

T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**AİLE SOSYO-EKONOMİK DURUMU VE ANNE-BABA TUTUMLARININ
SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

**(Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan
Öğrencilere Bir Uygulama)**

MEHMET ALPER YOLCU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ.DR. SUSRAN ERKAN EROĞLU

KONYA- 2015



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Mehmet Alper YOLCU



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Alper YOLCU
	Numarası	134211001012
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Aile Danışmanlığı ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Susran Erkan EROĞLU
Tezin Adı	Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Ana-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama)	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan*Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Ana-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama)*.... başlıklı bu çalışma .09../.04../.2015.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Doç.Dr. Susran Erkan EROĞLU

Danışman

Doç.Dr. Ertan ÖZENSEL

Üye

Yrd. Doç. Uğur ÇAĞLAK

Üye

Prof.Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU

Üye

Alâaddin Keykubat Kampüsü Selçuklu 42079
KONYA Telefon : (0 332) 241 05 21-22 Faks : (0 332) 241 05 24
e-posta : sosbilens@selcuk.edu.tr Elektronik Ağ : www.sosyalbil.selcuk.edu.tr



SELÇUK
ÜNİVERSİTESİ

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı

Mehmet Alper YOLCU

Numarası

134211001012

Anabilim / Bilim Dalı

Aile Danışmanlığı ve Eğitimi

Program türü

Yüksek lisans

Doktora

Danışmanı

Doç.Dr. Susran Erkan EROĞLU

Tez Konusu

Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama)

Öğrencinin

ÖZET

Sınav kaygısı, her yaş grubundan öğrencinin yaşadığı önemli bir problemdir. Ancak bu, aşılamayacak bir problem değildir. Eğitim hayatları bakımından sınavlarla dolu bir eğitim-öğretim sistemi içerisinde sınavdan sınava koşuşturan çocuklarımız/gençlerimiz girmek istedikleri okullar için yarış halinde oldukları yaşlılarıyla yoğun bir çalışma süreci geçirmekte ve yaşamlarını bu hızlı akış içinde sürdürmektedirler. Sınav kaygısı yaşayan öğrencide fiziksel, psikolojik, zihinsel, bedensel olarak olumsuzluklar görülebilmektedir. Sınav kaygısına neden olan faktörlerin çeşitliliği elbette ki söz konusudur. Bu çalışmada bu değişkenlerden öğrencinin sosyo-kültürel aile yapısı ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına ne düzeyde etki ettiğini tespit etmeye çalıştık

Bu çalışmada birinci bölümde, Türk eğitim sistemi içerisinde ortaretim, özel dersaneler, niversite giriş sınavları ve niversite giriş sınavları tarihçesi hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra ikinci bölümde anne-baba tutumları açıklanmış ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencinin başarisına, sınav kaygısına etkileri ele alınmıştır. nc bölümde ise; ergenlik dönemi, bu dönemin problemleri, akademik başarı ve kaygıya değinerek sınav kaygısının ne olduğuna, nasıl ortaya çıktığına, öğrencileri nasıl etkilediğine ve nasıl üstesinden gelinebileceğine dair bilgiler verildi. Daha sonra araştırmanın metodolojik sınırları belirlenmiş ve elde edilen veriler belirli başlıklar altında irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sınav Kaygısı, Anne-Baba Tutumları, Aile Sosyo-Ekonomik Durumu, Ergenlik, Akademik Başarı, niversite Sınavları, Ygs, Lys



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Alper YOLCU
	Numarası	134211001012
	Anabilim / Bilim Dalı	Aile Danışmanlığı ve Eğitimi
	Program türü	Yüksek lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Danışmanı	Doç.Dr. Susran Erkan EROĞLU
	Tez Konusu	Observation of The Effects of Family Socio-Economic Status and Parent Attitudes on Exam Anxiety Levels (An Implementation for Students who are Attending to Private Courses for University Entering Exams in Konya Sample)

SUMMARY

Exam anxiety, from the group of students all ages live is an important problem. However, this is not a problem that cannot be exceeded. Education in terms of exam filled with education and training system of english test test running around our children / youth enter what they want when they are in competition for schools with their peers is undergoing an intensive working process and continues in this fast flow of their lives. Exam anxiety student living in physical, psychological, mental, physical, as can be seen the negativity. The variety of factors that causes concern, of course, the exam is in question. In this study of these student's socio-cultural family structure and parents ' attitudes are test what level of impact concerned tried to detect.

In this study, the first chapter, within secondary education, special education classrooms, college entrance exams and college entrance exams after a briefing about the history of the second section describes the attitudes of parents and the family's socio-economic status of the student's success, discussed the effects of the exam anxiety. The third part is; adolescence, this period problems, academic achievement and cited anxiety-exam concerns what it is, how it's out of the bag, how students can be overcome and how information was given. Later designated boundaries of the methodological research and data obtained under specific titles is scrutinized.

Keywords: Exam Anxiety, Parents Attitudes, Family Socio-economic Status, Adolescence, Academic Achievement, University Entering Exams, Ygs, Lys

ÖNSÖZ

Üniversiteye giriş sınavları, yüksek öğrenim almak isteyen ülkemiz gençliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Akademik olarak sürekli çaba ve yarış içinde olan/olması gereken sınava hazırlanan gençler ve aileleri, en az bir sene boyunca, sınavda yüksek başarı elde edebilmek amacıyla okullarına ilave olarak dershaneler ve özel öğretmenler için ciddi bir bütçe ayırmakta, gençler sosyal hayatlarını buna göre şekillendirmektedir; dolayısıyla bu sınavların, sosyolojik, kültürel ve psikolojik boyutları olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okullarında, dershanelerinde ve özel dersleri süresince başarılı olmak ve eksiklerini belirlemek için girdikleri sınavlar, kendileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu durumların başında hiç şüphesiz ki "sınav kaygısı" gelmektedir.

Birçok öğrenci için sınav önemli bir kaygı kaynağıdır ve okullarda sınavların ve bunlarla bağlantılı olarak baskıların artması nedeniyle genel olarak sınav kaygısının arttığı görülmektedir. Sınav kaygısı çeşitli şekillerde azaltılsa da sınav performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Aşırı sınav kaygısına kapılan ergen öğrencilerde, sosyolojik, psikolojik, fizyolojik ve biyolojik yönden sıkıntılar görülebilmektedir.

Bu çalışmada, dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerinin anne-baba tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik durumu ile sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma; öğrencileri uygun üniversitelere yerleştirmeyi amaçlayan bu sistemin taleplerini karşılayabilmek için geçtikleri süreçten nasıl etkilendiklerinin değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın diğer bir amacı da üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, çeşitli demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir.

KONYA - 2015

TEŞEKKÜR

Elbette ki sonuçlanan her bilimsel çalışma aynı zamanda yazarı için kendine özgü bir hikayeyi barındırır. Çalışma için geçirilen süreçte yazılan bu hikaye farklı duygularla beslenir. Bu yazılan hikayenin belli bir kısmı yazarda, O'nun tüm hücrelerine işlercesine gizli kalır. Ancak bu kısım dışındakiler yani paylaşılması gereken kısımdakiler ise vefanın bir gereği olarak teşekkür kısmında kendine yer bulur. Bu yazılması icap eden bir gerekliliktir yazar için. Tez sürecinde, bu süreci benim için kolaylaştıran, mental olarak yardımını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. S. Erkan Eroğlu' na teşekkür ederim. Lisans eğitiminin üzerinde 10 yıldan fazla bir süre geçmesine rağmen, ilk yüksek lisans dersi günü karşılaştığımızda sevgiyle kucaklaştığım ve o an, benim için ne kadar önemli olduğunu bir kez daha hissettiğim, hem lisans döneminde hem de yüksek lisans süresince her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan sayın hocam Prof. Dr. Abdullah Topçuoğlu' na teşekkür ederim. Yine yüksek lisans süresince yardımını ve fikirlerini esirgemeyen, yardımcı olmak için elinden geleni yapan Doç. Dr. Ertan Özensel hocama da teşekkür ederim.

Yetişmemde katkıları olan saygıdeğer hocalarıma başta Prof. Dr. Mustafa Aydın ve Prof. Dr. Yasin Aktay olmak üzere hepsine teşekkür ederim.

Beni her daim destekleyen, dualarıyla zorlukların kolaylaşmasında destek bulduğum, beni yetiştiren; annem Servet Yolcu ve babam Mustafa Yolcu' ya teşekkür ederim.

Tez yazma sürecinin bunaltan çıkmazında bu süreci atlatmamda yanı başımda olan ve hayatıma girdiği andan itibaren bir şekilde beni destekleyen eşim Meral Yolcu' ya, her çıkmaza girdiğimde gözlerine baktığımda tüm stresimi alan ve sorunların çözümünü görmemi sağlayan oğlum Mustafa Yolcu' ya benimle oldukları için teşekkür ederim.

KONYA – 2015

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul formu.....	ii
Özet	iii
Summary	iv
Önsöz	vii
Teşekkür	viii
Tablolar Listesi	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM: TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇERSİNDE ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARI

1.1.TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ	8
1.1.1.Ortaöğretim	8
1.2.ÖZEL DERSHANELER	11
1.3. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVI	13
1.3.1. Ösym Tarihi Ve Kuruluş Amacı	13
1.3.2. Üniversiteye Giriş Sınavlarının Tarihçesi	14

İKİNCİ BÖLÜM: ANNE-BABA TUTUMLARI VE AİLENİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU

2.1. ANNE-BABA TUTUMLARI	16
2.1.1. Otoriter Anne-Baba Tutumu	19
2.1.2. Koruyucu Anne-Baba Tutumu	21

2.1.3. Demokratik Anne-Baba Tutumu	23
2.1.4. Anne-Baba Tutumları İle İlgili Öne Sürülen Yaklaşımlar	25
2.2. ANNE-BABA TUTUMU KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR....	27
2.2.1. Anne-Baba Tutumu Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.2.2. Anne-Baba Tutumu Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
2.3. AİLENİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU VE BAŞARIDAKİ ROLÜ	34
2.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Öğrencinin Yükseköğretime Katılımındaki Rolü	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BİR ERGENLİK DÖNEMİ PROBLEMİ: SINAV KAYGISI	
3.1. ERGENLİK DÖNEMİ	43
3.1.1. Ergenlik Dönemi Temel Problemleri	44
3.2. AKADEMİK BAŞARI	45
3.2.1. Akademik Başarı-Sınav Kaygısı	47
3.3. KAYGI	48
3.3.1. Kaygı Türleri	51
3.4. SINAV KAYGISI	53
3.4.1. Sınav Kaygısının Nedenleri	58
3.4.2. Sınav Kaygısının Belirtileri	62

3.4.2.1. Kaygının Fizyolojik Belirtileri	62
3.4.2.2. Kaygının Psikolojik Belirtileri	63
3.4.2.3. Kaygının Zihinsel Belirtileri	64
3.4.2.4. Kaygının Davranışsal Belirtileri	65
3.4.3. Sınav Kaygısıyla Başetme Yolları	65
3.5. SINAV KAYGISI KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	67
3.5.1. Sınav Kaygısı Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	67
3.5.2. Sınav Kaygısı Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	75
4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	75
4.3. PROBLEM CÜMLESİ	76
4.3.1. Alt Problemler	76
4.4. SAYILTILAR	77
4.5. SINIRLILIKLAR	78
4.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	78
4.6.1. Kişisel Bilgi Formu	78
4.6.2. Anne-Baba Tutumları Ölçeği	79
4.6.2.1. Ana Baba Tutum Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması İle Ölçeğin Puanlanması	80
4.6.3. Sınav Kaygısı Ölçeği	81

4.7. VERİLERİN ANALİZİ	81
BEŞİNCİ BÖLÜM: BULGULAR	
5.1.TABLolar VE İSTATİSTİKİ YORUMLAR	83
SONUÇ	119
ÖNERİLER	131
KAYNAKÇA	135
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	152
EK-2: ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ	153
EK-3: SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ	154
ÖZGEÇMİŞ	155

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Genel Ortaöğretimde Son 3 Yılın Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları.....	9
Tablo 2: Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları.....	10
Tablo 3: Düşünce Hatalarına İlişkin Örnekler	60
Tablo 4: Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları	83
Tablo 5: Öğrencilerin Eğitim Bilgilerine Göre Dağılımları	84
Tablo 6: Öğrencilerin Anne Ve Babalarına İlişkin Bilgiler	85
Tablo 7: Öğrencilerin, Anne Ve Baba İle Birlikte Aile İçi Sorunların Çözümünde Kimin Sözü'nün Geçtiğine İlişkin Bilgiler	86
Tablo 8: Toplam Sınav Kaygısı Puanları İle Örneklem Grup Dağılımı	87
Tablo 9: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları Ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 10: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları Ve Babalarının Hayatta Olup-Olmamasına Göre Dağılımlarına İlişkin T-Testi Sonuçlar	90
Tablo 11: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları Ve Annelerinin Hayatta Olup-Olmamasına Göre Dağılımlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	91
Tablo 12: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları İle Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar-ANOVA	92
Tablo 13: Okuduğu Ya Da Mezun Olduğu Liseden Memnuniyet İle Sınav Kaygısı İlişkisi T-Testi Sonuçları	93
Tablo 14: Ailenin Ortalama Aylık Geliri İle Öğrencinin Üniversite Sınavına Hazırlık İçin Kaç Yıl Dershaneye Gittiği	94
Tablo 15: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları İle Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar-ANOVA	95
Tablo 15.1: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları İle Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu	97
Tablo 15.2: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Toplam Sınav Kaygısı İle Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu	98

Tablo 16: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Tüm Eğitim Hayatları Boyunca Dershaneye Kaç Yıl Gittiklerine Göre Dağılımlara İlişkin Sonuçlar-ANOVA	99
Tablo 17: Cinsiyet İle Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Çapraz Tablo	100
Tablo 17.1: Cinsiyet İle Anne-Baba Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	100
Tablo 18: Anne - Baba Eğitim Durumu, Cinsiyet Ve Aile Tutum Arasındaki İlişkinin Çapraz Tablosu	101
Tablo 19: Babanın Hayatta Olup-Olmama Durumu İle Ebeveynin Tutumu Arasındaki İlişki-T-Testi	102
Tablo 19.1: Babanın Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet Ve Ebeveynin Koruyucu Tutumu Arasındaki İlişki-Ki Kare	104
Tablo 20: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu İle Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-T-Testi	104
Tablo 20.1: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet Ve Ebeveynin Koruyucu Tutumu Arasındaki İlişki-Ki Kare	106
Tablo 20.2: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet Ve Ebeveynin Demokratik Tutumu Arasındaki İlişki-Ki Kare	106
Tablo 21: Annenin Eğitim Durumu İle Algılanan Ebeveyn Tutumu İlişkisi-ANOVA	107
Tablo21.1: Anne Eğitim Durumu, Cinsiyet İle Koruyucu Ebeveyn Tutumu İlişkisi-Ki Kare	108
Tablo 22: Ailenin Aylık Ortalama Geliri İle Algılanan Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki ANOVA	108
Tablo 23: Öğrencinin Doğduğu Ve İlköğretimini Okuduğu Yerleşim Birimi İle Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-ANOVA	109
Tablo 24: Öğrencinin Diploma Notu İle Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-ANOVA	110
Tablo 25: Sınav Kaygısı Alt Boyutları İle Algılanan Baskın Ebeveyn Tutumu Arasındaki	

İlişki-ANOVA	112
Tablo 25.1: Sınav Kaygısı Alt Boyutları İle Algılanan Baskın Ebeveyn Tutumları Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Tablosu	114
Tablo 25.2: Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Koruyucu Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki	117
Tablo 25.3: Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Demokratik Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki	118

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde yaşanan bir takım toplumsal ve ekonomik değişimler, toplumumuzun üniversite eğitime verdiği önemi giderek arttırmaktadır. Ülkemiz şartları düşünüldüğünde bu eğitimi almak isteyenlerin üniversite giriş sınavlarına girmeden bu isteklerini gerçekleştirmeleri mümkün değildir. Bu nedenle üniversite sınavlarına her yıl çoğunluğunu ergenlerin oluşturduğu binlerce kişi girmektedir. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin verilerine göre 2014 Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) 2.086.115 aday başvuru yapmıştır. Bunlardan 78.427 aday sınavsız geçişe başvururken, 2.007.688 aday sınava gireceğini belirtmiştir. 2014 Yükseköğretime Geçiş Sınavı sonrasında 180 puan barajını aşmış Lisans Yerleştirme Sınavlarına (LYS) girme hakkı kazanan 1.423.127 kişi olmuştur. Ancak bunlardan, 946.252 kişi Lisans Yerleştirme Sınavlarına başvurmuştur.

Bu yıl ise, 15 Mart 2015'te gerçekleştirilecek olan YGS' ye, sınavsız geçiş dahil toplam 2 milyon 126 bin 681 aday başvuru yaparken, bunların 908 bin 65'ini lise son sınıf öğrencileri, 407 bin 825'ini geçen yıl liseden mezun olanlar, 810 bin 791'ini ise daha önceki yıllarda liseyi bitirenler oluşturdu. Başvuran adayların, 756 bin 473'ü geçen yıl da ÖSYS'ye girdi. Adayların 79 bin 949'ü mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara verilen sınavsız geçiş hakkını kullanmak için başvuru yaptı. Üniversite adaylarının 5 bin 232'sini engelliler oluşturdu.

Son 20-25 yıllık dönemde, özellikle de Türkiye göz önüne alındığında son 10 yıllık süreçte yükseköğretimi yaygınlaştırma ve katılımı artırma konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik çabaların önemli ölçüde başarıya ulaşmış olduğu sayısal verilerden anlaşılmaktadır.

Yükseköğretimi yaygınlaştırma ve katılımı artırma çabalarının gerisinde, demokratikleşme ve insan hakları alanındaki siyasal gelişmeler yanında, temelde yükseköğretimle zenginlik yaratma ve yoksulluğu azaltma arasındaki makro ve mikro düzeyde kurulan bir ilişki bulunmaktadır. Mikro düzeydeki ilişki, yükseköğretimden yararlananların belirli türlerdeki istihdam alanlarına girebilmeleri nedeniyle çeşitli türlerde sağladıkları bireysel getiriler ile açıklanırken (Morley,

2007, Akt. Ekinci, 2011), makro düzeydeki ilişki, ülkelerin sürdürülebilir büyüme ve gelişmesi için yükseköğretimin rolündeki değişme ile açıklanmaktadır (Sall ve diğerleri, (2003); Akt. Ekinci, 2011).

Ülkemizde üniversite sınavının önemi bir iş sahibi olma merkezinde kendine yer bulmaktadır. Bu noktada özellikle orta ve alt sınıf ailelerinin çocuklarının okumaktan başka bir çaremiz yok düşüncesiyle bu sınavlara hazırlandıkları görülmektedir. Elbette ki ailenin yaşadığı ekonomik kaygı ve sosyal alan içerisindeki prestij ve statü beklentisi sınava hazırlanan gençler üzerinde içselleştirdikleri ancak çoğu zaman farkında olmadıkları bir baskı gerçekleştirmektedir. Üst ekonomik sınıfta yer alan ailelerin çocukları genellikle bir nebze olsun daha rahat tavırlar göstermelerine rağmen, çoğunlukla bu gençlerin anne ya da babalarının daha stresli ve kaygılı oldukları da görülmektedir. Bunun nedeninin çoğunlukla anne veya babanın hem bireysel olarak hem de bir araya gelerek oluşturdukları ailenin sosyal alan içerisinde sahip oldukları konum ve statünün gerekliliği olarak aynı zamanda da sahip olunan sosyo-ekonomik konumun çocuklarınca daha ileriye götürülmesi hiç olmazsa aynı yerde kalmaları gerektiği düşüncesi olabilir. Çocuklarının başarılı olmaları daha doğru bir ifadeyle kendileri gibi başarılı olmaları konusunda hissettikleri ancak genellikle de kendi kendilerine ya da kendi sosyal sınıfları içerisindeki çevrelerden gelen etkileşimler sonucunda ortaya çıkan bu durum, öğrencinin sadece sınav başarı değil belki de statünün korunumu, benlik saygısının varlığını sürdürmesi, rahat yaşam algısının devamı şeklinde de kendine yer bulmaktadır.

Öğrencinin ister kendi gelecek endişesi olsun ister ailesinin kendi statüsel konumunun devamı olsun üniversite sınavı öğrenciler ve genellikle aileleri için kendileri, kendilik algıları üzerinden değerlendirilen bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. Üniversitenin, kişinin ilerideki yaşam standardının, sosyal statüsünün ve iş imkânlarının göstergesi olduğu düşüncesi, okulda, dershanede ve aile tarafından beslenmektedir. Ailelerin ağzından “Bu çalışmayla, bu netlerle üniversiteyi unut”, “Senden ne köy olur, ne kasaba” şeklinde, öğrencilerin ağzından ise “Üniversiteye giremezsem hayatım biter” şeklinde duyduğumuz ve bilişsel

çarpıtmalar şeklinde karşımıza çıkan bu fonksiyonel olmayan düşünce tarzlarını genellikle duymak mümkündür.

Üniversiteye giriş sınavı sırasında öğrencinin sınava girdiği yerin önünde saatlerce bekleyen anne ve babalar da, yine örtük bir şekilde öğrencinin bu sınavı kazanmasının aile için çok önemli olduğu ve eğer kazanmazsa ailece bir utanç yaşayacakları mesajını vermektedir (Dökmen, 2002).

Üniversiteye giriş sınavlarının amacı olan meslek edinme sürecinde, bireyin meslek tercihinin ideal benlik kavramı ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Kuzgun'a göre, bu tercihin temelinde, bireyin edinmek istediği mesleğin üyelerine atfetmiş olduğu özelliklerin, kendisinde de olması arzusu yatmaktadır. Başka bir deyişle, birey meslek seçimini, gerçek benlik kavramı üzerine değil, ideal benlik kavramı üzerine bina etmektedir (Kuzgun, 1983:8).

Bunlara ek olarak, öğrencilerin üniversite sınavına girerek meslek edinme sürecinde belirleyici bir adım atıyor olmaları, bu sürecin yaşandığı ergenlik döneminin dinamikleri açısından da önem kazanır; ergenlik dönemi bireyin meslek için hazırlandığı bir dönemdir (Bacanlı, 1999:73).

Ülkenin ekonomik ve toplumsal bakış açısı, mesleklere yüklenen anlamlar ile hem öğrenciler hem de velilerin bilinçlenmeye başlaması sonucunda, son yıllarda üniversite sayılarının artması ve kontenjanların yükselmesine rağmen hem velilerin hem de öğrencilerin herhangi bir üniversite ya da her hangi bir bölüm yerine belli üniversiteler ve belli bölümlere yönelmeleri gözlenmektedir.

Burada dikkat edilmesi gereken belki de, bir sürü üniversite açılması ve kontenjanların artması değil, üniversite eğitimi tamamlandıktan sonra iş bulabilme durumudur. İşin içine üniversite eğitimi tamamlandıktan sonra iş bulma ve sosyo-ekonomik olarak refah içerisinde yaşama düşüncesi girince belli üniversiteler ve belli bölümler ki bunlar genellikle yüksek puanlı bölümlerdir (örneğin tıp fakültesi gibi) diğer üniversite ve bölümlerden ayrılmaktadır. Ülkede yeni üniversiteler ve bölümler açmanın gerekliliği kadar, üniversiteler arasındaki öğretimi eşitlemek ve üniversitelerimizin hem yurt içinde hem de yurt dışında prestijini artırmak çok daha önemlidir.

Tüm bu durumlar sonucunda veliler ve sınava hazırlanan öğrenciler, yüksek puanlı üniversiteler ve bölümleri talep etmektedirler. Bu başarıyı elde etmek isteyen öğrenciler, lise yıllarında çok çalışmak ve iki milyonu geçen akranı ile rekabet ederek yüksek bir puan almak zorundadır (Yıldırım ve Ergene, 2003:224). Yüksek puanlı, üniversiteyi bitirir bitirmez iş bulunabilecek bir bölüme yerleşme gerekliliği düşüncesi ister istemez öğrencide sınav kaygısının oluşmasına yol açabilmektedir.

Toplumda sürekli değişen ve gelişim gösteren sosyal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarılı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak, toplumun ve çevresinin onayını almak, sağlıklı akran ilişkileri geliştirmek, sağlıklı bir kişilik geliştirmek konularında kaygı yaşayabilmektedirler. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme ama ona dayanma, kaygı (anksiyete) ve umutsuzluğa karşı geleceğe coşkuyla yöneliş bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasında sayılabilir (Yavuzer, 1999).

Sınav hazırlık dönemindeki ergen gençlerin kaygılarının en fazla olanı, sınav kaygısıdır. Üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde ve sınav anındaki belli semptomlar öğrencilerin sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir. Sınav kaygısı ile ilgili alan yazında önde gelen araştırmacılardan biri olan Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Akt.Yıldız, 2007). Sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur (Erözkan, 2004:15).

Öğrencilerde sınav kaygısına neden olan etkenlerden biri de anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları olduğu düşünülmektedir. Anne babaların sahip oldukları bu davranış ve tutumlar çocuğun ve ergenin kişiliğini, duygusal ve sosyal gelişimini etkiler (Çetinkaya, 2007; Yavuzer, 2001). Yavuzer (1999), bu konuda yapılan araştırmalarda anne-babaların çocuklarına karşı destekleyici ve hoşgörülü bir tutum izlemeleri ile çocukların sağlıklı psiko-sosyal gelişimleri arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, kimi anne-babalar üniversite sınavına hazırlanma sürecinde çocuklarına yönelik tutum ve

davranışlarında çocuklarının kaygısını arttırıcı yönde etkide bulunurlar. Sınavı ölüm kalım meselesi haline getirerek ya da çocuklarını daha başarılı arkadaşlarıyla ve akrabalarıyla kıyaslayarak bu sınava hazırlanma sürecini olumsuz yönde etkileyebilirler. Bu durumda genç sınava sadece kendisi için değil anne babası ve çevredekiler için girmesi gerektiğini düşünür ve bu durum sınav kaygısının daha da yükselmesine neden olur (Abalı, 2006; Dökmen, 2002).

Ülkemizde çok küçük yaşlardan itibaren öğrenciler kendilerini bir rekabet ortamının içinde bulurlar. Bu durum okul öncesi dönemde başlar, ilkokul, ortaokul ve lisede artar ve hayat boyu devam eder. Özellikle eğitim sistemimizin sınavlara dayalı olması ilkokuldan itibaren bütün öğrencileri rekabetçi bir ortamda yetiştirmeye zorlamaktadır. Ortaokulun sonunda liselere yerleştirme yapmak için uygulanan sınavlar, lise son sınıfta yerini üniversitelere yerleştirme yapmak için uygulanan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına bırakır. Özellikle lise son sınıfa gelmiş bir gençten gerek anne babalar gerek çevredeki insanlar tarafından, gireceği bu sınavdan yüksek bir puan alması ve gözde bir üniversitenin gözde bir bölümüne yerleşmesi beklenir. Bunun yanında Türkiye şartları açısından bakıldığında, toplum tarafından cazip görülen mesleklerin üniversite eğitime dayalı olması da gençlerin üniversite sınavlarına verdiği önemi daha da artırır. Bu durum üniversite sınavlarına hazırlanan gençlerde birtakım psikolojik sorunlara neden olur. Eğitim sistemimizin sınavlara dayalı olmaması söz konusu olabilir mi? Üniversite sınavına 2 milyondan fazla kişinin girdiği göz önüne alınırsa ve belli üniversite ve bölümlere talebin fazla olduğu düşünülürse sınavsız bir modelin en azından günümüzde bu koşullarda gerçekleşmesi zor görünmektedir

Üniversite sınavları sonrası öğrencilerin bir bölüme yerleşme/yerleşememe durumlarına baktığımızda, liselerde eğitim öğretim gören öğrencilerin yarısına yakınının belirli nedenlerden dolayı bir yükseköğretim programına yerleşemediklerini ve başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bu nedenlerin; çalışma temposunun yoğun olması, dersane/özel derslerin ağırlığının, öğretmenler ile ailelerin baskısı ve beklentilerinin, öğrencilerin kendilerine zaman ayıramamaları nedeniyle streslerinin artmasının, etkili stresle başa çıkma yöntemlerinin

bilinmemesinin, sınav kaygısının baş göstermesinin ve tükenmişlik seviyesinin yükselmesinin olduğu düşünülmektedir.

Eşme, Temel ve Sunar (2004)'ın lise son sınıfta okuyanlarla lise mezunu olup dershaneye devam eden gençlerin içinden geçtikleri eğitim sürecini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için Türkiye'yi temsil eden örneklem üzerinden bir araştırma yapmışlar ve araştırma sonucunda öğrencilerin, % 84'ü çok sık ya da zaman zaman sınavı başaramama kaygısı taşıdıklarını, % 82'si ailesini hayal kırıklığına uğratma endişesi içinde olduklarını, %76'sı sınava hazırlık dolayısıyla yaşamdan hiç ya da yeterince zevk almadıklarını bulgusuna ulaşmışlardır (Akt.YÖK, 2007).

Hem ailenin, sosyal çevrenin hem de öğrencinin başarı beklentisinin öğrencide oluşturduğu kaygı ve ruh durumunun yanı sıra üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerinin içinde buldukları çağ olan ergenlik döneminin etkisi de sınav süreciyle birlikte ele alınmalıdır. Ergenlik dönemi hem bedensel hem de psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin olduğu bir çağdır. Lise öğrencileri bu çağın son kısmını yaşar (Cüceloğlu, 2000). Ergenlik döneminde; fiziksel ve cinsel gelişimin başlaması ile oluşan değişimlerin beraberinde psiko-sosyal değişimler de gözlenmektedir. Ergen, bu dönemde temel olarak fiziksel değişimleri özümsemeye ve bağımsızlık için mücadele etmeye çalışır. Ergenlik dönemi, aileye olan bağımlılığın bağımsızlık davranışı şeklinde değiştirilmesi çabalarının başlangıcıdır. Ergen, hızlı büyüme ile vücudunda olan değişimlere kafasına takar ve normal olup olmadığını sorgular ve ailesinden uzaklaştıkça akranlarının yanında kendini daha iyi hissetmeye başlar. Fiziksel büyümenin hızlı olması ile bilişsel özelliklerde de gelişme gözlenir. Bu dönemde ergenin, gelecek için hazırlanması ve başarılı olması beklenmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2008).

Ergenlik dönemi; fizyolojik, duygusal, sosyal, kişisel değişimlerin, mesleki gelişimin yaşandığı ve bireylerin söz konusu bu değişim ve gelişim alanlarında üstesinden gelmek zorunda oldukları görevleri içermektedir (Gander ve Gardiner, 1998). Yoğun ve sıkıntılı bir dönem olan ergenlik dönemi içerisindeki üniversite sınavına hazırlık öğrencileri, sadece fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimler ile

uğraşmak zorunda kalmakta aynı zamanda okullarında gördükleri eğitimlerinin yanı sıra iyi bir kariyere ulaşabilmek için özel ders, etüt, dershaneye gitme gibi ek çalışmalar yapmak zorunda kalabilmekte daha da önemlisi ek çalışmalar yapmak zorunda hissetmektedirler. Birçok sorun içinde bunalmış ergenlerin okullarında yeterli eğitimi alamayacaklarını düşünmelerinden kaynaklanan bu sonuçlar ergenlerin stres seviyelerini artırmakta ve bununla başa çıkma becerileri gündeme gelmektedir.

Üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerde hem ergenlik döneminin etkileri hem de aile ve sosyal çevrenin beklentileri, bu beklentilerin genç üzerindeki etkileri, ülke gerçekleri göz önüne alınarak iyi bir üniversite ya da iyi bir bölümde okuma gerekliliği düşüncesi, anne ve babanın gencin içinde bulunduğu bu psiko-sosyo-fizyolojik süreç içerisinde tutumları gibi faktörler göz önüne alındığında sadece üniversite sınavına hazırlık olarak adlandırılmayacak ya da “her türlü imkanı sağladık haydi başar” şeklinde basite indirgenemeyecek bir söylemden daha fazlasını yaşadıkları gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınav kaygı düzeyinin yüksek veya düşük olması ana babanın çocuğa hangi tutuma bağlı olarak eğitim verdiği ile ilgili olabileceği düşüncesi bu araştırmanın yapılmasında etken olmuştur. Bu araştırma, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin, sınav kaygı düzeyleri ile anne-baba tutumları ve aile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇERSİNDE ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARI

1.1.TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ

Türk eğitim sistemi, kaynağını anayasadan alan hükümler doğrultusunda, 1973 yılında yürürlüğe giren, 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” kapsamında bütünlük içerisinde yürütülmektedir. İlgili kanunda eğitim anlayışında meydana gelen gelişmeler doğrultusunda, önemli değişiklikler yapılmıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren 2842 sayılı kanunla eğitim hizmetleri, gençlik ve spor hizmetleriyle birleştirilerek, “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” düzenlenmiştir. 1989 yılında çıkarılan 356 sayılı KHK ile gençlik ve spor hizmetleri ayrılmış, 3797 ve 4359 sayılı yasalar ile de bakanlık bugünkü şeklini almıştır (Erdoğan, 2003).

1739 sayılı kanunda Türk eğitim sistemi; “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki ana esastan oluşmaktadır. Örgün eğitim, öğretim kademelerinin tümünü kapsarken yaygın eğitim, örgün eğitime devam edemeyen ya da teknoloji ve bilgi alanındaki gelişmeler sonucu yeniden eğitilmeleri gerekenler için düzenlenen faaliyetleri kapsamaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim kurumlarının sayısında hızlı bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak nüfusun genel yapısı irdelendiğinde bu artışın yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır.

Yaptığım bu çalışma, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere dayalı olduğu için, Türk eğitim sistemindeki lise ve dengi okullar yani ortaöğretim kurumlarını ele aldım.

1.1.1. ORTAÖĞRETİM

Ortaöğretim, dört yıllık öğrenim veren ve çeşitli programlar uygulayan liselerden oluşmaktadır. Ortaokul eğitimini tamamlayarak ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci ortaöğretim olanaklarından yararlanabilmektedir.

Ortaöğretimin amacı; öğrencilere ortak bir genel kültür vererek onları demokratik toplum için sorumluluk üstlenmeye hazır, insan haklarına saygılı, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunabilecek bilinçli bireyler haline getirmektir. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve iş alanlarına hazırlanması da ortaöğretimin amaçları arasındadır.

1924 yılından itibaren ortaöğretimdeki okullaşma oranının hızla arttığı görülmektedir. Öğrenci sayısındaki artış, okul ve öğretmen sayısındaki artıştan daha fazla olmuştur. Gelişmekte olan bir ülke olmamız nedeniyle ara işgücüne ihtiyacımız oldukça fazladır. Tablo 1 ve Tablo 2'ye bakıldığında, son yıllarda meslek liselerindeki öğrenci sayısı, genel liselerdeki öğrenci sayısına göre yükselmiştir. Bu durum çok uzağa gitmeye gerek yok 16 yıl öncesinden başlayarak (son 5 yıla kadar) tam tersi bir yönde artarak devam etmekteydi.

Eğitim sistemimiz içinde ortaöğretim, ortaokulla yükseköğretim arasındaki ara kademeyi oluşturmakta ve farklı programlar uygulayan liselerden meydana gelmektedir. Ortaöğretimin bazı okulları ile özel ortaöğretim okullarında, eğitim programlarının hedeflerine uygun olarak yabancı dil hazırlık sınıfları bulunmakta, fen grubu ve matematik derslerinde yabancı dilde eğitim yapılmaktadır.

Ortaöğretim, günümüzde “genel ortaöğretim” ve “mesleki-teknik ortaöğretim” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel ortaöğretim kapsamında Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Özel Liseler gibi farklı okul türleri bulunmaktadır. Mesleki-Teknik ortaöğretim kurumları kapsamında ise Kız ve Erkek Teknik Okulları, Meslek Liseleri, Ticaret - Turizm Liseleri ve İmam Hatip Liselerinden oluşan okul türleri bulunmaktadır.

Tablo 1: Genel Ortaöğretimde Son 3 Yılın Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2011-2012	4.171	2.666.066	122.716
2012-2013	4.214	2.725.972	119.393
2013-2014	3.743	1.805.471	117.353

Kaynak:MEB İstatistikleri Örgün Eğitim (2013-2014)
Çevrimiçi:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, yükseköğretime hazırlamanın yanında, gereksinim duyulan nitelikli ara insan gücü ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla iş ve meslek alanlarına eleman yetiştirilmektedir.

Tablo 2: Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2011-2012	5.501	2.090.220	113.098
2012-2013	6.204	2.269.651	135.502
2013-2014	7.211	2.513.887	161.288

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim (2013-2014)

Çevrimiçi: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf

Mesleki ve Teknik Liselerinden mezun olan öğrencilerin arz-talep dengesi dikkate alınmadan açılan bu bölümlerden mezun olan gençlerin istihdam edilme oranları geçmiş yıllara göre son 5 yılda artış gösterse de hala yeterli düzeyde değildir. Genel olarak söylenebilir ki, var olan eğitim arzı için talep yaratılmaya çalışılmakta, işgücü ihtiyacı ve öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmamaktadır.

