kurul (2017) tarafından yapılan çalışma 11, 12 ve 13 yaşlarındaki 426 çocuğun katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda; koruyucu/istekçi tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha çok obsesif kompulsif belirtiler gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte yaş, cinsiyet, mükemmeliyetçilik düzeyi gibi değişkenlerin çocukların obsesif kompulsif belirti puanını etkilediği görülmektedir.

Yiğit Demir (2018) tarafından yürütülen çalışma için 14-18 yaş aralığında olan 250 ergen ve 21-30 yaş aralığında olan 230 yetişkin bireyden veri toplanmıştır. Araştırmada algılanan sosyal destek, bilişsel duygu düzenleme, algılanan ebeveyn tutumu ile psikolojik belirti düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bulgular elde

edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin yetişkin bireylere kıyasla psikolojik belirti düzeyinin daha yüksek, anne sıcaklık hissetme düzeylerinin daha fazla olduğu ve diğerlerini suçlama stratejisini daha yüksek orada kullandığı ortaya çıkmaktadır.

Duran (2019) "Ergenlerde riskli davranışlar ile anne baba tutumlarının belirlenmesi" isimli çalışmasını Hatay ilinde bulunan ve lise öğrenimine devam eden 874 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, algılanan ebeveyn tutumuna göre ergenlerin riskli davranış düzeylerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn tutumunu ilgisiz algılayan öğrencilerin riskli davranış ölçeği toplam puanı sigara kullanımı, antisosyal davranışlar, intihar eğilimi, okul terki al ölçeklerinden aldıkları puanlar ebeveyn tutumunu hoşgörülü, demokratik ve otoriter algılayan öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2020) tarafından yapılan, anne baba tutumları ile psikolojik sağlık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedefleyen çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 385 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin manidar olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyi ile koruyucu-istekçi ve otoriter ebeveyn tutumu arasında negatif yönde, demokratik ebeveyn tutumu ile psikolojik sağlık düzeyi arasında ise pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Yılmaz (2020), 376 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, anne baba tutumları ile benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgularda, Otoriter ve koruyucu-istekçi anne baba tutumu arttıkça öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin azaldığı, demokratik tutum arttıkça ise öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri ile otoriter anne baba tutumu ve koruyucu-istekçi anne baba tutumu arasında negatif yönde, demokratik anne baba tutumu arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.Sınav Kaygısı

Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama ve dış dünyayı yorumlama biçimi oldukça önem taşımaktadır. Öner (1990) sınav kaygısını, bireylerin sınava atfettikleri

anlam, sınava dair beklenti ve yorumlama şekilleri etkisiyle oluşan “özel” bir kaygı türü olarak tanımlamıştır. Sınav ve benzeri performans durumları bireyin öğrenme sürecindeki ilerlemesini test etmek, bilgi ve beceri düzeyini ölçmek amacıyla düzenlenirler dolayısıyla sınavlar tek başına kaygı, endişe, heyecan gibi duyguların oluşmasına sebep olmamaktadırlar. Bireyin sınav ortamını kendisi için tehlike oluşturabilecek bir durum olarak nitelendirmesi endişe ve korku duygusuna neden olmaktadır. Deneyimlenen bu korku sadece değerlendirme durumlarıyla sınırlı kalmayıp, değerlendirme ortamıyla benzer özelliklere sahip yerlerde de açığa çıkmaktadır.

Sınav kaygısına ilişkin literatürde yer alan birçok tanım mevcuttur. Sınav kaygısı ile ilgili tanımlardan ilki ve yaygın olarak bilineni Spielberg (1972) tarafından yapılmıştır. Spielberg sınav kaygısını durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki boyutta tanımlamıştır. Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu bir durumla ilişkili olarak ortaya çıkar, normal bir yaşantı olarak görülür ve geçidir. Sürekli kaygı ise bireye ait kişilik özelliği niteliği taşımaktadır ve normal olarak kabul edilmemektedir. Ayrımını yaptığı bu kavramlar doğrultusunda sınav kaygısını; sürekli kaygı ile arasında bir bağlantı olan, formal veya informal değerlendirme durumlarında deneyimlenen, fizyolojik, zihinsel ve davranışsal unsurlara sahip, bireyin potansiyel performansını sergilemesine engel olan ve kişide endişe yaratan bir durum olarak tanımlamaktadır (Sarason, 1980).

Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısının doğasını açıklamaya yönelik araştırmaları yapan ve kuramların gelişmesine öncülük eden isimlerdir. Yapmış oldukları araştırmaların sonucunda kaygı yaşantısının duyusallık ve endişe olmak üzere iki boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Duyusallık boyutu; panik hissi, mide bulantısı, kusma, solunum sayısının artması huzursuzluk, titreme, kalp atımının hızlanması gibi otonom sinir sisteminin uyarılmasına bağlı gelişen birtakım fizyolojik tepkileri kapsamaktadır. Endişe boyutu ise sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturur; sınava yönelik bilgi ve becerisine güvensizlik, kendini diğerleriyle karşılaştırma, başarısızlığın sonuçlarını düşünme, kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulunma gibi düşünceleri içermektedir.

Baltaş ve Baltas (1997) sınav kaygısı ile sınav korkusunun birbirinden farklı kavramlar olduğunu ifade etmişlerdir. Sınav korkusu yaşayan birey, yakın tarihte bir sınava katılacaksa zamanı planlayarak bir program çerçevesinde çalışmasını sürdürür

ve zamanla korku düzeyi azalır. Öğrenci sınav öncesinde belli bir düzeyde heyecan duyar fakat bu heyecan, öğrencinin bilgilerini verimli şekilde kullanarak başarıya ulaşmasını sağlayan, bilişsel süreçlerini olumlu etkileyen, normal ve gerekli kabul edilen bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan öğrencinin ise sınav tarihi yaklaştıkça endişe ve kaygı düzeyi yükselmektedir. Bu kaygı bireyin sınava hazırlanmasına engel olur, bilgi ve yeteneğine duyduğu güveni azaltır, öğrenme süreçlerini olumsuz etkiler, karar verme gibi bilişsel faaliyetleri bozar. Dolayısıyla sınav kaygısı bireyin sınav başarısının düşmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Hembree (1988) sınav kaygısının birtakım özellikleri olduğunu ifade etmiş ve bu özellikleri şu biçimde sıralamıştır:

- Başarısızlığa yol açma
- Bireyin öz saygısını negatif yönde etkileme
- Bireyin olumsuz yorumlar yapmasına ve savunmacı davranışlar sergilemesine sebep olma
- Kabiliyet, cinsiyet ve eğitim seviyesi gibi değişkenlere göre farklılaşma
- Belirli müdahale ve iyileştirmeler ile azalma.

2.2.1.Kaygı ve Öğrenme

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki şekli, başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiyle benzer özellikler gösterir. Öğrenilen materyalin zorluğu düşük veya orta düzeyde ise yüksek kaygı yaşanması öğrenme sürecini hızlandırarak olumlu yönde etki eder. Fakat öğrenilen materyal karmaşık ve zorluk düzeyi fazla ise yüksek kaygı yaşanması öğrenme sürecini güçleştirerek olumsuz yönde etki eder. Kaygının arttığı bir durumda oluşan bazı bedensel değişimler, öğrenme sürecine katkı sağlayan protein sentezlerinin oluşmasına engel olur ve problem çözmeye, analitik düşünme gibi bilişsel işlemlere zarar verir (Baltaş ve Baltaş 1997).

Spielberger (1962) akademik yetenek ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üniversite öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda, akademik yetenek düzeyi çok yüksek ve akademik yetenek düzeyi çok düşük olan öğrencilerin, akademik başarıları ile kaygı düzeyleri arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, akademik yeteneği orta düzeyde olan kişilerde, yüksek kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği, düşük kaygının ise akademik başarıyı artırdığı görülmüştür.



Şekil 2.1. Akademik Yetenek ile Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki

Kaynak: Cüceloğlu, D. (2015)

Kaygı, düzeyi farklı olmakla birlikte neredeyse bütün insanlarda bulunur. Kaygının bir problem olarak nitelendirilmesi için yoğunluğu ve sürekliliğindeki artışı belirlemek gerekir. Kaygı seviyesi ile öğrenme verimliliği arasındaki ilişki Şekil.3'te yer almaktadır. Kaygı seviyesinin düşük olduğu durumda öğrenme yeterince iyi gerçekleşmez ve verimliliği düşmektedir. Buna karşın orta seviyedeki kaygı olması istenen ve gerekli bir durumdur. Kaygının orta seviyede oluşması, öğrenmenin en yüksek düzeyde gerçekleşmesini sağlayan şartları oluşturur. Kaygı orta seviyeyi aşmaya başlayınca öğrenmenin verimliliği azalmaya başlar. Kaygı seviyesi en üst noktaya yükseldiği, başka bir tabirle panik halini aldığı, zaman ise öğrenme verimliliği şekilde görüldüğü üzere en alt seviyeye düşmektedir (Cüceloğlu, 2015).



Şekil 2.2. Kaygı Seviyesi İle Öğrenme Arasındaki İlişki

Kaynak: Cüceloğlu, D. (2015)

2.2.2. Sınav Kaygısıyla İlgili Modeller

2.2.2.1. Bilişsel Dikkat Modeli

Bilişsel dikkat modeli sınav kaygısını açıklama amacıyla geliştirilen ilk modeldir. Sarason ve Wine geliştirdikleri bu modelde sınav kaygısını açıklarken bilişsel süreçlerin önemini vurgulamaktadır. Yüksek kaygıya sahip kişiler sınav anında düşük kaygıya sahip olan kişilere oranla daha fazla, kendisi ile alakalı düşüncelere odaklanır, kendisini yetersiz görür, başarısız olacağını düşünür ve bu durum bilişsel karışıklığa neden olur. Birey odağı sınav anında içsel düşünceler ve çevresel unsurlar olduğu için elindeki göreve konsantre olma konusunda güçlük yaşar. Bunun sonucunda dikkati sınavla ilgili olan konular ve bilişsel karışıklıklar arasında bölünen bireyin, sınav performansı olumsuz yönde etkilenmektedir (Önem, 2011).