Alan puanı ve ek puan uygulanmasının 2010 yılında kaldırılmasından sonra Meslek Liselerine ilginin arttığı görülmektedir. Bu durum sonucunda meslek liselerinde okuyan öğrencilerin LYS’lerde ilgili sınavlara girerek ve yeterli puanı almaları halinde istedikleri bölümlere gitmelerinin önü açılmış bulunmaktadır. 1999 yılında, 28 Şubat darbesi sonrasında ortaya çıkarılmış olan alan ve katsayı uygulamasının son bulması sonucu ortaya çıkan bu durumun olumlu yanlarının olmasının yanında bir meslek bilgisi ve ara eleman yetiştirme noktasındaki görevini yeteri kadar yerine getirmesine en azından algısal boyutta engel olmaktadır. Çünkü, mesleki ve teknik lise mezunu gençlerimiz, yeterli istihdam imkânı olmadığından dolayı mesleki ve teknik becerilerini kaybetmeye devam etmekte ve alanları dışında işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar.

Ülkemizde son 10 yıllık süreç göz önüne alındığında ekonomik kalkınmayla birlikte, sanayileşmede yapılan yatırımlar sonucunda ara eleman ihtiyacı artmakta ve meslek liselerinin önündeki katsayı farkı ortadan kaldırılması sonucunda meslek liselerinde öğrencilerin yönelimleri son yıllarda artış göstermektedir.

1.2.ÖZEL DERSHANELER

Orta öğretim ile yüksek öğretim arasında bir tür kopuş ifade eden öğrenci arz-talep dengesizliğindeki bu hızlı artış, en üst düzey devlet yetkililerinden, okul yöneticileri ve öğretmenlere kadar, bütün resmi sorumlular ile anne-baba ve öğrencilere kadar, toplumun bütün kesimlerini büyük ölçüde tedirgin etmektedir. Üniversiteye girişin zorlaşması ve rekabetin artması, Türkiye'de "Üniversite Giriş Sınavlarına Hazırlama Kursları" veya "Özel Dershaneler" olarak bilinen özgün ve özel öğretim kurumlarının ortaya çıkmasına ve hızla artıp yaygınlaşmasına yol açmıştır.

Türkiye'deki birçok anne-baba, ekonomik ve kültürel güçlerinin elverdiği ölçüde, üniversiteye girme şanslarını arttırmak için, çocuklarını bir de bu kulvarda koşturmaktadırlar. Türkiye'de üniversite öncesi eğitim-öğretim süreci ve bu süreç boyunca gösterilen çabaların büyük bir çoğunluğu, üniversite giriş sınavlarına endekslenmiş durumdadır. Açıkça ifade edilsin veya edilmesin, öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında göstermiş oldukları başarı düzeyi, sınav öncesi eğitim-öğretim sürecine doğrudan veya dolaylı olarak eklenmiş tüm kişi ve kurumların başarı veya başarısızlıklarının en somut göstergesi olarak algılanmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında göstermiş oldukları başarı düzeyi, mezun oldukları lisenin başarı ve verimlilik düzeyinin de en önemli ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Mezunlarının üniversite giriş sınavlarındaki başarı veya başarısızlık düzeyi, ortaöğretim kurumlarının ve özellikle liselerin, yegane övgü ve yergi kaynağını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin üniversite giriş sınavlarındaki başarı düzeyi, genel olarak, aile ve okul gibi iki temel kurumun sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik özellikleri ile, bu özelliklerdeki farklılaşmayı belirleyen dış toplumsal faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Köse, 2007).

Dershaneler, öğrencilere okula paralel tamamlayıcı ve pekiştirici öğretim ortamları sunarak merkezi sınavlara hazırlamanın yanında, öğrencilerine psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunma, mesleki yönlendirmede öğrenciye ve ailesine yardımcı olma, örgün eğitimi destekleyerek, eğitimin niteliğini yükseltmeyi

amaçlayan özel öğretim kurumlarıdır. İnsanların daha çok öğrenme isteği duyması, okul sistemi dışında ücretle ders alma ve özel ders ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde de devam etmekte olan, özellikle resim ve müzik gibi sanat dallarında, eskiden beri bazı tanınmış isimlerden ücretle özel ders almak bir ayrıcalık olarak görülmüştür. Bu durum okul yolu ile öğrenme sistemi geliştikten sonra da devam etmektedir (Temel, 2002:33).

Günümüzde dersane olmadan iyi bir okulun kazanılamayacağı inancı artık öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından da benimsenmektedir. Gireceği sınavlarda elde edeceği başarı sonunda; bundan sonra kim olacağına, hayatının bundan sonraki kısmında nasıl bir yaşam sürdüreceğine olan etkisi, anne ve babanın yüksek düzeyde başarı beklentisi, gençlerin sınavı başarmaya yönelik kaygı ve endişelerini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin sınavlarda aldığı puanlarla üstün olma, arkadaşları arasında küçük düşmeme duygusuyla, aşırı ve sıkıntılı bir çalışma şekli benimsemektedirler (Baymur, 1994).

Özel dershaneler, toplumsal yapı içerisinde önemli bir yer tutan eğitim kurumlarıdır. Türk eğitim sistemi içerisinde tarihsel geçmiş olarak, diğer özel öğretim kurumlarına göre daha yeni kurumlar olan özel dershaneler, hızla yaygınlaşarak önemli sayılara ulaşmıştır.

İstatistiki veriler sonucunda eğitim öğretim yılı sonu itibariyle Türkiye'deki dersane sayısı 2003'te 2 bin 568, 2004'te 2 bin 984, 2005'te 3 bin 570, 2006'da 3 bin 986, 2007'de 4 bin 31, 2008'de 4 bin 262, 2009'da 4 bin 193, 2010'da 4 bin 99, 2011'de 3 bin 961, 2012'de 3 bin 858 ve 2013'te 3 bin 579 oldu.¹

Türk eğitim sistemi içerisinde sürekli tartışılan özel dershaneler, toplumsal ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkmıştır. Özel dershaneler, günümüzdeki kadar yaygın olmamakla birlikte 1981 yılına kadar ülkemizin değişik yerlerinde kurularak faaliyet göstermişlerdir. 1985 yılından itibaren yoğun ve hızlı bir şekilde yaygınlaşarak, tüm il ve ilçelerde çok sayıda özel dersane kurulmuştur.

¹ <http://www.aa.com.tr/tr/egitim/381595--dershane-ogrencisi-ve-ogretmeni-sayisi-ikiye-katlandi>

Yaklaşık olarak 35 yıldır resmi olarak Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan dershaneler, 1 Eylül 2015 tarihinden itibaren kapatılacaktır. Böylelikle Türk eğitim sistemi içerisinde “olmazsa olmaz” şeklindeki bir inancı arkasına alan dershanelerin kapatılmasıyla birlikte eğitim sistemindeki nasıl bir gelişme ve yenilikler olacağını hep birlikte izleyeceğiz.

1.3. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVI

Ülkemizde üniversiteye giriş sınavı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sistemin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS)'dir. Üniversiteye Giriş Sınavı'ndan önce ÖSYM ve ÖSYS hakkında genel bilgilere değinmekte yarar vardır.

1.3.1. ÖSYM TARİHİ VE KURULUŞ AMACI

ÖSYM, 19 Kasım 1974 tarihinde, Üniversitelerarası Kurul tarafından, 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine göre, "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)" adıyla kurulmuştur. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanarak "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adını almıştır (ÖSYM).

ÖSYM'nin görevleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10. maddesinde şu şekilde belirlenmiştir (ÖSYM, 2014).

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavları hazırlayan ve yapan, öğrenci isteklerini de göz önünde tutarak Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği esaslara göre değerlendiren, öğrenci adaylarının yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesini sağlayan ve bu faaliyetlerle ilgili araştırmalar ve diğer hizmetleri yapan Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur.

1.3.2. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARININ TARİHÇESİ

Cumhuriyet döneminden 1960'lı yıllara kadar öğrenci sayısının ve dolayısıyla mezun sayısının az olması sebebiyle üniversiteler kendi öğrencilerini genellikle sınavsız almaktaydılar. Kontenjan sorunu yaşanmaya başladığında öncelikle başvuru sırasını dikkate alarak yerleştirmeler yapılmıştır. Daha sonra liselerde verilen eğitim dikkate alınarak fen veya edebiyat mezunlarına göre ve son olarak da mezuniyet derecesine göre öğrenci yerleştirmişlerdir. 1960'lardan sonra lise mezunu sayısında artış yaşanması ile yükseköğretime geçiş için sınav yapılması hazırlıklarına başlanılmıştır. Fakat bu hazırlıklar tam anlamıyla en iyi sonucu verememiştir. Her üniversite kendi sınavını yapmaya kalkmış, öğrenciler iller arasında koşuşturmaya başlamıştır.

Karışıklıklar engellenmek amacıyla 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul, üniversiteler giriş sınavının tek merkezden yapılmasına karar vermiş ve Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer olmak üzere iki oturumda, 1976 – 1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan ÖSS Nisan, ikinci basamağı oluşturan ÖYS ise Haziran ayı içinde uygulanmıştır. 1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri de toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezi olarak yerleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notları toplanmaya başlanmış ve bu notlar Ortaöğretim Başarı Puanı adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmıştır. 1987 yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır. 1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca

ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde OBP' nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulamasına da geçilmiştir (ÖSYM, 2014).

1999 yılındaki değişiklikte önceki yıllarda uygulanan ÖSS' de herhangi bir değişiklik yapılmamış, sınavda sorulara temel teşkil eden bilgilerde temel eğitim müfredatının üstüne çıkılmamıştır. 2006 ÖSS'de yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır.

2010 yılından itibaren öğrenciler 2'li sınav sistemi ile üniversitelere kabul edilmeye başlanmıştır. Yeni sınav sistemi kapsamında Yükseköğrenime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulanmaktadır. Lisans ya da ön lisans okumak isteyen tüm ortaöğretim mezunları (sınavsız geçiş hariç) YGS' ye girerek Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Edebiyat alanlarında test edilmektedirler. Dört senelik lisans programına girmek isteyen öğrenciler ise Matematik-Geometri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Edebiyat-Coğrafya ve Dil olmak üzere beş ayrı alt sınava ayrılan LYS' den okumak istedikleri bölümlerin öğrenci alımı yaptığı puan türlerine göre girmeleri gereken sınavları seçmektedirler.

İKİNCİ BÖLÜM

ANNE-BABA TUTUMLARI VE AİLENİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU

2.1. ANNE-BABA TUTUMLARI

Anne-babanın çocuğa karşı tutum ve davranışları, bir taraftan çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkilerken, diğer taraftan onun arkadaşları ve diğer sosyal ilişkilerinde model olduğu ve çocuğun çevresine uyumuna ya da uyumsuzluğuna neden olacak etkilerin büyük çoğunluğu aile çevresinde gerçekleştiği görülmektedir. Ailenin toplumun temel birimi olduğu merkezinde konuyu ele aldığımızda; ailede yaşanan sorunlar, aile yapısının bozulması, anne-baba, amca ya da dayı gibi aile içinden bir yetişkinin olumsuz bir kişilik yapısına sahip olması; o ailede yetişen çocuklara da yansiyabilecek ve onların da sorunlu bireyler olmasına yol açabilecek dolayısıyla mikro düzeyde ailede yaşanan sıkıntılar, makro düzeyde toplumun da refahı ve huzurunu etkileyecektir. Bahsettiğimiz şekildeki problemleri olan bireylerin gerçekleştirdiği evlilikler de muhtemelen yine yeni problemlerle aileler ve problemlerle çocuklar, problemlerle bir toplum anlamına gelecektir. Bu kısır döngü, böylece devam edip gidecektir. Bu nedenle toplum anlamında huzur için, değerlerine sahip çıkan benlik saygısı yüksek, birey olarak var olabilen çocuklar yetiştirmenin gerekliliği göz ardı edilemez ve olayın mikro noktasının düzenlenmesi ve ailenin huzurlu olması sağlanmalıdır.

Çocuk dünyaya geldiği an ilk etkileşimde bulunduğu kişiler aile bireyleri ve özellikle anne-babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm yaşamı boyunca devam eder. Aile çocuğun kişilik yapısının oluşmasında anne-baba etkisinin önemli bir yeri ve değeri vardır (Yörükoğlu, 2007).

Çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı benimsediği tutum ve davranışların temelinde anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkiler yatmaktadır. Bu ilişkiler genelde anne babaların çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlara dayalıdır. Her toplumun kendine has çocuk yetiştirme tutumları olduğu

gibi bir toplumun içinde de anne baba tutumları açısından büyük farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005; Yavuzer, 2001).

Çocuk yetiştirme tutumu toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi, o toplumdaki aileler arasında da farklılıklar gösterebilir. Bir toplumun, kendi içinde de değişiklik gösterebilen, kendi kültürüne ait farklı çocuk yetiştirme tutumu, farklı ödül ve ceza anlayışına sahip oldukları söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Birçok anne baba, “çocuğumuza karşı nasıl bir tutum ve davranış içinde olmalıyız, ona nasıl bir disiplin uygulamalıyız” sorusuna cevap arar. Asıl görevlerinin çocuklarını korumak olduğunu düşünen bazı anne babalar, onlara karşı aşırı koruyucu bir tutum geliştirebilirler. Bazı anne-babalar, çocuklarının başarılı olmasını ister ve mükemmel bir çocuk yetiştirmek için çocuklarına yetkinci bir tutumla yaklaşırlar. Bazı anne babalar ise, çocuklarına hoşgörülü bir tutumla yaklaşım sevgilerini ifade ederlerse, çocuğun şımaracağı kaygısına kapılarak çocuklarına sevgilerini ifade etmekten ve hoşgörülü davranmaktan kaçınarak otoriter bir tutum geliştirirler (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Çocuk yetiştirme tutumları arasında aileden aileye farklılıklar olmasının yanında aynı ailede anne baba arasında da farklılıklar olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005). Bunun yanında bazı anne babaların çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlar, çocukları arasında bile farklılaşabilmektedir. Anne babalar bazı çocuklarını daha çok baskı altına alırken bazılarını daha hoşgörülü davranabilmekte, bazılarını karşı reddedici bir tutum izlerlerken bazılarını ise daha çok koruma davranışları sergileyebilmektedirler. Anne babanın tutum ve davranışlarındaki bu farklılıklar, aynı ailede yetişen çocukların farklı kişilikler geliştirmelerine neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Çocuğun temel güven duygusunun ve yeteneklerinin gelişimi anne baba tarafından çocuğun beslenme, barınma, korunma gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yanında ilgi sevgi ve şefkat görme gibi duygusal ihtiyaçlarının da karşılanmasına bağlıdır. Bir insanın kişiliği önemli ölçüde çocukluk yıllarında geçirmiş olduğu olumlu veya olumsuz yaşantılarla şekillenir. Bu nedenle çocukluk yıllarında anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin önemi oldukça

büyükür. Aynı zamanda çocuğun toplumsal normlara uygun davranışlar kazanması büyük oranda anne baba arasındaki iletişime ve onların çocuklarına yönelttikleri sağlıklı anne-baba tutumlarına bağıdır (Aydın, 2005; Çağdaş ve Seçer, 2005).

Anne-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Anne-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından çocuğun kişilik oluşumunu etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 2009). Anne-baba çocuğun en uzun süre ve en yakın etkileşimde bulunduğu kişilerdir. Çocuk kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile ortamında kazanır. Çocuğun olumlu bir benlik tasarımı oluşturmasında yeterlilik duygusu kazanmasında Anne-babası ile etkileşimi sırasında aldığı geri bildirimler çok önemli rol oynar (Akkaya, 2008). Ergenlerin çoğu, yaşamlarında durağanlık ve yapılanmışlığa büyük gereksinim duymaktadırlar. Bununla birlikte, davranışların uzun vadeli sonuçlarını düşünmedikleri için rehberlik ve disipline muhtaçtırlar. Bu sebeple karşılaşılabilecek sorunlarla etkili biçimde baş edebilmeleri için ana babanın ilgi ve yakınlığına duydukları gereksinim çok yüksektir (Altuğ, 2004).

Anne baba tutumlarının sağlıklı ve işlevsel olması, onların kendisiyle barışık, huzurlu, dengeli ve birbirlerine karşı sevgi ve saygı duymalarına bağılı olmaktadır. Bu ortamı; anne babanın kendi çocukluk yıllarında baskılı ya da aşırı gevşek eğitimle büyütülmeleri, eşlerin mutsuz ilişkisi, sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü, genç yaşta çocuk sahibi olma durumu olumsuz yönde etkilemektedir (Candemir, 2000).

Ergenlik dönemindeki ergen üzerinde var olan Anne-baba tutumu, ergenin gelişimini yoğun bir şekilde etkilerken, yapılan baskılar ve sınava dönük olarak tekrarlanan Anne-baba davranışları, ergeni ister istemez tükenme durumu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Aşırı bir sınav yükü altında yorulan ergen, ana ve babasının da tutumları ile ya daha fazla bunalmakta ya da kolay bir şekilde bu yorucu süreçten zaferle ayrılmaktadır.

Anne-babalar çocuklarını yetiştirirken çeşitli yöntem ve metotlar kullanmaktadırlar. Bu metotlar çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir. Anne-babalar bir taraftan çocuklarının kendi kendini kontrol etme becerisini geliştirmeyi amaçlarken, diğer taraftan kendi başına karar vermesini kısıtlayıcı davranışlar sergilerler. Bu çelişki içinde kalan anne-baba, çeşitli davranış biçimlerinin yoğun olarak yaşanması ile farklı gruplaşmalara yol açmaktadır. Bunları farklı kategoride incelemek mümkündür Birçok anne-baba eğer çocuk zorlanmazsa iyi eğitim verilemez düşüncesindedirler. Oysa ana babalar davranışları ile çocuklarına modeldirler. Eğer çocuklarına değer verirlerse, onlara karşı açık olurlarsa, çocuklarının duygularını paylaşırlarsa, kendi duygularını çocukları ile paylaşırlarsa, çocuklarını oldukları gibi kabul ederlerse, yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine olanak sağlarlarsa ve çocuklarının yapmak istemediklerini kendileri yapmazsa, çocuklarda daha sonraki yıllarda diğer bireylerle kurdukları ilişkilerde bu tarzda davranırlar. Anne-babalar bu tarzda davranışları ile hem çocuklarının kişilik gelişimine olumlu etkide bulunmuş olurlar hem de bir model olurlar (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Sosyal bir perspektiften baktığımızda, çocuğun sosyalleşme sürecinde, değer yargılarının oluşmasında, kültürünün oluşmasında vs kısaca yaşadığı topluma uygun bir birey olarak yetişmesi ilk olarak ailede sağlanır. Çocuk büyüdükçe özellikle ilk ergenlik dönemiyle birlikte aileden uzaklaşıp arkadaş çevresine yönelmesi kaçınılmazsa da çocuğun kişilik gelişimi üzerinde temel anlamda anne-baba tutumlarının etkileri önemini kaybetmeyecektir.

Türkiye’de ergenler ve genç yetişkinler için Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1993) üç tür anne-baba tutumu belirlemiştir. Bunlar; otoriter, koruyucu ve demokratik anne-baba tutumlarıdır.

2.1.1. OTORİTER ANNE-BABA TUTUMU

Otoriter anne-baba, çocuğa olan sevgisini çocuk istenilen şekilde davrandıkça, şartlı olarak gösterir. İstenen davranışlar da çoğunlukla geleneklere ve

daha üst otoritelerce saptanmış kurallara uygun olanlardır. Otoriter kişiliğin temel nitelikleri olan dogmatik düşünce tarzına yatkın olduğundan, çocuk ile dil alışverişinde bulunmaz. Ebeveyn, istek ve emirlerinin tartışmasız yerine getirilmesini ister. Bu gerçekleşmediğinde ceza söz konusudur (Kuzgun 1972).

Otoriter anne-babaya sahip ergenler anne-babanın istediğinden farklı davrandıklarında dışlanacaklarını bildiklerinden ve cezalandırılma korkusundan dolayı boyun eğler. Böyle ailelerde yetişen çocuklar duygu ve düşüncelerini daha çok bastırırlar. Bu ailelerde yetişen gençler, öfke ve kızgınlık duygularını açık bir biçimde ifade edemezler çoğu zaman çocuğun istenmeyen davranışları anne-baba tarafından dayakla engellenebilir. Çocuk ve ergenin fiziksel olarak cezalandırılması ve öfke duygularının bastırılması onlarda pasif saldırganlık yaratır (Kulaksızoğlu, 2005).

Otoriter Anne-babanın olduğu ailede uygulanan sıkı disiplin kuralları, eğitimde cezaya başvurulması çocuğun düşük özgüvenli, kaygılı ve nörotik bir kişilik geliştirmesinde önemli etken olmaktadır. Bunların yanı sıra anne-babaları otoriter olan gençlerin çevrelerine körü körüne uyan, başarılı ancak sosyal konularda kendilerine daha az güvenli, depresyona, suçluluğa ve madde kullanımına daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Otoriter tutumun en önemli göstergesi anne-baba tarafından çocuğa karşı yapılan denetimdir. Baskıcı ve otoriter ailenin verdiği eğitimde ceza verici bir yaklaşım vardır. Aile cezayı iyi bir ders olsun, bir daha hata yapılmaması mantığı ile verir. Cezalar genelde çocuğa göre ağır cezalardır ve ailenin verdiği disiplin tabiri caizse çocuğu hayatından bıktırır. Otoriter tutuma sahip anne-babaların özellikleri şunlardır:

- i. Çocuğunu, belirli bir ideal peşinde ve belirli kalıplar içinde, adeta küçük bir yetişkin yapma çabasıyla yetiştirmeye çalışan anne babalardır.
- ii. Bütün kontrol anne ve babadadır.
- iii. Çoğunlukla anlayışsız, hoşgörüsüz, katı ve baskıcı bir tutum içindedirler.
- iv. Çocuğun davranışları katı standartlarla değerlendirilir, hata ve yanlış yapma hakkı yoktur.

- v. Çocuktan kurallara sorgulamadan uyması beklenir, evde her şey kurallara ve saatlere bağlıdır.
- vi. Anne-babanın gözleri sürekli çocuklarının üzerindedir. Çocuk korkmazsa kurallara uymaz mantığıyla hareket ettikleri için çocuğun en basit hatasını cezalandırırlar.
- vii. Yaptırım gücü anne babadadır.
- viii. Anne-baba isteklerinden ödün vermez çünkü onlar hep haklıdır.

Otoriter bir ailede yetişen bireylerin sıklıkla; stresli ve tedirgin oldukları, kendilerine olan güvenlerinin neredeyse olmadığı, sessiz, çekingen başkalarının etkisinde kolayca kalabilmeleri, sürekli eleştirildikleri için aşağılık duygusunun gelişebilmesi, dıştan denetimli yani kendi başlarına karar veremeyen ve sürekli yönlendirme bekleyen bireyler olmaları ya da ters bir tutumla isyankar davranışlar sergileyebildikleri (denetimin olmadığı yerlerde) görülmektedir.²

2.1.2. KORUYUCU ANNE-BABA TUTUMU

Koruma ya da himaye etme normal bir anne-baba tutumudur. Ancak kollama ve koruma davranışını çocuğun kendini gerçekleştireceği faaliyetleri engelleyecek şekilde yaygınlaştırmak “aşırı himayeci” olarak davranmak demektir. Bu tutumu sergileyen ebeveyn, çocuğun gelişimine has özgürlükleri kazanmasını engelleyecek şekilde ona nasıl davranması, neleri yapması gerektiğini dikte ettirir.

Bu tutuma sahip anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun anne-babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir (Kulaksızoğlu, 2005).

Koruyucu anne-baba tutumunun beraberinde getirdiği en yaygın davranışlar ise; çocukla sürekli birlikte olmak ya da çocuğa sürekli bebek muamelesi yapmaktır.

² http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/17/02/974159/dosyalar/2013_01/18013520_aletutumlari.pdf

Bu tür tutumların bir diğeri sonucu da; aşırı hoşgörü biçiminde ortaya çıkar. Koruyucu anne-baba tutumunun çocuk üzerindeki etkisi ise; çocuğun bağımlı bir kişilik geliştirmesine yol açmasıdır (Cüceloğlu, 2014).

Bu tutuma sahip ailelerde çocuğa gereğinden çok özen gösterilir. Koruyucu tutum daha çok anne ve çocuk arasında gözlenir. Her türlü kararı çocuk yerine aile alır. Geç kavuşulan, aşırı istenilen, tek çocuk, tek erkek veya kız çocuk gibi çocuklar genellikle abartılmış sevginin odak noktası olurlar. Bu tip anne babalar çocuklarını el bebek gül bebek büyütürler. Adeta kucaktan yere indirmezler. Genellikle bu tür çocuklar erken konuşup geç yürürler. Aile tarafından çocuğun her çağrısına cevap verilir. Bu tip aileler çocuklarının üzerlerine titrerler. Çocuğa zarar gelebilecek ortamlardan kaçınırlar. Ağlamasın, üşümesin, terlemesin, hasta olmasın, yorulup incinmesin, mikrop kapmasın diye aile üyeleri ellerinden gelen tüm gayreti gösterir. Çocuk adeta bir cam fanus içinde büyütülür.

Bu tutuma sahip anne-babaların özellikleri;

- i. Çocuğun gelişimine göre davranmasına fırsat verilmez.
- ii. Aşırı koruyucu anne, çocuğuyla öyle bütünleşir ki onun büyüdüğünü ve olgunlaşabildiğini asla kabul etmek istemez.
- iii. Bu tür anne-babalar ergenlik çağında bulunan çocuklarına bile kendileri banyo yaptırmak isterler. Çocuğun veya gencin kıyafetini anne-baba seçer. Çocuğa evde, seçim konusunda pek söz hakkı verilmez.
- iv. Bu ailede, çocuk büyümüş olmasına rağmen anne çocuğuyla yatmak ister. Sebep olarak da geceleyin çocuk korkulu rüya görürde korkarsa ben onun sesini duyamam, yanında olamam diye söylerler.

Koruyucu tutumla yetişen bireylerin özellikleri ise, aşırı bağımlı, özgüveni gelişmeyen, sosyal gelişimi zedelene, toplum tarafından kabulü zorlaşan, kendini gruba kabul ettirmek için isyankar olabilen, tek başına kararlar alamayan bireyler olurlar.

2.1.3. DEMOKRATİK ANNE-BABA TUTUMU

Bu tür anne-baba yaklaşımında, ebeveynler çocuklarını destekler ama bunun yanında sınırlarını koymayı da ihmal etmez ve onların hareketlerini kontrol eder. Ebeveyn ile çocuk arasında sözel iletişim kanalları açıktır. Demokratik anne-babalar, çocuklarından olgun davranış beklerler ve aynı zamanda gerekli olduğunda kurallara uymasını isterler. Sıcak ve ilgilidirler, sabırlı ve duyarlı bir şekilde çocuklarını dinlerler, aile içinde verilecek olan kararlarla çocuklarının görüşlerini alırlar.

Bu tür ailelerde çocuk yetiştirmede akılcı ve demokratik bir yaklaşım izlenir, hem anne babanın hem de çocuğun hakları dikkate alınır. Bu tavırda anne-baba evin kurallarını çocuğa açıkça belirtir ama onun tepkilerini ve duygularını ifade etmesine izin verir. Evde neyin kabul olup olamayacağı yani sınırlar bellidir. Ancak bu sınırlar içerisinde çocuk serbesttir. Çocuk sevgi ve teşvik görür. Ayrıca bu konularda kendi kendine karar verip sorumluluk taşımasını öğrenebilir.

Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuğunu disipline etmek amacıyla onu sevgiden mahrum bırakmazlar. Sevgiyi bir yaptırım aracı olarak kullanmazlar. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanır. Çocuğun fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Özellikle çocuklarına hoşgörü ve sevgi gösterme demokratik anne-babaların temel davranışlarından. Bu anne-babalar aile içinde sevgi gösterme davranışları açık olarak sergilenir (Kulaksızoğlu,2005). Demokratik ortamlarda büyüyen çocukların zihinsel gelişmeye daha yatkın oldukları, demokratik ortamın çocuğa sadece özgürlük olanağı tanımakla kalmayıp, aynı zamanda onu kendini anlatmaya ve denetim kazanmaya da özendirildiği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar hareketli, saldırgan, korkusuz ve bağımsız olmaktadır (Eldeleklioğlu, 1996).

Bu çocuklar kendilerini daha rahat denetlerler. Bunun aksini düşünürsek, yani sıkı bir denetim altında tutulan çocuklar karşı çıkma, saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek ister ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk çekerler. Böylece çocuk başkalarının kendini anlamadığını düşünür. Anne-babalar çocuklarının bağımsızlık uğruna giriştikleri çabaları destekledikleri ve zor durumlarda onlara yardımcı oldukları takdirde çocuklarda bağımsızlık duygularının

kolayca geliştiği görülür. Hor gören, cezalandıran ya da hem sevip, hem de soğuk davranan anne ve babaların çocuklarının, bağımlı bir kişilik geliştirdikleri ve saldırgan eğilimler gösterdikleri tespit edilmiştir (Yavuzer, 2009).

Demokratik tutuma sahip anne-babaların özellikleri; çocuklarına karşı hoşgörü ve destek verirler. Anne baba çocuğunu olduğu gibi kabul edip destekler. Çocuklarına karşı sevgi doludurlar. Çocuğun ilgilerini, yeteneklerini göz önünde tutarak, yeteneklerini gerçekleştirebileceği ortamlar hazırlarlar. Anne-baba birbirlerine ve çocuğa olan duygularında açık davranır. Aile içinde güven ve şeffaflık vardır. Problemlerle nasıl baş edebileceğini birlikte araştıran, huzurlu bir aile ortamı vardır. Anne babalar çocuklarına karşı hoşgörülüdürler, onları desteklerler, çocuklarıyla ilgili kararlar alırken seçenekler sunarlar. Aile ortamı çocuğa kendini anlatma özgürlüğü veriyorsa çocuk sağlıklı biçimde gelişir aileyi ilgilendiren kararlar alınırken çocuğun fikri sorulur. Çocuğun fikirleri ne kadar mantıksız ve basit olursa olsun mutlaka saygıyla dinlenir, çocuk susmaya değil konuşmaya teşvik edilir.

Demokratik tutuma sahip bir ailede, evde ve toplumdaki kuralların sınırları bellidir. Çocuk neyi nerede yapacağını veya yapmayacağını bilir. Evde uygulanacak kuralları çocuklarıyla birlikte belirlerler ve bu kurallara herkes uyar.

Anne ve baba çocuğa davranışlarıyla iyi bir modeldir. Çocuklarından görmek istemedikleri davranışı kendileri de yapmak istemezler. Çocuğa şiddet ve duygusal yaptırım gücü yerine, anlatarak ikna etmeye çalışırlar.

Demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının özellikleri; sosyalleşmiş, işbirliğine giren çocuklardır. Arkadaş canlısı ve duygusaldırlar. Sosyal açıdan dengeli ve mutlu bireylerdir. Özgüvenleri yüksektir, sorumluluk sahibidirler. Kendine ve başkalarına güvenir. Yaratıcı ve bağımsızdır. Kurallara ve otoriteye saygı duyan bireylerdir.³

³ http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/17/02/974159/dosyalar/2013_01/18013520_aletutumlari.pdf

2.1.4. ANNE-BABA TUTUMLARI İLE İLGİLİ ÖNE SÜRÜLEN YAKLAŞIMLAR

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili önde gelen kuramcılardan biri olan Baumrind (1966) anne-babaların sergiledikleri tutum ve davranışlarını ebeveyn kontrolünün farklı düzeylerini içeren üç temel çocuk yetiştirme stili altında açıklamıştır. Bunlar: izin verici/müsamahakâr (permissive), demokratik (authoritative) ve otoriter (authoritarian) stildir.

İzin verici/müsamahakâr anne babalar, çocuklarının isteklerine, dürtülerine ve davranışlarına karşı cezalandırıcı olmayan, kabul edici ve olumlu davranışlar sergilerler. Ailede uyulacak kurallarla ilgili çocuklarına danışır ve bu konuda çok esnek davranırlar. Çocuklarına evle ilgili çok fazla sorumluluk vermezler. Bu anne babalar, çocuklarının davranışlarını değiştirmek, şekillendirmek veya onlara etkili bir model olmak için çabalamazlar. Kendi aktivitelerini kendilerinin planlanmasını konusunda çocuğa sınırsız haklar tanırlar. Onlara standartlar koymazlar ve müdahale etmezler. Onların üzerinde baskı kurmazlar ve onu tamamen serbest bırakırlar.

Otoriter anne babalar, çocuklarının davranışlarını mutlak standartlara göre kontrol ederler, değerlendirirler ve şekillendirirler. Çocuklar bu standartlara uymadıklarını zaman güçlü önlemler alırlar ve bu konuda ceza uygulamaktan çekinmezler. Aile içinde katı kurallar hiçbir açıklama yapılmaksızın uygulanır. Düzenin ve geleneksel yapının korunmasından yanadırlar. Ailede neyin yanlış neyin doğru olduğu sözel olarak açıklanmaz. Çocuk bunları anne babasının hareketlerinden ve herhangi bir durumda sarf ettiği kelimelerinden kendi çabalarıyla öğrenmek zorundadır. Çocuklardan anne ve babaya mutlak olarak itaat etmeleri beklenir.

Demokratik anne babalar ise çocuklarının davranışlarını mantıklı ve soruna odaklı olacak şekilde yönlendirirler. Aile içinde uyulması gereken kurallar belirgin bir şekilde açıklanır ve gerektiğinde aile içinde bu kurallar tartışılır. Belli sınırlar çerçevesinde çocukların özgürlüğüne müsaade edilir. Bu tür anne-babalar çocuklarının özelliklerini, ilgi ve isteklerini dikkate alarak gelecek hakkında planlamalar ve değerlendirmeler yaparlar. Çocuklardan kendi davranışlarının sorumluluğunu almaları beklenir. Onlardan sevgiyi esirgemezler (Akt. Güler, 2012).

Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in üçlü sınıflandırmasını çocuk yetiştirme stillerinin altında yatan boyutlar temelinde değerlendirmiş ve "duyarlılık" (responsiveness) ve "talepkarlığın" (demandingness) çocuk yetiştirme stillerini belirleyen iki temel boyut olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre demokratik tutuma sahip anne-babalar talep ve duyarlılık düzeyini çocuğun gelişimsel düzeyi ve ihtiyaçları doğrultusunda birbiriyle uzlaştırabilen kişilerdir. Otoriter anne babalar ise çocuklarına karşı yüksek düzeyde talepkar ancak düşük düzeyde duyarlı olan kimselerdir. Maccoby ve Martin, Baumrind'in izin verici çocuk yetiştirme stiline iki farklı kategori içerdiğini ileri sürmüşlerdir; izin verici/şımartan (permissive/indulgent) stil otoriter çocuk yetiştirme stiline karşıtadır ve düşük düzeyde talepkarlık ve yüksek düzeyde duyarlılıkla tanımlanmaktadır. İzin verici/ihmalkâr (permissive/neglecting) stil ise açıklayıcı/otoriter stiline karşıtadır ve her iki boyutun da düşük düzeyleri ile tanımlanmaktadır (Akt: Sümer ve Güngör, 1999).

Maccoby ve Martin (1983) tarafından önerilen boyutlar bu alandaki diğer araştırmacılar tarafından da temel alınmıştır. Steinberg ve arkadaşları (1991; 1994), bu iki temel boyutun anne-babanın çocuğa gösterdiği yakınlık, kabul ve sevgi ile onların çocukları üzerinde kurdukları denetim ve sınırlamaların derecesini yansıttığını belirtmektedirler. Onlara göre Maccoby ve Martin'in (1983) duyarlılık boyutu ailenin gösterdiği kabul, sevgi ve ilgiye, talepkarlık boyutu da ailenin uyguladığı sıkı denetim ve kontrole karşılık gelmektedir. Dolayısıyla dört temel çocuk yetiştirme stili, kabul/sevgi boyutu ile sıkı denetim/kontrol boyutlarının kesişmesinden üretilebilmektedir. Steinberg ve arkadaşlarına (1991; 1994) göre otoriter stil, sıkı denetim ve kontrolün yüksek, kabul ve sevginin düşük düzeyde olduğu çocuk yetiştirme yöntemidir. Demokratik çocuk yetiştirme stiline uygulandığı ailelerde genellikle orta düzeyde bir denetime yüksek düzeyde kabul/sevgi ve ilgi eşlik eder. İzin verici/şımartan anne-babaların en önemli özelliği yüksek düzeyde sevgi ve ilgidir. Bu tür anne-babalar, çocuklarına karşı sıcak ve ilgilidirler ancak onlar üzerinde çok az denetim kurarlar ya da hiç kurmazlar. İzin verici/ihmalkâr ebeveynler demokratik olanların tam tersi bir tutumla çocuklar

üzerinde ne yeterli düzeyde bir denetim oluştururlar, ne de onlara yeterince yakınlık ve sevgi gösterirler (Akt: Sümer ve Güngör, 1999).

2.2. ANNE-BABA TUTUMU KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Anne-baba tutumları ile benlik saygısı, atılganlık düzeyi, karar stratejisi, kaygı düzeyi, öz-saygı, depresyon, hayattan tatmin olma düzeyi ve rekabetçi tutumlar arasındaki ilişkiyi inceler çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaları yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki ayrı başlıkta ele alacağım.

2.2.1. ANNE-BABA TUTUMU KONUSUNDA YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kağıtçıbaşı (1970), İzmir’de lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada; psikolojik, ailesel, sosyo-ekonomik durum ve kişinin umut ve beklentileriyle ilgili dört çeşit değişkenin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre yukarı doğru toplumsal hareketlilik gösteren ve köyden kente göç eden ailelerde, bu nitelikleri göstermeyen ailelere oranla daha az denetim görülmüştür. Az denetim de bu tip aile çocuklarında toplumsal değişime yatkın bir kişilik özelliği oluşturmaktadır. Bulgular, toplumsal değişimde ailenin önemli psiko-sosyal yönüne işaret etmektedir.

Kuzgun (1972), üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir araştırmada anne-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelemiştir. Sevgi, anlayış ve ilgi ortamının hâkim olduğu demokratik ailelerde yetişen gençler, benlik saygılarını daha rahat kazanırlar. İlgisiz, katı, anlayışsız bir ailenin içinde yetişen gençler ise daha düşük seviyede kalmaktadırlar. Bunun sonucunda demokratik anne-baba tutumunun çocukta kendini gerçekleştirme için en ideal ortam olduğunu; soğuk, sevgisiz, sert, disiplinli otoriter anne-babanın tutumunun ise çocuğun kendini gerçekleştirmesini engellediği sonucuna varmıştır.

Kozacıoğlu (1986)'nun, ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile ergenin anksiyete seviyesi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla lise son sınıfta okuyan toplam 150 kız ve erkek öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde annenin çocuk üzerindeki baskısı yüksektir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerde annenin çocuklarını daha fazla benimsemiş ve desteklemiş olduğu görülür.

Hatunoğlu (1994), lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, anne-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Anne-baba tutumları öğrenci üzerinde çok önemli bir yere sahiptir. Otoriter tutuma sahip, ilgisiz ailelerde yetişen öğrencilerde saldırganlık eğilimi daha yüksektir.

Örgün (2000), anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki incelediği çalışmasında, farklı anne-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşitlikçi demokratik anne baba tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrenciler, baskıcı otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek benlik algısına sahip olarak bulunmuştur. Aynı şekilde eşitlikçi demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrenciler, reddedici tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde daha atılgan oldukları bulunmuştur.

Gökçedağ (2001), araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan semt okullarında otoriter tutum hâkimken, sürekli kaygı düzeyi yüksek ve akademik başarıları düşük olduğunu; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anne-baba tutumlarında demokratik tutum puan ortalamalarının yükseldiği, sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının azaldığı ve akademik başarı düzeyinin arttığını bulmuştur

Erkan (2002), ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, anne-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörlerini incelediği çalışmasında, anne-baba tutumlarının olumsuz değerlendirilmekten korkma, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ölçeği puanları üzerindeki temel etkisini anlamlı bulmuştur. Koruyucu- istekçi ve otoriter anne-baba tutumlarına maruz kalan ergenlerin olumsuz değerlendirilmekten korkma-sosyal

kaçınma ve huzursuzluk ölçeklerinden yüksek puan alırken, demokratik anne-baba tutumuna sahip ergenlerin aynı ölçekten düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Aslan'ın (2005) anne-baba tutumu, sınav kaygısı ve birkaç farklı değişkenin 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla 207 öğrenciyle yürüttüğü araştırma sonucunda anne ve baba tutumunun LGS puanlarını yordadığını ancak sınav kaygısı ve diğer değişkenleri yordamadığını bulunmuştur. Anne tutumunun LGS puanlarını negatif yönde yordadığı; yani anne tutum ölçeğinden alınan puanlar arttıkça LGS' den alınan puanların azaldığı saptanmıştır. Tam tersi olarak baba tutumunun LGS puanlarını pozitif yönde yordadığı; yani baba tutumu demokratikleştikçe öğrencilerin LGS' den aldıkları puanların arttığı gözlenmiştir.

Tezer ve Tunç (2006) tarafından çocuk yetiştirme stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, anne-babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin benlik saygısının açıklayıcı/otoriter ve izin verici/şımartan olarak algılayanlara göre daha düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ünüvar (2007)'in yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile kendilerine saygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini toplam öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Kendine Saygı Ölçeği (K.S.Ö) ve Anne-Baba Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; Kız ve Erkek öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sınıf değişkeni açısından lise 1., 2. ve 3. sınıflar arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır; okul türü değişkeninde koruyucu ve otoriter anne-baba tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamış; oysa demokratik anne-baba tutumları açısından, Anadolu lisesi lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yine kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin, kendilerine saygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde sınıf düzeyi değişkeni açısından da lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kendilerine saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken; okul türü değişkeninde sağlık meslek lisesi lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2007) da lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne-baba tutumlarının ve cinsiyetlerinin birlikte sınav kaygılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 588 lise öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada; bu değişkenlerin öğrencilerin sınav kaygılarının yordayıcıları olduğunu saptamıştır.

Akkaya (2008)'nin yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin rekabetçi tutumları ile demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çalışmada rekabetçi tutumun ve demokratik, otoriter, koruyucu/istekçi anne-baba tutumlarının; öğrencilerin cinsiyetine, eğitim görülen lise türüne, anne-babanın eğitim düzeyine, anne-babanın mesleğine ve öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Nevşehir'in Ürgüp ilçesindeki Ürgüp Lisesi, Hayri Mehmet Ürgüplü Anadolu Lisesi ve Ürgüp Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim gören öğrencilerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 167 'si erkek, 215'i kız olmak üzere toplam 382 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Rekabetçi Tutum Ölçeği, Anne-Baba Tutum Envanteri, araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin rekabetçi tutum değerlerinin anne-baba tutumlarının demokratik ve koruyucu/istekçi oluşuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin rekabetçi tutum değerlerinin anne-baba tutumlarının otoriter oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Duman (2008) ise 251 öğrenciyi dâhil ettiği, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk- sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile koruyucu / istekçi ve otoriter anne-baba tutumu puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur.

Eraslan'ın (2010) algılanan anne-baba tutumlarına göre sınav kaygısının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 211 lise son sınıf öğrencisi üzerinde

yürüttüğü araştırmada toplam puanlara göre sınav kaygısının farklılaşmadığı; ancak anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılığa bakıldığında müsamahakâr/izin verici anneye sahip olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin otoriter anneye sahip olanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baba tutumuna göre ise öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Hanımoğlu (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının sınav kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla 723 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmada olumlu mükemmeliyetçiliğin, olumsuz mükemmeliyetçiliğin ve anneden algılanan kabul ve ilginin sınav kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik ve anneden algılanan kabul/ilgi düzeyleri arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının düştüğü; olumsuz mükemmeliyetçilik puanları arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Bozaslan, Genç ve Kaya'nın (2011) üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarını problem çözme, sosyal kaygı ve akademik başarı açısından inceledikleri çalışmalarında; demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin ilgisiz, koruyucu, otoriter ve tutarsız algılayanlara göre sosyal kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarını algılayan çocukların akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur.

Peker (2012), lise öğrencilerinde risk alma davranışının akran baskısı, ana baba tutumları ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğe göre yordanması çalışmasında; akran baskısı, ana baba tutumları, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinde risk alma davranışı düzeylerini yordama gücünü belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ilindeki 746 lise öğrencisi (413 kız, 333 erkek) oluşturmuştur. Akran baskısı, yaş, aileden alınan sosyal destek, özel birinden alınan sosyal destek, koruyucu-istekçi ana baba tutumu ve otoriter ana baba tutumu değişkenlerinin lise öğrencilerinin risk alma davranışlarının anlamlı

yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ancak, demokratik ana baba tutumu ve arkadaştan alınan sosyal destek lise öğrencilerinin risk alma davranışlarının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmamıştır. Analize giren bu altı değişkenin, lise öğrencilerinin risk alma davranışı puanlarındaki toplam varyansın % 49.9' unu açıkladığı saptanmıştır.

2.2.2. ANNE-BABA TUTUMU KONUSUNDA YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Baumrind (1966)'e göre, otoriter anne-babaların çocuğa karşı tutumu daima denetleyici, şekillendirici ve kendi isteklerini zorla kabul ettiricidir. Bu aileler çocuğun isteklerine, ilgilerine ve hayallerine değer verip, onları gerçekleştirmelerine izin vermezler. Bunun sonucunda da çocuk toplum içerisinde daha saldırgan ve başkaldırıcı davranışlar gösterir. Bandura ve Walters'in (1959), yaptıkları bir araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Anne-babanın uyguladığı otoriteye dayalı katı disiplin, çocukta saldırganlık ve başkaldırma gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Parker (1983), yetişkin yaşamındaki bozukluklar ve aşırı koruyuculuk arasındaki ilişki konulu araştırmasında sevgi ve ilgi azlığının, aşırı denetim ya da sınırlamalardan daha çok, ruhsal problemlere neden olduğunu, çocuklara karşı gösterilen aşırı koruyuculuğun, ileride duygusal problemlere ve depresyona yol açtığını ortaya koymuş, aşırı sınırlamanın, çocuğun bağımsızlık duygusunun gelişmesini engellerken, sevgi azlığının ise, çocuğun kendisine olan saygısını azalttığını ifade etmiştir.

Rutter (1985), saldırgan ya da suçlu çocukların aileleri konusunda yaptığı araştırmada, bu ailelerin çocuklarının davranışlarını yeterli biçimde gözleme ve denetlemede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bazı anne-babalar çocuğun nerede olduğunu, ne yaptığını bilmez. Bu ailelerde çocuğun davranışlarının yeteri kadar gözlemlenmediği ve denetlenmediği görülür. Sonucunda ise saldırgan ve suçlu bir çocuk ortaya çıkar. Bu anne-baba, çocuğunun kendini yönetebilecek ve hakkında

bazı kararlar alabilecek güçte görmeyip, kendileri çocuğu adına karar alırlar. Çocuklarına isteklerini yaptıramazlarsa cezaya başvururlar.

Hempel, Miles ve Wolfradt (2003) tarafından yapılmıştır. 276 lise öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırmada anne babadan algılanan psikolojik baskı ile sürekli kaygı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilirken anne babadan algılanan sıcak samimiyet ile sürekli kaygı arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-babasından otoriter tutum algılayan ergenlerin kaygı seviyelerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Milevsky, Schlechter ve Netter (2006), 9 ve 11. sınıflardaki 272 ergenle, anneye ve babaya özgü aile tutumlarının öz-saygı, depresyon ve hayattan tatmin olma ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, izin verici anneye kıyasla demokratik anne tutumu altında yetişen ergenlerde öz-saygı ve hayattan tatmin olma durumu daha yüksek seviyelerde çıkmıştır. Depresyon durumu ise çok daha az oranda seyretmektedir. Babaya özgü tutumların ise çocuğun psikolojik gelişiminde etkisi olmakla birlikte bunun anneye özgü tutumlar kadar belirgin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Thergeonkar ve Wadkar'ın (2007) anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 207 öğrenci ve 200 anne üzerinde yaptıkları araştırmada; sınav kaygısı ile demokratik anne baba tutumu arasında ve ayrıca sınav kaygısının duyuşsal boyutu ile anne babanın kabulü arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir

Yang ve Shin (2008) ise anne babaların çocukların eğitimine ilişkin tutumlarının onların günlük yaşamlarına ve gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları; anne babaların çocukların eğitimsel başarılarına yönelik beklentilerinin onların gündelik davranışlarına büyük etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu beklentilerin çocukların boş zaman, yaşamdan keyif alma ve uyku gibi gelişimsel ihtiyaçlarının görmezden gelinmesine yol açtığı vurgulanmıştır.

2.3. AİLENİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU VE BAŞARIDAKİ ROLÜ

Yeni küresel ekonominin temel girdisinin “bilgi” ve “bilgiye dayalı işgücü” olacağı yönündeki anlayış geliştirmekte olan ülkelerin yükseköğretime yönelmelerinde Dünya Bankası’nın bu anlayış yönünde yükseköğretim politikasını değiştirmesine etkide bulunmuş ve bu gelişmelerin sonucunda giderek hem daha çok sayıda insan yükseköğretimden yararlanmaya başlamış hem de yükseköğretim son zamanlarda etkili olan neoliberal politikaların da etkisiyle daha rekabetçi olmaya başlamıştır. Bu dönemde bireyin kendi isteklerine yönelik eğitim arayışının herkes için ekonomik yarar sağlayacağı düşüncesi geliştirilmeye çalışılmıştır. Makro düzeyde toplumun ve mikro düzeyde bireyin isteklerinin örtüşeceği ve hükümetlerin ve yurttaşların en uygun eğitim sağlayıcıları ve programları seçeceği varsayılmıştır (Naidoo, 2006, Akt. Ekinci, 2011).

Bu anlayışın gerisindeki temel düşünce, yükseköğretime giriş ve yerleştirmede bireyin mevcut yeterliğinin belirleyici olacağı ve bunun bireyin sosyoekonomik özelliklerinden bağımsız olarak gerçekleşeceği sayıtlıdır.

Çocuğun davranışlarını ve okul başarısını etkileyen nedenler arasında en önemlisi aile faktörüdür. Çünkü aile ortamı ve ilişkileri çocuğun sadece okul başarısında değil tüm gelişim evrelerinde etkilidir. Anne-babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, aile içi ilişkiler, boşanma, aile üyelerinden birinin ölümü, anne-babanın çocuğa karşı tutumları, anne-babanın okula karşı tutumları ve çocuktan okul başarısı beklentileri, çocuğun ders çalışma ortamı gibi hususlar çocuğun okul başarısını etkilemektedir. Kasatura (1991)’nin yaptığı araştırmada, başarılı öğrenciler başarılarını en başta kendi çalışmalarına borçlu olduklarını söylerken, yardımcı etkenler olarak da önemine göre aile, okul ve sosyal faktörleri belirtmişlerdir. Başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğu ise, başarısızlık nedenleri olarak ilk sırada aileyi zikretmişlerdir. Bunun en büyük gerekçesi olarak da anne-babanın sinirli mizaçları nedeniyle evde huzurlu ortamın olmamasını göstermişlerdir (Kasatura, 1991). Başarısızlık nedenleri üzerine yapılan bir başka araştırmada da öğrencilerin %42 gibi büyük bir çoğunluğu başarısızlıklarını aileden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır (Elmacıoğlu, 1998). Aileden çocuğa genler üzerinden

aktarılan özellikler, onun bedensel ve zihinsel yapısında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla çocuğun başarısında anne babadan aldığı bu genler belirleyici rol oynamaktadır. Aile aktardığı genlerle olduğu gibi çocuğu yetiştirme tarzı ve çocuğa sağladığı olanaklarla da çocuğun başarısında etkilidir.

Anne-babanın ekonomik ve kültürel düzeyi; çocuğun yeteneğini, ilgilerini ve eğitime karşı tutumunu, dolayısıyla okuldaki başarısını ve uyumunu etkileyen önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Berber, 1990 ve Coşkun, 2004). Yani üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyde benzer özellikler taşıdığı görülebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, kendilerine daha fazla güvenmekte, öz saygıları daha fazla gelişmekte ve üst düzey yeteneğe sahip öğrenci gruplarında bulunma şansları daha fazla olmaktadır.(Akt. Dursun, 2004) Bu durumda, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre akademik başarı yönünden daha iyi durumda olmaları beklenmektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okulda başarılı olma ihtimalleri, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden daha fazladır (Berber, 1990).

Ailedeki toplumsal, ekonomik, kültürel ve eğitsel düzey düşüklüğü, çocukların dil gelişiminde aksaklıklara neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak çocuklar, dinlediklerini, okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler (Özer, 1999).

Üst sosyo-kültürel tabakaya mensup aileler çocuklarının okul aktiviteleri ile yakından ilgilenirler. Çocuklarıyla okulda öğrenmenin önemini tartışır ve okul başarılarından dolayı onları ödüllendirirler. Alt sosyo-kültürel tabakaya mensup aileler ise üst sosyo-kültürel tabakaya mensup ailelerle karşılaştırıldığında daha az eğitim aldıkları görülür. Burada öğrenciyi yönlendirme ve motive etme eksikliklerinin olduklarını belirtmek gerekir. Ayrıca alt sosyo-kültürel tabakaya mensup ailelerde konuşma dilinin yeterince kullanılmaması da iletişimi etkilediğinden öğrencinin başarılı olmasını engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Özabacı, 1996;47).

Alan yazında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin başarısı arasında doğru orantı vardır düşüncesinin günümüz Türkiye’inde geçerliliğini koruduğunu düşünmüyorum. Çünkü alt sınıfa mensup ailelerde bile artık hayat şartlarının alt sınırının yükseldiği gözlenmektedir. Bu nedenle, günümüz Türkiye’inde, alt sosyo-ekonomik düzeye mensup olan öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrenciler kadar başarılı olmalarına sebep olarak, günümüzde sosyo-ekonomik değerlendirme kriterleri açısından alt düzeye mensup bazı ailelerin evlerinin (gecekondu olsalar dahi), temiz, düzenli, nispeten konforlu olmaları, ailedeki birey sayısının az olması (yani modern çekirdek aile anlayışının alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde bile nispeten yerleştiğini söyleyebiliriz) v.b. öğrencinin çalışma koşullarının iyi olmasına sebep olabilecek çeşitli faktörlerin, üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farkların azalmasına, alt sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrencilerin de en az orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrenciler kadar başarılı olmalarına neden olabileceği ileri sürülebilir bir gerçekliktir.

Elbette ki alt sosyo-ekonomik tabakada yer alan ailelerin çocuklarının üst sosyo-ekonomik sınıfta yer alan ailelerin çocuklarıyla akademik başarı anlamında aralarında farkın giderek azalması köy-kent ayrımı noktasında gerçekleşmemesi farklı sosyo-kültürel alt yapılardan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin başarı kıstaslarından ailenin rollerinden bir tanesi de çocuğa model olduklarının bilincinde olmamalarıdır.

Anne-babanın zamanı etkili kullanma, okuma, sorumluluklarını yerine getirme konularında olumsuz model olup; bir taraftan çocuğun çok fazla televizyon izlemesine, gezmesine kızarken diğer taraftan zamanlarını hep bu şekilde geçirmeleri çocuklarına yanlış davranışlarını eleştirme haklarını bulsalar da çocuklarında okuma, sorumluluklarını yerine getirme, televizyon başında az vakit geçirme gibi davranış değişikliğinin görülmesi ihtimalini düşürmektedir. Elbette ki öğrenci hayatın sadece ders çalışarak geçirmeyecektir.

Okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de çocuğun sorumluluk almaya ve başladığı işi bitirmeye alışmasıdır. Bu hemen gelişen bir durum değildir. Bebeklikten itibaren gelişen ve anne babanın kazandırdığı bir süreçtir. Eğer anne-

baba bu duyguyu kazandırmak için fırsatlar yaratmamışsa ve okul zamanı geldiğinde derslerinin sorumluluğunu almasını istiyorsa, bu konuda bir sorun yaşamaları ihtimalinin kuvvetli⁴ olduğu aşıkardır.

Çocuğun ders çalışmaktan başka sorumluluğu yokmuş gibi davranarak aslında gelişimi için gerekli olan arkadaşlarıyla oyun oynama, sportif faaliyetlere katılma, resim yapma, müzik dinleme, yetişkinlerle vakit geçirme gibi etkinliklerin anne baba tarafından gereksiz görülmesi hatta çocuğa bunları gerçekleştirme için izin verilmemesi. Bu tutumların yol açtığı yüksek kaygının sadece kendisi bile başarısızlığın oluşmasında önemli bir etkidir. Önemli olanın neyin, nerede, nasıl yapılacağıın yani planlı ve disiplinli bir çalışma alışkanlığını kazandırılması gerekir.

Ailenin eğitim hataları, anne-baba tutumundaki kararsızlık, anne-babanın eğitim anlayışındaki farklılık başarıyı engelleyici olabilmektedir. Çocuğun gereğinden fazla koruyup güvensiz bir birey haline getirmek ya da aşırı baskı ve otorite yoluyla eğitmek hatalı davranış modelleridir. Bunun yanı sıra anne babanın geçimsizliği gibi nedenlerde aileden kaynaklanan başarısızlık faktörleridir. Aile bireylerinden birini hastalanması veya ölmesi, ana babanın ayrılması, yeni kardeşin doğması gibi değişiklikler başarı üzerinde etkili olabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda, ailenin öğrenim durumuna bakıldığında, başarısız gruptaki çocukların anne ve babalarının başarılı gruptakilere oranla daha eğitimsiz oldukları görülmektedir.

Anne-babaların kültürel yoksunluk içinde olması ve çocuklarını nasıl eğitmeleri konusunda yeterince bilinçlen(e)memiş olmaları başarısızlıkta önemli bir nedendir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin başarı düzeyi yükselmektedir. İyi eğitim görmüş anne ve babalar çocuklarıyla iyi ilişki kurabilmekte onların başarı güdüsünü arttırabilmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyinin düşük olması aile içi ortamı eğitim açısından elverişsiz kılarak çocukların zihinsel gelişimini engellemektedir. Çocukların okul başarısını artırmada zihinsel

⁴ http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/20/702539/dosyalar/2012_12/24055839_aileninrolu.pdf

yetenekler kadar, ailenin sosyal etkinliklere katılma imkanı, sosyal yaşantı, bilgi ve becerisinin çeşitliliği, anne ve babanın tutum ve davranışları da etkili olmaktadır.

Çocuk ebeveynin eğitim konusundaki düşünce ve duygularını kendine mal eder. Eğitimsel süreçlere değer veren, öğretmenin çabasına saygı duyan ebeveynler çocuğun okula karşı tutumlarını olumlu etkilerken, öğretmene saygısı olmayan ya da uzun bir eğitim görmediği halde yaşamda başarılı olan aileler genellikle olumsuz etkilemektedir.

Benzer şekilde eğitimin önemli olduğunu söylemesine rağmen okuma ve öğrenmeye hiçbir kişisel ilgi göstermeyen ebeveyn, çocuğun okula duyduğu ilgiye engel olabilmektedir.

Başarısızlık en çok bir işte çalışan çocuklarda görülmektedir. Bu çocuklar ders çalışmaya zaman ayıramamakta, yeteri kadar dinlenememekte, maddi sıkıntılar nedeniyle duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.

Gencin anne-babasına karşı duyduğu, ancak doğrudan ifade edemediği kızgınlığı anne-baba otoritesini reddetmek için kullanarak başarısız olması ve bu yolla anne babasından intikam almaya çalışması başarısızlığın nedenlerinden biri olabilmektedir. Ailenin tutumu gerçekte çocuğun algıladığı biçimde olmayabilir. Arzulanan başarıyı gösteremeyen genç aile otoritesinin bu doğrultuda algılayabilir.

Başarısız çocukların çoğunun babalarının kendilerine zaman ayıramayacak kadar meşgul oldukları, diğer çoğunluğun ise ailesinde anne-baba ilişkisinin iyi olmadığı bilinmektedir. Ailedeki bu ilgisiz ve sorunlu ortam sadece çocuğun okul başarısını etkilememekte bununla birlikte duygusal gelişiminde de sorunlar yaratmaktadır. Başarısız çocukların yarıya yakınında dikkatsizlik ve dalgınlık, 3/1'inde arkadaş ilişkilerinde sorunlar, otoriteyle çatışma, yalan söyleme ve tırnak yeme gibi belli davranış problemleri gözlenmektedir. Okul başarısızlığıyla birlikte çocukta davranış problemi de görülüyorsa başarısızlığın kaynağının anne babanın hatalı tutumu olduğu inancı güçlenmektedir.

Bazı anne babalar ilk çocukluktan itibaren çocuklarında zeka belirtisi ararlar. Her gülümseme, her davranış, her düşünce, her soru onlar için zeka belirtisidir. Daha

sonra çocuklarına bunları sergiletmeye başlarlar. En küçük bir hataya bile müdahale ederler. Alınan notlar, sıralamadaki düşüş, öğretmenlerin uyarısı anne-babaların şiddetli tepkilerine yol açar. Bunun çocuk için zararlı olabileceğini akıllarından geçirmezler. Gelecekteki engelleri bir türlü düşüncelerinden silemezler ve çocuklarını bunlardan haberdar etme gereğini duyarlar.

"İyi çalışmıyorsun, böyle devam edersen hayatını mahvedeceksin", "hayatını kurtarmazsan ömür boyu pişmanlık çekersin" gibi yoğun endişe dolu konuşmalarla çocuklarının duygusal dengelerini bozabilmektedirler. Onlardaki bu karamsarlık çocukları da olumsuz etkiler. Başarısızlık duygusu anne babaların çocukların güçlüklerine doğrudan katılmalarına neden olur. Çocuklarının her ödeviyle ilgilenerek kontrol ederek, adım adım izleyerek yardım ettiklerini zannederler.

Ebeveynler başarısızlıktan tümüyle kendilerini sorumlu tutmamalıdır. Kendilerini suçlu hissettikçe başarısızlık karşısında hatalı hareket ederler. Kendileri tek sebep değildir, okul yaşamı, sistemin katılığı, bilgilerin verilmesi, öğretmenin davranışları da hesaba katılmalıdır.

Anne-babanın okula karşı tutumları da çocuğun başarısında etkilidir. Bazı anne-babalar öğretmen ve okula karşı olumsuz tutum takınırlar. Bu durum benzer tutumları bir süre sonra çocuğunda geliştirmesine yol açar. Bazı anne babalar ise çocuklarının okul başarılarının pek önemsemedikleri için az ödüllendirirler.

2.3.1. AİLENİN SOSYO-EKONOMİK DURUMUNUN ÖĞRENCİNİN YÜKSEKÖĞRETİME KATILIMINDAKİ ROLÜ

Eğitim sistemimiz ve hayata başlamaya çalışan ergin gencin karşısına çıkan üniversite sınavlarının varlığı bireyin bir iş sahibi olması ve belki de ailesinin sosyo-kültürel anlamda sahip ol(a)madığı statü ve sınıfa sahip olmak için kaçınılmaz bir şık olarak durmaktadır. Burada elbette ki birçok faktör söz konusudur. Son yıllarda hem üniversite sayılarının artması hem de halihazırda var olan üniversitelerin bölüm kontenjanlarının artması sınava giren öğrencilerin bir bölüme yerleşme oranlarını artırıyor gibi görünse de, asıl problemin üniversite eğitimini tamamladıktan sonra

hem sosyal açıdan tatmin eden hem de ekonomik açıdan tatmin eden bir işe sahip olma kaygısını gidermediği görülmektedir.

Üniversiteyi kazanma ya da bir bölümde okuma teorik anlamda bireyin yeterliliği, bireyin daha önceki etkileşimlerinin toplamı ile ilişkili bir süreç olarak görülse de burada salt ekonomik ya da psikolojik etkenlerin yanı sıra sosyolojik bakış açısının ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu nedenle, bireyin mevcut yeterliliği tümüyle bireyin kendi yetenek ve çabasının bir sonucu olmayabilir ve bireyin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel olanaklardan etkilenmesi olasıdır.

Toplumdaki bireylerin sosyo-kültürel ve ekonomik çeşitlilikleri ile bu çeşitliliğin yükseköğretime girişte ve çeşitli programlara yerleşmede dengeli biçimde temsil edilmesi, toplumda eğitim olanaklarının ve fırsatlarının adil biçimde dağıtıldığına göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun tersi ise yükseköğretimin veya bazı programların toplumdaki bazı gruplar lehine kullanılması ve bazı grupların dezavantajlı olmaları anlamına gelir. Böyle bir durumda toplum insan sermayesi üretmede potansiyelini tam olarak kullanamamış olur (OECD, 2007; Ekinci, 2011). Bu durumda hem toplumsal hem de bireysel kayıplardan söz edilebilir.

Ailenin sosyo-ekonomik statüsünün yükseköğretime katılım ve çeşitli programlara yerleşmede etkisinin olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik özellikler yalnızca sağlanan eğitim olanaklarını değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini algılama ve eğitimi değerlendirme biçimlerini de etkilemektedir. Öğrenciler yalnızca başvuru alanının gerekliliklerini ne derece karşıladıklarına karar vermiyorlar, aynı zamanda sosyo-ekonomik özellikler bakımından bu seçime ne kadar uygun olduklarına da karar veriyorlar. Böyle bir süreç bazı öğrencilerin yetenekleri elverdiği halde kendi seçimleriyle kendilerini bazı kurumlardan/programlardan dışlaması anlamına gelmektedir.

Türkiye’de de bu durumun geçerli olduğu söylenebilir. Örneğin, eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilerin puanları daha prestijli sayılabilecek birçok programa göre daha yüksek iken, eğitim fakülteleri öğrencilerinin sosyo-ekonomik profilinin daha düşük olması bu çerçevede değerlendirilebilir. Yükseköğretim öncesinde oluşturulan eşit eğitim fırsat ve olanakları yükseköğretime girişte

belirleyici bir etkiye sahiptir. Yükseköğretim öncesi eğitim kademelerinde eşit eğitim olanakları sağlamanın yükseköğretime girişteki kompozisyonu önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Yükseköğretimde fırsat eşitliğini sağlamanın temelde önceki eğitim kademelerine bağlı olduğunu göstermektedir. Genel anlamda bireylerin bağlı olduğu sosyo-ekonomik grup ve coğrafi yerleşim yeri birlikte yükseköğretime girişte belirleyici etkiye sahiptir diyebiliriz.

Birçok ülkede dikkate değer ölçüde yükseköğretime katılım oranlarındaki artışa karşın, kırsal bölgelerde oturanların çocukları, özellikle de kadınlar, yükseköğretimde hâlâ daha düşük düzeyde temsil edilmektedirler (World Bank, 2002). Yükseköğretimde kentsel ve kırsal yararlanma arasındaki farkın bir bölümü, kırsal kesimde ortaöğretimdeki düşük okullulaşma oranları, okula devam ve sağlanan eğitim olanaklarının niteliği ile açıklanabilir.

Ülkemizde, yaygın olan bir kanının tersine, çocukları yükseköğretime girişte dezavantajlı olan düşük sosyo-ekonomik statülü ailelerin eğitime önem vermedikleri gibi bir kanı her zaman doğru değildir; ancak eğitimsel başarı için gereken ortamı oluşturmadaki sınırlılıkların her geçen yıl ortadan biraz daha kalktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra düşük sosyo-ekonomik özellikler yerleşim birimi (köy-kent, merkez-ilçe) dezavantajı ile birleştiğinde, öğrencilerin tutum ve algıları da olumsuz etkilenmektedir.

Yapılan araştırmalarda ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yükseköğretime girme konusundaki genç üzerindeki etkilerine bakıldığında;

- i. Gelire göre sıralı %20'lik Türkiye ve üniversite öğrencileri hane halkı gruplarının yıllık kullanılabilir gelirlerinin yüzdelerle dağılımları birbirine benzerdir ve bu benzerlik yükseköğretime girişte gelirin doğrudan belirleyici olmadığını göstermektedir.
- ii. Yükseköğretimden yararlanmada anne-babanın eğitim düzeyi belirleyici bir etkidir ve özellikle yükseköğretim mezunu anne ve babaların çocukları nüfus içindeki paylarına göre çok daha yüksek oranda yükseköğretimde temsil edilmektedirler.

- iii. Daha yüksek gelirli ve eğitimli ailelerin çocukları daha prestijli ve yüksek getirisi olduğu varsayılan alanlarda daha yüksek oranda temsil edilmektedirler.
- iv. Yükseköğretim sistemi çok büyük ölçüde kentsel yerleşim birimlerinden gelen öğrencilere hizmet etmektedir.

gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, mevcut eğitim sisteminin ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısı ve yönelimleri üzerinde yarattığı dezavantajları ortadan kaldırmada yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri yükseköğretimden yararlanmada (her geçen yıl azalmakla birlikte) hâlâ belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yükseköğretime girişte sosyo-ekonomik özelliklerin etkisini sınırlayabilmek ve yetenek ve çabaya dayalı girişi olanaklı kılmak amacıyla yükseköğretim öncesinde benzer nitelikte eğitim olanaklarının artırılması ve yaygınlaştırılmasının öncelikli eğitim politikalarından birisi olması gerekliliği göz ardı edilmemelidir (Ekinci, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BİR ERGENLİK DÖNEMİ PROBLEMİ: SINAV KAYGISI

3.1. ERGENLİK DÖNEMİ

Ergenlik dönemi (13-18 yaş), Erikson'un psikososyal gelişim aşamalarından beşincisine denk gelen *kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası* döneminin özelliği çocukluğun sona ermesi ve kritik sorunun kişinin kimliğini bulması olarak tanımlanmıştır.

Ergenlik döneminde hormonal denge değişimleri ve fiziksel değişimler gözlenir. Bu gencin genel dengesini bozar ve kendisini sorgulamasına neden olur. Bu dönemdeki gençlerde sakarlıklar ve duygusal gel-gitler sıkça görülür.

Ergenlik dönemine giren kişilerin sosyal yaşantıları da bazı değişmelere uğramaktadır. Bu yaştaki bireylerde arkadaşlık ilişkileri oldukça önem kazanır. Toplumda bir kısım kişilerce benimsenen; istenen bir yere sahip olmak, toplumsal etkileşim yoluyla diğer insanlarla dengeli ilişkiler kurmak ön plana geçmektedir.

Ergenlik çağındaki bir kimse toplumun değer yargılarını öğrenip bu değer yargılarıyla çatışmadan yaşamasını öğrenmek zorundadır. McNeil, sosyal gelişim sürecinde, özellikle yeni doğan bir organizmanın, sonunda yönelimler, karakter, kişilik, rol seçimi ve amaçlar açısından toplumun isteklerine uyan bir kişi haline geldiğini belirtmiştir. Birey; bilgiler, beceriler, tutumlar, değerler, güdüler, alışkanlıklar, gereksinimler, ilgiler ve idealler yönünden toplumsallaşırken, aile arkadaş grubu, çevredeki yetişkinler, okul ve sosyal kurumların etkisi altında kalır(Akt.Bilir ve Dabanlı, 1981).

Ergenlik döneminde “ben kimim?”, “ben neyim?” soruları önem kazanır. Ergen bu sorulara cevap arar. Bu arayış içinde anne-babayla iletişimin yanında sosyal çevresinden de etkilenir.

Ergen genç, başkalarından farklı yanlarını çok çeşitli biçimlerde ifade eder. Ama eğer farklı olmasına, kendi seçimlerini yapmasına izin verilmezse, o zaman kişiliği onaylanmaz. Bu durumda birey ya kişiliğini elde etmek için savaşıyor ya da boyun eğecek ve kişiliğini bulamayacaktır (Cloud ve Townsend, 1996).

Kimlik biçimlendirmesi ergenliğin temel psiko-sosyal görevidir ve yetişkinliğe geçiş için bir gerekliliktir. Ergenler güçlü bir kimlik duygusu oluşturmak için büyük çaba sarf ederler. Kimlik oluşturmada biri olumlu biri de olumsuz iki kutup bulunmaktadır. Olumlu uçta bireyin zamana karşı oluşan sürekli ve tutarlı bir kimlik duygusu, olumsuz uçta ise bireyin kimlik yapılandırması ile ilgili olarak rol karışıklığı vardır (Morsünbül, 2011).

Ergenin kişiliğini şekillendirirken ki belli başlı istekleri; büyüme, gelişme ve kuvvetlenme isteği, ilerleme, olgunlaşma ve değişme isteği, bireysel bağımsızlık elde etme isteği, başarıma ve güven kazanma isteği, beğenilme ve takdir edilme arzusu, etrafındakilerle olumlu sosyal ilişkiler kurma arzusu ve mutlu olma arzusu olarak sıralayabiliriz (Çayboylu, 2004).

Her ergen yukarıda belirtilen isteklerini gerçekleştirmek ve hayatını bu yönde şekillendirmek ister. Bunun sonucunda da ergenin kimliği şekillenmeye ve oturmaya başlamaktadır.

3.1.1. ERGENLİK DÖNEMİ TEMEL PROBLEMLERİ

Gençlerin özellikleri ve sorunları, içinde buldukları çağa özgü değişimler nedeniyle genel-ortak bir eksende tartışılabilirse de; içinde buldukları ortamın onlara sağladığı olanaklar ya da yarattığı sınırlılıklar, diğer yandan çevre koşullarının farklılığı, sonuçta gençliği içinde buldukları fiziksel, sosyo-kültürel ve psikolojik çevre konumu içinde düşünmeyi ve bu farklılıkların özelliklere ve sorunlara yansımaları dikkate alan bir değerlendirme yapmayı kaçınılmaz hale getirmektedir (Yeşilyaprak, 1986).