2.2.2.2. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Çalışma becerileri yetersizliği modeli sınav kaygısının performans üzerindeki etkisinin belirleyici olmadığını; öğrenme, problem çözme, çalışma becerilerinin yetersizliği ve sınav sırasındaki kaygıyla başa çıkma becerilerinin eksik olması gibi unsurlarla ilişkili olduğunu öne sürmüştür (Aydın,2010). Sınavlarda zamanı etkin kullanma, sınava hazırlanma, not alma, materyalleri öğrenip mevcut bilgilerle bütünleştirme, bilgiyi organize edip kavram haritası oluşturma gibi çalışma becerilerinin yetersizliği öğrencilerin başarısının düşmesine ve sınav kaygısına sebep olmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları yeterli düzeyde olmasına karşın sınav kaygılarının yüksek olması, bu becerileri kullanmalarını engellemektedir (Zabun, 2011).

2.2.2.3. Öz Düzenleme Modeli

Öz düzenleme modeli sınav kaygısının fonksiyonel olmayan bir baş etme stratejisi olduğunu ve bireylerin değerlendirilme durumlarında gösterdikleri tepkilerle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Düşük seviyede sınav kaygısına sahip olan kişiler kendileri güven duyarlar ve sınav esnasında başarılı bir performans sergileyeceklerini düşündükleri için kaygıyla baş etmede, yüksek kaygılı öğrencilere kıyasla, zorluk yaşamazlar. Bununla birlikte sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler gösterecekleri performanstan emin olmazlar ve kendilerine yeterince güvenmezler. Buna bağlı olarak sınav kaygısıyla baş etme konusunda güçlük yaşadıkları için sınav başarıları olumsuz etkilenmektedir. Öz düzenleme modeli sınav kaygısının oluşmasında çevresel

unsurların önemini vurgulamakta, bu unsurların düzenlenmesi ve başarı beklentisinin artırılmasının faydalı olacağını savunmaktadır (Zeidner, 1998)

2.2.2.4. İkili Etki Modeli-Bilgi-Süreç Modeli

Benjamin (1991) bu modeli bilgi-süreç modeli şeklinde adlandırmıştır. Sınav kaygısının oluşumunu açıklarken bireyin değerlendirilme durumlarında verdiği tepki ve sınav için hazırlanma seviyesinin de rol oynadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınav kaygısıyla ilişkili olan; sınavın zorluğu, bireyin becerileri, kaygı seviyesi gibi değişkenlerin ve yetersiz çalışma alışkanlığının tek başına sınav kaygısını açıklamada yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

2.2.3. Sınav Kaygısının Nedenleri

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısını etkileyen pek çok faktörün olduğu, temelinde ise başarısızlık korkusunun ve ardından yaşanan öz saygıda düşüşün yer aldığı görülmüştür (Slavin, 2015). Akademik görevlerde başarısız olma korkusu, kişiliğinin ve zekasının başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği düşüncesi, kendisinde olan yetenek ve becerileri diğerlerinden düşük olarak algılaması, mükemmeliyetçi bir kişilik özelliğine sahip olması gibi faktörlerle ilişkili olduğu söylenebilir (Şahin ve ark, 2006).

Kurt (2006) sınav kaygısının nedenlerini 4 alt başlıkta incelemiştir;

- Genetik faktörler veya eğilim: öğrencinin ailesinde yüksek kaygıya sahip bir üyenin olması soya çekim sebebiyle kaygı oluşturabilir.

- Aile içinde verilen yanlış eğitim: Ebeveynin çocuk eğitiminde katı bir denetim uygulaması veya hiçbir kontrol uygulamayarak sınırsız özgürlük tanınması kaygı yaratmaktadır. Otoriter tutuma sahip bir ailede yetişen bireyin kaygısının temelinde, sınav sonucunun niteliğinden ziyade, ailenin bu sonuca vereceği tepkinin öngörülmemesi veya olumsuz olacağını düşünmesi yer alır.

- Bireydeki iç çatışmalar: Öğrencinin sınava dair beklentisiyle ailenin beklentisinin birbirinden farklı olması sonucu yaşanan uyumsuzluk sınav kaygısına yol açmaktadır. Örneğin psikoloji okumayı isteyen bir öğrenci, ailesi tarafından "hukuk fakültesini okuyacaksın" şeklinde baskı görürse sınav kaygısı yaşayabilir.

- Öğrenilmiş tepki olarak kaygı: Sınav kaygısı bazı durumlarda istemsizce sınava karşı verilen bir tepkidir. Sınav öncesinde kişinin yaşadığı bazı

fiziksel semptomlar (kalp çarpıntısı, kusma gibi) varsa kaygının öğrenildiğinden söz edilebilir.

Bireyin sınav için yeterli ölçüde hazırlık yapmaması ya da kendi potansiyelinden emin olmaması sınav kaygısının sebepleri arasındadır. Birey sınav sırasında bilgilerini hatırlamada ve aktarmada güçlük yaşadığı için paniğe kapılıp, dikkati dağılır. Sınav süresince bilgilerini yeterince sergileyemez, süreyi iyi kullanamaz ve neticede başarısız olmasının sebebini sınav kaygısıyla ya da başka etkenlerle açıklar (Acar, 2018).

Öğretmenlerin tutum ve yaklaşımı sınav kaygısının oluşmasında önemli bir etkidir. Öğretmenin çocukla kurduğu ilişkinin sıcak olmaması, yapıcı olmayan eleştirel tutumları, kullandıkları not ve ceza sistemleriyle birlikte okulda hâkim olan baskıcı eğitim politikaları sınav kaygısının erken dönemlerde oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Öner, 1990).

Çevrenin ve ebeveynin yüksek başarı beklentisi ve istekleri, başarıyı tanımlarken yüksek notların öğrenme ve gelişmeden daha fazla vurgulanması, geçmiş görevlerdeki başarısızlıklar (Bağış, 2007) ve felaket senaryosu kurma, aşırı genelleme, etiketleme, kişiselleştirme benzeri düşünce hataları sınav kaygısının gelişmesinde ve sürdürülmesinde etkilidir. (Semerci, 2007)

2.2.4.Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı da dahil olmak üzere kaygı yaşayan kişilerde fiziksel, bilişsel, davranışsal ve duygusal alanlar şeklinde sınıflandırılacak birtakım belirtiler görülür.

Bilişsel belirtiler

Sınav kaygısına sahip bireyler aşırı uyanıklık durumu, konsantrasyon bozukluğu ve unutkanlık gibi belirtiler yaşayabilmektedir. Bireyler düşüncelerini düzenlemede, dikkat toplamada, okuduğunu anlamada ve soruları yanıtlamada güçlük çekerler. Kullanılacak bilgileri hatırlayamazlar ve sınavı başarıyla tamamlamaları oldukça zorlaşır. (Yeşilyurt, 2007).

Fiziksel belirtiler

Sınav kaygısı yaşayan bireylerin, sınav anında, otonom sinir sisteminin harekete geçmesiyle kandaki adrenalin seviyesi artar ve buna bağlı olarak vücutlarında bazı

fizyolojik değişiklikler meydana gelir. Bu belirtilerden bazıları: Kalp atımının hızlanması, solunum sayısının artması, nefes alamama, boğulma hissi, ellerin titremesi, mide ağrısı ve bulantısı, kusma, karın ağrısı, ishal, baş dönmesi, titreme, vücutta sıcak basma veya üşüme hissi, baş ağrısı, terleme ve ağız kuruluğudur (Yeşilyurt, 2007).

Duygusal Belirtiler

Kişilerin sınav esnasında öz farkındalık seviyesi artmakta ve bu duygu onların sınava odaklanmasına engel olmaktadır (Slavin, 2015). Bununla birlikte mutsuzluk, kendine güvenmeme, endişe, kararsızlık, karamsarlık öfke, panik hali, kontrolü kaybetme hissi, korku ve tedirginlik, ümitsizlik, huzursuzluk, çaresizlik gibi duygusal belirtiler yaşayabilirler (Yolcu,2015)

Davranışsal Belirtiler

Sınav kaygısıyla birlikte kişinin davranışlarında da birtakım belirtiler gözlemlenmektedir. Örneğin sınava girmeyerek kaçınma davranışı gösterebilir veya sınavı tamamlamamaya yarıda bırakıp çıkabilir (Yolcu, 2015). Kurt (2006) bu belirtileri şöyle açıklamıştır:

- Aşırı hareketlilik veya karşıt olarak donuk olma: Sınav kaygısıyla birlikte görülen huzursuzluk hissi sebebiyle yerinde duramama, aşırı hareketli olma ve bunun sonucunda dürtüsel şekilde uygunsuz davranışlar sergileyebilirler. Bunun yanı sıra hareket etmeme, durgunluk ve çevreyle ilişkini kesme davranışları görülebilir.
- Zaman kullanımında düzensizlik: Kişilerin kaygı sebebiyle yaşam ritimlerinde bazı bozulmalar olabilir. Uyku, yemek çalışma saatleri gibi günlük rutinlerinde bozulmalar ve değişmeler meydana gelebilir.
- Çatışmacı ve tahammülsüzlük durumu: Kaygının sebep olduğu gerginlik duygusu bireyin etkileşimde bulunduğu kişilere karşı tahammül gösterme gücünü düşürür ve kişinin ilişkilerinde çatışmalar görülebilir.

2.2.5.İlgili Çalışmalar

Yıldız (2007) "Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmasını Tokat ilinde bulunan ve 244 kız, 344 erkek olmak üzere toplam 588 lise öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumunun sınav kaygısını yordamada etkili olduğu bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygı düzeyinin algılanan sosyo-ekonomik düzey, öğrenim görülen lise türü ve algılanan akademik başarı seviyesine göre farklılaşmadığı belirtilmektedir.

Yağcı (2010) "Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmasını üniversiteye giriş sınavına hazırlanan 295 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınav kaygısını azaltmada öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyindeki artışın etkili olmasına rağmen aileden ve arkadaşan algıladıkları sosyal destek düzeylerinin anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Gençdoğan (2006) tarafından yapılan "Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler" isimli çalışma 130 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir ve araştırma sonucunda sınav kaygısı puanı arttıkça boyun eğicilik düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Böğrek (2019) benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide sınav kaygısının aracılık rolünü incelemeyi amaçlayan çalışmanın araştırma grubunu sekizinci sınıfta öğrenim gören 493 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyi arttıkça yaşam doyumlarının arttığı, buna karşın benlik saygısı arttıkça sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının azaldığı görülmüştür. Benzer bir çalışma yürüten Çakmak, Şahin ve Demirbaş (2017) sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür.