Türk aile yapısına baktığımız zaman geçmişten günümüze değişimler olmakla beraber öz yapısının yani geleneksel, baskılı, tutucu ve baba üstünlüğüne dayanan yapısının çok fazla değişmediği söylenebilir. Gençler ile aile arasındaki anlaşmazlıkların kaynakları, çoğunlukla disiplin ve denetim özellikleri, cinsellikle ilgili değerler, arkadaş ve sosyal etkinliklerin seçimi, para ile ilgili konular, eleştiri ve yol göstermeler olmaktadır. Anne-babalar ile genç arasındaki en büyük sorun, ebeveynlerin gencin bağımsızlaşmasına izin vermemelerinden kaynaklanır. Bu

durum, gencin bağımsızlık kazanmasını güçleştirebilir; çünkü gençlik döneminde kişinin olgunlaşması ve yetişkin bir kişilik kazanması, bağımsızlık duygu ve eylemlerinin ortaya çıkmasıyla mümkündür. Bağımsızlığın en önemli öğelerinden biri de “sorumlu davranış geliştirme” dir. Gencin bağımsızlığını olumsuz davranışlarla gerçekleştirmesi, hiçbir zaman arzu edilmeyen bir durumdur. Fakat aileden beklediği anlayışı bulamayan genç, akran gruplarıyla aşırı biçimde özdeşleşerek, kendi kimliğini yitirebilir ve arkadaş gruplarına bağımlı bir şekilde sorumsuz davranışlarda da bulunabilir. Bu dönemde gencin sorumluluk duyan ve bağımsız davranabilen bir kişilik geliştirmesinde ailenin önemi büyüktür (Ünver ve diğerleri, 1986). Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda, ergenlerin özerklik ve girişim duygularının az olduğu ve yüksek bağımlılık gösterdikleri belirlenmiştir (Tezcan, 1993).

Ergenlik döneminin temel özelliklerinden biri olan güvensizlik; ergenin atılgan, gösterişçi ya da çekingen bir birey olmasına sebep olabilir. Bu evrede ergen, başkalarının kendisi hakkında verecekleri hükümler konusunda aşırı duyarlıdır. Ergenler genellikle kendilerini yaşlılarıyla kıyaslarlar. Bu kıyaslama sonucu kendilerini onlardan daha eksik gördüklerinde üzüntü duyarlar.

Karamsarlık, gerçekle ilgili çatışmalar, kişisel üzüntü ve şüpheler sonucu meydana gelir. Güvensizlik duygusu ve çevrenin takdirini kazanma arzusu, gencin başarısızlıklarını incelemesine sebep olur ki, bunun sonucunda da genç, kendi yeteneksizliğinden haberdar olur ve kendi içine çekilebilir. İşte bu tür farklı etkenler, gencin duygusal dünyasında dengesizliklere sebep olabilir (Yavuzer, 2009).

3.2.AKADEMİK BAŞARI

Akademik başarı öğrencinin tüm yaşantısını etkileyen önemli bir kavramdır. Genç birey bütünsel gelişimi için destek sağlandığında bilişsel ve psiko-sosyal gelişimi oldukça sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilecek ve başarı elde edebilecektir. Gelişen insan, yapıcı değişikliklere uğrar. Problemlerini çözmeyi becerebilen, üretken ve başarılı bir birey olur. Bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi

duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Yüksek akademik başarıya sahip ergenlerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az antisosyal davranışlar gösterdiği bildirilmiştir (Akt. Erdoğdu, 2006).

Baltaş (1997)'a göre başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesi-yken yani sürece odaklanma söz konusu-yken, bazen de hedeflenen amaca ulaşma amacıyla gerçekleştirilen ilerlemedir.

Akademik başarı diğer bir ifadeyle eğitimde başarı dediğimiz zaman, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve retmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğdu, 2006).

Ancak iş imkanlarının azlığı ve birçok sosyo-ekonomik nedenden dolayı günümüzde akademik başarı yerini niversite sınavı başarısına bırakmıştır. nkn öğrencinin ilk, orta ve lise öğreniminde sahip olduğu akademik başarı bir meslek sahibi olmasında yeterli koşulu sağlamamaktadır. Üniversite sınavı sonucu, sınavda yapılan netler sonrası hesaplanan ham puanlara her ne kadar diploma notu yani öğrencinin lisedeki akademik başarı notu eklense de bu yeterli seviyede değildir. 2010 yılından itibaren hangi ortaöğretim kurumunda olursa olsun, diploma notu 100 olan öğrenciye 60 puan eklenmektedir. Sınav tam ham puanının 500 olduğu göz önüne alındığında lise akademik başarısının etkisinin etkisizliği ortadadır. Burada bahsetmeden geçemeyeceğim bir diğer durumda akademik başarı ölümlerinde Türkiye'de liseler arasında eēitsizlikler vardır. Örneğin, fen lisesindeki bir ğrenci matematik dersinde daha yoğun ve zor bir sınava tabi tutulurken, il merkezinde olmayan bir lisedeki ğrenci ya da özel bir lisedeki ğrenci belki de fen lisesindeki ğrenci kadar zor ve yoğun bir sınava tabi tutulmadan yüksek bir not alabilmektedir.

Başarılı ğrenciler; yüksek zgven, planlı çalışma, otoriteyi kabul etme, bilinçli olma ile beraber, gelişmiş bir sorumluluk duygusuna da sahiptir. Bireylerin,

sahip olduğu bu özellikler sayesinde; okula ilgileri yüksektir. Planlarını gerçekleştirmek için düzenli çalışırlar ve mücadele güçlerini kaybetmezler. Zamana karşı yarışmaları gerektiğinde zamanı iyi kullanırlar. Problemler karşısında asla şikâyet etmeme, kaygılarının üstesinden kolayca gelebilme ve çevresiyle ilişkilerinde olumlu tutum, bu öğrencilerin ortak özelliklerdir (Taylor, 1964).

3.2.1. AKADEMİK BAŞARI-SINAV KAYGISI

Akademik başarısızlığının çocuğun kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan nedenleri vardır. Çocukta tek bir neden akademik başarısızlığı oluşturabileceği gibi, birden fazla neden birlikte de etkili olabilir. Fakat burada “başarısızlık” kavramının neyi ifade ettiğı çok önemlidir. Çünkü başarı ve başarısızlık kavramları kişiden kişiye göre farklı değerlendirilebilen kavramlardır. Biri için başarısızlık olarak görülen bir durum, bir başkası için büyük bir başarı olarak kabul edilebilir (Gürbüz, 2009).

Akademik başarı “zihinsel olmayan” birçok faktör tarafından önemli düzeyde etkilenmektedir. Başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları vb. bunlardan bazılarıdır (Özgüven, 1998).

Özabacı (2000)’ya göre akademik başarısızlık gösteren çocuklarda bulunan özellikler şunlardır:

- Çoğunlukla amaç ve değer eksikliği,
- Aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme,
- Olgunlaşmamış zayıf ilişkiler,
- Kendilerini ve başkalarını yeterince değerlendirememe,
- Endişe ve huzursuzluk,
- Yetersiz çalışma alışkanlığı,
- Dikkat yoğunlaştırılmama, dikkat eksikliği,

- Hayal kurma,
- Aşırı hareketlilik,
- Ödevlerini tamamlayamama,
- Organize olamama gibi davranışlar gözlemlenmektedir.

Ailelerin, çocuklarından başarılı olmaları konusundaki beklentilerinin, çocuklar üzerinde oluşturduğu baskı, okulun ilk yıllarından başlayarak, çocukların okula ve hayata uyumlarını etkilemekte, çeşitli davranış bozuklukları yaşamalarına sebep olmaktadır.

Şahin, Günay ve Batı (2006) tarafından yapılan çalışmada; bu süreçte öğrencilerin yaşayacağı başarısızlık ve suçluluk duygusu, sık sık alacağı nota odaklanma, kendini değersiz hissetme, aileyi hayal kırıklığına uğratma ve hatta ölme isteği gibi olumsuz duygulara sahip olabileceği belirtilmektedir. Sınav sonucunda öğrenciler, elde edilen başarı ya da başarısızlığı; zekâ, kişilik, aile sevgisi, hayat başarısı ve arkadaşlık ilişkilerine bağlamaktadırlar (Akt.Karadeniz, 2005).

Akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Zeka, yetenek özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları, özsaygı (Güngör, 1989), sınav kaygısı (Öner, 1990), anne-baba tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Anne-baba tutumlarının yanında sınav kaygısı da akademik başarıyı manidar olarak yordamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003:225).

3.3. KAYGI

Birey anne karnından itibaren öğrenme süreci içine girer ve bu süreç yaşamının sonuna dek devam eder. Öğrenme, bireyin yaşamını idame ettirebilmesi için gerekli tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılması sürecidir. Öğrenilenler, kişinin potansiyelini (birikimini) oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik kullanılması da performansı ortaya koyar. İnsanın performansının en iyi olduğu

duruma potansiyelinin tamamına yakınına eyleme dönüştürebildiği durumdur diyebiliriz. Fakat çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle birey kendisinden beklenen ya da kendisinin beklediği performansını gerçekleştiremeyebilir. Bu etkenlerden biri yüksek kaygıdır.

Kaygının davranışlar ve öğrenme üzerinde iki tür etkisinden söz edilebilir. Kaygının güdüleyici ve ket vurucu etkileri vardır. Kaygı yeni davranışların kazanılmasında, verim ve başarıda itici bir güçtür. Kaygı seviyesi yüksek olan bireyler düşük olanlara göre basit davranışlara daha kolay şartlanır (Kısa, 1996:16).

Herhangi bir alanda başarılı olabilmek için belli bir seviyede kaygıya ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Yani asıl amaç, kaygıyı tamamıyla ortadan kaldırmak değil, bireyin kaygıya yenilmemesi ve yaşadığı kaygıyı belli bir seviyede tutarak olumlu anlamda yararına kullanmasını sağlamalıdır.

Kaygının belli bir seviyede olmasına *normal seviyedeki kaygı* dersek, bu seviyedeki kaygı bireye performansını yükseltme açısından yardımcı olacaktır. Örneğin, bir öğrencinin tüm okul önünde yapacağı bir konuşma için yaşadığı normal seviyedeki kaygı, bu öğrencinin yapacağı konuşmaya daha iyi hazırlanmasına, motivasyon sağlamasına yardımcı olacaktır.

Kaygının normal seviyede olmadığı durumlarda, yani ya normal üstü ya da normal altı seviyedeki kaygıda ise bireyin ya enerjisini verimli bir biçimde kullanması, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesi engellenir (bunun sonucunda ise birey potansiyelini tümüyle kullanamaz ve istenen performansa erişemez) ya da yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için bireyin içinde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur.

Kaygı ile ilgili kavramsal tanımlara bakacak olursak;

Kaygı, kişinin uyarana karşı duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle oluşan uyarılmışlık durumuna verilen addır. Genellikle kaygı kavramı korku ile karıştırılmaktadır. Ancak kaynağının bilinmesi, daha şiddetli ve daha kısa süreli olması özellikleri bakımından korku ile kaygı birbirinden farklıdır (Özer, 2002:26).

Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2000:276).

Kaygının başka bir tanımında ise, kaygı (anksiyete) kelimesinin kökü eski Yunanca “anxietas” olup endişe, korku, merak anlamlarına gelen bir kavramdır (Köknel, 1998:138).

Goldstein (1940), kaygıların ortak ögesinin, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluk olduğunu ve bu durumun insanın kendini gerçekleştirmesini imkânsız hale getirdiğini belirtmiştir (Akt.Geçtan, 2013:164).

Canbaz’a göre kaygı, bireylerin varlığı için esas olarak benimsedikleri değerlerin, üstesinden gelemeyeceği tehditler altında kaldığını hissettiğinde yaşadığı duygudur. Günümüz insanında kaygı; canlılığın, yaşamla baş etmenin yeni şeyler bulma ve yaratabilmenin, rekabet ortamında üretken olmanın ve kendini kabul ettirebilmenin bir gereği olarak yaşanmaktadır ve kendi varlığını veya özdeşim yaptığı nesnelere koruyucu bir nitelik taşımaktadır (Canbaz, 2001:26).

Kaygı da korku, endişe ve gerginlik gibi sübjektif olarak hissedilen bir duygudur ve kişiliğin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar (Kozacıoğlu, 1986:5).

Cannon’a (1932) göre kaygı organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepkidir ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durumdur (Akt.Geçtan, 2013:164).

Cüceloğlu (2000)’na göre kaygı kişinin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Temel duygulardan birisi olan kaygı, insanın günlük yaşamının bir parçasıdır.

Başka bir tanımlamada kaygı, hayatın herhangi bir anında karşılaşılan stresli bir durum karşısında yaşanan doğal bir duygudur. Kişi iç ve dış dünyadan kaynaklı bir tehlike olasılığında mevcut durumu tehlikeli olarak algılar ve yorumlarsa kaygı duygusunu yaşamaya başlar ve bu duygu ile karşı karşıya kaldığı anda sanki kötü bir şey olacakmış hissine kapılır (Turan Başoğlu, 2007).

Kaygı kökenini bireyin çocukluk yaşantılarından alır. Bu yaşantılar çocuğun anne-babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de içerir. Bazı anne-babalar, iyi niyetli olmalarına karşı, yine de çocuğun kaygı yaşamasına neden olabilecek davranışlarda bulunabilirler (Geçtan, 2003).

Tüm bu veriler ışığında sınava hazırlanan öğrencilerde görülen kaygıyı tanımlayacak olursak; üniversite sınavına hazırlık döneminde öğrencide meydana gelen kaygı, gencin kendini ispat edememe, başarısızlık, sınavların içeriği ve sonrası için yaşanan belirsizlik, öğrenilmiş çaresizlikler, akranlarıyla kendini kıyaslaması sonucu ortaya çıkan sosyo-psiko-fizyolojik bir durumdur.

3.3.1. KAYGI TÜRLERİ

Kaygısız bir insandan bahsetmek neredeyse imkansızdır. Ancak bireylerin yaşadıkları kaygının türü farklılık gösterebilir. Spielberger (1966), Kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Buna göre durumluluk kaygı; bireyin için de bulunduğu baskılı (stresli) durumda dolayı, hissettiği öznel korkudur. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ve/veya yorumlamasıdır (Akt. Öner, Le compte, 1998: 2).

Yaşayan bir organizma olan her insanda değişik seviyelerde kaygı vardır ve hiç kaygısı olmayan kimse hemen hemen yoktur. Ancak kaygının türü ve seviyesi önemlidir. Eğer kaygı bireyin günlük yaşamının merkezi olur ve birey kaygı üzerinde odaklaşırsa, o zaman kişi normal yaşamını sürdüremez hale gelir. Bu haller bireyin değişik davranış bozuklukları geliştirmesine yol açar. Kaygı durumu literatürde durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde ele alınır. Durumluk kaygı, tehlikeli koşulların yarattığı genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıdır (Cüceloğlu, 2000).

Birbirinden farklı özellikleri olan bu iki kaygı türünü biraz daha detaylı ele alalım.

a.Durumluk Kaygı: Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir

uyarıma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişmeler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca, düşme olur.

Spielberger, durumluk kaygının özelliklerini aşağıdaki gibi özetler (Köknel, 1989:70).

— Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.

— Bu durum elem veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.

— Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.

— Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır. Sinir sisteminin işlevinde değişmeler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar. (Lüle, 2002)

Durumluk kaygı türlerine dahil olan, sınav kaygısı birçok öğrenci için akademik yaşamlarında önemli bir problemdir ve eğitim başarısı önündeki en ciddi engeldir (Adana ve Kaya, 2005).

b. Sürekli Kaygı: Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel, 1989:70).

— Bu kaygı tipi durumluluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.

— Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir.

— Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.

— İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, sözcüklerin değerlendirilmesini değiştirir.

Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaya ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Sürekli kaygı, objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey

tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur (Öner, Le Compte, 1998).

Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanır. Durumluk kaygı bireyin herhangi özgül bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluk kaygı örneğidir (Kapıkıran, 2002). Genel olarak olumsuz duyguların yaşandığı durumlar kaygının oluşmasına neden olur. Kaygıya ait belirtiler, kaygıyı oluşturan dış şartlardan onu yaratan kişiye doğru yaklaştıkça ağırlaşır. Duruma bağlı kaygı o şartlar içinde yaşanır ve kişiyi zorlayan durumun bitişi ile birlikte kaygıya ilişkin belirtiler de ortadan kalkar. Hâlbuki sürekli kaygı kişiye ait bir vasıf olarak var olur ve çeşitli durumlarda daha fazla hissedilmekle beraber hayatın bütünü kapsar (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sürekli kaygısı, bir güdü veya kazanılmış objektif davranışsal yatkınlık olarak, kişinin büyük ölçüde tehlike olmayan durumları tehdit edici algılama yatkınlığı ve bunlara objektif tehlikenin önemine göre orantısız yoğunlukta durumluk kaygı ile tepki göstermesidir (Konter, 1996)

Kötü çalışma alışkanlıkları, sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirileceği korkusu sınav kaygısına neden olmaktadır (Şahin, Günay, Batı, 2006).

3.4. SINAV KAYGISI

Sınav kaygısı, çok erken yaşlardan itibaren gelişen duygusal bir sorundur. Çocuğa yönelik gösterilen sıkı disiplin, kısıtlayıcı anne-baba tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı ve olumsuz, soğuk ve kırıcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine uygun olan koşulları oluşturmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların

bireyde çağrıştırdığı benliğe yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1990).

Eğitim sistemimizde, temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavlarından, Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisansa Yerleştirme Sınavları (LYS) gibi öğrencilerin bir üst eğitim-öğretim kurumlarına geçişlerini sağlayacak sınavlarda yarış çok çetin bir şekilde sürmektedir. Genç nüfusumuzun fazlalığı ve meslek liselerine gereken önemin verilmemesi gibi faktörler sonucunda iki milyondan fazla genç üniversite sınavlarına girmektedir.

Erözkan' (2004) a göre; sınav kaygısı, birçok ülkede öğrencilerin ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanma aşamasında yoğun olarak yaşadığı ve beraberinde birçok olumsuzluğu getiren bu nedenle araştırmacılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan güncel bir konudur.

Türkiye gerçeği göz önüne alındığında, önemli olanın herhangi bir üniversite ya da bölüme yerleşmek olmadığı günümüzde, hem anne ve babalar hem de öğrenciler lisans eğitimlerini bitirir bitirmez kolaylıkla iş bulabilecekleri bölümleri hedeflemektedirler. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ve sınav kaygılarını yükseltmektedir. Türk eğitim sisteminin odak noktasına “başarı” kavramı gelmiştir. Öyle ki, öğretmenlerin, anne babaların tüm çabaları öğrencinin derslerden yüksek notlar alması ve bir üst eğitim kurumuna geçiş sınavlarında yüksek netler yapmasına yöneliktir. Anne-babalar, çocuklarının üniversitede iyi bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunmaktadır. Buna karşın öğrencinin duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya dikkate alınmamakta ya da öğrenci ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıktığında ilgilenilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003:225). Bunun nedeni ekonomik endişeler ve gelecek kaygısıdır. İşte tam da bu ortamda birçok öğrencide stres kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bu durumda öğrenciler sınavı kazanmak adına büyük bir istek duydukları gibi sınavı kaybetmek konusunda aşırı bir kaygı duyabilmektedirler. Bilinmelidir ki, sınavın kendisi kaygı yapmaz. Örneğin, öğrencide sınav kötü geçerse gibi düşüncelerle sınav sonrasında karşılaşacağı gerçekler kaygıya neden olur.

Kaygının yol açtığı kontrol dışı duygular, olumsuz durumlarla işbirliği içine girer. Kaygılı öğrenci ders çalışmak istese de çalışamaz, yetersizlik duygusu ile çalışmaz veya çok çalışır ama sınavda bilgilerini hatırlayamaz, yanlışlar yapar. Bu olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olur (Maviş ve Saygın, 2004:143).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde psikolojik, fizyolojik, zihinsel ve davranışsal birtakım belirtiler olmaktadır. Unutulmamalıdır ki, öğrencilerin hazırlandıkları bu sınavlar, öğrencilerin karakterini, kişiliğini, zekasını vb ölçen sınavlar değildir. Sadece ve sadece öğrencinin akademik yetkinliği ve başarısını belli bir zaman sınırlaması içerisinde ölçen sınavlardır. Ancak sınav kaygısı yaşayan birçok öğrencide görülen durum sınavı bir kişilik, karakter problemi haline getirmeleridir. Bazı öğrenciler yaklaşan sınavdaki başarı seviyesini genelleyerek, bunu kişiliğinin başarı ya da başarısızlığı olarak değerlendirebilmekte ve bu durum değerlendirilme korkusuna, sınavın sürecinden çok sınavın sonucuna odaklanmaya neden olabilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin sınavı başkalarının gözündeki değerinin ölçülmesi olarak algılama durumu, kişiliğin sınanmasına dönüşecektir. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınavı tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olacaktır (Öner, 1986)

Sınav kaygısı ile ilgili olarak öne sürülen ilk teori 1950 yılında Mandler ve Sarason tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Teorisi”dir. Bu teoriye göre test kaygısı güdüsel bir durum olup burada kişi “konuya yönelik olan” ve “konuya yönelik olmayan” şeklinde iki tür tepki göstermektedir. Konuya yönelik tepkilerde işin başarı ile tamamlanması ve iyi bir sonuç almayı hedefleyen kişinin konuya tam olarak odaklanması söz konusudur. Bu durumda sınav kaygısı düşmektedir. Konuya yönelik olmayan tepkiler ise sınav kaygısını oluşturur çünkü sınavdan çok sınav ile ilgili düşüncelere yöneldikleri için sınavlarda kaygıya bağlı başarısızlık yaşanabilir (Akt.:Aslan, 2005).

Sınav kaygısı öğrenilen bilginin sınav sırasında etkili biçimde kullanılmasını engelleyen ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıdır. Başka bir tanımlamayla, formal bir sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan fizyolojik,

davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durumdur (Erkan, 1991:8). Ancak özellikle belirtmekte fayda vardır ki; sınav kaygısı, sınav öncesinde, sınav esnasında ve sınav sonrasında gerginlik ve heyecan hissedilmesi normal bir durumdur ve beklenen bir duygudur. Sınav kaygısı, sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyen yoğun kaygıdır. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı sınav kaygısıdır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Çünkü sınava girmek stres dolu ve kaygı yaratan bir yaşantıdır. Her birey sınava yüklenen anlam ve sınava yönelik bakış açısına göre kaygının etkilerini değişik şekilde yaşar ve hisseder. Özellikle sarsıntıya duyarlı bireylerde kolayca dengesiz davranışlara neden olabilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992).

Sınav kaygısı, normal seviyede ise, sınava hazırlanmak ve sınav sırasında başarıya ulaşmak için istekli olmayı sağlayabilir. Öğrencide sınav kaygısının olması, sınav öncesini, sınav anını ve sınav sonrasını kapsayan kompleks bir durum yaratır. Örneğin: Disiplinli ders çalışmayı, dikkati toparlayabilmeyi, zamanı verimli kullanabilmeyi engeller. Sınav esnasında ise bilgiyi kullanmayı, karar verme sürecini etkiler ve öğrencinin gerçek performansını göstermesini engeller. Öğrencinin, bilgi düzeyine ve kendine olan güvenine darbe vurur. Sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma tekniklerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan düşünceleri kapsayan, okul ve sınavlardaki başarıya etki eden davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenci sınav stresi ile ilgili olarak mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi fizyolojik belirtiler, konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler gösterebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003:209). Ancak bilinmesi gereken bir durumda sınav kaygısının farklı öğrencileri farklı yönlerde etkilemesidir. Dolayısıyla her bir öğrenci için kaygıya neden olan etkenlerin iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

Sınav kaygısı, olumsuz düşünceler ve duygular, öğrencinin konuya odaklanmasını engeller, öğrencilerin zihinleri stres anında etki altındadır. Olumsuz duygular kişinin kendisinden şüphelenmesine, güvensizlik ve endişe duymasına neden olurken, aynı zamanda onun sınav anında sınavla ilgilenmesini de engeller ve onu iş yapamaz hale getirir. Zihnin başka şeylerle meşgul olması zihni yorar ve bu

durum düşük performansa veya sınavda başarısızlığa yol açar (Kutlu ve Bozkurt, 2003:210). Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının beslenmesine sebep olur (Keskin, 2001:43).

Baltaş ve Baltaş'a göre bireyin sınavdan korkması ile sınav kaygısı yaşaması arasında fark vardır. Sınavdan korkan kişi, çalışma sistemini düzenleyerek başarılı olmaya çalışırken, sınav kaygısı yaşayan birisi için bu durum söz konusu değildir. Öğrencinin sınavdan önce hissetmesi doğal olan heyecan, onun canlanarak başarıya ulaşmasını sağlayacak bir işlev yüklenirken, sınav kaygısı öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur, sınav anı geldiği zaman tutulup kalmasına sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sınav kaygısı sadece kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde değil, normal insanlarda da yoğunlukla ortaya çıkmaktadır. O güne kadar hiç kaygı yaşamamış birisi dahi, sınav kaygısı yaşayabilir. Sinirlilik, gerginlik, kuruntu, eleştiriye duyarlılık, özeleştiri ve zaman zaman dikkat dağınıklığı sınav kaygısı yaşayanların karakteristik özelliklerindedir. Bu durum, bireylerin sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olmalarına sebep olurlar (Öztürk, 1997:50).

Sınav sürecinde ortaya çıkan, sınav ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlardan kaynaklanan, hafif bir tedirginlikten, dehşete kapılmaya kadar farklı düzeylerde yaşanan duygu şeklinde tanımlanan sınav kaygısında; durumdan veya bireyden başarması beklenenden ziyade, bireyin bu durumu algılayış biçimi belirleyici olmaktadır. Başka bir görüşe göre ise, yaşanan durumun birey için taşıdığı anlam ve önem kaygı düzeyini belirlemektedir (Kaya, 1997).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Akt: Yıldız, 2007).

Spielberger ve Vogg (1995) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık adlarını verdikleri iki boyut belirlemişlerdir. Sınav kaygısının kuruntu boyutu; bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyusallık boyutu ise; sınav kaygısının duyusal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyusallık hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve bunu gibi bedensel tepkilerin bulunduğu süreçtir. Bu boyut sınav kaygısının adı üzerinde duyusallık boyutudur (Akt: Öner, 1990).

Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı normalin üzerinde olan kişiler bu durumları bir tehdit olarak algırlarlar. Sınav kaygısı yüksek olan birey, bir sınav ve değerlendirme durumunda özvarlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilir. Bu durum, bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine ve sınav anında dikkatlerinin kolayca dağılmasına yol açar. Sınav kaygısı öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için, daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler (Akt: Ergene ve Yıldırım, 2003).

Unutulmamalıdır ki, yapılan çalışmalarda, belli bir düzeydeki kaygının öğrenmeye olumlu yönde, aşırı ve yetersiz kaygının ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle sınav kaygısı; stres, heyecan gibi durumların yaşanması normaldir. Ancak önemli olan bu kaygı, stres ve heyecanı kontrol edebilmek ve kazan/kazan şekline dönüştürebilmektedir. Genel olarak sınav kaygısı yüksek seviyede olan bireylerin, normal seviyede olanlara göre, sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri görülmektedir.

3.4.1. SINAV KAYGISININ NEDENLERİ

Sınav kaygısı, sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan, yoğun kaygı,

endişe ve korku duygularının bir arada yaşanması durumu olarak tanımlanıyor. Normal olarak her insan çeşitli durumlarda bu duyguları yaşıyor; ancak henüz gelişimleri devam eden çocuk ve gençlerde bu psikolojik yaşantı, kolaylıkla başa çıkamayacakları bir hal alabilmektedir.

Sınav kaygısının nedenlerine baktığımızda, ilk akla gelen ve en basit sebebin; öğrencinin sınava yeterince hazırlanmadığını veya bilgisinin yeterliliğine inanmadığını genellikle görmekteyiz. Bu durumda öğrenci sınava girdiğinde, bildiklerini tam kullanamadığı için heyecanlanır, dikkati dağınık, süreyi iyi bir şekilde kullanamaz ve sonucunda başarısızlığın sebebinin ya sınav kaygısına ya da diğer dış etkenlere bağlayabilmektedir.

Araştırmacıların sınav kaygısı nedenleri ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalar sonucunda, sınav kaygısının kaynağı konusunda iki temel görüş üzerinde birleştikleri görülmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003:211). Bunlar;

a. Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı yaşadıkları birinci görüştür. Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrenciler, bilgiyi tekrar hatırlayabilmek için gerekli olan örgütlenme becerilerine sahip değildir ve bu yüzden sınav ortamında yüksek kaygı yaşarlar. Aslında bu öğrencilerde sorun sınav değil, sınava hazırlanma durumudur (Boujon & Quaireau, 1997; Akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003).

b. Bazı öğrencilerin sınav sırasındaki olumsuz düşünceleri ile ilgilidir. Olumsuz deneyimler, bazı öğrencilerin kendi haklarında olumsuz düşünmesine neden olmakta ve sınav sırasında sınavla ilgili olmayan endişeleri olan öğrencilerde başarısız olacağı şeklinde bir önyargı ve öğrenilmiş çaresizlik oluşturmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden biri olarak değerlendirilen, her şeyin kötü gideceğine ve sonucun bir felaket olacağına ilişkin yaratılan düşünce, inanç ve senaryolardır. Bunlar genellikle olaylar üzerinde düşünürken ya da mevcut bir durumu değerlendirirken yapılan düşünce hatalarından ileri gelir (Semerci, 2007:25). Sınav kaygısının birçok nedeni olmakla birlikte üniversite sınavına

hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarına önemli derecede etkisi olan akılcı olmayan inançları ve algıladıkları anne-baba tutumları oluşturmaktadır. Tablo 3’te düşünce hatalarıyla ilgili örnekler yer almaktadır.

Tablo 3. Düşünce hatalarına ilişkin örnekler

Aşırı Genelleme	Tek bir olaydan neredeyse kural niteliği taşıyan genel bir sonuç çıkarmak. Örn: “Bir sınavda kötü not alırsan, diğer sınavlarda da kötü not alacaksın demektir.”
Etiketleme	Kişinin kendisi için olumsuz tanımlamalar kullanması. Örn. “Ben tam bir aptalım.”
Filtreleme	Olayların sadece olumsuz yönlerine odaklanıp, olumluları yok sayma. Örn: “Sınava sadece üç gün kaldı, tekrar etmem gereken bir sürü konu var, derslere de girmem gerekiyor.”
Kişiselleştirme	Kişinin kendisinde bir sorun olduğunu düşünmesi ve kendisiyle başkalarını olumsuz bir biçimde karşılaştırması. Örn: “Sınıfın zekası en düşük öğrencisi benim, zekam yeterli olmadığı için hiçbir şey yolunda gitmiyor.”
Felaket Senaryoları	Devamlı bir felaket kurgulama, hatta bunu zihninde canlandırma, aklından “ya şöyle olursa, ya böyle olursa” şeklinde düşünceler geçirme. Örn: “Sınavı kazanamayacağım, ailem beni reddedecek, tüm arkadaşlarım benimle ilişkisini kesecek ve önümüzdeki sene de sistem değişeceği için üniversiteye girme şansım kalmayacak.”

(Tablo 3: Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları, Semerci,2007)

Bu ve benzeri şekilde yapılan düşünce hatalarıyla, kişi mevcut kaygısını en üst düzeye çıkarabilir (Semerci, 2007:27). Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler kendilerinden ziyade başka insanların dediklerini çok fazla önemserler. Başkalarının düşüncelerini takip etmekten kendi düşüncelerini ortaya koyamazlar. Başkalarının

onlar için bakış açısı çok önemlidir. Çevredeki kişilerin onlara başarısız demesi veya başarısız görmesi onların kaygılarını ciddi düzeyde artırır.

Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazen aynı durumlar karşısında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Sadece dış olaylar duyguların oluşmasında etkili değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara yüklenen anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkilerin türünü ve derecesini de belirleyebilmektedir. Çünkü kendi başlarına sınav ve sınav durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Hatta sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı bir özelliği olmasına rağmen, sınavlara ilişkin farklı anlam yakıştırmalarında bulunduğu tepkiler de farklılaşmaktadır. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olacaktır (Öner, 1990).

Yukarıda da bahsedildiği gibi, sınav kaygısının bilişsel, zihinsel, toplumsal, davranışsal, geçmiş yaşantıların etkisi gibi farklı nedenleri olabilmektedir.

Neticede sınav kaygısının oluşumunda tek bir nedenden bahsetmek mümkün değildir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar ve alan yazın ele alındığında sınav kaygısına neden durumlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- i. Öğrencinin özgüveninin düşük olması,
- ii. Ebeveynin öğrencinin performansına yönelik yüksek beklenti düzeyi,
- iii. Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin aile ve çevresi tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu,
- iv. Öğrencinin sınava girmeden sınavda başarısız olacağını düşünmesi,
- v. Öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması,
- vi. Öğrencinin sınav sonucuna odaklanması,
- vii. Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması,

gibi durumlar öğrencilerde sınav kaygısına neden olabilmektedir.

Cullar ve Holahan (1980), yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu, bu durumun yüksek sınav kaygısı olan öğrencileri, öğrenme süreçlerinde yetersizliğe ittiğini belirtmişlerdir. Sınav anında

yeterince hazırlanmadığını düşünüp üzülen öğrencilerin kaygıları da bu düşünceler sonucunda gittikçe artmaktadır (Akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sonuç olarak, sınav kaygısı, kişinin sınav sonucunda elde edeceği akademik başarısızlığı genelleyerek bunu kişiliğinin başarısızlığı olarak algılamasından kaynaklanan, dolayısıyla öğrenilen bilginin sınav sırasında etkili biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıdır. Diğer bir noktadan bakacak olursak, çoğumuz sınavlardan önce ve sınav sırasında gerginlik ve heyecan hissederiz. Bu beklenen bir duygudur. Kontrol edilebilen sınav kaygısı da sınava hazırlanmak için motive olmamızı, sınav sırasında sınavı başarmaya yönelik isteğimizin olmasını sağlar.

3.4.2. SINAV KAYGISININ BELİRTİLERİ

Sınav kaygısı ya da kaygı yaşayan bireylerde; fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve davranışsal olmak üzere dört ana başlıkta toplanabilecek belirtiler görülür.

3.4.2.1. KAYGININ FİZYOLOJİK BELİRTİLERİ

Kaygının düzeyi ve başarmak istenilen görevin zorluk derecesi kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirleyen en önemli ölçütlerdendir. Oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi örneğin matematik dersi için çalışma ve sonrasında zor bir soruyu çözebilme gibi bir başarıma durumunda, kaygının zararlı olduğu saptanmıştır, elbette ki burada bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bir öğrenci için fizik zor gelebilirken başka bir öğrenci daha kolay gelebilir. Burada anlatılmak istenen öğrencinin içinden çıkmakta zorlandığı ve bunu tetikleyen bilişsel süreçleri yaşaması durumundan bahsedilmektedir. Kaygının zararlı olmasının yanında, basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı, göreve daha erken başlamada ve daha erken bitirmede yararlı bulunmuştur. Kaygı sırasında biyolojik olarak vücudumuzda birçok değişiklik meydana gelir. Örneğin, salgılanan adrenalin miktarının uyarıcı etkisi ve dikkati odaklamada önemli rolü vardır. Ancak bu faydasının yanı sıra, yaşanan kaygı aşırı düzeydeyse salgılanan yoğun adrenalin

bilgi transferini engeller, birtakım fiziksel belirtilerin ortaya çıkmasına ve paniğe sebep olur.⁵ Kişinin de farkında olabildiği bu belirtiler şunlardır:

- Adale spazmı
- İştah kaybı
- Mide ağrıları
- Uyku düzeninin bozulması
- Kalp vuruş sayısının artması
- Kalp çarpıntısı
- Baş ağrısı
- Bağırsak hareketlerinde değişiklik (ishal-kabızlık)
- Nefes alıp vermede düzensizlik
- Nefes darlığı
- Terleme
- Titreme
- Bulantı
- Kilo kaybı
- Yorgunluk, halsizlik
- Dilin damağın kuruması
- El ve ayak parmaklarının soğukluğu
- Cilt deri sorunları (Rengin soluklaşması vb.)

⁵ <http://library.neu.edu.tr/Neutez/6319293825/edimmacila1.pdf>

3.4.2.2. KAYGININ PSİKOLOJİK BELİRTİLERİ

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korku (hata yapma, bildiklerini unutma korkusu), endişe (sürenin yetmeyeceğine, gelecekte olacağı, tahmin edilen olumsuz durumlara dair yaşanan endişe), panik, kontrolü yitirme hissi, güvensizlik, çaresizlik, heyecan gibi belirtiler belli başlı psikolojik kökenli duygu durumsal gelgitlerle kendini gösterebilir. Sınav kaygısının psikolojik belirtileri maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

- Huzursuzluk
- Umutsuzluk
- Tedirginlik
- Öfke-kızgınlık
- Endişe
- Korku
- Mutsuzluk
- Çaresiz hissetme
- Durgunluk, ilgisizlik, isteksizlik
- Nedensiz olarak ağlama isteği veya kolayca ağlama eğilimi
- Yalnızlık hissi
- Kendine güvenememe
- Ruh halinde değişkenlik
- Gerginlik ve/veya sinirlilik hali
- Karar vermede güçlük⁶

⁶ <http://srm.metu.edu.tr/sites/srm.metu.edu.tr/files/brochure9.pdf>

3.4.2.3. KAYGININ ZİHİNSEL BELİRTİLERİ

Felaket yorumları içeren tüm inanç ve düşünceler (“Yapamayacağım, başarısız olacağım, kötü not alacağım, rezil olacağım” gibi), aşırı uyanıklık hali, kendini aşırı gözleme, unutkanlık, dikkatini toplamada, sınav sorularını okuyup anlamada, düşünceleri organize etmede, soruları cevaplarırken anahtar kelimeleri, konuları hatırlamada güçlük çekme şeklinde görülebilir. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde zihinsel kaynaklı belirtiler şunlardır:

- Aşırı uyanıklık hali
- Olumsuz yorumları içeren inanç ve düşünceler
- Unutkanlık
- Düşünceleri organize etmede güçlük çekme
- Konsantrasyon bozuklukları olarak maddelendirilebilir (Turan Başğlu, 2007).

3.4.2.4. KAYGININ DAVRANIŞSAL BELİRTİLERİ

Sınav kaygısı bireyde yaşanan yoğun duygu-durum sonrasında birtakım davranışlar şeklinde de kendini gösterebilmektedir. Bunlar;

- Kişinin sakin bir şekilde oturmasını ve dinlenmesini engelleyen aşırı psikolojik enerji sonucu hareketlilik.
- Kaçma davranışı (Örneğin, öğrencinin sınavı yarıda bırakıp çıkması)
- Kaçınma davranışı (Örneğin, öğrencinin sınava girmemesi)
- Pasif-agresif savunma yapıları gibi kişinin performansını ve uyumunu engelleyici davranış biçimleri gelişir (Sabah Gazetesi, Makale, 15.06.2006).

3.4.3. SINAV KAYGISIYLA BAŞETME YOLLARI

Sınav, bir stres kaynağı olarak düşünüldüğü ve bu doğrultuda fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler doğurduğu için, sınav kaygısı ile başa çıkmayı sağlayan yöntemler, stresle baş etme yöntemlerine benzerlik göstermektedir (Şahin, 1994).

Öğrencinin başarımın değişken bir kavram olduğunun bilmesi, sınavın tipini tanıyor olması, kendi ders çalışma alışkanlıklarının farkında olması ve gerektiği şekilde yeniden düzenlemesi önerilirken (Özer, 2002), anne babalara da önemli bir görev düştüğü bilinmektedir. Öğrencinin yaşadığı kaygının bir kısmı, içinde bulunduğu rekabet ortamından kaynaklanan gerçek ve akılcı bir temele dayanır ancak bu kaygıyı, olası bir başarısızlık durumunda öğrencinin ebeveynlerine ne diyeceği, arkadaşlarının yüzüne nasıl bakacağı gibi akılcı olmayan sebepler de besler. Bu durumda anne babanın duyarlılığı önem kazanır.

Anne ve babanın, çocukları ile sınav hakkındaki beklentileri ile ilgili konuşmaları, onu bilgilendirmeleri gereklidir. Sınava girmeden önce, olası bir başarısızlık durumunda anne ve babasının çocuğuna olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağı çocuk ve genç tarafından bilinmelidir.

Öğrencinin sınav sonrasında oluşacak kötü sonuçlara kendini hazırlaması, bu başarısızlığın dünyanın sonu gibi algılanmaması ve bütün ümitlerin bir anda yok olduğu bir kayıp gibi alınmaması, kaygıyı azaltacak faktörlerdendir. Sınavın öğrencinin eğitim sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılmalıdır (Özer, 2002).

Gevşeme teknikleri, doğru ve derin nefes almanın öğrenilmesi, düzenli uyku saatleri, yeterli ve dengeli bir beslenme programı da öğrenciyi fiziksel olarak destekler (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sınav kaygısıyla başa çıkma teknikleri, kişinin, sınav öncesinde ve sırasında ortaya çıkan kaygı ve stresle mücadele edebilmesi, yüksek kaygı ve stres yaratan faktörleri kontrol edebilmesi ve / veya bunların ortadan kaldırabilmesi, olumsuz duygulara fazla yoğunlaşmayı engelleyebilmesi, dolayısıyla daha iyi sonuçlar elde

ederek yaşamını daha uyumlu devam ettirebilmesi için kullanabileceği davranış ve düşünce stratejileri bütünüdür.

Yanlış inançları düzeltme, kaygı veren düşünceleri durdurma gibi teknikler zihinsel süreçte ortaya çıkan bozulmalar için kullanılmaktadır (Semerci, 2007). Sınav kaygısını aşmak için var olan olumsuz ilişkilendirmeleri kırarak, sınava dair daha olumlu zihinsel bağlantılar oluşturmak önem kazanır (Hamilton, 2003:155).

Kontrol edilemeyecek kaygı faktörleri için duygu odaklı baş etme stratejileri vardır. Bunlar arasında nefes egzersizleri ve gevşeme egzersizleri sayılabilir. Kontrol edilebilecek kaygı faktörleri için, problem çözme odaklı baş etme teknikleri kullanılır. Zamanı planlama ve doğru kullanmayı öğrenme, bunlardan biridir.

3.5. SINAV KAYGISI KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Sınav kaygısı ile ilgili olarak, saldırganlık, denetim odağı, benlik saygısı, akademik başarı, başa çıkma becerileri, algılanan sağlık durumu gibi faktörler arasındaki ilişkiyi inceler çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu sınav kaygısının olumsuz yönlerini kanıtlar nitelikte görülmektedir.

Bu çalışmaları yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki ayrı başlıkta ele alacağım.

3.5.1. SINAV KAYGISI KONUSUNDA YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kuzgun (1988), psikolojik gereksinimlerin, orta öğretim başarı puanları ve ÖSS puanları ile ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre; "uyum sağlama" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında olumsuz yönde, "saldırganlık" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında ise olumlu yönde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca kızlarda "kendini suçlama" gereksinimi ile ÖSS puanları arasında olumsuz, erkeklerde "başat-egemen olma" ve "başarma" ile ÖSS puanları arasında (ÖSS sözel hariç) olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle "kendini suçlama" gereksinimi

ile kaygı arasında açık bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencinin kendini suçlama eğilimi arttıkça sınav kaygısının da arttığı saptanmıştır.

Gündoğdu (1994) ülkemizde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırma sonuçlarına göre altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri yükseldikçe, akademik başarı düzeylerinin düştüğünü ve altıncı sınıf öğrencileri arasında sınav kaygısının görülme sıklığının % 69, 25 olduğunu göstermiştir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bir sınav ve değerlendirme durumunda, sınav sorularını doğru okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olabilirler. Sınav kaygısı, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli sergilemelerini engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için, daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler.

Kısa (1996), dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla, anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınav kaygılarının düşük veya yüksek olması ile anne-baba tutumlarını demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki göstermemiştir. Ancak, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyinden daha yüksek olduğunu ve tüm öğrencilerin yaşları yükseldikçe sınav kaygılarının düştüğünü bulmuştur.

Balcı (1997), lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, lise üçüncü sınıf düzeyinden belirlenen 540 öğrenci örnekleme alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, liseli öğrencilerin denetim odağı ile sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin; sınıf düzeyine, cinsiyete, eğitim düzeyine ve aylık gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi

erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin sınav kaygısı düzeyinde azalma saptanmıştır.

Çankaya (1997), lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini ve bu ilişkinin cinsiyete göre bir değişiklik göstermediğini araştırmıştır. Sonuç olarak, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir.

Kaya (1997)'nin, anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, anne babalara yönelik grup rehberliğinin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde değişim sağlamıştır. Ancak, olumlu davranış değişimine rağmen, anne babaya yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı gözlenmiştir.

Ekşi (1998), sınav kaygısını üniversite adayları ergenlerde incelediği araştırmasını iki özel ve iki devlet lisesine devam eden 697 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Sonuçta, kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanlarının ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Devlet lisesinde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, özel okullarda okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, matematik puan türüne göre tercih yapan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları ile Türkçe, matematik, fen ve sosyal puanlarına göre tercih yapanların sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, matematik puan türüne göre tercih yapanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenler olan; daha önceki yıllarda üniversite sınavına giren kardeşi olup olmama, anne-babanın eğitim düzeyi, özel ders alıp almama, dershaneye devam edip etmeme ve ailenin durumu (anne-babanın yaşıyor, ölmüş, birlikte veya ayrı olması) ile öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baltaş'ın (1999) 1985-1986 öğretim yılında mef Rehberlik ve Araştırma Servisinin 5212 mef öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu öğrenciler “uyku uyuyamadıklarını, “kazanamazlarsa mahvolacaklarını, yemek yiyemediklerini ve hayattan hiç zevk alamadıklarını belirtmişlerdir.

Kapıkıran (2002), sınav kaygısı düzeyinin cinsiyet ile ilişkisinde kızların lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2002)'ın yaptığı diğer bir çalışmada, sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre; sınav kaygısının cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısını azaltma programları, sınav kaygısını azaltmada etkili bir yol olarak gösterilebilir.

Ergene (2003), sınav kaygısının etkililiğini inceleyen çalışmasında, sınav kaygısını azaltma programlarına katılanların, katılmayanlara oranla sınav kaygısını yendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların beceri odaklı yaklaşımlarla birlikte kullanılmasının daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Aslan (2005)'ın yaptığı çalışmada, anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Lise Geçiş Sınavı puanlarını yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu Mersin İli merkezindeki İlköğretim okullarından seçilen 207 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, anne-baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Alyaprak (2006), ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulmuştur. Bu farklılaşma alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklindedir.

Çakmak (2007) çalışmasında farklı tür liselerde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörleri ilişkisel olarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin (bilişsel, duyuşsal ve genel) sınav kaygılarına ilişkin bulgular şu şekildedir. Genel liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puan ortalamaları diğer liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puan ölçeğinden daha düşüktür. Bu durum genel liselerdeki öğrencilerin lehinedir. Ayrıca elde edilen sonuçlardan kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erkek öğrencilerin lehinedir. Çalışmada ek olarak, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yasıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerde ilişkisel olarak ele alınmış ama anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Turan Başoğlu (2007)'nin yaptığı araştırmada sınav kaygısı ile özgüven kavramlarının arasındaki ilişki ve bu kavramların erinlik döneminde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “Bireye Yönelik Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada, yüksek kaygının sınav sonrası düştüğü, benlik saygısı (özgüven) ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu erinlik döneminde; yaş ilerledikçe sınav kaygısının artmadığı, kız öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu, anne veya babanın yaşamını yitirmesinin özgüveni olumsuz etkilemediği, ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında negatif bir ilişki olduğu, aşırı heyecanlanmanın özgüveni olumsuz olarak etkilediği, ilgilenilen etkinliklerin özgüveni anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir.

Yatar Yıldız (2007), genel lise ve sınavla alınan Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin toplam sınav kaygı düzeylerinde anne-baba tutumlarının önemli rolleri olduğu bulgusuna varmıştır.

Kabalıcı (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akademik başarının yordayıcıları olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve bazı sosyo-demografik özellikleri incelemiştir. Çalışma, 237 kız, 189 erkek öğrenci olmak üzere toplam 426 denek üzerinde yapılmış, analizler sonucunda cinsiyet, baba öğrenim durumu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, sosyal benlik saygısı, okul-akademik benlik saygısı bağımsız değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı; anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ev-aile benlik saygısı ve genel benlik saygısı değişkenlerinin ise akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Tekbaş (2009), Edirne Merkez İlçe'de öğrenim gören ortaöğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı (OKS) ve lise 2 ve 3. sınıf öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sınav kaygısı, durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri ve etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; araştırma grubu, 400' ü ilköğretim 7 ve 8.sınıf, 200' ü lise 2 ve lise 3.sınıf olmak üzere toplam 600 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma Edirne Merkez İlçe'de bulunan 37 ilköğretim okulundan seçilen 11 ilköğretim okulu ve 18 lise arasından seçilen 5 lisede yürütülmüştür. Kendilerine ait odaları olmayan ilköğretim ve lise öğrencilerinin gelecekle ilgili endişeleri ve sınav kaygıları daha yüksektir. Sınavlara hazırlanırken dershaneye gitmeyen öğrencilerde sınava yeterince hazırlanamama endişesi, iştahsızlık, uykusuzluk, gerginlik gibi bedensel rahatsızlıklar daha sık görülmektedir. Anne eğitimi sınavlara hazırlanan öğrencileri fazla etkilemezken, babanın eğitim düzeyi düştükçe öğrencide sınav kaygısı artmaktadır. Dikkatlerini toplamakta güçlük çekmekte, iştahsızlık, uykusuzluk ve gerginlik gibi bedensel tepkilerden erkek öğrencilere göre daha fazla yakınmaktadırlar. Belirtilen etmenler dışındaki değişkenlerle sınav kaygısı, süreklilik ve durumluluk kaygı skorları arasında önemli bir ilişki saptanamamıştır.

Koç (2014), kamu personeli seçme sınavına giren öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlemek ve öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul ilinde KPSS'ye hazırlanan 876 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına yapılan öğrenme stilleri ölçeği ve sınav kaygısı envanteri analiz edildiğinde erkeklerin görsel ve dokunsal öğrenme stiline kadınlara göre daha fazla yatkın oldukları, yine sanat alanı dışında, diğer alandan mezun öğretmen adaylarının görsel ve dokunsal öğretim sistemine yatkın oldukları, öğretmen adaylarının %77'sine yakınının bayan olduğu, öğretmen adaylarının %82'sinden fazlasının verimli ders çalışma ile ilgili bir eğitim alamadığı, kinestetik öğrenme stili artıka öğretmen adaylarının sınav kaygısının %40 oranında düştüğü gibi sonuçlar bulunmuştur.

3.5.2. SINAV KAYGISI KONUSUNDA YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Culler ve Holahan, (1980,)yüksek kaygılı öğrencilerin daha düşük kaygılı öğrencilere göre daha zayıf performans gösterdikleri ve bu öğrencilerin düşük kaygılı öğrencilere göre okulu bırakma oranlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Beer (1991)'ın yaptığı araştırmada, Kansas'ın kuzey bölgesindeki okullarında yirmi yedi üstün yetenekli öğrencilere, Çocuklar İçin Depresyon Envanteri, Beck Depresyon Ölçeği, Genel Kaygı ve Breskin Katılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin, depresyona eğilimli olmadıkları, sınav kaygısı ve genel kaygıyla ilgili de rahatsız bir durum içinde yer almadıkları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin, sınav kaygısını kendi akranlarına veya kendilerinden daha iyi ayarlayabildiklerini göstermektedir. Genel olarak üstün yetenekli öğrenciler, zihinsel esnekliğe sahiptir, yetenekleri olumlu düşünebilmeyi ve duygusal esnekliği sağlar. Bu durumu güçlendiren özellikler gibi üstün yetenekli çocuklar, uygun seçimleri doğru ve çabuk şekilde yapabilmekte gerektiği gibi tepki verebilmektedir.

Wolf ve Smith (1995), sınav sonuçlarının ne amaçla kullanılacağına bilinmesinin sınav kaygısı ve performansla ilişkilerini inceledikleri araştırmada; sınavdan alınacak notların nasıl kullanılacağına dair güdülenme ile sınav kaygısı ve performans arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin iki gruba ayrıldığı araştırmada sınav sonuçlarının ortalamaya etkisi olacağını bilen grupta sınav kaygısı diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Güdülenme ve performans arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş, sınav kaygısı ile performans arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, düzenli çalışma alışkanlıklarının olmadığı ve sınavları tehdit edici bir unsur olarak gördükleri için başarısız oldukları, sınavları zor bir durum olarak algılamaları nedeniyle sınavlara yeterince hazırlanamadıkları ve performanslarını yeterince sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin sınavda stres yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Brown (1999), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri düştükçe akademik başarı testlerinden aldıkları puanların yükseldiğini bulmuştur. Sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, sınav kaygısı düşük olan bireylere göre sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri birçok araştırmada tespit edilmiştir.

Zeidner ve Schleyer (1999), kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, ayrıca sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu ve düşük başarı ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyusallık boyutuyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Mulvenon ve diğ. (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sınav kaygılarının anne-babalarının sınava ilişkin baskılarının okul ortamının, yetkinlik beklentisinin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemde amaç; var olan durumu var olduğu şekilde ortaya koymaktır. Araştırma, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada bağımlı değişken sınav kaygısıdır. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerse; ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-baba tutumları ve farklı demografik değişkenlerdir.

Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Onları değiştirme, etkileme çabası içinde olunmaz. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2006)

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ve Meram merkez İlçelerindeki Konya' yı temsil ettiği düşünülen Ygs-Lys hazırlık dersanelerinde öğretim gören üniversite sınavına hazırlık öğrencileridir. Konya ili Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde evreni temsil ettiği düşünülen özel dersanelerden tesadüfi olarak öğretim gören öğrencilerden random olarak seçilip uygulamaya katılan 390 öğrenci de örnekleme oluşturmuştur.

4.3. PROBLEM CÜMLESİ

-Dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin, ailelerinin sosyo-ekonomik durumuyla, ebeveynlerinin tutumlarının öğrencinin sınav kaygısına etkisi ne düzeydedir?

4.3.1.ALT PROBLEMLER

- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları hangi düzeydedir?

-Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları anne-babanın tutumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

-Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin aile sosyo-ekonomik durumları hangi düzeydedir?

- Ailenin ekonomik durumu ile dershaneye gidip gitmeme arasında ilişki var mıdır?

- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları, anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

-Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları, anne ve babanın mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

-Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?

-Anne-babanın hayatta olup-olmamasına göre sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

-Ailenin aylık ortalama geliri ile öğrencinin sahip olduğu sınav kaygısı arasındaki ilişki ne yöndedir?

-Öğrencinin üniversite sınavına hazırlanmak için dershaneye gitme süresi ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

-Öğrencinin algıladığı ebeveyn tutumu ile cinsiyete göre farklılaşma var mıdır?

-Anne-babanın hayatta olup-olmaması ile öğrencinin algıladığı ebeveyn tutumu arasında bir farklılık var mıdır?

-Ailenin aylık ortalama geliri ile öğrencinin algıladığı ebeveyn tutumu arasında bir ilişki var mıdır?

-Öğrencinin diploma notu ile algıladığı ebeveyn tutumu arasında bir ilişki var mıdır?

-Öğrencinin yaşadığı sınav kaygısı ile öğrencinin algıladığı baskın ebeveyn tutumu arasında bir ilişki var mıdır?

- Öğrencinin sınav kaygısı toplam puanı ile koruyucu ebeveyn tutumu arasındaki ilişki ne yöndedir?

- Sınav kaygısı toplam puanı ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişki ne yöndedir?

4.4. SAYILTILAR

i. Öğrencilerin, bu araştırmada kullanılacak Anne-Baba Tutum Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeğine ve aile sosyo-ekonomik durumu tespiti, kişisel bilgi formuna içtenlikle ve yansız olarak cevap verecekleri,

ii. Dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin demografik özellikleri, başarı durumları, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı gibi etmenlerin bu araştırmada ele alınacak ölçeklerle ölçüleceği,

iii. Bu araştırma ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmak istenilen alanı yansıttığı varsayılmıştır.

4.5.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- i. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile,
- ii. Konya ili, Selçuklu, Meram merkez ilçelerindeki özel dersanelerle,
- iii. Araştırma konusu olacak ailenin sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumları ile ilgili geliştirilmiş olan ölçeğin faktörleriyle (alt boyutlarıyla),
- v. Araştırma konusu olacak sınav kaygısı düzeyi, geliştirilmiş olan ölçeğin faktörleriyle (alt boyutlarıyla),
- vi. Araştırmada ele alınan psikolojik değişkenler, uygulanan ölçüm araçlarının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

4.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu (ailenin sosyo-ekonomik düzey tespiti), anne-baba tutumları ölçeği ve sınav kaygısı envanteri kullanılmıştır.

4.6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Anketin demografik bilgiler kısmında, öğrencinin kişisel bilgilerinin yanı sıra ailenin sosyo-ekonomik durumunu tespit edecek sorular olacaktır. Öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne ve babasının eğitim durumunu, anne ve babasının mesleklerini, ailenin aylık ortalama gelirini, oturduklarını evin kime ait olduğunu, doğduğu yerleşim birimini, lise son sınıf öğrencileri için şu ana kadarki not ortalamaları mezun durumdaki öğrenciler için diploma puanlarını, kaç yıldır dershaneye gittiklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.

4.6.2. ANNE-BABA TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

Araştırmada anne-baba tutumları Kuzgun(1972) tarafından geliştirilen Ana Baba Tutumu Ölçeği (ABTÖ) ile ölçülecektir.

Ana Baba Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin karşısına birbirini izleyen sırada “hiç uygun değil”, “pek uygun değil”, “biraz uygun” ve “çok uygun” biçiminde dört seçenek verilmiştir. Öğrencilerden bu maddeleri en iyi belirten seçeneğin puanını maddelerin yanına belirtmeleri istenmiştir. Soruların tamamı düz maddelerden oluşmuş olup tersten sorulmuş soru bulunmamaktadır.

Puanlaması;

1. Hiç uygun değil
2. Pek uygun değil
3. Biraz uygun
4. Çok uygun.

Ölçekteki maddelerden 1, 2, 6, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 29, 30, 36, 37 ve 39. Maddeler demokratik tutumu ölçen maddeler; 4, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33 ve 34. maddeler koruyucu- istekçi ana baba tutumunu ölçen maddeler iken; 3, 5, 8, 12, 16, 23, 31, 35, 38 ve 40. maddeler ise otoriter ana baba tutumunu ölçen maddelerdir.

Demokratik Ana Baba Tutumu Alt Ölçeği'nden ve Koruyucu- İstekçi Ana Baba Tutumu Ölçeği'nden en az 15 en fazla 60 puan alınabilirken; Otoriter Ana Baba Tutumu Ölçeği'nden en az 10, en fazla 40 puan alınabilmektedir.

4.6.2.1. ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI İLE ÖLÇEĞİN PUANLANMASI

Türkiye'de ana baba tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirme girişimini ilk defa Yıldız Kuzgun (1972) başlatmıştır. Yazarın demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak tanımladığı ana baba tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış olduğu “Ana Baba Tutum Envanteri” 384 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Beş alt maddeden

oluşan Ana Baba Tutum Ölçeği, 1992- 1993 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmış, elde edilen puanlar üzerinde faktör analizi tekniği uygulanarak ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Faktör analizi sonuçları maddelerin önemli bir bölümünün, yüksek faktör yükleri ile I.Faktörde toplandığını, bunu II.Faktörde toplanan maddelerin izlediği, diğer faktörler ise madde sayısının üçü geçmediğini göstermiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2011).

Birinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör yükleri artı olanların “demokratik” ve eksi olanların “otoriter” tutumu betimleyen maddeler olduğu görülmüştür.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü en yüksek 15 madde “Demokratik Tutum Ölçeği” maddeleri olarak seçilmiştir. Bu faktörde eksi değer taşıyan fakat faktör yükleri yüksek olan 10 madde ise “Otoriter Tutum Ölçeği” maddeleri olarak alınmıştır. İkinci faktöre “Koruyucu/İstekçi Tutum Ölçeği” adı verilmiştir. Bu ölçekte faktör yükleri doyurucu bulunan 10 maddenin 3’ü “Koruyucu” ve 7’si “İstekçi” tutumu ölçen maddelerdir (Kuzgun ve Bacanlı, 2011).

Ana Baba Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için, önce ölçeği oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Sonra ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı testin tekrarı yöntemi ile belirlenmiştir.

Alt Ölçekler İç Tutarlılık Katsayısı Kararlılık Katsayısı; Demokratik 0.89-0.92, Koruyucu/ İstekçi 0.82-0.75, Otoriter 0.78-0.79 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada Anne-baba tutum ölçeği' ni oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise şu şekilde bulunmuştur: Demokratik Ana Baba Tutumu Alt Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .88; Koruyucu/ İstekçi Ana Baba Tutumu Alt Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .83 ve Otoriter Ana Baba Tutumu Alt Ölçeği iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

4.6.3. SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sınav kaygısını ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinde yayınlanan ve hemen hemen tüm dershanelerde değerlendirme programı olan Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Sınav Kaygısı Ölçeği 50 soruluk bir soru formu ve yanıt anahtarından oluşmaktadır. Yanıtlar Doğru/Yanlış olarak değerlendirilmektedir. Toplam 50 maddelik ölçeğin maddelerinin sekiz tanesi (3-14-17-25-32-41-49-37) başkalarının görüşü; yedi tanesi (2-9-16-24-31-38-40) kendi görüşü; altı tanesi (1-8-15-23-30-49) gelecekle ilgili endişeler; altı tanesi (6-11-18-26-33-42) hazırlanmamakla ilgili endişeler; yeditanesi (5-12-19-27-34-39-43) bedensel tepkiler; on tanesi (4-13-20-21-28-35-36-37-48-50) zihinsel tepkiler; altı tanesi (7-10-22-29-44-45) genel sınav kaygısı alt testlerinden oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan testin, 100 dersane öğrencisi üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında, testin (Sınav Kaygısı Toplam Puanı) Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı: .87 bulunmuştur. Tutarlı bir ölçek olduğu ispatlandığından uygulamaya devam edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 390 kişilik örneklem grubu için ise; .86 bulunmuştur.

4.7. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.00 paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (ortalama, standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırılmalarında Oneway ANOVA testi ve farklılığa neden çıkan grubun tespitinde Tukey testi, varyansları eşit olmayan parametrelerin farklılığa neden olan grubun tespitinde ise Dunnett's T3 testi kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Sınav Kaygı Ölçeğinden ve Anne-Baba Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, anne ya da babanın hayatta olup-olmaması gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

için Independent-Samples T Testi uygulanmıştır. Verilerin aralarındaki ilişkinin yönünü ve değerini belirlemek için Korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik değerlendirmelerinde Reliability analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1.TABLolar VE İSTATİSTİKİ YORUMLAR

Araştırmanın katılımcıları Konya ili ve merkez ilçesinde, lise son sınıf ya da mezun durumda olan ve YGS ya da LYS' ye dershaneye giderek hazırlanan 390 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne-baba sağ olma durumu, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, ailenin aylık toplam geliri, öğrencinin kendine ait odası olup-olmadığı, oturdukları evin mülkiyeti, ailedeki toplam çocuk sayısı, öğrencinin doğduğu yerleşim birimi, diploma notu (12.sınıf öğrencileri için ilk üç yılın not ortalaması), öğrencinin üniversite sınavına hazırlık için ve tüm eğitim hayatlarında kaç yıldır dershaneye gittiği, aile içi sorunların çözümünde belirlenen yollar gibi öğrencinin demografik ve ailesinin sosyo-ekonomik durumları incelenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	211	54,1
	Erkek	179	45,9
Ailenizin ortalama aylık geliri	1000 TL ve altı	17	4,4
	1001-2000 TL arası	83	21,3
	2001-3000 TL arası	131	33,6
	3001 TL ve üzeri	159	40,8
Oturduğunuz evle ilgili	Kira	57	14,6
	Lojman	16	4,1
	Ev sahibiyiz	317	81,3
Oturduğunuz evde kendinize ait bir odanız var mı?	Evet	330	84,6
	Hayır	60	15,4
Kaç kardeşin var?	1	18	4,6
	2	147	37,7
	3	149	38,2
	4 ve üzeri	76	19,5
Doğduğun yerleşim birimi	İl merkezi	275	70,5
	İlçe	99	25,4
	Kasaba	11	2,8
	Köy	5	1,3

Tablo 4’te öğrencilerin; demografik bilgilerine göre frekans ve yüzde oranları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 179’ u yani %45,9’ i erkek, 211’ i yani %55,1’i de kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri, %40.8’ inin 3000 TL ve üzeri iken %33.6’inin 2000-3000 TL arasındadır. Bu öğrencilerden %81.3’ ünün oturdukları ev kendilerine ait ve %84.6’sının kendine ait odası bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, yüzde %38.2’sinin 3 kardeşi, %19.5’inin ise 4 ve üzeri sayıda kardeşi vardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, doğdukları ve ilköğretimlerini tamamladıkları yerleşim yeri, %70.5’ inin il merkezi, %25.4’ ünün ilçe, %2.8’ i kasaba ve %1.3’ ü ise köydür.

Tablo 5. Öğrencilerin Eğitim Bilgilerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Diploma notunuz nedir?	55-69 arası	47	12,1
	70-84 arası	173	44,4
	85-100 arası	170	43,6
Liseye yeniden başlama şansınız olsaydı, yine kendi lisenizi tercih eder miydiniz?	Evet	205	52,6
	Hayır	185	47,4
Hangi tür lisede okumak isterdiniz?	Fen Lisesi	77	41, 62
	Anadolu Lisesi	64	34, 59
	İmam Hatip Lisesi	3	1, 62
	Özel Lise	17	9, 18
	Askeri Lise	12	6, 48
	Sağlık Meslek Lisesi	11	5, 94
	Ticaret Meslek Lisesi	1	0, 54
Üniversite sınavına hazırlık için kaç yıldır dershaneye gidiyorsunuz?	1 yıl	31	7,9
	2 yıl	125	32,1
	3 yıl	120	30,8
	4 yıl ve fazla	114	29,2
Tüm eğitim hayatınızda bugüne kadar kaç yıl dershaneye gittiniz?	1 yıl	5	1,3
	2 yıl	23	5,9
	3 yıl	41	10,5
	4 yıl ve fazla	321	82,3

Tablo 5’ te öğrencilerin; eğitim bilgilerine göre frekans ve yüzde oranları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.6’ sının, mezun öğrencilerin diploma notu ya da lise son sınıf öğrencilerinin son sınıfa kadar ki not ortalaması 85-100 arasında, %44.4’ ünün ise 70-84 arasındadır. Bu öğrencilerin, %47.4’ ü yeniden bir şansınız olsaydı okuduğu ya da mezun olduğu lisede yeniden öğrenim görmek istememektedir. Bu %47.4’ lük kısımdaki öğrencilere hangi lisede okumak isterdiniz diye sorduğumuzda ise % 41.6’sı Fen Lisesi, %34.5’i Anadolu Lisesi, %9,1’ i ise Özel Lisede, %6.5’i Askeri Lisede ve %5.9’ u Sağlık Meslek Lisesinde okumak istediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere; üniversite sınavlarına hazırlık için yani lise 1. sınıftan itibaren kaç yıl dershaneye gittiniz sorusuna %29.2’ si 4 yıl ve fazla, %30.8’ i 3 yıl, %32.1’ i ise 2 yıl cevabını vermişlerdir. Katılımcı öğrencilere, tüm eğitim hayatınız boyunca yani ilkokuldan itibaren kaç yıl dershane gittiniz sorusuna ise %82.3’ ü 4 yıl ve daha fazla cevabını vermişlerdir.

Tablo 6: Öğrencilerin Anne ve Babalarına İlişkin Bilgiler

		Anne		Baba	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Anne-Babanın Hayatta Olma Durumu	Evet	378	96,9	368	94,4
	Hayır	12	3,1	22	5,6
Anne-Babanın Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	144	36,9	67	17,2
	Ortaokul mezunu	49	12,6	24	6,2
	Lise veya dengi okul mezunu	83	21,3	87	22,3
	yüksekokul mezunu	0	0,0	27	6,9
	Üniversite mezunu	104	26,7	156	40,0
	Lisansüstü	10	2,6	29	7,4
Anne-Babanın Mesleği	Devlet memuru	88	22,6	178	45,6
	Özel Şirkette görevli	13	3,3	41	10,5
	Serbest meslek	15	3,8	136	34,9
	Çalışmıyor/işsiz	271	69,5	15	3,8
	Emekli	3	,8	20	5,1

Tablo 6' da ise öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin bilgilere göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, %96.9' unun annesi, %94.4' ünün ise babası hayattadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; %47.4' ünün babalarının eğitim durumu lisans ve lisansüstü, %22.3' ünün ise lise mezunudur. Annelerinin eğitim durumu ise, %36.9' u ilköğretim mezunu, %12.6' sını ortaokul mezunu, %21.3' ü lise mezunu iken %29.3' ü lisans ve lisans üstü mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %69.5' inin annesi çalışmıyor ya da ev hanımı, %22.6' sının annesi devlet memurudur. Babalarının mesleği sorulduğunda ise %45.6' sının devlet memuru, %34.9' unun ise serbest meslek sahibi, %10.5' ininki ise özel şirkette görevli olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin, anne ve baba ile birlikte aile içi sorunların çözümünde kimin sözünün geçtiğine ilişkin bilgiler

		Frekans	Yüzde
Yetiştirdiğiniz ailede aile içi sorunlarda kimin sözü geçer?	Anne	30	7,7
	Baba	49	12,6
	Anne-Baba ortak karar	118	30,3
	Hep birlikte	193	49,5
Yetiştirdiğiniz ailede eğitim-öğretimle ilgili sorunlarda kimin sözü geçer?	Anne	36	9,2
	Baba	52	13,3
	Anne-Baba ortak karar	80	20,5
	Hep birlikte	222	56,9
Yetiştirdiğiniz ailede parasal sorunlarda kimin sözü geçer?	Anne	16	4,1
	Baba	148	37,9
	Anne-Baba ortak karar	146	37,4
	Hep birlikte	80	20,5
Yetiştirdiğiniz ailede siyasi sorunlarda kimin sözü geçer?	Anne	8	2,1
	Baba	89	22,8
	Anne-Baba ortak karar	71	18,2
	Hep birlikte	222	56,9

Tablo 7’ de öğrencilerin, anne ve baba ile birlikte aile içi sorunların çözümünde kimin sözünün geçtiğini ele aldık. Araştırmaya katılan öğrencilere, aile içindeki yaşanan sorunlarda, eğitim ve öğretim ile ilgili konularda, parasal konularda ve siyasi konularda evde kimin sözü geçer diye sorduğumuzda, öğrencilerin %49.5’ i aile içi yaşanan sorunlarda hep birlikte, %30.3’ ü ise aile içi yaşanan sorunlarda annem ve babam ortak karar verir benim fikrimi sormazlar derken %12.6’sı babam, %7.7’si ise annemin sözü geçer demiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere aile içinde eğitim-öğretimleriyle ilgili kimin sözü geçer diye sorduğumuzda, %56.8’ u hep birlikte, %20.5’ i anne ve babamın ortak kararıyla, %13.3’ ü babamın ve %9.2’ si annemin sözü geçer demiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere parasal konularla ilgili olarak aile içinde kimin sözünün geçtiğini sorduğumuzda, 37.9’ u babamın sözü geçer demiştir. Parasal konularda annem ve babam birlikte karar alır diyenler % 37.4 oranında iken, %20.5’ i hep birlikte karar alırız demiştir. Parasal konularla ilgili olarak karar verme yetkinliği %4.1 oranında anne karar verir yönündedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ailede siyasi konularla ilgili olarak kimin dediği uygulanır diye sorduğumuzda; %56.9’ unun hep birlikte, %22.8’ i babamın dediği uygulanır diye cevap vermiştir. %18.2’ si ise anne ve babamın ortak kararıyla karar alınır demiştir.

Tablo 8: Toplam Sınav Kaygısı Örneklem Grup Dağılımı

Sınav Kaygısı Toplam Puanı	Kız	Erkek	toplam
	0-15	13	23
16-30	82	92	174
31-50	116	64	180

Araştırmamıza katılan 390 öğrencinin cinsiyet ile toplam sınav kaygısı puanları arasındaki duruma baktığımızda toplam örneklem grup içerisinde kız

öğrencilerin %29.7' sinin (116 kişi), erkek öğrencin ise %16.4'ünün (64 kişi) yüksek sınav kaygısı taşıdığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerden normal düzeyde kaygıya sahip öğrencilerden %21.02' si kız, %23.58'i ise erkek öğrencilerden oluşurken, sınav kaygısı olmayan yada düşük seviyede olan öğrencilerden %3.33'ü kız, %5.89'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 9: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygı alt boyutları ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Sonuçlar-T-Test

	Cinsiyet	N	\bar{X}	F	t	p
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	Kız	211	3,4408	0,82	0,71	0,48
	Erkek	179	3,2961			
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	kız	211	4,3270	,002	2,886	,004
	Erkek	179	3,8436			
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	Kız	211	4,1327	,017	2,185	,029
	erkek	179	3,8156			
SINAVA HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	Kız	211	4,1706	4,552	2,982	,003
	Erkek	179	3,7095			
BEDENSEL TEPKİLER	Kız	211	3,6919	,557	3,234	,001
	Erkek	179	2,9777			
ZİHİNSEL TEPKİLER	Kız	211	6,9289	,745	3,485	,001
	Erkek	179	6,1285			
GENEL SINAV KAYGISI	Kız	211	3,9005	8,323	4,047	,000
	Erkek	179	3,2961			
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Kız	211	30,5924	0.441	3,744	,000
	Erkek	179	27,0670			

Tablo 9'a bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin genel sınav kaygısı ile ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t= 4,047$, $p < 0,05$). Bu farklılık kız öğrencilerin genel sınav kaygısı ile ilgili puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,9005$, $Ss=1,3782$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,2961$, $Ss=1,5709$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla genel sınav kaygısı ile ilgili endişelere sahip oldukları söylenebilir.