Kırkık (2020) "Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü" isimli çalışmasını orta öğretim kurumlarının son sınıfında öğrenim gören 504 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre üstbiliş ve ruminasyon ile sınav kaygısı arasında pozitif, bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve yüksek ruminasyon düzeyinin bilişsel esnekliği azalttığı, azalan bilişsel esneklik sonucunda sınav kaygısının arttığı tespit edilmiştir.

Oral Kara, Akın ve Alp (2020) 319 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, kadınlarda hem gelecek kaygısı hem de sınav kaygısının erkeklerden daha yüksek seviyede olduğu, sınav kaygısı ile gelecek kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve GNO 'su 2,50'den düşük olan öğrencilerin, GNO' su 2,50 ve üzeri olan öğrencilere kıyasla, sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Doğan (2020) sınav kaygısı ve okul düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 415 lise, 262 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinin lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinden manidar olarak daha yüksek olduğunu, ayrıca yaşın sınav kaygısını yormada etkili olduğunu ve yaş yükseldikçe sınav kaygısının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Erten (2020) "Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmasını 389 lise son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ve stres düzeyi arasında pozitif yönde düşük kuvvette anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı puanı ve stres düzeyleri açısından anlamlı farklılık görülmüş, kadınların stres düzeylerinin ve sınav kaygılarının erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3.Akademik Başarı

Araştırmada ele alınan kavramlardan biri olan akademik başarıya ilişkin alanyazın tarandığında, yer alan çeşitli tanımlamalarda ortak olarak kişinin yaşamındaki farklı alanlarla ilişkisine ve önemine dikkat çekildiği ve başarının eğitim alanındaki karşılığında söz ederken akademik başarı kavramının kullanıldığı görülmektedir (Koç, 1978).

Akademik başarı bireyin akademik hayatındaki öğrenim ve davranış amaçlarına ulaşması şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2003). Bunun yanı sıra akademik başarı, bir dersin, dönemin veya sınıfın sonunda bireyin belirlenen öğrenim programından ne derecede faydalandığının bir kanıtı (Özgüven, 1998) ve dönem boyunca sorumlu olduğu derslerden aldığı puanların ortalaması biçiminde tanımlanmaktadır (Akhun, 1980).

Akademik başarı öğrencinin hayatında etkin rolü olan bir unsurdur. Kişiler başarılı olduklarında özgüven, mutluluk ve haz duymalarına karşın başarısız

olduklarında mutsuz, beceriksiz ve hayal kırıklığına uğramış hissetmekte ve bireyin duygudurumu, başarı ve başarısızlığını açıklama şekliyle ilişkili olarak farklılaştırmaktadır (Kavcar, 2011).

Akademik başarı, belirlenen bir süreç içerisinde, bireyin öğrenime dahil edilen ders içeriği ile ilgili sahip olduğu beceri ve öğrenme çıktılarıdır. Öğrencilerin beceri ve öğrenmelerinin ölçülmesinde hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (Yaman, 2003). Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen standart başarı testleri ve performans ölçümleri, akademik başarıyı saptamada bir kıstas olarak kullanılmasının yanı sıra (Kenç ve Oktay, 2002) eğitim öğretim sürecinde birtakım işlevleri yerine getirir. Bu işlevler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretim amaçlarının belirlenmesinde yol gösterir.
- Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilere öğretim programının kalitesi hakkında doğru şekilde bilgi verilmesini sağlar.
- Öğrencinin okul başarısına dair öğretmen, aile ve öğrencilere geri bildirim sağlar.
- Öğrencinin öğrenme performansını geliştirilmesine, öğrenme motivasyonunun ve yaygın çabasının artmasına katkıda bulunur (Başol,2018; Slavin,2015).

2.3.1.Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Başarı, bireyin sahip olduğu genel zeka düzeyi ve bilişsel yetenekleri ile birlikte pek çok faktörle ilişkisi olan bir kavramdır. Bu faktörlerden bazıları başarı motivasyonu, çabalama eğilimi, aile ve çevresel yaşantılar, kaygı ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar, görme ve işitme kaybı fiziksel yetersizlikler, ekonomik şartlar şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte bireyin başarılı olacağına dair inancı ve başarıya verdiği önemin beraber ele alınmasının, akademik başarıyı yordamada yetenek faktöründen daha önemli olabileceği vurgulanmıştır (Wigfield ve Eccles, 1995).

Razon (1987), öğrencinin başarısını etkileyen faktörleri 3 grupta incelemiştir (akt: Ünal, 2001):

- Öğrenciyle ilgili faktörler: Zeka düzeyi, fiziksel ve bilişsel gelişim seviyesi, psikolojik ve duygusal özellikler, sosyal yaşantı düzeyi

- Ailesel faktörler: ebeveyn tutum ve yaklaşımları, ailenin öğrenciden beklentileri, eğitime ve öğrencinin başarısına ilişkin görüşleri.
- Okul yaşantısıyla ilgili faktörler: Öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışları ve tutumları, sınıf içi düzenlemeler, okulun benimsediği ve uyguladığı eğitim-öğretim stratejileri

2.3.2.İlgili Çalışmalar

Öztekin (2012), "Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması" isimli çalışmasını Elazığ ilinde farklı okulların 10. Sınıfında lise öğrenimine devam eden 445 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutunda öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre farklılık gösterdiği, akademik başarısı yüksek seviyede olan bireylerin bağımsız öğrenme stiline sahip olduğu, ayrıca kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha çok işbirlikçi ve bağımlı öğrenme stilinin etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özhan (2019) tarafında, okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini 2012 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, akademik başarıyı yordamada okul tükenmişliğinin doğrudan ve negatif yönde etkisi olduğu, buna karşın öz-düzenlemenin, aile katılımının, akran ilişkilerinin, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin akademik başarıyı yordamada pozitif yönde ve dolaylı şekilde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Kızılboğa (2017), çalışma alışkanlıkları ve tutumların akademik başarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada Mersin ilinde bulunan ve ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 340 öğrenci üzerinden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak "Holtzman-Brown Çalışma Tutum ve Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanı arttıkça akademik başarılarının yükseldiği ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlık puanlarının da yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Delebe (2020) " Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmasının örneklemini 11-14 yaş aralığında bulunan 505 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlısı olma oranlarının

kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı seviyesi ile kardiyovasküler verimi ve akademik başarı seviyeleri arasında negatif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değer, (2019) tarafından yükseköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrenci tatmini ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrenci tatmin düzeyi ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE TEKNİKLER

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; üniversite öğrencilerinin akademik başarı, sınav kaygısı ve anne baba tutumları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini veya var olan değişimin derecesini belirleyerek, değiştirmeden olduğu şekilde açıklamayı hedef edinen bir yaklaşımdır (Karasar, 2007).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Gelişim Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde öğrenim gören 31.590 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak oluşturulmuştur. Seçilen örnekleme yönteminde maliyet ile birlikte kolay ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmaktadır. (Büyüköztürk vd., 2014).Araştırmanın örneklemini araştırmaya katılmaya gönüllü olan 303 ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Belirlenen örneklem sayısına uygulanan anketlerden 10 tanesi araştırmaya dahil edilmemiştir. Analizler, 147 kadın ve 146 erkek olmak üzere toplamda 293 öğrencinin katılımıyla oluşan veriler ile yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcıların yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba birliktelik durumu, sınıf düzeyi, yaşanılan yer ve genel not ortalaması puanı gibi çeşitli demografik özelliklere dair sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Anne Baba Tutumları Ölçeği

Araştırmada katılımcıların algıladıkları anne baba tutumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen 40 madde ve 3 alt boyuttan oluşan anne baba tutumları ölçeği kullanılmıştır. Anne baba tutumları ölçeği, 5'li Likert şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçek yanıtları: 1: hiç uygun değil, 2: pek uygun değil, 3: biraz uygun, 4: çok uygun, 5: tamamen uygun biçimindedir. Ölçeğin demokratik tutum alt ölçeği ve koruyucu/istekçi tutum alt ölçeği boyutlarından alınacak puanlar 75 ile 15 puan aralığında, otoriter tutum alt ölçeğinden alınabilecek puan ise 50 ile 10 puan aralığında farklılık göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile belirlenmiş; demokratik tutum alt ölçeği için .92, koruyucu-istekçi tutum alt ölçeği için .75 ve otoriter tutum alt ölçeği için .79 olarak tespit edilmiştir. (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

3.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeği, Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 10 maddeden oluşmaktadır. Totan ve Yavuz (2009) ölçekteki bir maddenin iki yargı içerdiğini belirledikleri için, bu maddeyi iki ayrı madde halinde bölerek toplamda 11 madde olarak Türkçeye çevirmişlerdir. Ölçekten alınacak puan 55 ile 11 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonuçlarında; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89, test tekrar test geçerliği .57 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .47 ile .71 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel eşdeğerlilik belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeğin orijinal halini oluşturan İngilizce ve çevrildiği dil olan Türkçe formu arasında üst düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler, IBM SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak değişkenlere ilişkin elde edilen veriler normal dağılıma uygunlukları açısından değerlendirilmiştir ve bu amaçla Kolmogrov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normal dağılım analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -2 ve +2 aralığında yer alması gerekliliği incelendiğinde; değerlerin normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına dolayısıyla uygun parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri setindeki hatalı(aykırı) veriler box-plot grafiği ve bazı soruların çaprazlanması ile kontrol edilmiştir ve veri setinin uygunluğunu bozması sonucunda analizlere dahil edilmemiştir. (George ve Mallery, 2010). Ardından veri toplama araçlarının güvenilirliği değerlendirilmiş ve daha

sonrasında tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Son olarak da hipotez değerlendirmesi yapılmıştır. Hipotez değerlendirmesi yapılırken üç yöntem seçilmiştir. Bunlar:

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ve anne baba tutumları ölçeği alt boyut puanlarının, cinsiyet ve anne-baba birliktelik durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde, normal dağılım varsayımını sağladığı için “Bağımsız Örneklem T Testi” ile değerlendirilmiştir.