Kendisiyle ilgili endişeler ile ilgili puanlara baktığımızda istatistiksel olarak anlamlı ($t=2.886$, $p=0.004$) olduğu görülmektedir. Bu, kız öğrencilerin kendileriyle ilgili endişe puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,3270$, $Ss=1.6423$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 3,8436$, $Ss=1.6551$) göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kendileriyle ilgili endişelere sahip oldukları söylenebilir.

Gelecekle ilgili endişelerle ilgili puanlara bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t=2.185$, $p=0.029$). Kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,1327$, $Ss=1.4280$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,8156$, $Ss=1.4278$) yüksek olduğu görülmüş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre gelecekle ilgili daha fazla endişeye sahip olduğu görülmüştür.

Kız ve erkek öğrencilerin; sınava yeteri kadar hazırlanamamakla ilgili düşünceleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2,982$, $p=0,003$). Bu farklılık kız öğrencilerin sınava hazırlanamamakla ilgili endişelerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,1706$, $Ss=1,4307$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,7095$, $Ss=1,6230$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla sınava hazırlanamamakla ilgili endişelere sahip oldukları söylenebilir.

Bedensel tepkilerle ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t=3,23$, $p=0.001$). Bu farklılık kız öğrencilerin bedensel tepkilerle ilgili puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,6919$, $Ss=2,2135$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=2,9777$, $Ss=2,1251$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla bedensel tepkilerle ilgili sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

Zihinsel tepkilerle ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t= 3,485$, $p = 0,001$). Bu farklılık kız öğrencilerin zihinsel tepkilerle ilgili puan ortalamalarının ($\bar{X}=6,9289$, $Ss=1,3782$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=6,1285$, $Ss=1,5709$) fazla olmasından

kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla zihinsel tepkilerle ilgili sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin uygulanan testin toplam sınav kaygısı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t=3,744$, $p=0,000$). Bu farklılık kız öğrencilerin toplam sınav kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=30,5924$, $Ss=8,9986$) erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarından ($\bar{X}=27,0670$, $Ss=9,5714$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara göre kız öğrencilerini erkek öğrencilere göre daha fazla toplam sınav kaygısına sahip olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin; başkalarının kendisini nasıl gördüğüyle ilgili düşünceleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=0,71$, $p=0,48$).

Tablo 10: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygı alt boyutları ve Babalarının Hayatta Olup-Olmamasına Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar-T-Test

Babanız hayatta mı?		N	\bar{X}	Ss	F	t	p
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	Evvet	368	3,3016	1,98325	,028	-2,963	,003
	Hayır	22	4,5909	1,96781			
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	Evvet	368	3,9375	1,44052	1,385	-2,821	,005
	Hayır	22	4,8182	1,05272			
BEDENSEL TEPKİLER	Evvet	368	3,2745	2,16944	,005	-3,334	,001
	Hayır	22	4,8636	2,21027			
GENEL SINAV KAYGISI	Evvet	368	3,5815	1,49436	,483	-2,251	,025
	Hayır	22	4,3182	1,42716			
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Evvet	368	28,4674	9,27356	,961	-4,451	,000
	Hayır	22	37,4545	7,79943			

Tablo 10' u incelediğimizde babanın hayatta olmamasıyla sınav kaygısı arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış dört alt boyutta anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Babanın hayatta olup-olmamasına göre sınav kaygısı durumlarına bakıldığında, başkalarıyla ilgili endişeler ($t=-2.963$,

p=0.003), gelecekle ilgili endişeler (t=-2.821, p=0.005), bedensel tepkiler (t=-3,334, p=0.001), genel sınav kaygısı (t=-2,251, p=0.025) ve sınav kaygısı toplam puan (t = -4,451, p=0.000) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Babasının hayatta olmadığını söyleyen öğrencilerin sınav kaygısı testi alt boyutlarından; başkalarıyla ilgili endişeler (\bar{X} =4,5909), gelecekle ilgili endişeler (\bar{X} =4,8182), bedensel tepkiler (\bar{X} =4,8636), genel sınav kaygısı (\bar{X} =4,3182) ve sınav kaygısı toplam puan (\bar{X} =37,4545) alt boyutlarında puan ortalamaları daha yüksek olarak gözlenmiştir. Babası hayatta olmayan öğrencilerin babası hayatta olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 11: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygı alt boyutları ve Annelerinin Hayatta Olup-Olmamasına Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar T-Test

Annemiz hayatta mı?	N	\bar{X}	Ss	F	t	p	
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	Evet	378	3,3175	1,97592	,083	-2,927	,004
	Hayır	11	5,0909	2,16585			
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	Evet	378	4,0635	1,65329	,694	-2,574	,010
	Hayır	11	5,3636	1,56670			
BEDENSEL TEPKİLER	Evet	378	3,3095	2,19524	6,970	-3,271	,007
	Hayır	11	4,9091	1,57826			
ZİHİNSEL TEPKİLER	Evet	378	6,4974	2,28622	4,262	-4,362	,001
	Hayır	11	8,5455	1,50756			
GENEL SINAV KAYGISI	Evet	378	3,5847	1,49782	4,626	-4,492	,001
	Hayır	11	4,9091	,94388			
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Evet	378	28,6799	9,34035	2,214	-3,246	,001
	Hayır	11	37,9091	7,38180			

Tablo 11' e baktığımızda annenin hayatta olmamasıyla sınav kaygısı arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış beş alt boyutta anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Annenin hayatta olup-olmamasına göre sınav kaygısı durumlarına bakıldığında, başkalarıyla ilgili endişeler (t=-2.927,

p=0.004), kendisiyle ilgili endişeler (t=-2,574, p=0,010), bedensel tepkiler (t=-3,271, P=0.007), zihinsel tepkiler (t=-4,362, p=0.001), genel sınav kaygısı (t=-4,492, p=0.001) ve sınav kaygısı toplam puan (t=-37,909, p=0.001) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Annesinin hayatta olmadığını söyleyen öğrencilerin sınav kaygısı testi alt boyutlarından; başkalarıyla ilgili endişeler (\bar{X} =5,0909), kendisiyle ilgili endişeler (\bar{X} =5,3636), bedensel tepkiler (\bar{X} =4,9091), zihinsel tepkiler (\bar{X} =8,5455), genel sınav kaygısı (\bar{X} =4,9091) ve sınav kaygısı toplam puan (\bar{X} =37,909) alt boyutlarında puan ortalamaları daha yüksek olarak gözlenmiştir. Annesi hayatta olmayan öğrencilerin annesi hayatta olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 12: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygı alt boyutları ile Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar-ANOVA

KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	N	\bar{X}	Ss	F	P
Devlet memuru	88	3,6477	1,55393	2,82971	,02457
Özel Şirkette görevli	13	4,7692	1,48064		
Serbest meslek	15	4,0000	1,64751		
Çalışmıyor/işsiz	271	4,2362	1,68532		
Emekli	3	3,3333	1,52753		

Tablo 12' ye göre; araştırmamıza katılan öğrencilerin annelerinin meslekleri ile sınav kaygısı düzeylerini karşılaştırdığımızda sınav kaygısı alt boyutlarından kendisiyle ilgili endişelere sahip olan öğrencilerin annelerinin meslekleriyle istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Oneway Anova sonucunda kendisiyle ilgili endişeler sınav kaygısı alt boyutuyla anne mesleği dağılımlarının varyanslarının eşit olduğu ve p=0.25 çıktığından anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki Tukey HSD testine baktığımızda annesinin mesleği devlet memuru olanlarla,

çalışmıyor olanlar arasında olduğunu görmekteyiz. Ortalamalarına baktığımızda ise annesi çalışmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,262$) annesi devlet memuru olan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.647$) daha yüksek olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla annesi çalışmayan öğrencilerin kendisiyle ilgili endişeleri, annesi devlet memuru olan öğrencilerden daha fazladır diyebiliriz.

Babanın mesleği ile sınav kaygısı alt boyutları arasında istatistiksel anlamda bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 13: Okuduğu ya da Mezun Olduğu Liseden Memnuniyet İle Sınav Kaygısı İlişkisi Sonuçları-T Testi

Liseye yeniden başlama şansınız olsaydı, yine kendi lisenizi tercih eder miydiniz?		N	\bar{X}	Ss	F	t	p
GENEL SINAV KAYGISI	Evet	205	3,4732	1,50669	0,890024	-2,08849	0,03
	Hayır	185	3,7892	1,47585			

Tablo 13' e göre; genel sınav kaygısı ile ilgili puanları açısından okuduğu/mezun olduğu liseden memnun olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t= -2,08849$, $p = 0,03$).

Bu farklılık okuduğu/mezun olduğu liseden memnun olmayan öğrencilerin genel sınav kaygısıyla ilgili puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,7892$, $Ss=1,4758$) okuduğu/mezun olduğu liseden memnun olan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,4732$, $Ss=1,5066$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu bulguya göre okuduğu/mezun olduğu liseden memnun olmayan öğrencilerin, okuduğu/mezun olduğu liseden memnun olan öğrencilere göre daha fazla genel sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 14: Ailenin Ortalama Aylık Geliri İle Öğrencinin Üniversite Sınavına Hazırlık İçin Kaç Yıl Dershaneye Gittiği

		Üniversite sınavına hazırlık için kaç yıldır dershaneye gidiyorsunuz?				Toplam
		1 yıl	2 yıl	3 yıl	4 yıl ve fazla	
Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?	1000 TL ve altı	3	7	4	3	17
	1001-2000 TL arası	8	23	35	17	83
	2001-3000 TL arası	11	49	39	32	131
	3001 TL ve üzeri	9	46	42	62	159

Tablo 14’te ailenin aylık ortalama geliriyle üniversite sınavına hazırlık için kaç yıldır dershaneye gittiği/gidebildiği sorulduğunda, ailenin ekonomik durumu yükseldikçe dershaneye gitme oranının arttığı görülmektedir.

Tablo 15: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygı alt boyutları ile Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine İlişkin Sonuçlar-ANOVA

		N	\bar{X}	Ss	F	p
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	17	4,1176	1,76360	3,56217	.014
	1001-2000 TL arası	83	3,6145	1,82015		
	2001-3000 TL arası	131	3,5802	2,13741		
	3001 TL ve üzeri	159	3,0000	1,95195		
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	17	5,2353	1,34766	5,15346	.002
	1001-2000 TL arası	83	4,3855	1,63671		
	2001-3000 TL arası	131	4,1298	1,67973		
	3001 TL ve üzeri	159	3,8176	1,62985		
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	17	4,8824	1,11144	5,53138	.001
	1001-2000 TL arası	83	4,3494	1,31996		
	2001-3000 TL arası	131	3,9084	1,45417		
	3001 TL ve üzeri	159	3,7673	1,44606		
BEDENSEL TEPKİLER	1000 TL ve altı	17	3,5882	1,93839	4,60064	.004
	1001-2000 TL arası	83	3,7590	2,29841		
	2001-3000 TL arası	131	3,6794	2,19533		
	3001 TL ve üzeri	159	2,8742	2,10106		
ZİHİNSEL TEPKİLER	1000 TL ve altı	17	7,1765	2,65130	3,40050	.018
	1001-2000 TL arası	83	6,9277	2,39299		
	2001-3000 TL arası	131	6,7710	2,21382		
	3001 TL ve üzeri	159	6,1321	2,21077		
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	1000 TL ve altı	17	33,6471	7,80978	6,39812	.000
	1001-2000 TL arası	83	31,0602	9,77846		
	2001-3000 TL arası	131	29,7939	9,68879		
	3001 TL ve üzeri	159	26,7107	8,66416		

Araştırmaya katılan öğrencilerin, sınav kaygısı alt boyutlarından başkalarıyla ilgili endişeleri ($p=0,14$), kendisiyle ilgili endişeleri ($p=0,02$), gelecekle ilgili endişeleri ($p=0,01$), bedensel tepkileri ($p=0,04$), zihinsel tepkileri ($p=0,18$) ve toplam sınav kaygısı ($p=0,00$) ile ilgili puanları açısından ailesinin ortalama geliri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde farklılığa rastlanmıştır.

Bu farklılık Tablo 15.1' e baktığımızda Tukey HSD testi sonuçlarına göre;

i.Sınav kaygısı alt boyutlarından kendisiyle ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ailelerinin ortalama gelirleri arasında 1000 TL ve altı olanlarla, 2001-3000 TL ve 3000 TL ve üzeri olanlar arasında ilişki görülmüştür. Tablo 15' te, bu ilişkinin hangi yönde etkilendiğine baktığımızda göre, 1000 TL ve altı aylık ortalama

gelire sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=5,2353$), 2001-3000 TL ($\bar{X}=4,12$), ve 3000 TL ve üzeri ($\bar{X}=3,81$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin, kendileriyle ilgili endişeleri, aylık ortalama geliri 1000 TL ve altında olanlarda daha fazladır denilebilir. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde kendileriyle ilgili endişeler artmaktadır.

ii. Sınav kaygısı alt boyutlarından gelecekle ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ailelerinin ortalama gelirleri arasında 1000 TL ve altı olanlarla, 2001-3000 TL ve 3000 TL ve üzeri olanlar arasında ilişki görülmüştür. Ayrıca 1001-2000 TL aylık ortalama gelire sahip olanların, 3000 TL ve üzeri aylık ortalama geliri olanlarla arasında ilişki görülmüştür. Tablo 15' te, bu ilişkinin hangi yönde etkilendiğini anlamak için ortalamalar ve standart sapmalara baktığımızda, 1000 TL ve altı aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,88$), 1001-2000 TL ($\bar{X}=4,34$), 2001-3000 TL ($\bar{X}=3,90$), ve 3000 TL ve üzeri ($\bar{X}=3,76$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin, gelecekleriyle ilgili endişeleri, aylık ortalama geliri 1000 TL ve altında olanlarda daha fazladır denilebilir. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde gelecekle ilgili endişeler artmaktadır.

iii. Sınav kaygısı alt boyutlarından sınav kaygısı sonucu bedensel tepkilere sahip öğrencilerin, ailelerinin ortalama gelirleri arasında 3000 TL ve üstü olanlarla, 1001-2000 TL olanlarla, 2001-3000 TL olanlar arasında ilişki görülmüştür. Tablo 15' te, bu ilişkinin hangi yönde etkilendiğini anlamak için ortalamalar ve standart sapmalara baktığımızda, 1001-2000 TL aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,759$), 2001-3000 TL ($\bar{X}=3,679$) ve 3000 TL ve üzeri ($\bar{X}=2,874$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin; bedensel tepkileri, aylık ortalama geliri 1001-2000 TL olan öğrencilerde daha fazladır denilebilir. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde bedensel tepkiler artmaktadır.

Tablo 15.1: Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Alt Boyutları İle Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Tukey HSD		Mean Dif.	Std. Error	p	
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	1001-2000 TL arası	,50319	,52782	,776
		2001-3000 TL arası	,53749	,51111	,719
		3001 TL ve üzeri	1,11765	,50592	,123
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	-,50319	,52782	,776
		2001-3000 TL arası	,03431	,27815	,999
		3001 TL ve üzeri	,61446	,26848	,102
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	-,53749	,51111	,719
		1001-2000 TL arası	-,03431	,27815	,999
		3001 TL ve üzeri	,58015	,23394	,065
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-1,11765	,50592	,123
		1001-2000 TL arası	-,61446	,26848	,102
		2001-3000 TL arası	-,58015	,23394	,065
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	1001-2000 TL arası	,84975	,43597	,209
		2001-3000 TL arası	1,10552*	,42218	,045
		3001 TL ve üzeri	1,41768*	,41789	,004
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	-,84975	,43597	,209
		2001-3000 TL arası	,25577	,22975	,682
		3001 TL ve üzeri	,56793	,22177	,053
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	-1,10552*	,42218	,045
		1001-2000 TL arası	-,25577	,22975	,682
		3001 TL ve üzeri	,31216	,19324	,371
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-1,41768*	,41789	,004
		1001-2000 TL arası	-,56793	,22177	,053
		2001-3000 TL arası	-,31216	,19324	,371
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	1000 TL ve altı	1001-2000 TL arası	,53296	,37549	,488
		2001-3000 TL arası	,97396*	,36361	,038
		3001 TL ve üzeri	1,11506*	,35991	,011
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	-,53296	,37549	,488
		2001-3000 TL arası	,44100	,19788	,117
		3001 TL ve üzeri	,58210*	,19100	,013
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	-,97396*	,36361	,038
		1001-2000 TL arası	-,44100	,19788	,117
		3001 TL ve üzeri	,14110	,16643	,831
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-1,11506*	,35991	,011
		1001-2000 TL arası	-,58210*	,19100	,013
		2001-3000 TL arası	-,14110	,16643	,831
BEDENSEL TEPKİLER	1000 TL ve altı	1001-2000 TL arası	-,17080	,57764	,991
		2001-3000 TL arası	-,09115	,55936	,998
		3001 TL ve üzeri	,71402	,55368	,570
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	,17080	,57764	,991
		2001-3000 TL arası	,07965	,30441	,994
		3001 TL ve üzeri	,88482*	,29383	,015
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	,09115	,55936	,998
		1001-2000 TL arası	-,07965	,30441	,994
		3001 TL ve üzeri	,80518*	,25603	,010
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-,71402	,55368	,570
		1001-2000 TL arası	-,88482*	,29383	,015
		2001-3000 TL arası	-,80518*	,25603	,010
ZİHİNSEL TEPKİLER	1000 TL ve altı	1001-2000 TL arası	,24876	,60467	,976
		2001-3000 TL arası	,40548	,58554	,900
		3001 TL ve üzeri	1,04440	,57959	,274
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	-,24876	,60467	,976
		2001-3000 TL arası	,15672	,31865	,961
		3001 TL ve üzeri	,79564*	,30758	,049
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	-,40548	,58554	,900
		1001-2000 TL arası	-,15672	,31865	,961
		3001 TL ve üzeri	,63892	,26801	,082
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-1,04440	,57959	,274
		1001-2000 TL arası	-,79564*	,30758	,049
		2001-3000 TL arası	-,63892	,26801	,082

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

iv. Sınav kaygısı alt boyutlarından sınav kaygısı sonucu bedensel tepkilere sahip öğrencilerin, ailelerinin ortalama gelirleri arasında 3000 TL ve üstü olanlarla, 1001-2000 TL olanlar arasında ilişki görülmüştür. Tablo 15’ te, bu ilişkinin hangi yönde etkilendiğini anlamak için ortalamalar ve standart sapmalara baktığımızda, 1001-2000 TL aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=6,927$) ve 3000 TL ve üzeri ($\bar{X}=6.132$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin, zihinsel tepkileri, aylık ortalama geliri 1001-2000 TL olanlar öğrencilerde daha fazladır denilebilir. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde zihinsel tepkiler artmaktadır.

Tablo 15.2: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Toplam Sınav Kaygısı ile Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar-Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Tukey HSD		Mean Difference (I-J)	SE	p	
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	1001-2000 TL arası	2,58682	2,45705	,718	
	1000 TL ve altı	2001-3000 TL arası	3,85317	2,37929	,369
		3001 TL ve üzeri	6,93637*	2,35510	,018
	1001-2000 TL arası	1000 TL ve altı	-2,58682	2,45705	,718
		2001-3000 TL arası	1,26635	1,29482	,762
		3001 TL ve üzeri	4,34955*	1,24982	,003
	2001-3000 TL arası	1000 TL ve altı	-3,85317	2,37929	,369
		1001-2000 TL arası	-1,26635	1,29482	,762
		3001 TL ve üzeri	3,08320*	1,08903	,025
	3001 TL ve üzeri	1000 TL ve altı	-6,93637*	2,35510	,018
		1001-2000 TL arası	-4,34955*	1,24982	,003
		2001-3000 TL arası	-3,08320*	1,08903	,025

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

v. Tablo 15.2’ ye baktığımızda; toplam sınav kaygısı puanlarında, ailelerinin ortalama gelirleri arasında 1000 TL ve altı olanlarla, 1001-2000 TL, 2001-3000 TL ve 3000 TL ve üzeri olanlar arasında ilişki görülmüştür. Tablo 15’ te, bu ilişkinin

hangi yönde etkilendiğini anlamak için ortalamalar ve standart sapmalara baktığımızda, 1000 TL ve altı aylık ortalama gelire sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,647$), 1001-2000 TL ($\bar{X}=31,060$), 2001-3000 TL ($\bar{X}=29,793$) ve 3000 TL ve üzeri ($\bar{X}=26.710$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin, toplam sınav kaygıları, aylık ortalama geliri 1001-2000 TL olanlar öğrencilerde daha fazladır denilebilir. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde sınav kaygıları artmaktadır.

Tablo 16: Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Tüm Eğitim Hayatları Boyunca Dershaneye Kaç Yıl Gittiklerine Göre Dağılımlara İlişkin Sonuçlar-ANOVA

		N	\bar{X}	Ss	F	p	
GELECEKLE ENDİŞELER	İLGİLİ	1 yıl	5	2,8000	2,16795	2,951	,033
		2 yıl	23	4,3913	1,30520		
		3 yıl	41	3,5854	1,49959		
		4 yıl ve fazla	321	4,0280	1,41062		

Tablo 16' ya göre; araştırmaya katılan öğrencilerin tüm eğitim hayatları boyunca yani ilkokuldan üniversite sınavına hazırlık sürecine kadar toplam kaç yıldır dershaneye gitmeleriyle sınav kaygısı alt boyutlarından gelecekle ilgili endişeler arasında istatistiksel anlamda anlamlılık tespit edilmiştir ($F=2,951$, $p=0,033$). Buna göre gelecekle ilgili endişeye sahip öğrencilerin puanlarıyla tüm eğitim hayatları boyunca toplam dershaneye gitme yılları arasında 2 yıldır dershaneye giden öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,3913$), 1 yıl dershaneye giden öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=2,80$) daha yüksektir. Yani 2 yıl dershaneye giden öğrencilerin yaşadığı gelecekle ilgili endişeler, diğer gruplara göre daha fazladır.

Tablo 17: Cinsiyet İle Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Çapraz Tablo

		AİLE TUTUM					
		DEMOKRATİK		KORUYUCU		OTORİTER	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyetiniz Nedir?	Kız	161	57.09	25	45.4	25	47.16
	Erkek	121	42.91	30	54.6	28	52.84
	Toplam	282	100	55	100	53	100

Tablo 17' ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin;

i. Ebeveynlerinin tutumlarını demokratik olarak nitelendirenlerin, 161 tanesi (%57.09) kız öğrenciyken, 121 tanesi (%42.91) erkek öğrenci olmak üzere toplam 282 öğrencidir.

ii. Ebeveynlerinin tutumlarını koruyucu olarak nitelendirenlerin, 25 tanesi (%45.4) kız öğrenciyken, 30 tanesi (%54.6) erkek öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrencidir.

iii. Ebeveynlerinin tutumlarını otoriter olarak nitelendirenlerin, 25 tanesi (%47.16) kız öğrenciyken, 28 tanesi (%52.84) erkek öğrenci olmak üzere toplam 53 öğrencidir.

Tablo 17.1: Cinsiyet İle Anne-Baba Tutumlarına İlişkin T-Testi

		N	\bar{X}	Ss	F	T	df	p
DEMOKRATİK TUTUM	Kız	211	47,7630	8,17084	,008	3,085	388	,002
	Erkek	179	45,2011	8,17119				
KORUYUCU TUTUM	Kız	211	32,6540	8,14738	,174	-,785	388	,433
	Erkek	179	33,2961	7,93701				
OTORİTER TUTUM	Kız	211	17,3033	5,27013	1,474	-1,554	388	,121
	Erkek	179	18,1117	4,93427				

Tablo 17.1' e baktığımızda; anne-baba tutumları ile ilgili puanları açısından öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye baktığımızda; ebeveynlerinin demokratik

tutumuna sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t= 3,085$, $p = 0,02$).

Bu farklılık kız öğrencilerde demokratik tutuma sahip ebeveyne sahip olma ile ilgili puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,7630$, $Ss=8,17084$) erkek öğrencilerde demokratik tutuma sahip ebeveyne sahip olma ile ilgili puan ortalamalarından ($\bar{X}=45,2011$, $Ss=8,17119$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla ebeveynleri tarafından demokratik tutum algısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 18: Anne - Baba Eğitim Durumu, Cinsiyet ve Aile Tutum Arasındaki İlişkinin Çapraz Tablosu

AİLE TUTUM		Baba Eğitim Durumu		Anne Eğitim Durumu	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek
DEMOKRATİK	İlkokul mezunu	26	23	57	45
	Ortaokul mezunu	11	6	23	16
	Lise veya dengi okul mezunu	36	25	28	28
	Yüksekokul mezunu	8	12	-	-
	Üniversite mezunu	64	51	48	30
	Lisansüstü	16	4	5	2
KORUYUCU	İlkokul mezunu	2	4	13	11
	Ortaokul mezunu	3	0	3	3
	Lise veya dengi okul mezunu	6	11	6	6
	Yüksekokul mezunu	1	3	-	-
	Üniversite mezunu	13	9	3	9
	Lisansüstü	0	3	0	1
OTORİTER	İlkokul mezunu	7	5	10	8
	Ortaokul mezunu	1	3	2	2
	Lise veya dengi okul mezunu	4	5	6	9
	Yüksekokul mezunu	0	3	-	-
	Üniversite mezunu	10	9	5	9
	Lisansüstü	3	3	2	0

Tablo 18' e baktığımızda; anne ve babanın eğitim durumu ile öğrencideki ebeveyn tutum algısına öğrencilerin cinsiyetleri açısından baktığımızda;

i. Ebeveyninin tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin, %40.78'inin babası üniversite mezunudur. Aynı gruptaki öğrencilerin, % 36,17' sinin annesi ise ilkokul mezunu iken %27,65'inin annesi üniversite mezunudur.

ii. Ebeveyninin tutumunu koruyucu olarak algılayan öğrencilerin, %40' ının babası üniversite mezunudur. Aynı gruptaki öğrencilerin, % 43,63' ünün annesi ise ilkokul mezunu mezunudur.

iii. Ebeveyninin tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin, %35.84' ünün babası üniversite mezunudur. Aynı gruptaki öğrencilerin, % 33,96' sının annesi ise ilkokul mezunu mezunudur.

Tablo 19: Babanın Hayatta Olup-Olmama Durumu ile Ebeveynin Tutumu Arasındaki İlişki – T Testi

Babanız hayatta mı?		N	\bar{X}	Ss	F	t	df	p
Demokratik Tutum	Evet	368	47,0109	7,90646	11,511	4,232	388	,000
	Hayır	22	39,5000	10,75152		3,225	22,378	,004
Koruyucu Tutum	Evet	368	32,5380	7,86907	,037	-4,209	388	,000
	Hayır	22	39,8182	8,06897		-4,116	23,452	,000
Otoriter Tutum	Evet	368	17,7554	5,16274	,624	1,278	388	,202
	Hayır	22	16,3182	4,39032		1,476	24,606	,153

Tablo 19' a baktığımızda; babanın hayatta olup-olmaması ile ebeveynin öğrenci tarafından algılanan tutumu arasındaki ilişkiye baktığımızda;

i. Ebeveynlerinden demokratik tutum algısına sahip öğrencilerden; babaları hayatta olan öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =47,0109, Ss=7,9064), babaları hayatta olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından (\bar{X} =39,5000, Ss=10,75152) yüksektir. Babanın hayatta olma durumuna göre demokratik tutum ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı (t=4,232, p=0.000) bir farklılık göstermektedir. Babası hayatta olan öğrencilerle, hayatta olmayan öğrenciler arasında demokratik tutuma sahip olma

durumu; babası hayatta olanların ortalama puanları, babası hayatta olmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre;

a. Babası hayatta olan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak daha fazla algıladıklarını söyleyebiliriz.

b. Babası hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveynin (anne) tutumunu babası hayatta olanlara göre daha az algıladığını söyleyebiliriz. Anne, sosyo-psikolojik bir etkiyle baba hayatta olmayınca daha koruyucu ya da otoriter bir tutum sergileyebilir.

ii. Ebeveynlerinden koruyucu tutum algısına sahip öğrencilerden; babaları hayatta olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=39,8182$, $Ss=8,06897$), babaları hayatta olan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=32,5380$, $Ss=7,86907$) daha yüksektir. Babanın hayatta olmaması ile koruyucu tutum ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı ($t=-4,116$, $p=0.000$) bir farklılık göstermektedir. Babası hayatta olmayan öğrencilerle, hayatta olan öğrenciler arasında koruyucu tutuma sahip olma durumu; babası hayatta olmayanların ortalama puanları, babası hayatta olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre;

a. Babası hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveynin (anne) tutumunu babası hayatta olanlara göre daha fazla koruyucu olarak algıladığını söyleyebiliriz. Anne, sosyo-psikolojik bir etkiyle baba hayatta olmayınca daha koruyucu ya da otoriter bir tutum sergileyebilmektedir.

b. Babası hayatta olan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunu diğer gruba göre koruyucu olarak daha az algıladıklarını söyleyebiliriz.

iii. Araştırmaya katılan öğrencilerde babanın hayatta olup-olmamasına göre otoriter tutum arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır (hayatta; $t=1,278$, $p=0,202$, $p>0,05$ ve hayatta değil; $t=1,476$, $p=,153$, $p>0,05$).

Tablo 19.1: Babanın Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet ve Ebeveynin Koruyucu Tutumu Arasındaki İlişki – Ki Kare Testi

Cinsiyetiniz Nedir?			Value	df	p
Kız	Pearson Square	Chi-	50,414 ^b	34	,035
Erkek	Pearson Square	Chi-	33,630 ^c	32	,388

b. 50 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05

Tablo 19.1' e baktığımızda, babanın hayatta olup olmaması ve ebeveynin koruyucu tutumu arasındaki ilişkiye cinsiyetler arasında bir fark var mı diye baktığımızda; kız çocukları (50,414, p=0.035) koruyucu tutuma sahip ebeveyn algısı ile babalarının hayatta olup olmaması arasında istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu ile Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki – T Testi

Anneniz Hayatta mı?		N	\bar{X}	Ss	F	t	df	p
Demokratik Tutum	Evet	378	46,9788	7,97507	,365	5,058	387	,000
	Hayır	11	34,6364	8,11508				
Koruyucu Tutum	Evet	378	32,6058	7,85077	,045	-4,604	387	,000
	Hayır	11	43,6364	7,14525				
Otoriter Tutum	Evet	378	17,6323	5,09951	,498	-1,103	387	,271
	Hayır	11	19,3636	6,21728				

Tablo 20' ye baktığımızda; annenin hayatta olup-olmaması ile ebeveynin öğrenci tarafından algılanan tutumu arasındaki ilişkiye baktığımızda;

i. Ebeveynlerinden demokratik tutum algısına sahip öğrencilerden; anneleri hayatta olan öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =46,97, Ss=7,9750), anneleri hayatta olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından (\bar{X} =34,63, Ss=8,1150) daha yüksektir.

Annenin hayatta olma durumuna göre demokratik tutum ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı ($t=5,058$, $p=0.000$) bir farklılık göstermektedir. Annesi hayatta olan öğrencilerle, hayatta olmayan öğrenciler arasında demokratik tutuma sahip olma durumu; annesi hayatta olanların ortalama puanları, annesi hayatta olmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre;

a. Annesi hayatta olan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak daha fazla algıladıklarını söyleyebiliriz.

b. Annesi hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveynin (baba) tutumunu annesi hayatta olanlara göre daha az algıladığını söyleyebiliriz.

ii. Ebeveynlerinden koruyucu tutum algısına sahip öğrencilerden; anneleri hayatta olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=43,63$, $Ss=7,145$), anneleri hayatta olan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=32,60$, $Ss=7,850$) daha yüksektir. Annenin hayatta olup-olmaması ile koruyucu tutum ilişkisi istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı ($t=-4,604$, $p=0.000$) bir farklılık göstermektedir. Annesi hayatta olmayan öğrencilerle, hayatta olan öğrenciler arasında koruyucu tutuma sahip olma durumu; annesi hayatta olmayanların ortalama puanları, annesi hayatta olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre;

a. Annesi hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveynin (baba) tutumunu annesi hayatta olanlara göre daha fazla koruyucu olarak algıladığını söyleyebiliriz.

b. Annesi hayatta olan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunu diğer gruba göre koruyucu olarak daha az algıladıklarını söyleyebiliriz.

iii. Araştırmaya katılan öğrencilerde annenin hayatta olup-olmamasına göre otoriter tutum arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır ($t=-1,103$, $p=0,271$, $p>0,05$).

Tablo 20.1: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet ve Ebeveynin Koruyucu Tutumu Arasındaki İlişki – Ki Kare Testi

Cinsiyetiniz Nedir?		Value	df	p
Kız	Pearson Chi-Square	49,369 ^b	34	,043
Erkek	Pearson Chi-Square	41,243 ^c	32	,127

b. 50 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

c. 50 cells (75,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Tablo 20.1 incelendiğinde, kız öğrencilerin (49,369, $p<0,05$) annenin hayatta-olup olmamasıyla ile ebeveynin koruyucu tutumu arasında istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin derecesi (Phi değeri) yaklaşık %48’ dir. Bulunan bu değerler ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 20.2: Annenin Hayatta Olup-Olmama Durumu, Cinsiyet ve Ebeveynin Demokratik Tutumu Arasındaki İlişki – Ki Kare Testi

Cinsiyetiniz Nedir?		Value	df	p
Kız	Pearson Chi-Square	42,833 ^b	31	,077
Erkek	Pearson Chi-Square	75,880 ^c	31	,000

b. 50 cells (78,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

c. 49 cells (76,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Tablo 20.2 incelendiğinde, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin (42,833, $p<0,05$ ve 75,880, $p<0,05$) annenin hayatta-olup olmamasıyla ile ebeveynin demokratik tutumu arasında istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin derecesi (Phi değeri) kız öğrenciler için yaklaşık % 45 iken, erkek öğrenciler için %65’ tir. Bulunan bu değerler ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 21: Annenin Eğitim Durumu ile Algılanan Ebeveyn Tutumu İlişkisi-ANOVA

Annelerin eğitim durumu nedir?		N	\bar{X}	Ss	F	p
DEMOKRATİK TUTUM	İlkokul mezunu	144	45,6458	8,42861	1,40077	0,23
	Ortaokul mezunu	49	47,2041	7,20526		
	Lise veya dengi okul mezunu	83	46,0120	9,07623		
	Üniversite mezunu	104	47,8942	7,78961		
	Lisansüstü	10	48,3000	7,48406		
KORUYUCU TUTUM	İlkokul mezunu	144	33,8333	8,24197	2,65379	0,03
	Ortaokul mezunu	49	32,6531	7,64186		
	Lise veya dengi okul mezunu	83	33,4096	7,65417		
	Üniversite mezunu	104	31,0865	7,98191		
	Lisansüstü	10	37,2000	8,39047		
OTORİTER TUTUM	İlkokul mezunu	144	17,5486	5,29524	,98330	0,42
	Ortaokul mezunu	49	17,5306	4,46795		
	Lise veya dengi okul mezunu	83	17,9639	5,01326		
	Üniversite mezunu	104	17,4038	5,24084		
	Lisansüstü	10	20,6000	5,46097		

Tablo 21' e baktığımızda; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarıyla algılanan ebeveyn tutumları arasında; koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin anne eğitim düzeyi ile arasında istatistiksel anlamda anlamlılık tespit edilmiştir (F=2,653, p=0,03). Buna göre; algılanan ebeveyn tutumu koruyucu olan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında; lisansüstü mezuniyete sahip annelerin (\bar{X} =37.20, Ss=8,39) diğer eğitim düzeylerine göre daha fazla koruyucu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 21.1: Anne Eğitim Durumu, Cinsiyet ile Koruyucu Ebeveyn Tutumu İlişkisi-Ki Kare

Cinsiyetiniz Nedir?	Value	df	p
Kız Pearson Chi-Square	136,947 ^b	136	,461
Erkek Pearson Chi-Square	163,743 ^c	128	,018

b. 173 cells (98,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

c. 165 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Tablo 21.1' i incelendiğinde, erkek öğrencilerin (163,743, $p < 0,05$) annenin eğitim durumuyla ile ebeveynin koruyucu tutumu arasında istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin derecesi (Phi değeri) yaklaşık %95' tir. Bulunan bu değerler ($p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 22: Ailenin Aylık Ortalama Geliri ile Algılanan Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki- ANOVA

	Aylık Ortalama Gelir	N	\bar{X}	Ss	F	p
Demokratik Tutum	1000 TL ve altı	17	43,5882	9,59205	4,81489	0,003
	1001-2000 TL arası	83	44,6265	8,78706		
	2001-3000 TL arası	131	46,1527	8,46211		
	3001 TL ve üzeri	159	48,2893	7,32202		
Koruyucu Tutum	1000 TL ve altı	17	34,7647	7,63650	1,73668	0,159
	1001-2000 TL arası	83	33,6867	9,10096		
	2001-3000 TL arası	131	33,5573	7,28134		
	3001 TL ve üzeri	159	31,8679	8,05056		
Otoriter Tutum	1000 TL ve altı	17	17,1765	3,26411	0,15324	0,928
	1001-2000 TL arası	83	17,5904	5,09911		
	2001-3000 TL arası	131	17,8931	5,27731		
	3001 TL ve üzeri	159	17,5912	5,21344		

Tablo 22’ de ailenin aylık ortalama geliri ile algılanan ebeveyn tutumları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri ile algılanan ebeveyn tutumları arasında; demokratik tutuma sahip algısı ile ailenin aylık ortalama geliri arasında istatistiksel anlamda anlamlılık tespit edilmiştir ($F=4,814$, $p=0,003$). Buna göre; algılanan ebeveyn tutumu demokratik olan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri arasında; aylık geliri 3001 TL ve üzeri ($\bar{X}=48,28$, $Ss=7,32$) olan ailelerin, aylık geliri 2001-3000 TL arası ($\bar{X}=46,15$, $Ss=8,78$) olan ailelerden, aylık geliri 1001-2000TL arası ($\bar{X}=44,62$, $Ss=8,78$) olan ailelerden ve aylık geliri 1000TL ve altı ($\bar{X}=43,58$, $Ss=9,59$) olan ailelerden daha fazla demokratik tutuma sahip oldukları söylenebilir. Yani ailenin ortalama geliri arttıkça öğrencinin algıladığı ebeveyn tutumu olarak ebeveynin demokratik tutumu artmaktadır denilebilir.

Tablo 23: Öğrencinin Doğduğu ve İlköğretimini Okuduğu Yerleşim Birimi ile Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-ANOVA

Doğum Yeri		N	\bar{X}	Ss	F	P
Demokratik Tutum	İl merkezi	275	47,0436	7,93345	2,77375	0,04
	İlçe	99	46,2121	8,48561		
	Kasaba	11	41,1818	11,10692		
	Köy	5	40,8000	10,54514		
Koruyucu Tutum	İl merkezi	275	33,2036	8,23040	,94567	0,42
	İlçe	99	31,9596	7,22371		
	Kasaba	11	35,4545	9,35269		
	Köy	5	33,0000	10,72381		
Otoriter Tutum	İl merkezi	275	17,9091	5,30690	1,72762	0,16
	İlçe	99	17,4545	4,77509		
	Kasaba	11	15,1818	3,31114		
	Köy	5	14,6000	2,88097		

Tablo 23’ de öğrencinin doğduğu ve ilköğretimini okuduğu yerleşim birimi ile algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya katılan

öğrencilerin doğdukları ve ilköğretimlerini tamamladıkları yerleşim yeri ile algılanan ebeveyn tutumları arasında; demokratik tutuma sahip algısı ile doğum yeri arasında istatistiksel anlamda anlamlılık tespit edilmiştir ($F=2,774$, $p=0,04$). Buna göre; algılanan ebeveyn tutumu demokratik olan öğrencilerin doğdukları yerleşim yeri arasında; doğduğu yer il merkezi ($\bar{X}=47,04$, $Ss=7,93$) olan ailelerin, doğduğu yer ilçe ($\bar{X}=46,21$, $Ss=8,48$) olan ailelerden, doğduğu yer kasaba ($\bar{X}=41,18$, $Ss=11,10$) olan ailelerden ve doğduğu yer köy ($\bar{X}=40,80$, $Ss=10,54$) olan ailelerden daha fazla demokratik tutuma sahip oldukları istatistik olarak 0,05 düzeyinde anlamlıdır denilebilir. Başka bir ifadeyle, kent merkezinde doğan öğrencilerin ailelerinin tutumu diğer yerleşim yerlerinde doğan öğrencilere göre daha demokratik tutum şeklindedir diyebiliriz.

Tablo 24: Öğrencinin Diploma Notu ile Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki- ANOVA

Diploma		N	\bar{X}	Ss	F	P
Demokratik Tutum	55-69 arası	47	45,4468	8,86078	0,92314	0,40
	70-84 arası	173	46,3410	7,63898		
	85-100 arası	170	47,1529	8,69129		
Koruyucu Tutum	55-69 arası	47	35,5957	8,81367	3,87720	0,02
	70-84 arası	173	33,1734	7,53627		
	85-100 arası	170	31,9882	8,19726		
Otoriter Tutum	55-69 arası	47	19,8085	5,90740	15,04441	0,00
	70-84 arası	173	18,5723	5,23869		
	85-100 arası	170	16,1706	4,32828		

Tablo 24' te öğrencinin diploma notu ile algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin diploma notu (12.sınıfların 11.sınıf sonrası not ortalaması) ile algılanan ebeveyn tutumları arasında; koruyucu ($F=3,87$, $p=0,02$) ve otoriter ($F=15,04$, $p=0,00$) tutuma sahip ebeveynlerle diploma

notu arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlılık tespit edilmiştir. Buna göre;

i. Algılanan ebeveyn tutumu koruyucu olan öğrencilerin diploma notları arasında; diploma notu 55-69 arası ($\bar{X}=35,59$, $Ss=8,81$) olan öğrencilerin, diploma notu 70-84 arası ($\bar{X}=33,17$, $Ss=7,53$) olan öğrencilere ve diploma notu 85-100 arası ($\bar{X}=31,98$, $Ss=8,19$) olan öğrencilere göre daha fazla koruyucu ebeveyn tutumuna sahip olduklarını istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu söylenilebilir. Başka bir ifadeyle öğrencinin okul akademik başarısı düştükçe ebeveynin koruyucu tutumu artmaktadır ya da koruyucu tutum arttıkça öğrencinin okul başarısı düşmektedir denilebilir.

ii. Algılanan ebeveyn tutumu otoriter olan öğrencilerin diploma notları arasında; diploma notu 55-69 arası ($\bar{X}=19,80$, $Ss=5,90$) olan öğrencilerin, diploma notu 70-84 arası ($\bar{X}=18,57$, $Ss=5,23$) olan öğrencilere ve diploma notu 85-100 arası ($\bar{X}=16,17$, $Ss=4,32$) olan öğrencilere göre daha fazla otoriter ebeveyn tutumuna sahip olduklarını istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu söylenilebilir. Başka bir ifadeyle öğrencinin okul akademik başarısı düştükçe ebeveynin otoriter tutumu artmaktadır ya da otoriter tutum arttıkça öğrencinin okul başarısı düşmektedir denilebilir.

Tablo 25: Sınav Kaygısı Alt Boyutları ile Algılanan Baskın Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-ANOVA

Alg.Ebeveyn Tutumu		N	\bar{X}	Ss	F	p
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	DEMOKRATİK	282	2,9149	1,87316	38,52099	0,00
	KORUYUCU	55	5,2000	1,70403		
	OTORİTER	53	3,9245	1,74145		
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	DEMOKRATİK	282	3,7766	1,64341	26,47275	0,02
	KORUYUCU	55	5,3818	1,31221		
	OTORİTER	53	4,5283	1,35311		
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	DEMOKRATİK	282	3,8227	1,44056	14,19141	0,01
	KORUYUCU	55	4,9091	1,17493		
	OTORİTER	53	3,9057	1,30479		
SINAVA HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	DEMOKRATİK	282	3,7092	1,53042	20,32895	0,01
	KORUYUCU	55	5,0727	1,15237		
	OTORİTER	53	4,1321	1,40107		
BEDENSEL TEPKİLER	DEMOKRATİK	282	2,9574	2,10024	22,56382	0,00
	KORUYUCU	55	4,9273	2,12441		
	OTORİTER	53	3,9057	1,97352		
ZİHİNSEL TEPKİLER	DEMOKRATİK	282	6,1348	2,23438	23,15335	0,01
	KORUYUCU	55	8,2182	2,04297		
	OTORİTER	53	7,1132	1,94798		
GENEL SINAV KAYGISI	DEMOKRATİK	282	3,3511	1,46397	23,43799	0,00
	KORUYUCU	55	4,7455	1,29412		
	OTORİTER	53	3,9057	1,28996		
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	DEMOKRATİK	282	26,6667	8,79556	47,13251	0,00
	KORUYUCU	55	38,4545	7,94383		
	OTORİTER	53	31,4151	7,08312		

Tablo 25’ te araştırmaya katılan öğrencilerin, sınav kaygısı alt boyutları ile baskın ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencinin; başkalarıyla ilgili endişeleri ($p=0,00$), kendisiyle ilgili endişeleri ($p=0,02$), gelecekle ilgili endişeleri ($p=0,01$), sınava hazırlanamamakla ilgili endişeleri ($p=0,01$), bedensel tepkileri ($p=0,00$), zihinsel tepkileri ($p=0,01$), genel sınav kaygısı ($p=0,00$) ve toplam sınav kaygısı puanında ($p=0,00$) ile ilgili puanları açısından ebeveynlerinin tutumları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde farklılığa rastlanmıştır.

Bu farklılık Tablo 25.1' e baktığımızda varyansları eşit olan grupların Tukey HSD ve varyansları eşit olmayan grupların Dunnett T3 testleri sonuçlarına göre;

i.Sınav kaygısı alt boyutlarından başkalarıyla ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 24' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=5,20$, $Ss=1,70$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=3,92$, $Ss=1,74$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=2,91$, $Ss=1,87$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı sınav kaygısı alt boyutlarından başkasıyla ilgili endişeler, en fazla koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında görülmektedir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az başkalarıyla ilgili endişeye sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

ii. Sınav kaygısı alt boyutlarından kendisiyle ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=5,38$, $Ss=1,31$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=4,52$, $Ss=1,35$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=3,77$, $Ss=1,64$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı sınav kaygısı alt boyutlarından kendisiyle ilgili endişeleri en fazla olan öğrenciler, ebeveyn tutumu koruyucu olanlardır denilebilir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az kendisiyle ilgili endişeye sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

Tablo 25.1: Sınav Kaygısı Alt Boyutları ile Algılanan Baskın Ebeveyn Tutumları Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Tablosu

				Mean Difference	Std. Error	p
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENDİŞELER	Tukey HSD	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-2,28511*	,27021	,000
			OTORİTER	-1,00963*	,27444	,001
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	2,28511*	,27021	,000
			OTORİTER	1,27547*	,35285	,001
		OTORİTER	DEMOKRATİK	1,00963*	,27444	,001
			KORUYUCU	-1,27547*	,35285	,001
KENDİSİYLE İLGİLİ ENDİŞELER	Dunnett T3	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-1,60522*	,20220	,000
			OTORİTER	-,75171*	,21005	,002
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	1,60522*	,20220	,000
			OTORİTER	,85352*	,25662	,004
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,75171*	,21005	,002
			KORUYUCU	-,85352*	,25662	,004
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	Tukey HSD	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-1,08640*	,20468	,000
			OTORİTER	-,08297	,20789	,916
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	1,08640*	,20468	,000
			OTORİTER	1,00343*	,26728	,001
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,08297	,20789	,916
			KORUYUCU	-1,00343*	,26728	,001
SINAVA HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	Dunnett T3	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-1,36351*	,18014	,000
			OTORİTER	-,42286	,21294	,143
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	1,36351*	,18014	,000
			OTORİTER	,94065*	,24735	,001
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,42286	,21294	,143
			KORUYUCU	-,94065*	,24735	,001
BEDENSEL TEPKİLER	Tukey HSD	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-1,96983*	,30764	,000
			OTORİTER	-,94821*	,31246	,007
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	1,96983*	,30764	,000
			OTORİTER	1,02161*	,40173	,031
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,94821*	,31246	,007
			KORUYUCU	-1,02161*	,40173	,031
ZİHİNSEL TEPKİLER	Tukey HSD	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-2,08343*	,32015	,000
			OTORİTER	-,97846*	,32517	,008
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	2,08343*	,32015	,000
			OTORİTER	1,10497*	,41806	,023
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,97846*	,32517	,008
			KORUYUCU	-1,10497*	,41806	,023
GENEL SINAV KAYGISI	Dunnett T3	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-1,39439*	,19506	,000
			OTORİTER	-,55460*	,19748	,019
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	1,39439*	,19506	,000
			OTORİTER	,83979*	,24869	,003
		OTORİTER	DEMOKRATİK	,55460*	,19748	,019
			KORUYUCU	-,83979*	,24869	,003
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Dunnett T3	DEMOKRATİK	KORUYUCU	-11,7878*	1,19234	,000
			OTORİTER	-4,74843*	1,10496	,000
		KORUYUCU	DEMOKRATİK	11,7878*	1,19234	,000
			OTORİTER	7,03945*	1,44705	,000
		OTORİTER	DEMOKRATİK	4,74843*	1,10496	,000
			KORUYUCU	-7,03945*	1,44705	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

iii. Sınav kaygısı alt boyutlarından gelecekle ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=4,90$, $Ss=1,17$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=3,90$, $Ss=1,30$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=3,82$, $Ss=1,44$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı sınav kaygısı alt boyutlarından gelecekle ilgili endişeleri en fazla olan öğrenciler koruyucu ebeveyn tutumuna sahiptir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az gelecekle ilgili endişeye sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

iv. Sınava hazırlanamamakla ilgili endişeler taşıyan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=5,07$, $Ss=1,15$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=4,13$, $Ss=1,40$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=3,70$, $Ss=1,53$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı sınava hazırlanamamakla ilgili endişeleri en fazla yaşayan öğrenciler, koruyucu ebeveyn tutumuna sahiptir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az sınava hazırlanamamakla ilgili endişeye sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

v. Bedensel tepkiler yaşayan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=4,92$, $Ss=2,12$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=3,90$, $Ss=1,97$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=2,95$, $Ss=2,10$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı bedensel tepkiler, en fazla koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde görülmektedir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az bedensel tepkilere sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

vi.Zihinsel tepkilere sahip sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=8,21$, $Ss=2,04$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=7,11$, $Ss=1,94$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=6,13$, $Ss=2,23$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı zihinsel tepkiler, en fazla koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde görülmektedir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az zihinsel tepkilere sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

vii.Genel sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=4,74$, $Ss=1,29$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=3,90$, $Ss=1,28$) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum ($\bar{X}=3,35$, $Ss=1,46$) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı genel sınav kaygısı, en fazla koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde görülmektedir. Bu kaygıya sahip öğrencilerden en az genel sınav kaygısı sahip olan grup ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

viii.Son olarak uyguladığımız sınav kaygısı envanteri sonucunda öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 25' e bakıldığında koruyucu tutum ($\bar{X}=38,45$, $Ss=7,94$) algısına sahip öğrencilerin, otoriter tutum ($\bar{X}=31,41$,

Ss=7,08) algısına sahip öğrencilerden ve demokratik tutum (\bar{X} =26,66, Ss=8,79) algısına sahip öğrencilerden daha fazla başkalarıyla ilgili endişelere sahip oldukları istatistiksel anlamda 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Başka bir ifadeyle öğrencinin sahip olduğu toplam sınav kaygısı puanı, en fazla koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde görülmektedir. Toplam sınav kaygısı puanı en az olan öğrenciler, ebeveyni demokratik tutuma sahip olan öğrencilerdir.

Tablo 25.2: Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Koruyucu Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki – KORELASYON

		SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	KORUYUCU TUTUM
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Pearson Correlation	1	,485**
	p		,000
	N	390	390
KORUYUCU TUTUM	Pearson Correlation	,485**	1
	p	,000	
	N	390	390

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

Tablo 25 ve 25.1' de sınav kaygısının tüm alt boyutlarında koruyucu ebeveyn tutumunun diğer tutumlara göre daha fazla kaygıya neden olduğu görülmektedir. Tablo 25.2' de sınav kaygısı toplam puanı ile koruyucu ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunu anlamak için Ki Kare testi sonuçlarına göre istatistiksel anlamda 0.01 anlamlılık düzeyinde ebeveynin koruyucu tutumu arttıkça öğrencide sınav kaygısı artmaktadır ($r=0.48$ ve $p<0.01$).

Tablo 25.3: Sınav Kaygısı Toplam Puanı İle Demokratik Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki-KORELASYON

		SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	DEMOKRATİK TUTUM
SINAV KAYGISI TOPLAM PUAN	Pearson Correlation	1	-,387**
	P		,000
	N	390	390
DEMOKRATİK TUTUM	Pearson Correlation	-,387**	1
	P	,000	
	N	390	390

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

Tablo 25 ve 25.1’ de sınav kaygısının tüm alt boyutlarında demokratik ebeveyn tutumunun diğer tutumlara göre daha az kaygıya neden olduğu görülmektedir. Tablo 25.3’ te sınav kaygısı toplam puanı ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunu anlamak için Ki Kare testi sonuçlarına göre istatistiksel anlamda 0.01 anlamlılık düzeyinde ebeveynin demokratik tutumu arttıkça öğrencideki sınav kaygısı azalmaktadır ($r=-0,387$ ve $p<0.01$).

SONUÇ

Araştırmamızda üniversite sınavı gerçeği ve bir ergenlik dönemi problemi olarak sınav kaygısı, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri ve ebeveyn tutumları açısından ele alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, aile içi iletişim ve sorunların çözümünde; eğitim-öğretimle ilgili sorunlarda öğrencilerin %56.9' u ailenin tüm fertleriyle birlikte karar alınır demiştir. Çekirdek aile ve kentleşme sonucunda aile fertlerinin bu konuda ortak karar almaları yani çocuklarının da fikirlerini önemsemeleri gençlerin benlik saygısı ve sosyal alan içerisinde bir kimlik oluşturabilmesi için önemlidir.

Ailedeki parasal konularla ilgili olarak ise öğrencilerin %37.9' u babamın sözü geçer demektedir. Burada Türk aile yapısının modernleşmesiyle beraber kültürel değerlerinde ataerkil yapının devam etmesi sonucu “evin reisi” algısının önemli bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Burada parasal konularla ilgili karar verme yetkisini kendisinde tutarak evin yönetimi konusunda söz sahibi olduğu algısına sahip olunmasını gösterebiliriz. Elbette ki kadınların iş hayatına girmesiyle birlikte bu durum biraz da olsa değişmekle beraber hala çoğu hanede kadının aldığı maaşı kocasına getirdiği ya da maaş kartının kocasında olduğu görülmektedir.

Ailedeki siyasal konularla ilgili olarak gençlerin % 56.9 gibi büyük bir oranda aile meclisinde bu konuların tartışılarak ortak kararlar alındığını söylemeleri, bu gençlerin fikirlerini söyleyebildikleri anlamına gelmekte midir? Yoksa aksi bir durum olarak evdeki her fert gerek duyuyorsa farklı siyasi görüşlere sahip olabilmek yerine yine evdeki ataerkil yapı gereği babanın sahip olduğu siyasi görüşe karşı fikir belirtemeyerek, babanın siyasi görüşünü onaylarcasına bir fikir alışverişinde mi bulunuyor sorusunun cevabı üzerine araştırma yapılabilir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı alt boyutları incelendiğinde, kız öğrencilerin tüm sınav kaygısı alt boyutlarında daha fazla kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Burada aile yapılarımızın kız çocuğunun

yetiştirilmesi hususunda daha koruyucu olmaları ve dolayısıyla benlik saygısı gibi bir birey olma bilincinin tam olarak gerçekleşmemesi bunun sonucu olarak da özgüven eksikliği ile sınav stresiyle başa çıkmada daha fazla zorlandıkları görülebilmektedir. Bunun yanı sıra biyolojik etkenler göz ardı edilemez. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha duygusal oldukları ve bu durumun da kız çocuğuyla bütünleştirilmesi ve olması gerekenin bu olacağı şeklindeki farkında olunmadan gerçekleştirilen bir yönlendirme de söz konusudur. Bu duygusal durumlar, gencin karşılaştığı durumları algılamasından başa çıkma stratejileri geliştirmesine kadar etkide bulunurlar. Bu nedenle kız çocuklarının hem biyolojik faktörler hem de Türk aile yapısının kız çocuklarını daha koruyucu olarak yetiştirmesi, sınav kaygısı tüm alt boyutlarında kız çocuklarının daha fazla kaygıya sahip olmasına neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla duygusal olmalarındaki algı, biyolojik özelliklerinin yanı sıra toplumun yüklediği anlamlar ve kültürel-değerler bütünü olarak kız çocuğunun öğrenilmiş bir tutumu olarak biçimlendirilmesi sonucunda da bu tutum pekiştirilmektedir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı alt boyutları ile babalarının hayatta olup-olmaması arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin başkalarıyla ilgili endişeleri, gelecekle ilgili endişeleri, genel sınav kaygıları ve toplam sınav kaygısı puanları arasında ilişki görülmüştür. Babası hayatta olmayan öğrencilerin yukarıda saydığım boyutlardaki sınav kaygısı, babası hayatta olan öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır.

Bu öğrencilerin babalarının hayatta olup-olmamasıyla algılanan ebeveyn tutumları arasında ise babası hayatta olan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak daha fazla algıladıkları görülmüştür. Babası hayatta olmayan öğrencilerin ise diğer ebeveynin demokratik tutumunu babası hayatta olanlara göre daha az algıladığı görülmektedir. Babası hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveynin tutumunu koruyucu olarak daha fazla algıladığını söyleyebiliriz. Ki araştırmamızda bu durum açıkça görülmektedir. Babası hayatta olmayan öğrencilerin, babası hayatta olanlara göre daha fazla koruyucu tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Babası hayatta olmayan öğrencilerin diğer ebeveyn tarafından koruyucu tutum algısına sahip öğrencinin cinsiyet farklılığına göre ilişkiye

baktığımızda, kız çocuklarının anneleri tarafından baba hayatta değilse daha fazla koruyucu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda ki bir diğer önemli husus otoriter ebeveyn tutumuyla ilgili olmuştur. Babanın hayatta olup-olmamasıyla otoriter tutum arasında istatistiksel anlamda bir fark tespit edilememiştir.

Annenin hayatta olup olmamasına göre sınav kaygısı alt boyutlarını incelediğimizde ise, sınav kaygısı alt boyutlarından öğrencinin başkalarıyla ilgili endişeleri, kendisiyle ilgili endişeleri, bedensel ve zihinsel tepkileri, genel sınav kaygısı ve toplam sınav kaygısı puanları arasında ilişki görülmüştür. Annesi hayatta olmayan öğrencilerin saydığımız sınav kaygısı alt boyutlarında annesi hayatta olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür.

Bu öğrencilerin, annelerinin hayatta olup-olmamasıyla algılanan ebeveyn tutumları arasında ise, anneleri hayatta olan öğrencilerin olmayanlara göre daha fazla demokratik tutum algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Koruyucu tutum algısında ise annenin hayatta olmaması ile diğer ebeveynin tutum algısı arasında, annesi hayatta olmayan öğrencilerin annesi hayatta olanlara göre diğer ebeveyn tarafından daha fazla koruyucu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda ki bir diğer önemli husus otoriter ebeveyn tutumuyla ilgili olmuştur. Annenin hayatta olup-olmamasıyla otoriter tutum arasında istatistiksel anlamda bir fark tespit edilememiştir. Öğrencinin cinsiyeti ile farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda yine annesi hayatta olmayan kız öğrencilerin ebeveyninin daha fazla koruyucu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Hem anne hem de babanın hayatta olmaması diğer ebeveynin tutumunu daha fazla koruyucu olarak değiştirmesine neden olabilmektedir. Anne ve baba ailenin temeli oluşturan ve varlıklarıyla ailenin sosyolojik ve psikolojik olarak belirlediği çizginin devamı açısından önemini korumaktadır. Herhangi birinin eksikliği ailenin hem kendi içindeki fertlere hem de aile fertlerinin sosyal çevreye bakışlarını değiştirmektedir. Bu çekinceler daha fazla koruyucu tutuma neden olabilmektedir.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin annesinin mesleği ile sınav kaygısı alt boyutları arasındaki ilişki de ise; öğrencinin kendisiyle ilgili endişeler taşımalarıyla annesi ev hanımı ya da çalışmıyor olan öğrencilerin, annesi çalışan

öğrencilere göre kendilik algıları sonucu oluşan sınav kaygısı puanları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınava hazırlanan öğrencilerin şuan 12.sınıfında oldukları ya da mezun oldukları liseden memnuniyetleri ile sınav kaygısı arasında; okuduğu ya da mezun olduğu liseden memnun olmayan öğrencilerin genel sınav kaygısı, okuduğu ya da mezun olduğu liseden memnun olan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin ortaöğretimde aldığı eğitim ya da ortaöğretimde sınava hazırlanma disiplini ve temposu sınav kaygısı doğrudan ilişkilidir. Ortaöğretim okullarımız arasında öğretim anlamında öğretmen kalitesi anlamında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır ancak başarılı ortaöğretim kurumlarında dikkatimizi çeken SBS ya da TEOG ile iyi dereceler yapan öğrencilerin belirli okullarda ağırlık olarak bulunduğu ve bu durumun ortaöğretim kurumlarında öğretim farklılıkları olmamasına rağmen bu yaş grubu öğrencilerinin ergenlik dönemi etkisiyle sosyal etkileşim gereği sınıfındaki ya da çevresindeki arkadaşlarından etkilenmesi ile gerçekleşmektedir. Yani başarılı öğrenciler etkileşimle birbirlerinden etkilenecek ders çalışma konusunda birbirlerini tetiklemektedirler. Okuduğu liseden memnun olmayan öğrencilerin büyük bir kısmının bu arkadaş çevresinden ders çalışma, sınava hazırlanmakla ilgili olarak memnun olmadıklarını da ifade edebiliriz.

Sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile ailelerinin aylık ortalama gelirleri arasındaki ilişkiye baktığımızda, öğrencilerin başkalarıyla ilgili endişeleri, kendisiyle ilgili endişeleri, bedensel ve zihinsel tepkileri ve sınav kaygısı toplam puanları ile ailesinin geliri 1000 TL ve altı olan gençlerin aylık ortalama geliri daha yüksek olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla sınav kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Ailenin aylık geliriyle yani ekonomik olarak içinde buldukları sınıf ile sınav kaygısının ters yönden bir ilişkisi vardır. Ailenin ekonomik geliri azaldıkça öğrencinin sınav kaygısı artmaktadır. Burada alt ekonomik sınıfa mensup ailelerin çocuklarının okumaktan başka bir çarelerinin olmadığı ebeveynleri tarafından empoze edilmektedir. Ergen gençte yaşlılarıyla kendisini kıyaslaması sonucunda sahip olmak istediği hayata, hayat şartlarına kavuşabilmek için iyi bir üniversitenin iyi bir bölümünü kazanması gerektiği düşüncesine kapılmaktadır. Hatta bazı ailelerin

çocuğumuz okuyacak ve bizi bu hayattan kurtaracak şeklindeki söylemleri bile bu ekonomik sınıfa dahil öğrencilerin sınav kaygısını artıran temel etkenlerdendir.

Ekonomik olarak üst sınıfta yer alan çocuklarda diğer ekonomik sınıflara göre daha az sınav kaygısı görülmesinin nedeni, hem ailenin öğrenciye sınava hazırlık sürecinde dersane desteğinin yanı sıra özel ders gibi ekstra imkanlar sağlayabilmesi hem de bu ekonomik sınıftaki öğrencilerin hayatlarını garanti gibi görmeleri sınav kaygısını düşüren durumlardır. Üniversite sınavında iyi bir puan alamasa bile ailesinin bir vakıf üniversitesinin iyi bir bölümünde kendisini okutabileceğini bilen öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha rahat hatta önemsemez şekilde üniversite sınavına hazırlanmaktadırlar. Dolayısıyla sınav kaygısı da bu oranda azalmaktadır. Ekonomik olarak üst sınıfta yer alan ailelerin çocuklarına karşı tutumları da öğrencinin sınav kaygısı yaşamasında etkilidir. Ekonomik düzey yükseldikçe görülmektedir ki ailenin demokratik tutumu artmaktadır. Bu da öğrencinin benlik saygısı ve akademik başarısında doğrudan etkilidir. Bu nedenle üst ekonomik sınıfta yer almasına ve sınavı önemsemesine rağmen sınav kaygısı yüksek olmayan öğrencileri açıklamamıza yarayabilir.

Ailenin aylık ortalama geliri ile öğrenci tarafından algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık demokratik tutuma sahip olan ailelerle bir ilişki tespit edilmiştir. Ekonomik olarak üst sınıfta yer alan ailelerin çocukları, diğer ekonomik sınıfta yer alan daha düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre ebeveynlerinin tutumlarını daha fazla demokratik olarak algılamaktadırlar. Başka bir ifadeyle ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuklarına yaklaşımları daha fazla demokratik tutuma göre olmaktadır denilebilir.

Üniversite sınavına hazırlıkta öğrencilerin tüm hayatları boyunca dershaneye gitme süreleri arasında da bir ilişki bulunmuştur. Üniversite sınavına hazırlık öğrencilerinde iki yıl dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde bir yıl dershaneye giden öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı görülmektedir. Burada öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı alt boyutu ise gelecekle ilgili endişeler boyutunda ortaya çıkmaktadır. Bir yıl dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler genellikle 12. Sınıf olup sınavın bilincine ve hem ortaöğretim

dersleri ve liseden mezuniyet hem de üniversite sınavı hazırlığının farkındalığının, 12.sınıfta sınavı kazanmamış ve bir sonraki yıla mezun grup olarak hazırlanan yani üniversite sınavına iki. kez girecek olan öğrencilere göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan, YGS ve LYS' lere hazırlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne-baba tutumları arasında; demokratik tutum açısından kız öğrencilerin (%57.09) erkek öğrencilere (%42.91) oranla daha fazla ebeveynlerinin demokratik tutuma sahip oldukları algısını taşıdıkları, koruyucu tutum açısından ise erkek öğrencilerin (%54.6) kız öğrencilerden (45.4) daha fazla ebeveynlerinin koruyucu tutuma sahip oldukları algısını taşıdıkları ve otoriter tutum açısından yine erkek öğrencilerin (%52.84) kız öğrencilerden (%47.16) daha fazla ebeveynlerinin otoriter tutuma sahip oldukları algısını taşıdıkları görülmüştür. Burada toplumumuzun cinsiyet algısının devreye girdiği düşünülmektedir. Kız çocuklarının koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumlarını normalleştirebilecekleri gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü kız çocuğu korunur ve ataerkil ve erkek egemen bir toplumda otoriteye maruz kalabilir ve bu normaldir düşüncesi egemendir. Dolayısıyla kız çocuklarının ebeveynlerinin tutumlarını koruyucu ve otoriter olsa bile bu tutumu normalleştirerek koruyucu ya da otoriter olarak adlandırmamış olabilirler. Yine kız çocukların ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak daha yüksek algılamalarının nedeni yine aynı gerekçelerle açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarımıza göre; anne ve babanın eğitim durumu ile cinsiyet ve algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkide ise; ebeveyninin demokratik tutum sergilediği ifade öğrencilerin %40.7' sinin babası üniversite mezunudur. Dikkat çekici bir nokta ise ebeveyninin tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin %36.7' sinin annesi ilkokul mezunudur. Burada bizce yorumlanması gereken noktalardan birincisi, Türk aile yapısı içerisinde erkeğin eğitim durumu ailenin diğer fertlerinin tutumlarını eğitim seviyeleri ne olursa olsun doğrudan etkiliyor olabilir. İkincisi ise annesi üniversite veya lisansüstü eğitim almış öğrencilerin örneklem grup içerisinde yeterli sayıda olmaması verileri düşük olarak sağlamış olabilir. Üçüncüsü ise ilkokul mezunu ve çalışmayan annelerin televizyon gibi kitle iletişim araçlarından kaynaklanan etkileşimleri ve son dönemlerde aile programları, çocuklara nasıl

yaklaşılmalı tarzındaki sabah programı formatlarının artması sonucu annelerin tutumlarında değişimler gözlemlenebilir.

Ebeveyninin tutumunu koruyucu olarak algılayan öğrencilerin %40'ının babası üniversite mezunu iken, % 43.6' sının annesi ise ilkökul mezunudur. Ebeveyninin tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin %35.8' inin babası üniversite mezunu iken %33.9'unun annesi ilkökul mezunudur (Tablo 16' da ilgili dağılım sayıları görülebilir). Hem koruyucu hem de otoriter tutum algısı taşıyan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu analizi demokratik tutumda yapmış olduğumuz Türk aile yapısındaki baba figürü ve etkisiyle ile örtüşmektedir.

Annenin eğitim durumu ile algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiye baktığımızda, annenin eğitim düzeyiyle koruyucu tutuma sahip olması arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; lisansüstü mezuniyete sahip annelerin diğer eğitim durumlarındaki annelere göre daha fazla koruyucu tutuma sahip oldukları ve erkek öğrencilerin koruyucu ebeveyn tutum algısıyla annenin eğitim durumu arasında %95' lik bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani erkek öğrenciler annenin eğitim durumu ile koruyucu tutum algısı bakımından kız öğrencilerden daha fazla annenin koruyucu olduğu algısına sahiptirler.

Eğitim seviyesi arttıkça bireylerin yanlış olarak algılanan tutumlarının düzeleceğine yönelik bir inanışımız vardır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça koruyucu tutumlarının arttığı açıkça görülmektedir. Peki bunun nedeni ne olabilir? Eğitim seviyesi yükseldikçe evlilik yaşı genellikle gecikmektedir. Birey üniversite eğitimi hatta lisansüstü eğitimini tamamladığında ve sonrasında evini geçindirebilecek ekonomik tutarlılığa sahip olduğunda otuzlu yaşlara gelmektedir. Bu yaştan sonra yapılan ve sonucunda sahip olunan çocuğa karşı farkında olmadan beslenen sevgi ve ilgi eğitim seviyesi yükseldikçe koruyucu tutumun artmasının en önemli nedenlerindedir denilebilir.

Yukarıda bahsettiğim gibi, üniversite okuma oranı ülkemizde artmaya başladıktan sonra ekonomik kaygılar sonucu gerçekleşen “bir iş bulayım sonra evleneyim”, “iş, aş, eş” gibi günümüz şartları göz önüne alındığında yanlışlanamayacak düşünceler evlilik yaşını geciktirmektedir. Bu nedenle; geç

kavuşulan, aşırı istenilen, tek çocuk, ilk çocuk, tek erkek veya kız çocuk, en küçük çocuk, geniş bir sülalenin tek erkek çocuğu gibi çocuklar genellikle abartılmış sevginin odak noktası olurlar. El bebek gül bebek büyütülürler. Kucaktan yere indirilmezler. Genellikle bu tür çocuklar erken konuşup geç yürürler. Aile tarafından çocuğun her çağrısına cevap verilir. Bir kral gibi her dediği hiç istisnasız anında yerine getirilmeye çalışılır. Bu tür çocukların üzerlerine titrenir. Ağlamasın, üşümesin, terlemesin hasta olmasın, yorulup incinmesin, mikrop kapmasın diye aile üyeleri ellerinden gelen tüm gayreti gösterir. Adeta çocuk bir cam fanus içinde büyütülür.

Dünyanın merkezine koyarcasına sevgi ve aşırı koruyuculuk daha çok anne çocuk ilişkisinde ortaya görülen bir durumdur. Aşırı koruyuculuğun ve sevginin altında yatan ana sebep annenin yalnızlığı ve hayattan özellikle de eşinden ve evliliğinden beklediğini bulamamış olması genelinde değerlendirilebilir. Aşırı koruyucu anne çocuğuyla öyle bütünleşir ki onun büyüdüğünü ve olgunlaşabileceğini asla kabul etmek istemez. Bu tür anne-babalar (Çocuklar genelde üç yaşından itibaren rahatlıkla kaşık kullanabilir) çocukları 8-9 yaşlarında olmasına rağmen yemeklerini kendileri yedirmek isterler. Ergenlik çağında bulunan 13-14 yaşındaki çocuklarına kendileri banyo yaptırmak isterler. Çocuğun veya gencin kıyafetlerini anne baba seçer. Çocuğa evde seçim konusunda pek söz hakkı verilmez. Ergenlik çağına gelmesine rağmen anne çocuğu sürekli olarak denetler ve yanından ayırmak istemez. Üniversite sınavı sonuçları açıklandıktan yaklaşık on gün sonra üniversite tercihleri başlamaktadır. Karşılaştığımız anne-babalardan bazıları, öğrenci iyi bir üniversiteyi kazanabilecek Türkiye sırasına sahip olmasına rağmen aile yaşadığı il dışına öğrencinin gitmesine izin vermemektedir. Daha gözlemlediğimiz bir ifadeyle duygu sömürüsü yaparak gencin il dışını yazmamasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Bunu genellikle anneler yapmaktadır. İl dışında okutmama nedeninin güvenlik, ekonomik v.b. nedenlerden kaynaklanmadığı özellikle annenin ergen çocuğundan ayrılmak istememesinden kaynaklandığı görüşmelerimiz sonrasında anlaşılmaktadır.

Annenin bu koruyucu tutumu, çocuğun kendine aşırı bağımlı olmasına, bunun sonucu olarak da anne kendisini değerli ve eşi bulunmaz hissetmektedir. Çünkü çocuk en ufak davranışta dahi annesinin fikrini almaktadır. Anne çocuğu kendisine

tutsak etmekte ve bağımlı kılmaktadır. Yine üniversite hazırlık yaşına geldiği halde - ki bu yaş aralığı 17-21 yaş arasındır- ödevi hangi saatler arası yapacağından, dershaneden çıktıktan sonra ne yapacağına, hatta ve hatta hangi ayakkabıyı ya da kıyafeti giyeceğini soran öğrencilerle bile karşılaşmışızdır.