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ve anne baba tutumları ölçeği alt boyut puanlarının; yaş, genel not ortalaması, yaşadıkları yer, anne ve baba eğitim durumu , kardeş sayısı , doğum sırası, ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. ANOVA sonucunda karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile varyansların homojen olduğu durumlarda, tamamlayıcı Post Hoc analizlerinden Sheffe tamamlayıcı analizi; varyansların homojen olmadığı durumlarda tamamlayıcı Post Hoc analizlerinden Tamhane’s T2 analizi kullanılmıştır.

3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne baba tutumu ölçeği alt boyutları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için “pearson korelasyon analizi” ile değerlendirilmiştir. Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık $p < 0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Anne ve baba		
			Evlilik Durumu	f	%
Kadın	147	50,2	Birlikte	268	91,5
Erkek	146	49,8	Ayrı	25	8,5
Sınıf Düzeyi	GNO				
1.Sınıf	61	20,8	1,00-2,00	7	2,4
2.Sınıf	33	11,3	2,01-2,50	40	13,7
3.Sınıf	53	18,1	2,51-3,00	80	27,3
4.Sınıf	73	24,9	3,01-3,50	108	36,9
5.Sınıf	10	3,4	3,51-4,00	58	19,8
Yüksek					
Lisans/Doktora	63	21,5			
Yaşanılan yer	Yaş				
Aile yanı	190	64,8	18-21	107	36,5
Arkadaş yanı	44	15	22-25	161	54,9
Yurt	36	12,3	26 ve üzeri	25	8,5
Tek	23	7,8			
Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu				
İlkokul	75	25,6	İlkokul	37	12,6

Ortaokul	62	21,2	Ortaokul	42	14,3
Lise	72	24,6	Lise	86	29,4
Üniversite			Üniversite		
Ve üzeri	84	28,7	Ve üzeri	128	43,7
Kardeş sayısı			Doğum sırası		
1	21	7,2	1	124	42,3
2	125	42,7	2	111	37,9
3	99	33,8	3	42	14,3
4	28	9,6	4	9	3,1
5 ve üzeri	20	6,8	5	7	2,4
Aile aylık gelir düzeyi			Toplam	293	100
1001-2000TL	7	2,0			
2001-3000TL	40	13,7			
3001-4000TL	35	11,9			
4001-5000TL	47	16			
5001 TL					
Ve üzeri	164	56			
Toplam	293	100			

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 147 (%50,2)' sinin kadın, 146 (%49,8)' sının erkek olduğu ve araştırmaya toplamda 293 kişinin katıldığı görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin anne ve baba evlilik durumunun 268 (%91,5)' inin birlikte, 25 (%8,5)' inin ayrı olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 61 (%20,8)' inin 1. Sınıfta, 33 (%11,3)' ünün 2. Sınıfta, 53 (18,1)' ünün 3. Sınıfta, 73 (%24,9)' ünün 4. Sınıfta, 10 (%3,4)' unun 5. Sınıfta ve 63 (%21,5)' ünün yüksek lisans/ doktora olarak öğrenim gördüğü görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 7 (%2,4)' sinin GNO' sunun 1,00-2,00 aralığında, 40 (%13,7)' inin GNO' sunun 2,01-2,50 aralığında, 80 (%27,3)' inin GNO' sunun 2,51-3,00 aralığında, 108 (%36,9)' inin 3,01-3,50 aralığında, 58 (%19,8)' inin GNO' sunun 3,51-4,00 aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 190 (%64,8)' ı ailesi ile birlikte, 44 (%15)' ü arkadaşları ile birlikte, 36 (%12,3)' sı yurttta, 23 (%7,8)' ü tek olarak yaşadığı görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 107 (%36,5)' sinin 18-21, 161 (%54,9)' inin 22-25, 25 (%8,5)' inin 26 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 75 (%25,6)' inin anne eğitim durumunun ilkokul, 62 (%21,2)' sinin anne eğitim durumunun ortaokul, 72 (%24,6)' sinin anne eğitim durumunun lise, 84 (%28,7)' ünün anne eğitim durumunun üniversite ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 37 (%12,6)' sinin baba eğitim durumunun ilkokul, 42 (%14,3)' sinin baba eğitim durumunun ortaokul, 86 (%29,4)' sinin baba eğitim durumunun lise, 128 (%43,7)' inin baba eğitim durumunun üniversite ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 21 (%7,2)' inin kardeş sayısı 1, 125 (%42,7)' inin kardeş sayısı 2, 99 (%33,8)' unun kardeş sayısı 3, 28 (%9,6)' inin kardeş sayısı 4, 20 (%6,8)' sinin kardeş sayısı 5 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 124 (%42,3)' ünün doğum sırası 1, 111 (%37,9)' inin doğum sırası 2, 42 (%14,3)' sinin doğum sırası 3, 9 (%3,1)' unun doğum sırası 4, 7 (%2,4)' sinin doğum sırası 5 olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın örneklemini oluşturan bireylerin 7 (%2,0)' sinin aylık gelir düzeyi 1001TL-2000TL, 40 (%13,7)' inin 2001TL-3000TL, 35 (%11,9)' inin 3001TL-4000TL, 47 (%16)' sinin 4001TL-5000TL, 164 (%56)' ünün 5001TL ve üzeri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Sınav Kaygısı Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Sınav Kaygısı	Kadın	147	2,9951	0,88023	-0,892	279,968	0,373
	Erkek	146	3,0971	1,06888			

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-.89$, $p=.37$, $p>.05$).

Tablo 4.5. Sınav Kaygısı Düzeyinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

Anne Baba Birliktelik Durumu	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Birlikte	268	3,0064	0,96334	-2,277	291	*0,023
Ayrı	25	3,4691	1,05812			

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne baba birliktelik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne-baba birliktelik durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-2.28$, $p=.02$, $p<.05$). Anne-babası ayrı olan katılımcıların (ort=3.46) sınav kaygı düzeyleri anne babası birlikte olan katılımcılara (ort=3.01) göre daha yüksektir.

Tablo 4.6. Sınav Kaygısı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	18-21	107	3,13	0,88309	0,621	0,538
	22-25	161	2,9977	1,04139		
	26 ve üzeri	25	2,9964	0,96119		
	Toplam	293	3,0459	0,97844		

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,62, p=0,54, p>0,05$).

Tablo 4.7. Sınav Kaygısı Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
1.Sınıf	61	2,98	0,97	2,117	0,063
2.Sınıf	33	3,31	0,89		
3.Sınıf	53	2,91	0,98		
4.Sınıf	73	2,86	0,93		
5.Sınıf	10	3,46	0,74		
Yüksek lisans/Doktora	63	3,23	1,07		
Toplam	293	3,05	0,98		

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,12, p=0,06, p>0,05$).

Tablo 4.8. Sınav Kaygısı Düzeyinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	GNO	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Scheffe
Sınav Kaygısı	1,00-2,00	7	2,06	0,77	8,299	*0,00	1<4
	2,01-2,50	40	2,80	1,02			1<5
	2,51-3,00	80	2,79	0,87			2<5
	3,01-3,50	108	3,13	0,87			3<5
	3,51-4,00	58	3,53	1,08			
	Toplam	293	3,05	0,98			

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8.3, p=.00, p<.05$). Levene's testi sonucuna göre grupların homojen dağıldığı bulunmuştur ($p>0.05$). Uygulanan Post Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; genel not ortalaması 3.51-4.00 olan katılımcıların sınav kaygı düzeyleri ($ort=3.53$) diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo 4.9. Sınav Kaygısı Düzeyinin Yaşanılan Yere Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	İkamet Edilen Yer	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	Aile ile birlikte	190	3,06	0,97	1,13	0,337
	Arkadaş ile birlikte	44	2,91	1,03		
	Yurt	36	2,95	0,80		
	Tek	23	3,35	1,16		
	Toplam	293	3,05	0,98		

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.13, p=.34, p>.05$)

Tablo 4.10. Sınav Kaygısı Düzeyinin Anne ve Babanın Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

		Anne Eğitim					
		Düze yi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	İlkokul		75	3,03	1,02	1,351	0,258
	Ortaokul		62	2,84	0,99		
	Lise		72	3,11	0,97		
	Üniversite ve üzeri		84	3,15	0,93		
		Baba Eğitim					
		Düze yi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	İlkokul		37	2,73	0,87	2,029	0,11
	Ortaokul		42	2,94	1,05		
	Lise		86	3,07	0,99		
	Üniversite ve üzeri		128	3,16	0,96		

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.35, p=.26, p>.05$).

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.03, p=.11, p>.05$)

Tablo 4.11. Sınav Kaygısı Düzeyinin Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

		Kardeş sayısı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	1		21	3,34	0,97	1,215	0,305
	2		125	3,03	1,00		
	3		99	3,02	0,96		
	4		28	2,82	1,02		
	5 ve üzeri		20	3,30	0,87		
		Doğum sırası	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	1		124	3,08	1,01	1,062	0,375
	2		111	2,96	0,98		

3	42	3,00	0,91
4	9	3,58	0,86
5	7	3,34	0,81

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.22, p=.31, p>.05$).

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin doğum sırasına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.06, p=.38, p>.05$).

Tablo 4.12. Sınav Kaygısı Düzeyinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Ailenin Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	1001-2000TL	7	3,14	1,14	1,509	0,2
	2001-3000TL	40	2,87	0,96		
	3001-4000TL	35	2,98	0,85		
	4001-5000TL	47	2,83	1,03		
	5001 TL ve üzeri	164	3,16	0,98		
Toplam	293	3,05	0,98			

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.51, p=.2, p>.05$).

Tablo 4.13. Anne Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Demokratik Tutum	Kadın	147	3,77	0,88	3,029	291	*0,003
	Erkek	146	3,45	0,93			

Koruyucu İstekçi Tutum	Kadın	147	2,27	0,68	-3,957	291	*0,00
	Erkek	146	2,59	0,72			
Otoriter Tutum	Kadın	147	2,10	0,73	-2,346	280,461	*0,02
	Erkek	146	2,32	0,88			

Katılımcıların anne baba tutumu alt boyutlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3.03$, $p=.003$, $p<.05$). Kadın katılımcıların ($ort=3.77$) demokratik tutum düzeyleri erkek katılımcıların ($ort=3.45$) demokratik tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3.96$, $p=.00$, $p<.05$). Erkek katılımcıların ($ort=2.59$) koruyucu istekçi tutum düzeyleri kadın katılımcıların ($ort=2.27$) koruyucu istekçi tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2.35$, $p=.02$, $p<.05$). Erkek katılımcıların ($ort=2.32$) otoriter tutum düzeyleri kadın katılımcıların ($ort=2.10$) otoriter tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 4.14. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçlar

	Anne ve babanın evlilik durumu	N	Ort	Std.Sapma	t	df	p
Demokratik Tutum	Birlikte	268	3,59	0,90	-1,029	291	0,304
	Ayrı	25	3,79	1,07			
Koruyucu İstekçi Tutum	Birlikte	268	2,44	0,71	1,101	291	0,272
	Ayrı	25	2,28	0,77			

Otoriter Tutum	Birlikte	268	2,24	0,80	1,57	291	0,118
	Ayrı	25	1,97	0,95			

Katılımcıların anne baba tutum alt boyutlarının anne baba birliktelik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin anne baba birliktelik durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1.03$, $p=.30$, $p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin anne baba birliktelik durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1.1$, $p=.27$, $p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin anne baba birliktelik durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1.57$, $p=.12$, $p>.05$).

Tablo 4.15. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Scheffe
Demokratik Tutum	18-21	107	3,71	0,86	1,196	0,30	
	22-25	161	3,54	0,94			
	26 ve üzeri	25	3,64	0,98			
Koruyucu İstekçi Tutum	18-21	107	2,30	0,71	3,134	*0,045	2>1
	22-25	161	2,52	0,72			
	26 ve üzeri	25	2,39	0,69			
Otoriter Tutum	18-21	107	2,12	0,73	1,59	0,21	
	22-25	161	2,29	0,85			
	26 ve üzeri	25	2,12	0,96			

Katılımcıların anne baba tutum düzeylerinin ve alt boyutlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

Anova testi sonucuna göre; katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin yaşa göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.19$, $p=.30$, $p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin yaş göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($F=3.13, p=.04, p<.05$). Levene's testi sonucuna göre grupların homojen dağıldığı bulunmuştur ($p>0.05$). Uygulanan Post Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; 22-25 yaş aralığında olan katılımcıların (ort=2.52) koruyucu istekçi tutum düzeyleri , 18-21 yaş aralığında olan katılımcıların koruyucu istekçi tutum (ort=2.30) düzeylerinden daha yüksektir.

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin yaşa göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.59, p=.21, p>.05$).

Tablo 4.16. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

		N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Scheffe
Demokratik Tutum	1.sınıf	61	3,72	0,94	2,842	*0,016	3>1
	2.sınıf	33	3,38	0,83			3>2
	3.sınıf	53	3,27	1,06			3>5
	4.sınıf	73	3,80	0,77			
	5.sınıf	10	3,61	0,99			
	Yüksek lisans/ Doktora	63	3,69	0,89			
Koruyucu İstekçi Tutum	1.sınıf	61	2,40	0,75	0,627	0,68	
	2.sınıf	33	2,39	0,62			
	3.sınıf	53	2,49	0,75			
	4.sınıf	73	2,45	0,70			
	5.sınıf	10	2,08	0,65			
	Yüksek lisans/ Doktora	63	2,46	0,74			
Otoriter Tutum	1.sınıf	61	2,22	0,81	1,203	0,308	
	2.sınıf	33	2,35	0,80			
	3.sınıf	53	2,38	0,88			
	4.sınıf	73	2,15	0,65			
	5.sınıf	10	1,85	0,71			
	Yüksek lisans/ Doktora	63	2,13	0,96			
	Toplam	293	2,21	0,82			

Katılımcıların anne baba tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucuna göre; katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin sınıfa göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=2.84, p=.01, p<.05$). Levene's testi sonucuna göre grupların homojen dağıldığı bulunmuştur ($p>0.05$). Uygulanan Post Hoc Sheffe Testi sonucuna göre; 4.sınıfta okuyan katılımcıların ($ort=3.80$) demokratik tutum düzeyleri diğer sınıflarda okuyan katılımcıların algıladıkları demokratik tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Katılımcıların koruyucu/istekçi tutum düzeylerinin kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.63, p=.68, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.20, p=.31, p>.05$).

Tablo 4.17. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	GNO	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Tamhane
Demokratik Tutum	1,00-2,00	7	3,38	1,13	4,993	*0,001	5>3
	2,01-2,50	40	3,10	1,10			5>2
	2,51-3,00	80	3,57	0,90			5>1
	3,01-3,50	108	3,70	0,85			
	3,51-4,00	58	3,88	0,78			
Koruyucu/İstekçi Tutum	1,00-2,00	7	2,73	0,80	2,398	*0,052	
	2,01-2,50	40	2,58	0,68			
	2,51-3,00	80	2,52	0,74			
	3,01-3,50	108	2,40	0,69			
	3,51-4,00	58	2,22	0,73			
Otoriter Tutum	1,00-2,00	7	2,86	1,00	4,89	*0,001	1>2
	2,01-2,50	40	2,54	0,83			1>4
	2,51-3,00	80	2,32	0,74			
	3,01-3,50	108	2,10	0,73			
	3,51-4,00	58	1,98	0,93			
Toplam		293	2,21	0,82			

Katılımcıların anne baba tutumlarının genel not ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. (F=4.99, p=.001, p<.05). Levene's testi sonucuna göre varyansların homojen olmadığı bulunmuştur (p<0.05). Uygulanan Post Hoc Tamhane T2 testi sonucuna göre; genel not ortalaması 3.51-4.00 olan katılımcıların demokratik tutum düzeyleri diğer katılımcılara göre daha yüksektir.

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=2.39, p=.52, p>.05).

Otoriter tutum düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=4.89, p=.001, p<.05). Levene's testi sonucuna göre varyansların homojen olmadığı bulunmuştur (p<0.05). Uygulanan Post Hoc Tamhane T2 testi sonucuna göre; Genel not ortalaması 1.00-2.00 olan katılımcıların otoriter tutum düzeyleri diğer katılımcılara göre daha yüksektir.

Tablo 4.18. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İkamet Edilen Yere Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	İkamet Edilen yer	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Tamhane Scheffe
Demokratik Tutum	Aile yanı	190	3,57	0,91	2,455	0,063	
	Arkadaş yanı	44	3,44	1,10			
	Yurt	36	3,76	0,85			
	Tek	23	4,01	0,60			
Koruyucu/ İstekçi Tutum	Aile yanı	190	2,43	0,73	2,895	*0,036	2>4
	Arkadaş yanı	44	2,64	0,70			
	Yurt	36	2,33	0,72			
	Tek	23	2,13	0,52			
Otoriter Tutum	Aile yanı	190	2,26	0,80	5,302	*0,001	1>4
	Arkadaş yanı	44	2,33	0,96			2>4
	Yurt	36	2,21	0,68			
	Tek	23	1,58	0,60			

Katılımcıların anne baba tutum düzeylerinin ve alt boyutlarının yaşadıkları yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.45$, $p=.06$, $p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.89$, $p=.04$, $p<.05$). Levene's testi sonucuna göre grupların homojen dağıldığı bulunmuştur ($p>0.05$). Uygulanan Post Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; arkadaşları ile birlikte yaşayan katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeyleri tek yaşayanlara göre daha yüksektir.

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5.30$, $p=.001$, $p<.05$). Levene's testi sonucuna göre varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($p<0.05$). Uygulanan Post Hoc Tamhane T2 testi sonucuna göre; arkadaşlarıyla birlikte yaşayan katılımcıların otoriter tutum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo 4.19. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p	Scheffe
Demokratik Tutum	İlkokul	75	3,39	0,83	2,361	0,072	
	Ortaokul	62	3,59	0,96			
	Lise	72	3,72	0,93			
	Üniversite ve üzeri	84	3,73	0,93			
Koruyucu/ İstekçi Tutum	İlkokul	75	2,32	0,73	0,924	0,429	
	Ortaokul	62	2,50	0,68			
	Lise	72	2,48	0,76			
	Üniversite ve üzeri	84	2,43	0,70			
Otoriter Tutum	İlkokul	75	2,32	0,76	0,636	0,592	
	Ortaokul	62	2,20	0,73			
	Lise	72	2,20	0,90			
	Üniversite ve üzeri	84	2,14	0,86			

Katılımcıların anne baba tutum düzeylerinin ve alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.36, p=.07, p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.92, p=.43, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.64, p=.59, p>.05$).

Tablo 4.20. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Demokratik Tutum	İlkokul	37	3,62	0,89	0,101	0,959
	Ortaokul	42	3,59	0,94		
	Lise	86	3,65	0,90		
	Üniversite ve üzeri	128	3,59	0,94		
Koruyucu/ İstekçi Tutum	İlkokul	37	2,40	0,70	0,875	0,455
	Ortaokul	42	2,33	0,66		
	Lise	86	2,38	0,73		
	Üniversite ve üzeri	128	2,50	0,73		
Otoriter Tutum	İlkokul	37	2,35	0,72	0,806	0,492
	Ortaokul	42	2,13	0,77		
	Lise	86	2,14	0,80		
	Üniversite ve üzeri	128	2,25	0,87		

Katılımcıların anne baba tutum düzeylerinin ve alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.10, p=.96, p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.87, p=.45, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.80, p=.49, p>.05$).