Aşırı koruyucu ve abartılı sevgisi olan anne babalar çocuklarına derin duygusal bağla bağlıdırlar. Anne baba çocukları için sebepsiz yere aşırı kaygı içindedirler. Bu kaygı da onları çocuklarını aşırı korumaya yönlendirir. Çocuğu mutlu edemeyeceklerini düşündükleri için hep endişelidirler. Çocuğa karşı boğucu şefkat gösterirler.

Bu tür ailelerde çocuğa doğal yaşam hakkı verilmez. Onu ilgilendiren kararlar da yaşı kaç olursa olsun fikri sorulmaz. Çocuğa ve onun problemlerine karşı objektif davranılmaz. Çocuğun yanlışları anne baba tarafından görölmek istenmez, olanlar ise bertaraf edilmeye çalışılır. Anne baba çocuğa yaptırmak istedikleri bir davranış için duygu sömürüsü, (yemedim yedirdim, giymedim sana giydirdim, gençliğimi sana feda ettim..) metodu ve şiddetli şefkat yöntemi kullanırlar,⁷ bu tür davranışları araştırmamızı yaptığımız örneklem grup içerisinde en çok daha önce de bahsettiğim gibi tercih dönemlerinde yaşamaktayız.

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin doğduğu yerleşim yeri ile algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkide, demokratik tutum ile doğum yeri arasında istatistiksel anlamda bir fark tespit edilmiştir. Öğrencinin doğduğu yer il merkezi olan ailelerin diğer yerleşim yerlerinde doğanlara göre daha fazla demokratik tutuma sahip oldukları ya da öğrencilerin ebeveynlerin tutumunu daha fazla demokratik olarak algıladıklarını söyleyebiliriz.

Sınava hazırlanan öğrencilerin diploma notları ile algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi ele aldığımızda ise öğrencilerin diploma not ortalamaları düştükçe ebeveynlerinin tutumlarından otoriter ve koruyucu tutuma sahip olma oranları artmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencinin okul akademik başarısı düştükçe ebeveynin koruyucu ve otoriter tutum algısı öğrencide artmaktadır ya da koruyucu ve

⁷ http://www.bebek.com/cocuklarla_iletisim/abartilmis_sevgi_ve_asiri_koruyucu_anne_baba_tutumu

otoriter ebeveyn tutumuna sahip olan öğrencilerin akademik başarıları demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha düşüktür sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav kaygısı alt boyutlarıyla algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkide ise öğrencinin, sınav kaygısı alt boyutlarından, başkalarıyla ilgili endişeleri, kendisiyle ilgili endişeleri, gelecekle ilgili endişeleri, sınava hazırlanamamakla ilgili endişeleri, bedensel ve zihinsel tepkileri, genel sınav kaygısı ve toplam sınav kaygısı puanları arasında koruyucu tutuma sahip ebeveyn tutumuyla anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre; sınav kaygısının tüm alt boyutlarında ve toplam sınav kaygısı puanında koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerde demokratik ve otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı görülmüştür.

Koruyucu ebeveyn tutumuyla sınav kaygısı arasındaki ilişkiye baktığımızda ise koruyucu tutum algısı arttıkça sınav kaygısının arttığı görülmektedir. Demokratik ebeveyn tutumuyla sınav kaygısı arasında ise ters yönde bir ilişki vardır. Ebeveyn demokratik tutum algısı arttıkça öğrencide sınav kaygısı azalmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Koruyucu anne-baba tutumunu benimseyen ebeveyn çocuğuna sürekli müdahale eder ve çocuğunu sürekli kontrol etmek ister ve eder. Bunun sonucu olarak, çocuk, sürekli anne-babası tarafından engellemelerle karşılaşır.

Ebeveyn, çocuğun kendini tanımasına, geliştirmesine fırsat vermez, işin aslı ebeveynin bakışı o çocuktur ve doğrusunu o değil biz bilirizdir. Böyle yetişen birey, anne babaya bağımlı olur, tek başına hareket etmekten korkar. Türk toplumunda annelerin genel olarak sosyal alan içerisinde kendisine yer bulamaması sonucu hissettiği yalnızlık duygusu çocuğuyla etkileşimiyle giderilmeye çalışılır bu nedenle genellikle çocukla annesi arasında bir bağımlılık-bağımlılık görülür. Ancak koruyucu tutuma sahip anne çocuğun bireyselleşme çabasını engellemektedir. Böyle yetiştirilen çocuklar ileriki yaşamlarında bağımsız davranmakta, yeteneklerini açığa çıkarıp kendisini gerçekleştirmekte sorun yaşayabilirler. Çocuğun ergenlik dönemi ele alınırsa -ki araştırma grubumuz üniversite sınavına hazırlanan 17-20 yaş arası gençleri kapsamaktadır- ailenin koruyucu tutumu ergenin bağımsız olabilmemesini, kendini gerçekleştirmesini engellemekte, gencin birey olarak girişimci ve sosyal bir

kişi olmasına fırsat verilmemekte ve duygusal kırıklıkları olan bir kimse haline gelmesi istenmese de sağlanmış olmaktadır. Ebeveynlerin sağladığı elverişsiz ortam, çocukların kaygı ve fiziksel saldırganlık gibi olumsuz psikolojik davranışlar sergileyebilmesine yol açabilmektedir.

Araştırmamızda koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha fazla sınav kaygısı yaşadığı görülmektedir. Ergenlik dönemindeki genç çocukluğundan itibaren koruyucu bir tutuma maruz kalması sonucu benlik saygısını geliştirememiş daha kırılgan bir yapıya sahip olduğundan sınav stresi ile başa çıkmakta zorlanmaktadır. Kendi başına kararlar alamamakta dıştan odaklı bir hayat sürdürmektedir. Ders çalışma şeklinden, içeriğinden, sınavlarda soruları nasıl çözeceğine kadar kararsızlıklar içerisinde olan ergen sınava hazırlık sürecinde hiçbir zaman hazır olduğunu yeteri kadar çalıştığını ve başarılı olacağını söylememektedir. Hep bir şeyler eksik kalmıştır. Tüm bunlar çerçevesinde sınav kaygısını yoğun olarak hisseden gençler özellikle koruyucu tutuma sahip ebeveynle sonrasında ise otoriter tutuma sahip ebeveynle sahiptirler.

Burada ergenlik döneminin etkisiyle bağımsızlık kazanmak isteyen gencin ailesinin tutumunu otoriter algılamadığı ya da algılamak istemediğini de söyleyebilirim. Genç otoriteden kurtulmak istemektedir. Araştırma sonuçlarında otoriter ebeveyn tutumuna sahip olma algısının düşük kalmasının bir nedeni de bu olabilir. Aynı çalışma örneğin SBS/TEOG sınavlarına hazırlanan öğrencilere uygulandığında otoriter tutum algısının daha fazla çıkacağı düşünülebilir.

Aynı durum koruyucu tutumda söz konusu değildir. Çünkü koruyucu tutuma sahip ebeveyn ergen gencin çocukluğundan itibaren çocuklarına yaklaşım tarzıyla çocuğun bu durumu içselleştirmesi arasında ve bağımsız hareket edememe sorumluluk alamama, özellikle anneye bağımlı olma gibi durumlar sonucunda ergenlik döneminin sosyo-psiko-fizyolojik etkilerine rağmen bu algıdan kurtulamadığı söylenebilir.

Ayrıca otoriter tutumlu ebeveynle sahip olan gençlerin anne-babalarını algılayış biçimleri hem sosyolojik açıdan hem de psikolojik açıdan koruyucu tutumlu ebeveynle sahip olan gençlerin anne-babalarını algılayış biçimleri arasında da büyük

farklar vardır. Biri ergenlik dönemi etkisiyle anne-babasından daha doğrusu otoriter olan ebeveyn den nefret derecesinde bahsederken, koruyucu tutumla yetiştirilen ergen anne-babasından olmazsa olmaz şeklinde bahsetmektedir.

Türkiye gerçeği göz önüne alındığında, önemli olanın herhangi bir üniversite ya da bölüme yerleşmek olmadığı günümüzde, hem anne ve babalar hem de öğrenciler lisans eğitimlerini bitirir bitirmez kolaylıkla iş bulabilecekleri bölümleri hedeflemektedirler. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi, ebeveynin koruyucu ve otoriter tutumu, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ya da öğrencinin sorumluluk bilinci eksik olması sonucunda sınav kaygılarını yükseltmektedir.

Türk eğitim sisteminin odak noktasına kabul etmekte etmesekte başarı kavramı gelmiştir. Öyle ki, öğretmenlerin, anne babaların tüm çabaları öğrencinin derslerden yüksek notlar alması ve bir üst eğitim kurumuna geçiş sınavlarında yüksek netler yapmasına yöneliktir. Anne-babalar, çocuklarının üniversitede iyi bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunmaktadır. Buna karşın öğrencinin duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya dikkate alınmamakta ya da öğrenci ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıktığında ilgilenilmektedir. Bunun nedeni ekonomik endişeler ve gelecek kaygısıdır. İşte tam da bu ortamda birçok öğrencide stres kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bu durumda öğrenciler sınavı kazanmak adına büyük bir istek duydukları gibi sınavı kaybetmek konusunda aşırı bir kaygı da duyabilmektedirler. Bunun yanına bir de ailenin sosyo-ekonomik anlamdaki yetersizlikleri ve yanlış ebeveyn tutumları eklenince ergen genç içinde bulunduğu ve başa çıkmaya çalıştığı kendi sorunlarının yanında sınav gerçeğiyle de yüzleşerek kaygıyı tabiri caizse beslemektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda üniversite sınavına (YGS-LYS) girecek öğrencilerde anne-baba tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun sınav kaygısını azaltma ya da artırmada önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda aşağıdaki öneriler verilebilir.

1. Mevcut eğitim sisteminin ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısı ve yönelimleri üzerinde yarattığı dezavantajları ortadan kaldırmada yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri yükseköğretimden yararlanmada (her geçen yıl azalmakla birlikte) hâlâ belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yükseköğretime girişte sosyo-ekonomik özelliklerin etkisini sınırlandırarak, yetenek ve çabaya dayalı giriş olanaklı kılmak amacıyla yükseköğretim öncesinde benzer nitelikte eğitim olanaklarının artırılması ve yaygınlaştırılmasının öncelikli eğitim politikalarından birisi olması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

2. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite adaylarının sınav başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri sınav kaygısıdır. Anne-baba davranışları ise sınav kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bu anlamda her düzeyden anne-babalara bilinçlendirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.

3. Sosyal bir sistem ve kurum olan okullarda sosyolojik bakış açısı olmadan verilen rehberlik hizmetinin eksik kaldığı görülmektedir. Okul sosyoloğu, bireyi (öğrenciyi) bütün sosyal çevresiyle inceleyerek anlamaya çalışır. Bu inceleme, sadece problemlili öğrencileri değil, diğer öğrencileri de kapsar. Okuldaki tüm öğrenciler taranarak riskli veya dezavantajlı öğrenciler belirlenerek, onlara verilecek danışmanlık hizmeti ile önleyici bir rehberlik hizmeti de sağlanmış olacaktır. Küreselleşme, birey ve toplumları hızla etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu bağlamda, okullarda verilen rehberlik hizmetinin daha kapsamlı olması gerekmektedir. Bu da ancak, rehberlik servislerinde rehberlik öğretmeni ile eşgüdüm içerisinde görev yapacak olan okul sosyoloğu ile mümkün olabilir. Milli Eğitime bağlı okullarımızda okul sosyoloğu projesinin hayata geçirilmesinin hem ailelerle diyalog hem de öğrencilerin özellikle

sosyal alan içerisinde varlıklarıyla ilgili çalışmalar hem de değerler eğitimi anlamında faydası olacaktır.

4. Aile danışmanlığı alanlarında daha fazla uzman yetiştirerek daha da önemlisi bu yetiştirilen uzmanların istihdamı sağlanarak ailelerle doğrudan iletişime geçilmesi ve ebeveyn tutumları ile diğer sosyo-psikolojik faktörlerin de değerlendirilmesiyle sorunlar ortaya çıkmadan önce önleyici çalışmalar yapılmalıdır. Ebeveynlerin çocukların gelişim ihtiyaçlarını bilmesi ve etkili iletişim kurmanın yollarını öğrenmesinin çocuklarına uygun ortam oluşturmaları için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Ebeveynleri ile iletişimi iyi ve ihtiyaçları doğru şekilde karşılanan, yeterli sosyal çevresi olan çocukların benlik algısı olumlu yönde gelişeceğinden, ebeveynlere yönelik eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı açıktır.

5. Maruz kaldıkları kusurlu ebeveyn tutumları bağlamında kaygı seviyesi artan üniversite sınavı hazırlık öğrencileri için (sınavın bugün ki adı YGS-LYS, yarın başka bir isim altında olsun, üniversiteye yerleşmenin bir ya da birkaç sınava bağlı kalacağı gerçeği göz önünde tutulduğunda) kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ergenlerin ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici işlevlerinin daha etkin şekilde uygulanması gerekli görülmektedir. Ayrıca ergenlere ve ailelerine davranış sorunlarının önlenmesi ve yaşanan sorunların sağlıklı bir şekilde çözümlenmesi için yardımcı olunması gerekmektedir.

6. Önleyici rehberlik hizmetleri çerçevesinde ergenlere çatışma çözümü eğitimi, öfke kontrolü, sosyal beceri eğitimi, etkili kişilerarası problem çözme becerileri, özdeğeri artırma programı gibi okul temelli programlar ile ergenlik dönemi sorunları ile sağlıklı başa çıkma yolları öğretilmelidir. Söz konusu programların ebeveynler ve eğitimciler için de yapılandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Gelişimin çok hızlı olduğu ve çevresel uyaranların sürekli artarak değiştiği çocukluk ve ergenlik döneminde ebeveynler ile çocuklar arasındaki ilişkinin biçimi önemli olmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocukların gelişim ihtiyaçlarının farkında olmasını ve çocuklarla doğru iletişim kurmalarını sağlayacak çeşitli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, yurt çapındaki yaygın kurumları ve

olanakları bakımından Milli Eğitim Bakanlığı yoluyla daha hızlı ve etkin hale getirilebilir.

8. Öğrencilere sınavdan en az bir ay öncesinden başlanarak psikolojik danışma yapılmalıdır. Gerekğinde anne-babalar da danışma sürecine dahil edilmelidir. Bu noktada okul rehber öğretmenlerinin yanı sıra okul sosyologları ve aile danışmanları da bu süreçte etkin olarak kullanılmalıdır. Böylece uzmanlar yardımıyla anne-baba-çocuk üçgeninde meydana gelen ve kaygıya neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması sağlanabilir.

9. Genç nüfusun istihdam alanının az olduğu Türkiye’de bireyin meslek edinebilmek için başkalarını elemek ve sıralamada önde olmak zorunda olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalınan üniversite sınavının mevcut sistemi, daha az kaygı yaratacak bir forma dönüştürülebilir. Aynı zamanda sınav sistemi konusunda anne-babalar da bilinçlendirilerek, öğrencilerin yanlış bilgilerle baskı altına alınması engellenebilir.

10. Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin okullarımızda daha etkin bir rol oynamaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda okulda müşavirlik hizmetlerine gerekli önem verilmelidir. Sınav kaygısı ile baş etmede, okuldaki yönetici, öğretmen ve anne-babanın, eşgüdüm ve ortak fikir birliğine ulaşması gerekir.

11. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin hem içinde buldukları hem de eğitim camiası adına katkı sağladığını düşündüğümüz üç önemli değişkenin ele alındığı bu çalışmanın tek bir ilin kent merkezinde, seçilmiş bir ergen grubunda yapılması ve çalışma grubunun küçük olması sonuçların genellenmesini önlemektedir. Çalışmanın ergenlerde sınav kaygısı ile ebeveyn tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma olması bağlamında, fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, farklı örneklerde yapılacak benzer alan çalışmalarına gereksinim vardır. Bu türden çalışmaların, bu durumun sadece psikolojik yönünün yanı sıra sosyolojik ve aile danışmanlığı alanlarını da içine alarak araştırma sonuçlarıyla ortaya konan aile sosyo-ekonomik durumu ve ebeveyn tutumları ile buna bağlı kaygı durumunun daha iyi açıklanması bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

12. Araştırmada elde edilen sınav kaygısı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki sonuçları literatürde yer alan benzer araştırmaların bir kısmıyla örtüşürken bir kısım araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Yapılacak yeni araştırmalarla bu farklılaşmanın nedenlerine ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- ABALI, O. (2006). Ergenlik dönemi ve sorunları, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- ADANA F. , KAYA, N. (2005). “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerine Sınav Kaygısı İle Başa çıkma Eğitiminin Etkisi”, Kafkas Üniversitesi, Kars Sağlık Yüksekokulu, Kriz Dergisi;13(2):35-42.
- AKKAYA, S. (2008). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ALYAPRAK, İ.: 2006 “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALBAYRAK-KAYMAK, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. Psikoloji Dergisi, 6(21), 55-62.
- ALTUĞ, D. (2004). Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri. Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi, Haberal Eğitim Vakfı. Ankara: Matus.
- ASLAN, A. S. (2005). “Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri”, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- AYDIN, B. (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- AYDOĞAN, D., DENİZ, M.E., DİLMAÇ, B. ve KORUKLU, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. İlköğretim Online, 8(3), 720-728.
- AZAZİ ASLAN, S. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BALCI, S. (1997). Lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

BACANLI, H. (1999), Sosyal Beceri Eğitimi, Ankara, Nobel Yayınları

BALTAŞ, A. (1997). Öğrenme ve sınavlarda üstün başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

----- (1999). Üstün başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BALTAŞ, Z. ve BALTAŞ, A. (2008). Stres ve başa çıkma yolları. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

BAUMRİND, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, 37, 887–907.

----- (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95

BAYMUR, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

BEER, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69 (3), 2–6.

BENJAMİN M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.

BERBER, Ş. (1990), Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

BİLAL, G. (1984). Demokratik otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

BİLİR, Ş., Dabanlı, D., (1981), Sağlık Dergisi, Cilt:55, Sayı 4-12, ss 213-229

BİRENBAUM, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-302.

BOURDİEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BOYACIOĞLU, N. B. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

BOZASLAN, H., GENÇ, G. ve KAYA, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.

BROWN, M. M. (1999). The effects of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic assessment test. Ph. D Thesis (Unpublished). South Carolina State University.

CANBAZ, S., (2001). "Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.

CANDEMİR, F. (2000). Anne baba tutumlarının çocuklukta benlik kavramı üzerine etkisi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

CASSADY, C.J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572.

CLOUD, H. Ve TOWNSEND, J., (1996), *Anne Faktörü*, (Ç. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık

CONNEL, R.W., WHITE, V.M. & JOHNSTON, K.M. (1991). *Running Twice as Hard: The disadvantaged school program in Australia*. Geelong: Dekain University Press

COŞKUN, L. (2004), Yatılı, Taşınmalı ve Normal Eğitim Yapılan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve Davranış-Uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara,

CULLER, R. E., & HOLAHAN, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.

CÜCELOĞLU, D.(2014). İnsan insana. 49.Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

----- (2000). *İnsan ve Davranışı*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇAĞDAŞ, A. ve SEÇER, Z. Ş. (2005). Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi.

ÇAKMAK, H. G. (2007). Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇANKAYA, Ö. (1997). The relationships among test anxiety, self-esteem, and academic achievement grade students. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇAPULCUOĞLU, U. (2012). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi) Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

ÇAYBOYLU, İ. (2004) Ailede Çocuk Eğitimi, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara: Başbakanlık Basımevi

ÇETİNKAYA, B. (2007). Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk. Ankara: Pegem A Yayınları.

ÇİVİTÇİ A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(1), 3-12.

ÇİVİTÇİ A. ve ÇİVİTÇİ N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. İlköğretim Online, 8(2), 415-424.

DALKIRAN, O., (2012), Dershane Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sınav Performanslarının Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

DEMİRİZ, S. ve ÖĞRETİR, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15, (1), 105–122.

DÖKMEN, Ü. (2002). İletişim çatışmaları ve empati, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DUMAN, K.G. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

DURSUN, Ş. (2004), “Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 24, S. 2

DURU, A. (1995). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKİNCİ. C. E. (1999). “Hacettepe ve Erciyes Üniversiteleri Öğrencilerinin Yükseköğretimin Finansmanına İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Sosyoekonomik Özellikleri Temelinde Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (2011), Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri, Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 160, Muğla Üniversitesi, Muğla

EKŞİ, P.(1998). Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ELDELEKLİOĞLU, J. (1996). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ELMACIOĞLU, T. (1998), Başarıda Aile Faktörü, Hayat Yay., İstanbul

ERASLAN, Y. (2010). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

ERDOĞAN, İ.(2003), Çağdas Eğitim Sistemleri, s.198. Sistem Yayıncılık:İstanbul

ERDOĞDU, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17) : 95-106.

ERGENE, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi, 2, 36-42.

----- (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. School Psychology International, 24, 328-332

ERGENE, T. ve YILDIRIM, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 224-234.

ERKAN, S. (1991), Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1993). Ana-babalarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılayan bireylerin benlik-kavramları ile ideal benlik kavramlarının bağdaşım dereceleri arasındaki farklar. Eğitim Dergisi, 3,5-13.

ERKAN, Z. (1994). Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal ilimler Enstitüsü.

----- (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

ERÖZKAN, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar, 12, 13-38.

GANDER, M. J. ve GARDİNER, H. W. (1998). Çocuk ve ergen gelişimi. (3. Baskı). (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

GEÇTAN, E. (2013). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. (20. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

----- (2003). İnsan olmak, İstanbul: Metis Yayıncılık

GÖKÇEDAĞ, S. (2001). Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÜLER, D., (2012), Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne - Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Antalya

GÜLER, D., ÇAKIR, G., (2013) “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2013, 4 (39), 82-94

GÜNDOĞDU, M. (1994). The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among Sixth grade Basic education students,

Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

GÜRBÜZ, N., (2009). 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, s: 112., İstanbul

HANCOCK, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, May/June, 94(5), 284-290.

HANIMOĞLU, E. (2010). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

HAMILTON, D., (2003), *Sınavda Başarı*, (Çev. Ferhan Çamlıkaya) İstanbul:Platform Yayınları

HATUNOĞLU, A. (1994). Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı

HEMPEL, S., MİLES, J. N. V. ve WOLFRADT, U. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

HOLLANDSWORTH, J. G. Jr., & KIRKLAND, K. (1980). Effective test taking: Skill-acquisition versus anxiety-reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.

HONG, E., ve KARSTENSSON, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367

KABALCI, T. (2008), Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Sosyo-Demografik Değişkenler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 444-451.

KAPIKIRAN, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 35-44.

KARADENİZ E. (2005). Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KASATURA, İ. (1991), Okul Başarisından Hayat Başarisina, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul

KAYA, A. (1997). Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları çocuklarının sınav kaygısı düzeylerin etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma Rehberlik Bilim Dalı.

KESKİN, B.: 2001 “Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KESKİN, G. ve BURCU, S. (2009), Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı:10

KISA, S. S. (1996), İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KOÇ, İ.Y. (2014), KPSS' ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

KONTER, E., (1996), Sporda Stres ve Performans, s: 28–41., İzmir: Saray Yayınevi

KOZACIOĞLU, G. (1986). Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerin tutumları arasındaki ilişki. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

KÖKNEL, Ö., (1989), Genel ve Klinik Psikiyatri, İstanbul:Nobel Kitabevi

----- (1998). *Zorlanan İnsan*. (4. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

----- (2005). Kaygıdan mutluluğa kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

KÖSE, R. M. (2007). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkileri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 17 (5), 46-77.

KULAKSIZOĞLU, A., 2005, Ergenlik Psikolojisi, 7. Basım, Ankara:Remzi Kitabevi

KUTLU, O. VE BOZKURT, M. C., (2003), Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı., Konya:Çizgi Kitabevi.

KUZGUN, Y. (1972), Ana baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bölümü.

----- (1983), “Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının Tercih Edilen Meslek Kavramları ile İlişkisi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16/1, 1- 10, Ankara.

----- (1988). Psikolojik ihtiyaçların orta öğretim basarı puanları ve öss puanları ile ilişkisi. Psikoloji Dergisi. 6 (22), 22–25.

KUZGUN, Y. VE ELDELEKLİOĞLU, J. (2005). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LÜLE, A. R., (2002), ‘‘Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi’’Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

MAVİŞ, A. VE SAYGIN, O. (2004). *Başarı Rehberi*. (10. Basım). İstanbul: Hayat

MCEWAN, L., & GOLDENBERG, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year master of nursing students. Nurse Education Today, 19, 419–430.

MIHCIOĞLU, C. (1989), Eğitimde Yörelerearası Dengesizliğin Neresindeyiz? Ankara: ÖSYM Yayınları.

MİLEVSKY, A., SCHLECHTER, M., NETTER, S. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life satisfaction. Journal of Child and Family Studies, 16, (1) 39–47.

MORLEY, L. (2007). The X factor: employability, elitism and equity in graduate recruitment. *21st Century Society: Journal of the Academy of Social Sciences* 2 (2): 191–207.

MORSÜNBÜL,Ü. (2011). Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MULVENON, S. W., STEGMAN, C. E. ve RİTTER, G. (2005). Test anxiety: a multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. International Journal of Testing, 5 (1), 37–61.

MURAT, S.(1996), “2000’li Yıllara Doğru Eğitim Yapımız”, MÜSİAD Çerçeve Dergisi, Ocak-Nisan, s.144, İstanbul

ÖNER, N. (1990), Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: YÖRET

ÖNER, N. , LE COMPTE, A., (1998), Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ÖRGÜN, S. (2000). Anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖSYM,(2014), “Tarihsel Gelişme”, (Çevrimiçi) <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/tarihsel-gelisme.html> (12.08.2014)

ÖZABACI, N. Ş. (2000). Okul başarısızlığının nedenleri, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1996), “Okul Başarısızlığı” Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 47, 17-23.

ÖZER, K., (2002), Kaygı. İstanbul:Sistem Yayınevi

ÖZER, R. (1999), Öğrenci Başarısı, Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları Yayın No: 7, Rize, s. 16.

ÖZGÜVEN, İ. E. (1974). Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Ankara: HÜ Basımevi.

----- (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Padem Yayınları.

ÖZTÜRK, G.: 1997 “Psikolojik Danışma ve Rehberlik”, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, (Yayınlanmamış Ders Notları).

OWENS, I. (1996)., Self-Esteem and anxiety in secondary school achievement. Journal of Social Behavior & Personality, 11(3), 521–521.

PARKER, G. (1983). Parental protection: A risk factor in psychosexual. Development. New York: Grune and Stratton.

PEKER, A.Y., (2012), Lise öğrencilerinde risk alma davranışının akran baskısı, ana baba tutumları ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğe göre yordanması, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir

RUTTER, M. (1985). Child and adolescent psychiatry. In Rutter, M., Hersow, I. (Eds). Aspects of rearing and family function. II. Ed. London. Blackwell Scientific Pub.

SAĞLIK BAKANLIĞI, (2008). Çocuk ve ergen sağlığı modülleri: eğitimciler için eğitim rehberi. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü.

SALL, E., LEBEAU, Y., & KASSİMİR, R., (2003). The public dimensions of the University in Africa. Boston College & Council for the Development of Social Science Research in Africa JHEA/RESA 1 (1), 126–148.

SEMERCİ, B., (2007), Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları, İstanbul:Merkez Kitaplar

SPIELBERGER, C. D. ve VAGG, R. (1995). Test anxiety: theory assesment and treatment. Washington, DC: Taylor & Francis

SUD, A., & PARABHA, I. (1995). Test anxiety and academic performance: cognitive/relaxation therapies. Psychological Studies, 40, 179-186.

SULLIVAN, L. (2002), The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. Chrestomatly: Annual Review of Undergraduate research at the College of Cherleston, 1, 263-273.

SÜMER, N. VE GÜNGÖR, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. Türk Psikoloji Dergisi, 14 (44), 35-62.

ŞAHİN, N. H., (1994), Stresle Başa Çıkma, Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ŞAHİN, H. , GÜNAY, T. , BATI, H. (2006). “İzmir ili Bornova ilçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı”, STED, cilt 15, sayı 6, sayfa 110.

TAYLOR, R. G. (1964). Personality traits and discrepant achievement. *A Review Journal of Counseling Psychology*, 11, 76-82.

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, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Edirne

TEMEL, C. (2002). Bir eğitim kurumunun 25 yılı . Mersin: Mersin Test-Teknik Dershanesi Yayınları.

TEZCAN, M., (1993), Kültür ve Kişilik, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 173, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

TEZER, E. ve TUNÇ, A. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. P D R: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(25), 37-44.

THERGAONKAR, N. R. ve WADKAR, A. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2(4), 10-12.

TURAN BAŞOĞLU, S. (2007). “*Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*”, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

TÜRKCAN, S., TÜRKCAN, A. ve UYGUR, N. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinde ÖSS öncesi ve sonrası dönemle psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen kişisel ve ailesel beklentiler.. İzmir: Saray Tıp Kitabevi. (Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı).

ÜNÜVAR, A. (2007). Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÜNVER, Ö., TOLAN, B., BULUT, I.,; DAĞDAŞ, C., (1986), **12-24 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları**, (Editör, Nihat Nirun), Ankara:Gazi Üniversitesi Yayınları

WOLF, L. F., & SMİTH, J. K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.

YANG, S. VE SHİN, C. S. (2008). Parental attitudes towards education: what matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30 (11), 1328-1335.

YATAR YILDIZ, H. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları Ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

YAVUZ, Ç. ve AKAGÜNDÜZ, N. (2004). Çocuk olmak. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.

YAVUZER, H.,(2000), Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul, Remzi Kitabevi.

----- (2001). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi

----- (2009), Ana-baba ve çocuk. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEŞİLYAPRAK, B., (1986), “Üniversite Gençlerinin Psikolojik Sorunları”, *Psikoloji Dergisi*, 5,20, s.s. 80-84.

YILDIRIM, İ. VE ERGENE, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı boyu eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 224–234

YILDIZ, H.Y. (2007), Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

YÖK (1998). Ebeveyn gelir, eğitim harcamaları, mali yardım ve üniversite öğrencilerinin iş beklentileri (Parental income, educational expenditures, financial aid and job expectations of university students). Ankara: YÖK.

YÖRÜKOĞLU, A. (2007), Değişen toplumda aile ve çocuk. (7.Baskı). İstanbul:Özgür Yayınları

ZEİDNER, M., & SCHLEYER, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 687-704.

WEB KAYNAKLARI

MEB, Okul Başarısında Ailenin Rolü,
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/20/702539/dosyalar/2012_12/24055839_aile_ninrolu.pdf, Erişim Tarihi: 12.08.2014

Sınav kaygısıyla nasıl baş edebilirim?,
<http://srm.metu.edu.tr/sites/srm.metu.edu.tr/files/brochure9.pdf> Erişim Tarihi:26.02.2015

Sınav stresini yenmenin formülleri, Sabah Gazetesi, Makale,
<http://arsiv.sabah.com.tr/2006/06/15/gny/sag108-20060615-200.html>, Erişim tarihi:26.02.2015

Aile tutumları,
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/17/02/974159/dosyalar/2013_01/18013520_aile_tutumları.pdf Erişim Tarihi: 22.12.2014

Dershane öğrencisi ve öğretmeni sayısı ikiye katlandı,
<http://www.aa.com.tr/tr/egitim/381595--dershane-ogrencisi-ve-ogretmeni-sayisi-ikiye-katlandi> Erişim Tarihi:10.10.2014

Abartılmış sevgi ve aşırı koruyucu anne baba tutumu,
http://www.bebek.com/cocuklarla_iletisim/abartilmis_sevgi_ve_asiri_koruyucu_anneler_baba_tutumu, Erişim Tarihi:01.03.2015

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖRNEK MADDELER

Bu anket formu, bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki () içine x işareti koyunuz. Gösterdiğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz. LÜTFEN DÜRÜST BİR ŞEKİLDE CEVAPLAYINIZ.

1-Cinsiyetiniz

() Kız () Erkek

4-Babanızın Mesleği:

() Devlet Memuru() Özel şirkette Görevli() Serbest Meslek() Çalışmıyor/İşsiz() Emekli

6-Annelerinizin Eğitim Durumu

() Okuma Yazma Bilmiyor () Yüksekokul Mezunu
() Okur-yazar () Üniversite Mezunu
() İlkokul Mezunu () Yüksek Lisans Derecesine Sahip
() Ortaokul Mezunu () Doktora Derecesine Sahip
() Lise veya Dengi Okul Mezunu

8-Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?

() 1000 TL altı () 1000-2000 TL arası () 2000-3000 TL arası() 3000 TL ve üzeri

11-Oturduğunuz evde kendinize ait bir odanız var mı?

() Evet () Hayır

13-Doğduğunuz yerleşim birimi?

() İl Merkezi () İlçe () Kasaba () Köy

14-Lise mezuniyet yani diploma notunuz kaçtır? (Lise son sınıf öğrencileri ilk 3 yılın not ortalamasına göre cevap vereceklerdir)

() 54 ve aşağısı () 55-69 arası () 70-84 arası () 85-100 arası

15-Liseye yeniden başlama şansınız olsaydı, yine kendi lisenizi tercih eder miydiniz?

() Evet () Hayır

17-Üniversite sınavına hazırlık için kaç yıldır dershaneye gidiyorsunuz?

() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl ve fazla

EK-2: ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Size anne babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benimsediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek cevap kâğıdınızdaki seçeneklerden uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir.

Cevaplarınızı size verilen cevap kağıdına işaretleyiniz.

Cevaplarınızda içten davranmaya çalışınız. Çünkü cevaplarınız araştırma amacı ile kullanılacak, hiçbir kurum ya da şahsa bildirilmeyecektir. Sonucu öğrenmek isterseniz size açıklama yapılacaktır.

NO	ÖRNEK MADDELER	HIÇ UYGUN DEĞİL	PEK UYGUN DEĞİL	BİRAZ UYGUN	ÇOK UYGUN
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.	()	()	()	()
2	Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.	()	()	()	()
5	Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.	()	()	()	()
9	Bana hükmetmeye çalışır.	()	()	()	()
12	Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.	()	()	()	()
17	Sevmediğim yemekleri,yarayacağı düşüncesiyle zorla yedirirdi.	()	()	()	()
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere benide götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.	()	()	()	()
22	Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır;parka,sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.	()	()	()	()
26	Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.	()	()	()	()
32	Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.	()	()	()	()
36	Aile ile ilgili kararlar alınırken benimde fikrimi öğrenmek ister.	()	()	()	()
40	Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.	()	()	()	()

EK-3: SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Okuduğunuz cümle sizin için her zaman veya genellikle geçerliyse, cevap kağıdındaki “doğru” anlamına gelen (D) harfinin üstüne X işareti, her zaman veya genellikle geçerli değilse “yanlış” anlamına gelen (Y) harfinin üstüne X işareti koyunuz.

Çalışma davranışınızla ilgili gerçekçi bir değerlendirme ancak sizin cevaplarınızda gerçekçi olmanızla mümkündür.

NO	ÖRNEK MADDELER	DOĞRU	YANLIŞ
1	Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim.	()	()
3	Çevremdekiler (Ailem, arkadaşlarım) başaracağım konusunda bana güveniyorlar.	()	()
4	Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum	()	()
10	Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğreneceğimden eminim.	()	()
11	Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler, sınava hazırlığımı ve sınav başarılarımı etkiler.	()	()
20	Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır.	()	()
23	Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.	()	()
28	Önemli bir sınava çalışırken çok kere olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgiyi yaşarım.	()	()
30	Sınava başlarken, bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim.	()	()
32	Eğer kırık not alırsam, annem ve babam müthiş hayal kırıklığına uğrar.	()	()
34	Sınav sırasında, bacağıma salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ediyorum.	()	()
35	Bir sınavdan sonra çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	()	()
46	Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımın kaç aldığını bilmek isterim.	()	()
49	Sınavdaki sonuçların hayat başarımla ve güvenliğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünürüm.	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Eğitim Durumu	: Yüksek Lisans		
Medeni Durum	: Evli	Doğum Yeri	: Konya
Toplam Tecrübe	: 9 yıl	Ehliyet	: E (2005)
Çalışma Durumu	: Çalışıyor (2005)	Ask. Durumu	: Yaptı
Uyruk	: Türkiye Cumhuriyeti		

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans	Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji – <i>Türkçe</i>
Lise	Konya İmam Hatip Lisesi Fen
Yabancı Dil	İngilizce [Okuma:8 Yazma:10 Konuşma:6] Arapça [Okuma:10 Yazma:10 Konuşma:6]

İŞ DENEYİMİ

İş Deneyimleri	Özel Bir Dershane / Öğretmen / Konya
-----------------------	--------------------------------------

DİĞER BİLGİLER

Bilgisayar	Microsoft Office Programları, Otomasyon Programları, SPSS
Hobiler	Psikoloji, Sosyal Psikoloji, Sosyoloji, Bilimsel yazı ve makaleler, Satranç, Kitap Okuma, DVD Film, Basketbol, Futbol