Tablo 4.21. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kardeş sayısı	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Demokratik Tutum	1	21	3,83	1,02	0,862	0,487
	2	125	3,68	0,92		
	3	99	3,53	0,95		
	4	28	3,53	0,88		
	5 ve üzeri	20	3,47	0,68		
Koruyucu/ İstekçi Tutum	1	21	2,32	0,73	0,935	0,444
	2	125	2,44	0,73		
	3	99	2,49	0,72		
	4	28	2,45	0,68		
	5 ve üzeri	20	2,17	0,67		
Otoriter Tutum	1	21	2,04	1,02	1,226	0,3
	2	125	2,14	0,82		
	3	99	2,34	0,78		
	4	28	2,28	0,88		
	5 ve üzeri	20	2,11	0,67		

Katılımcıların anne baba tutumlarının kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.86, p=.49, p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.93, p=.44, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.23, p=.3, p>.05$).

Tablo 4.22. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Doğum sırası	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Demokratik Tutum	1	124	3,67	0,94	0,642	0,633
	2	111	3,57	0,94		
	3	42	3,64	0,84		
	4	9	3,25	0,92		
	5	7	3,39	0,54		
Koruyucu/ İstekçi Tutum	1	124	2,42	0,71	0,161	0,958
	2	111	2,42	0,73		
	3	42	2,48	0,74		
	4	9	2,47	0,81		
	5	7	2,27	0,70		
Otoriter Tutum	1	124	2,19	0,85	0,214	0,931
	2	111	2,20	0,82		
	3	42	2,28	0,75		
	4	9	2,40	0,87		
	5	7	2,20	0,86		

Katılımcıların anne baba tutumlarının kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.64, p=.63, p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.16, p=.96, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.21, p=.93, p>.05$).

Tablo 4.23. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Aile Gelir Durumu	N	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Demokratik Tutum	1001-2000TL	7	3,64	1,07	0,315	0,868
	2001-3000TL	40	3,56	0,92		
	3001-4000TL	35	3,55	0,84		
	4001-5000TL	47	3,52	1,00		
	5001 TL ve üzeri	164	3,66	0,91		
Koruyucu/İstekçi Tutum	1001-2000TL	7	1,84	0,59	1,621	0,169
	2001-3000TL	40	2,45	0,77		
	3001-4000TL	35	2,34	0,70		
	4001-5000TL	47	2,38	0,67		
	5001 TL ve üzeri	164	2,48	0,72		
Otoriter Tutum	1001-2000TL	7	2,09	1,11	0,18	0,949
	2001-3000TL	40	2,29	0,76		
	3001-4000TL	35	2,16	0,65		
	4001-5000TL	47	2,18	0,80		
	5001 TL ve üzeri	164	2,22	0,86		

Katılımcıların anne baba tutumlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre;

Katılımcıların demokratik tutum düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.31, p=.87, p>.05$).

Katılımcıların koruyucu istekçi tutum düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.62, p=.17, p>.05$).

Katılımcıların otoriter tutum düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.18, p=.95, p>.05$).

Tablo 4.24. Anne Baba Tutumu Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Sınav Kaygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

		Sınav Kaygısı	Otoriter Tutum	Koruyucu/İstekçi Tutum	Demokratik Tutum
Sınav Kaygısı	r		,203**	-,296**	-,261**
	p		0,00	0,00	0,00
Otoriter Tutum	r	,203**		-,531**	-,763**
	p	0,00		0	0
Koruyucu/İstekçi Tutum	r	-,296**	-,531**		,719**
	p	0,00	0,00		0,00
Demokratik Tutum	r	-,261**	-,763**	,719**	
	p	0,00	0,00	0,00	

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon kat sayısı incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna;

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile otoriter tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.203$, $p=.00$, $p<.01$).

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile koruyucu istekçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.296$, $p=.00$, $p<.01$)

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü yüksek kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.261$, $p=.00$, $p<.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçların literatürde yer alan farklı çalışma sonuçları ile arasındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Anne Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile otoriter anne baba tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve düşük kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle bireylerin anne babasını otoriter olarak algılama düzeyi arttıkça sınav kaygısının arttığını söylemek mümkündür. Araştırma bulgularının literatürde yer alan benzer çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Gölçek (2020), akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların, anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki aracı rolünü incelediği çalışmada otoriter tutum ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan benzer bir çalışmada anne babanın otoriter tutum düzeyi arttıkça sınav kaygı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Küçük,2018). Bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile demokratik anne baba tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ve yüksek kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle anne babanın demokratik tutum düzeyleri arttıkça sınav kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kartalkıy (2016), ortaokul düzeyindeki çocukların ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, öğrencilerin anne babalarının demokratik tutum düzeyleri yükseldikçe sınav kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2017), ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerinden algıladığı demokratik tutum düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı puanının düştüğü, otoriter tutum düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı puanının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Sekmenli (2000), yaptığı araştırmada sınav kaygı düzeyinin anne baba

tutumuna göre farklılaştığını, demokratik anne baba tutumunun sürekli kaygı seviyesini azalttığını, otoriter anne baba tutumunun sürekli kaygı seviyesini yükselttiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri ile koruyucu/istekçi anne baba tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ve düşük kuvvette bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürde yer alan bazı araştırma bulgularıyla çelişmektedir (Küçük, 2018; Özcan 2017). Yolcu (2015), sınav kaygısı ile koruyucu ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, öğrenciler tarafından algılanan koruyucu ebeveyn tutumu arttıkça sınav kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Koruyucu/istekçi tutuma sahip anne babanın müdahaleci ve kontrolcü davranışları, çocuğun benlik saygısı geliştirmesini ve bireyleşmesini engellemektedir. Çocuğun ailesinin beklentilerini karşılamakta zorlanması ve stresle başa çıkma becerilerinin yeterince gelişmemesi sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Buna karşın öğrencilerin sınav kaygısı ile anne babanın koruyucu/istekçi tutumu arasında bir ilişki tespit edemeyen çalışmalar da mevcuttur (Akgün ve Aydın, 2007; Tümerdem, 2007). Araştırmasında kız öğrencilerin sınav kaygısı ile koruyucu/istekçi anne baba tutumu arasında bir ilişki tespit edilmeyen Kartalkıy (2016), bunun nedenini ebeveynin beklentisinin yüksek olması sebebiyle kız öğrencilerinin yaşadığı öğrenilmiş çaresizliğe bağlamaktadır. Mevcut araştırmada koruyucu/istekçi anne baba tutumunun üniversite öğrencilerin sınav kaygı düzeyini artırması beklenirken, sınav kaygısını azalttığı görülmüştür. Bu durumun sebebinin örneklem farklılığı olabileceği düşünülmektedir. Üniversite eğitimine başlayan öğrencilerin maruz kaldıkları kontrolün, küçük yaş gruplarına kıyasla, azalması ile daha bağımsız hareket ettikleri, özerklik kazandıkları, sosyal yaşamda daha aktif oldukları ve kendine güven duygularının arttığı düşünülmektedir. Öğrenciler anne baba tutumlarını koruyucu/istekçi olarak algılamalarına karşın bu tutumun, sınav kaygısını düşündüğümüz ölçüde etkilemediği tahmin edilmektedir.

Anne Baba Tutumları Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Katılımcıların akademik başarılarının anne baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda; akademik başarıya göre anne baba tutumlarının koruyucu/istekçi tutum boyutunda anlamlı farklılaşmadığı ancak demokratik ve otoriter tutum düzeyinde anlamlı şekilde

farklılaştığı belirlenmiştir. GNO' su 3.51-4.00 olan katılımcıların demokratik tutum puan ortalamaları, GNO' su daha düşük olan (1.00-2.00, 2.01-2.50, 2.51-3.00, 3.01-3.50) öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu ve GNO' su 1.00-2.00 olan katılımcıların otoriter tutum puanlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre akademik başarısı daha yüksek olan üniversite öğrencileri anne baba tutumlarını, akademik başarısı orta ve düşük düzeyde olan öğrencilere göre, daha demokratik algılamalarına karşın akademik başarı düştükçe öğrencilerin anne babalarını daha otoriter algıladıkları görülmektedir. Elde ettiğimiz sonuçlar literatürde yer alan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Erginbay, 2014; Karadağ, 2007;). Oral Kara vd. (2020) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre anne babalarının tutumlarını demokratik algılayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demokratik tutumu benimseyen aileler çocuklarının kararlarına saygı gösterirler, ilgili ve sıcak iletişim kurarlar, çocuklarının hem duygusal hem de fiziksel ihtiyaçlarını karşılayarak, akademik ve sosyal yaşamda gereken becerileri edinmelerini sağlarlar. Aile içinde desteklendiğini hisseden bireyler, edindikleri beceri ve kazanımları akademik yaşamlarında da kullanırlar ve olumlu sonuçlar elde ederler.

Araştırma bulguları ile kısmen benzerlik gösteren Gürler (2017)'in çalışma bulgularında, akademik başarı ile anne baba tutumlarının otoriter ve koruyucu/istekçi alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu; akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin, akademik başarısı yüksek düzeyde olan öğrencilere göre, anne babalarını daha otoriter ve koruyucu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Anne babanın çocuğa karşı kontrol edici ve denetleyici davranışlar sergilemesi, sıcaklık ve ilgi göstermemesi, eleştirel tavırla yaklaşması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Araştırmada akademik başarı ile koruyucu/istekçi tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak: Üniversite döneminde, bireylerin ergenlikten genç yetişkinliğe doğru ilerleme sürecine başlamasıyla birlikte kurdukları sosyal etkileşimlerin arttığı ve ailelerin, koruyucu/ istekçi tutumlarının, öğrenciler üzerindeki etkisinin azaldığı düşünülmektedir.

Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin genel not ortalamalarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel not ortalaması 3.51-4.00 olan katılımcıların sınav kaygı düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Kilit (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma, elde ettiğimiz araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin başarı sırası ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilen çalışma sonucuna göre, başarı sıralaması yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygı düzeylerinin daha yüksektir (Kilit, 2019). Spielberger (1962) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada kaygı seviyesinin, akademik beceri düzeyi çok yüksek ve çok düşük olan öğrenciler arasında, başarı seviyesi bakımından farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle akademik becerisi yüksek olan bireyler, stres yaratan faktörlerle baş etme becerilerine sahip oldukları için, kaygı seviyeleri başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmamaktadır. Araştırmada edilen bulgular, bu bilgi doğrultusunda değerlendirildiğinde; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik yetenekleri yüksek, çalışma becerileri gelişmiş, sorumluluk sahibi, öz-disiplinli ve stresle baş etme stratejileri güçlü bireyler oldukları için kaygılarını yönetebildikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmamızda sınav kaygısını belirlemeye yönelik bir derecelendirilme (düşük, orta, yüksek) yapılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin yaşadığı kaygı düzeyinin, başarıyı olumsuz yönde etkileyecek seviyede olmadığı, öğrenme ve başarı için ideal bulunan aralıkta olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, araştırma bulgularımızdan farklı olarak sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, sınav kaygısı arttıkça akademik başarının azaldığı yönünde sonuçlar elde edilen çalışmalara da rastlanmıştır (Alyaprak, 2006; Aydın, 2010; Bozkurt, 2012; Kapıkıran,2002; Kabalcı, 2008; Karataş, 2020). Benzer şekilde Kılıç ve Şener (2012), yaptıkları çalışma bulguları değerlendirildiğinde sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin başarısının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarındaki farklılaşmanın sebebinin, örneklem gruplarıyla ilgi olduğu düşünülmektedir.

Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi İle İlgili Tartışma

Katılımcıların cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde bulunan araştırma sonuçları bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Aba,2018; Ayrik, 2018; Küçüker, 2018; Tekbaş, 2009). Karataş (2020), üniversite öğrencileriyle yaptığı ve bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmasında sınav kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen çalışma bulgularından farklı olarak, sınav kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların, erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı bulgusuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Alyaprak, 2006; Gençdoğan, 2006; Kilit, 2019; Mertoğlu, 2019; Oral Kara vd.,2020; Yağcı, 2010; Zabun, 2011). Çalışma bulgularındaki farklılığın sebebinin seçilen örneklem ile ilgili olmakla birlikte üniversite öğrencilerinin benzer süreçlerden geçmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların anne-baba birliktelik durumuna göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne baba birliktelik durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre; anne babası ayrı olan katılımcıların sınav kaygı düzeyleri, anne babası birlikte olan katılımcılara göre daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, Aral ve Başar (1998) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, anne babanın ayrı yaşaması ve boşanması sonucunda ailede ortaya çıkan çatışmalardan çocukların etkilendiği düşünülmektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Karataş (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin yaşlarına göre sınav kaygılarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bulgular konu ile ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Aba, 2018; Erten, 2020; Gençdoğan, 2006, Kilit,2019).

Katılımcıların sınıf düzeyine göre sınav kaygısının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Üniversite öğrencileriyle yapılan benzer bir çalışmada sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Karataş,2020). Bu bulgular ile paralel olarak, Gençdoğan (2006) ve Bozkurt (2012) sınıf düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Mertoğlu (2019), tarafından yapılan çalışmada ise sınav kaygı puanlarının lise ve ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre incelediğinde anlamlı farklılık olduğu; lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı puanlarının azaldığı ancak ortaokul öğrencilerinde bu durumun tam zıttı yaşandığı görülmüştür. Benzer şekilde Küçük (2018), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılığın 8. sınıf öğrencileri lehine olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ortak bir görüşe varılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine göre sınav kaygılarının farklılık göstermeme sebebinin eğitim sistemimizde yer alan sınavların, öğrencilerin akademik ve mesleki yaşamında belirleyici rol oynadığı ve öğrencilerin geneli üzerinde benzer etkiler yaratmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları yere göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin yaşadıkları yere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen araştırma bulguları Orhan (2020) ve Kilit (2019) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarla paralel niteliktedir.

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerine göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılığının istatistiksel anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Erten'in (2020) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrencilerin sınav kaygı seviyesinin anne ve baba eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer bulgulara Tekbaş'ın (2009) çalışmada da rastlanmaktadır. Kayapınar (2006) araştırma bulgularımızın aksine, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sınav kaygı seviyesinin daha düşük, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sınav kaygı seviyesinin ise daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen sonucun sebebinin; sosyal medyanın yaygın şekilde kullanımına bağlı olarak anne babaların, eğitim seviyeleri fark etmeksizin, bilgi edindikleri ve bu bilgiler doğrultusunda çocuklarına karşı destekleyici bir yaklaşım sergiledikleri düşünülebilir.

Katılımcıların kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Erten (2020) öğrencilerin kardeş sayısı ve kardeş sırası değişkenine göre sınav kaygılarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Elde ettiğimiz sınav kaygısının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna benzer nitelik taşıyan başka araştırmalarda literatür de yer almaktadır (Duman, 2008; Gençdoğan, 2006 ve Serim, 2016).

Katılımcıların ailenin gelir düzeyine göre sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yağcı' nın (2010) lise öğrencileriyle yaptığı çalışma sonuçları sosyo-ekonomik düzeyin düşük veya orta olmasına göre öğrencilerin sınav kaygısı arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir, bu bulgu çalışmamızla paraleldir. Literatür incelendiğinde çalışma bulgularımızı destekleyen başka çalışmalarında olduğu görülmektedir (Erten, 2020; Duman, 2008; Kilit, 2019; Küçüker, 2018 ve Tekbaş, 2009). Ailenin gelir düzeyine göre sınav kaygısının farklılaşmadığı sonucunun, örneklem grubunun aile gelirinin benzer düzeylerde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anne Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi İle İlgili Tartışma

Katılımcıların cinsiyete göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; anne baba tutumlarının cinsiyete göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadın üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarını erkeklere göre daha demokratik algıladığı, erkek üniversite öğrencilerinin kadınlara göre daha otoriter ve koruyucu-istekçi olarak algıladığı belirlenmiştir. Çalışkan'ın (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışması da bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olup, erkeklerin ebeveyn tutumlarını kadınlara kıyasla daha koruyucu/istekçi ve otoriter algıladığı, kadınların erkeklere

kıyasla daha demokratik algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçların Türk toplumunun sahip olduğu sosyo-kültürel değerlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kız çocukları yetiştirilirken aileleri tarafından, erkek çocuklara kıyasla daha fazla kontrol ve denetime maruz kaldıkları için ebeveynlerinin otoriter tutumlarını normal olarak değerlendirebilir. Buna bağlı olarak kadın üniversite öğrencileri, ailelerini daha demokratik olarak algılıyor olabilir.

Demokratik ve otoriter anne baba tutumu ile yaş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Literatürde bu bulguyu kısmen destekleyen, anne baba tutumları alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Çalışkan, 2020 ve Gürler, 2017). Araştırmada elde edilen diğer bulgu ise koruyucu/istekçi anne baba tutumunun yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığıdır. Buna göre, 22-25 yaş aralığındaki öğrenciler anne baba tutumlarını 18-21 yaşındaki öğrencilere göre daha koruyucu/istekçi algılamaktadırlar. Bu durumun oluşmasının, öğrencilerin yaşlarındaki artışla birlikte özgür ve bağımsız olma isteklerinin artmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışma Korap (2013) tarafından yapılmış ve büyük yaş grubundaki ergenlerin, ebeveyn tutumlarını daha koruyucu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; koruyucu/istekçi ve otoriter anne baba tutumu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demokratik anne baba tutumu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir buna göre, 4.sınıfta okuyan üniversite öğrencileri anne baba tutumlarını daha demokratik algılamaktadırlar. Sınıf düzeyi ile beraber öğrencilerin yaşlarında da artış söz konusu olmaktadır. Çalışma sonucumuzdaki farklılığın nedeni olarak, öğrencilerin sorumluluk alabilecek yaşa gelmelerine bağlı olarak ailelerin de çocuklarına karşı tutumlarının değiştiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen, sınıf düzeyine göre algılanan anne baba tutumları farklılaşmaktadır sonucuyla paralel başka çalışmalara rastlanmaktadır (Gölçek, 2020; Gürler, 2017; Koç, 2019).

Katılımcıların yaşadıkları yere göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; demokratik tutum düzeyi ile yaşanan yer arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken koruyucu/istekçi ve otoriter tutum ile yaşanan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Arkadaşları ile birlikte yaşayanların koruyucu/istekçi tutum düzeyleri

tek yaşayanlara göre daha yüksek, arkadaşlarıyla birlikte yaşayanların otoriter tutum düzeyleri ise diğerlerine göre daha yüksektir. Bu durumun, arkadaşlarıyla yaşayan öğrencilerin daha fazla bağımsız ve özerklik kazanmak istemelerine bağlı olarak ailelerini daha otoriter ve koruyucu/istekçi olarak algılamalarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Katılımcıların anne baba birliktelik durumlarına göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; anne baba tutumlarının tüm alt boyutlarında (demokratik tutum, koruyucu/istekçi ve otoriter) anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde ettiğimiz araştırma bulguları, Koç (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle ve Şahin (2015) tarafından ergenlerle yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların aile gelir düzeyine göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; anne baba tutumlarının tüm alt boyutlarında (demokratik tutum, koruyucu/istekçi ve otoriter) bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Duman, 2008; Sekmenli, 2000; Aktaş, 2011).

Katılımcıların anne ve baba eğitim seviyesine göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; anne baba tutumlarının tüm alt boyutlarında (demokratik tutum, koruyucu/istekçi ve otoriter) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen araştırma bulguları, konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Korap, 2013; Aktaş, 2011)

Katılımcıların kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenine göre anne baba tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre; anne baba tutumlarının tüm alt boyutlarında (demokratik tutum, koruyucu /istekçi ve otoriter) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışkan (2020) Anne baba tutumunun kardeş sırasına göre farklılık göstermediğini ancak, araştırmamızdan farklı olarak otoriter anne baba tutumu ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı düzeyi ile otoriter anne baba tutumu arasında pozitif yönlü; demokratik anne baba tutumu ve koruyucu/istekçi anne baba tutumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarıya göre anne baba tutumlarının koruyucu/istekçi ve otoriter tutum boyutlarında anlamlı farklılaşmadığı ancak demokratik tutum düzeyinde anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın genel not ortalaması 3.51-4.00 olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yaşanılan yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; anne ve baba birliktelik durumuna göre farklılaştığı ve anne babası ayrı olan katılımcıların sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav kaygısı düzeyinin akademik başarıya göre farklılaştığı belirlenmiş ve bu farklılığın genel not ortalaması 3.51-4.00 olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının, anne baba birliktelik durumu, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi ile koruyucu/istekçi ve otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark olduğu ve 4.sınıfta okuyan öğrencilerin ailelerini daha demokratik algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin yaşları ile demokratik ve otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, 22-25 yaş aralığındaki öğrencilerin ise anne baba tutumlarını 18-21 yaşındaki öğrencilere göre daha koruyucu/istekçi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı, kadın üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarını erkeklere göre daha demokratik algıladığı; erkek üniversite öğrencilerinin ise daha otoriter ve koruyucu-istekçi olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yere göre demokratik tutum düzeyinde farklılık olmadığı, koruyucu/istekçi ve otoriter tutum düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Üniversitelerde bulunan rehberlik ve psikolojik danışma birimleri tarafından seminerler düzenlenerek öğrencilere sınav kaygısıyla baş etmeye yönelik eğitimler verilebilir.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin okula, derslere ve sınavlara uyum sürecini kolaylaştırmak amacıyla üniversitelerin ilgili birimleri tarafından oryantasyon uygulamaları yapılabilir.

Anne ve babaların farkındalıklarını artırmak amacıyla, sınav kaygısının gelişmesinde ve akademik başarının artmasında anne babadan algılanan tutumların etkisi ile ilgili eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

Bu çalışmada demografik değişkenler ile anne baba tutumlarının ve sınav kaygısının ilişkisine bakılmış fakat akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu çalışma, akademik başarı ile demografik değişkenler, motivasyon, çalışma becerileri, başarı beklentisi gibi kavramlar arasındaki ilişki eklenerek tekrarlanabilir.

Bu konuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalar, farklı ölçekler kullanılarak ve daha geniş bir örneklem grubunun katılımı ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2018) *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki Cinsiyet Farklılığı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, M. C. (2018). *Bireysel psikolojik danışma sürecinde dini boyut: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akgün, A. ve Aydın, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 283-299.
- Akhun, İ. (1980). Akademik Başarının Kestirilmesi (Çoklu Regresyon Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1):325-334.
- Akşahin Kurul, D. (2017). *Çocuklukta başlayan obsesif kompulsif belirtilerin anne baba tutumu, mükemmeliyetçilik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Aktaş, S. (2011). *9. Sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). SELÇUK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ, Konya.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların Kaygı Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Sosyo Ekonomik Düzey ve Ailenin Parçalanma Durumuna Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Avar Böğrek, E. (2009) *Benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide sınav kaygısının aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Aydoğmuş, K. ve Baltaş, A. (1994). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağış, O. (2007). *Sınav Kaygı Başarı*. Ankara: Birikim Matbaacılık.

- Bahçivan-Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1997). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitapevi.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9. 239-276.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information- processing model. *Journal of Educational Psychology*. 83, 134-139.
- Biricik, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba tutumları ile uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı, Matematik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları,
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-592.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2007). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Konya. EBSCOhost. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1232105&site=ehost-live>.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Nobel Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- Çalışkan, Ü. (2020). *Üniversite öğrencilerinde anne baba tutumu ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, İzmir.

Değer, B. D. (2019). *Yükseköğretimde Öğrenci Tatmin Düzeyleri ile Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki Kırklareli Üniversitesi Örneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Delebe, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.

Doğan, U. (2020). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.

Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana- Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duran, Y. (2019). *Ergenlerde riskli davranışlar ile anne baba tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hatay.

Eccles, J.S. ve Wigfield, A. (1995). Aktörün zihninde: Ergenlerin başarı görevi değerlerinin yapısı ve beklenti ile ilgili inançlar. *Kişilik ve sosyal psikoloji bülteni*. 21 (3), 215-225.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Bilgi Yayınevi, Ankara.

Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Erginoğlu, E. S. (2015). *Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erten, S. B. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gander, M. J. ve Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Yay. Haz.: B. Onur), 4. Baskı, Ankara: İmge Kitapevi.

- Gençdoğan, B. (2006). 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*. İstanbul: Metis Yayınları.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gölçek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürler, A. (2017). *Ergenlerde anne baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Hamarta, S. (2007), *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne baba tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58 (1), 47-77.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo- Demografik Değişkenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11):34-43.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Kartalkıy, İ. (2016). *Ortaokul düzeyindeki çocukların ebeveynlerinin tutum biçimlerinin sınav kaygısı üzerine etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 208-225.
- Kayapınar E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 'na Hazırlanan İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yüksek Lisans tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).
- Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kızılboğa, M. (2017). *7.Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının Akademik Başarı ile İlişkisi* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kilit, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ve Bilişsel Sınav Kaygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, F. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (düzce ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, N. (1978). Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 3(15).
- Korap, N. (2013). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı: etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. Çizgi.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Ana baba tutumları ölçeği (ergenler ve yetişkinler için). *PDR'de Kullanılan Ölçekler: Rehberlik ve Psikolojik*

Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programları Dizisi 1 (Ed: Kuzgun, Y. Ve Bacanlı, F.). Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükler, B. (2018). 7.- 8. Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Ana- Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.

Maccoby, E.E. ve Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. P.H. Mussen ve M.E. Hetherington (Eds.). *Handbook of Child Psychology, 4, Socialization, Personality, and Social Development*, (s. 1-101). New York: Wiley.

Mertoğlu, B. (2019). Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi –Kayseri ili örneği- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Navaro, L. (1989). Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitimine Etkileri. *Ya-Pa 6. Okul*

Okçu, T. N. (2007). Öz-saygı, siyasal etkinlik ve algılanan anne-baba tutumları (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Oral Kara, N. Akın, G. ve Alp, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 150-169.

Orhan, F.G. (2020). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Öğretir, A. D. (1999). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 12-13 Mayıs, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Önem, E. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.

Özcan, B. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Beykent üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul.

- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztekin, Z. (2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özyürek, A. ve T. Şahin, F. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19- 34.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel.
- Sarason, I.G. (Ed). (1980), *Test Anxiety: Theory Research And Applications*, Hillsdale, Ns. Erlbaum.
- Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Olumsuz Üst Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Merkez Kitapçılık.
- Serim, S. (2016). *Sınav Kaygısı ile Geleceğe Yönelik Umut Beklentisi Arasındaki İlişki: 17-18 Yaş Arası İstanbul Lise Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Speilberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D. (1966), *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.

- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends In Theory And Research*. (Vol.2), Academic Press.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, R. (1995). *Test anxiety: theory assesment and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., & Hansen, D. N. (1969). Effects of state anxiety and task difficulty on computer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 343.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahin, E. (2015). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı düzeylerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne Merkez İlçe’de İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler* (Yüksek Lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tuzgöl, M. (1998) *Anne-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Ünal, E. (2001). *Okulun fiziksel ve sosyal yeterliliklerinin akademik ve sosyal başarıya etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yalnızca Yıldırım, S. (2015). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zeka* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaman, S. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (1988). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi* (27. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. Ve Ekşi, H. (2011). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları*. İstanbul: Timaş.
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarımı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 99-118.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2020). *Lise öğrencilerinde anne baba tutumları ile benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit Demir, K. (2018). *Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bilişsel duygu düzenleme, algılanan ebeveyn tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik belirti düzeyi ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit Demir, K. (2018). *Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bilişsel duygu düzenleme, algılanan ebeveyn tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik belirti*

düzeyi ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yolcu, M. A. (2015). *Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Zeidner M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press, pp. 3-91.

Zunich, M. (1966). Child behavior and parental attitudes. *The Journal of Psychology*. 62(1), 41–46. doi:10.1080/0022398

EKLER

EK-A

SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ VE ONAM FORMU

1.Cinsiyetiniz:

A) Kadın B) Erkek

2.Yaşınız:

3.Sınıfınız:

A) 1.Sınıf B) 2.Sınıf C) 3.Sınıf
D) 4.Sınıf E) 5. Sınıf F) Lisansüstü-Doktora

4.Genel Not Ortalaması Puanınız (GNO):

A)1,00-2,00 B)2,10-2,50 C)2,51-3,00 D)3,10-3,50 E)3,51-4,00

5.Anne ve babanızın birliktelik durumu:

A)Birlikte B) Ayrı

6. Yaşadığınız yer:

A) Aile ile B) Evde arkadaş ile C) Yurt D) Tek

7.Annenizin eğitim durumu:

A) Okur-yazar değil B) İlkokul C) Ortaokul
D) Lise E) Üniversite F) Yüksek lisans-Doktora

8. Babanızın eğitim durumu:

- A) Okur-yazar değil B) İlkokul C) Ortaokul
D) Lise E) Üniversite F) Yüksek lisans-Doktora

9. Kaç kardeşiniz? (Kendiniz de dahil)

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5 ve Üstü

10. Kaçınca kardeşiniz?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5 ve üstü

11. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

- A) 1000 TL ve altı B) 1001-2000 TL C) 2001-3000 TL

- D) 3001-4000 TL E) 4001-5000 TL F) 5001 ve üstü

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

EK-B

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin solundaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.	Daima doğru	Genellikle doğru	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru değil
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.					

ANNE BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

EK-C

	Hiç Uygun değil	Pek Uygun Değil	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1. Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
2. Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
3. Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
4. Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.					
5. Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
6. Arkadaşlarımı eve çağdırmama izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.					
7. Elinden geldiği kadar, her konuda benim fikrimi almaya özen gösterir.					
8. Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.					
9. Bana hükmetmeye çalışır.					
10. Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					

11. Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.					
12. Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.					
13. Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
14. Neden bazı şeyleri yapma ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
15. Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
16. Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.					
17. Sevmediğim yemekleri, bana yarayacağı düşüncesi ile zorla yedirirdi.					
18. Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.					
19. Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile gittiği her yere beni de götürür, benim evde yalnız kalmamdan kaygılanırdı.					
20. Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
21. Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
22. Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					

23. Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.					
24. Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, düşük not aldığımda beni cezalandırırdı.					
25. Beni kendi emellerine ulaştırmak için bir araç olarak kullanırdı.					
26. Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.					
27. Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
28. Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
29. Ona yaklaşmak istediğimde daima bana sıcak bir şekilde karşılık verir.					
30. Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.					
31. Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.					
32. Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
33. Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
34. İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					

35. Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
36. Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.					
37. Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
38. Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.					
39. Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
40. Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.					