TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YORDAYICISI OLARAK EBEVEYN BEKLENTİSİ VE OLUMLU GELECEK BEKLENTİSİ

Ruken ADIGÜZEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YORDAYICISI OLARAK EBEVEYN BEKLENTİSİ VE OLUMLU GELECEK BEKLENTİSİ

Ruken ADIGÜZEL

Danışman : Prof. Dr. İsmail SANBERK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Egemen HANIMOĞLU
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ayten BÖLÜKBAŞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. İsmail SANBERK
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Egemen HANIMOĞLU

Üye: Dr. Öğr. Gör. Ayten BÖLÜKBAŞI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirilerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYAN

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2025

Ruken ADIGÜZEL

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YORDAYICISI OLARAK EBEVEYN BEKLENTİSİ VE OLUMLU GELECEK BEKLENTİSİ

Ruken ADIGÜZEL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İsmail SANBERK
Ocak 2025, 74 sayfa

Bu çalışma, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini etkileyen iki önemli faktörü, ebeveyn beklentisi ve olumlu gelecek beklentisini, ayrıntılı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, Adana ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 290 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Anne-Baba Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini, ebeveynlerinden gelen beklentileri ve geleceğe dair tutumlarını değerlendirme imkanı sunmuştur. Toplanan veriler, SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yani, ebeveynlerinden yüksek beklenti gören öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerinin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığı saptanmıştır. Geleceğe iyimser bir bakış açısına sahip olan öğrencilerin, sınav kaygısını daha etkili bir şekilde yönetebildikleri ve bu kaygıyı azaltabildikleri görülmüştür.

Bulgular, ebeveyn beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, olumlu gelecek beklentisi ile sınav kaygısı arasında ise negatif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, sınav kaygısının sadece bireysel psikolojik faktörlerle değil, aynı zamanda ailevi ve çevresel faktörlerle de şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Elde edilen veriler, ebeveyn beklentisi ve olumlu gelecek beklentisinin sınav kaygısının önemli yordayıcıları arasında yer aldığını kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, araştırma, ebeveyn tutumları ve öğrencilerin psikolojik iyilik hallerinin sınav kaygısının yönetiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi sürecine rehberlik edebilir. Araştırma, öğrencilerin sınav dönemlerinde karşılaştıkları kaygıyı azaltmak amacıyla hem ailelere hem de eğitimcilere yönelik farkındalık ve strateji geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anne Baba Tutumu, Kaygı, Sınav Kaygısı, Ebeveyn Beklentisi

ABSTRACT

PARENTAL EXPECTATIONS AND POSITIVE FUTURE EXPECTATIONS AS PREDICTIVES OF EXAM ANXIETY IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Ruken ADIGÜZEL

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. İsmail SANBERK
January 2025, 74 pages

This study aims to examine the effects of parental expectations and positive future expectations on predicting exam anxiety among high school seniors. The research was conducted with 290 students attending the 12th grade in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Adana, Turkey. The data were collected using the Positive Future Expectation Scale, Exam Anxiety Scale, and Parental Expectation Scale. These scales allowed the assessment of students' levels of exam anxiety, parental expectations, and attitudes toward the future. The data obtained were analyzed using the SPSS 27.0 software package.

The findings of the study revealed a significant positive impact of parental expectations on exam anxiety. It was determined that students with high parental expectations experienced increased levels of exam anxiety. On the other hand, positive future expectations were found to significantly reduce exam anxiety. Students who maintained an optimistic outlook on their future were observed to manage exam anxiety more effectively.

The results indicate a positive relationship between parental expectations and exam anxiety, and a negative relationship between positive future expectations and exam anxiety. This suggests that exam anxiety is influenced not only by individual psychological factors but also by familial and environmental factors. The data obtained from the scales demonstrate that parental expectations and positive future expectations are significant predictors of exam anxiety.

In conclusion, parental expectations and students' positive future outlooks play an important role in determining levels of exam anxiety. This highlights the need to consider parental attitudes and students' psychological well-being in managing exam

anxiety. The study provides valuable insights for developing intervention programs aimed at reducing exam anxiety among high school students, emphasizing the importance of raising awareness among parents and educators to support students during examination periods.

Keywords: Parental Attitude, Anxiety, Exam Anxiety, Parental Expectations

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana rehberlik eden, sabrı ve destekleriyle büyük katkıda bulunan değerli danışmanım Prof. Dr. İsmail SANBERK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun yol göstericiliği olmadan bu çalışmayı tamamlamam mümkün olmazdı.

Tez sürecimde yanımda olan, her zaman bana inanan ve destekleyen sevgili eşim Deniz ADIGÜZEL'e sonsuz teşekkür ediyorum. Zor zamanlarda gösterdiği sabır ve bana sağladığı motivasyon, bu çalışmayı gerçekleştirebilmemde en büyük güç kaynağı oldu. Sevgili çocuklarım Lavin ve Aren, varlığınız ve bana kattığınız neşe, bu zorlu süreçte en büyük moral kaynağımdı. Sizlerin sevgisi ve desteği bu çalışmanın en büyük ilham kaynağı oldu.

Canım aileme, özellikle sevgili annem Leyla ERBİL ve babam Abuzer ERBİL, hayatım boyunca bana kattıkları değerler ve dualarıyla bu süreçte de yanımda oldukları için gönülden teşekkür ederim. Sabrınız, sevginiz ve destekleriniz her zaman benimleydi. Sevgili eltim Zeynep ADIGÜZEL'in süreç içerisinde verdiği desteği çok kıymetliydi.

Sevgili dostlarım Rıza DEĞİRMENCİ, Pınar TEBER ÇETİN, Sevda DEMİR, Hüseyin DEMİR, Yasemin OTLUOĞLU, Bahar ÖZBAHAR, Ayşegül KÖTEN, Elif Gül DOĞAN, Sercan YILMAZ ve Nuray ÇATALBAŞ, bu süreçte gösterdiğiniz anlayış, verdiğiniz cesaret ve her fırsatta yanımda oluşunuz bu yolculuğu daha kolay ve keyifli hale getirdi. Varlığınız benim için her zaman çok kıymetliydi.

Bu tez, sadece akademik bir çalışma değil, aynı zamanda sevgi ve desteğiyle hayatımı zenginleştiren tüm sevdiklerime duyduğum minnetin bir yansımasıdır.

Ruken ADIGÜZEL

Ocak, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
EKLER LİSTESİ ..... **xiii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Varsayımlar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaygı 10
2.2. Sınav Kaygısı 12
2.3. Ebeveyn Tutumları 16
2.3.1. Demokratik Tutum 18
2.3.2. Aşırı Baskıcı ve Otoriter Tutum 20
2.3.3. İlgisiz ve İhmalkar Tutum 21
2.3.4. Dengesiz, Kararsız ve Tutarsız Tutum 22
2.3.5. Aşırı Hoşgörülü Tutum 22
2.3.6. Aşırı Koruyucu Tutum 23
2.3.7. Mükemmelliyetçi Tutum 24
2.4. Beklenti 24
2.4.1. Gelecek Beklentisi 25

2.4.2. Olumlu Gelecek Beklentisi 25
2.5. Alanyazın 29

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 36
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 36
3.3. Kişisel Bilgi Formu 40
3.4. Sınav Kaygısı Envanteri 40
3.5. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ) 41
3.6. Anne Baba Beklenti Ölçeği 42
3.7. Verilerin Analizi 42

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular 44
4.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kuruntusunu Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular 46
4.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Duyuşsalı Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular 47

BÖLÜM V
TARTIŞMA **50**

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 53
6.2. Öneriler 54

KAYNAKÇA **57**
EKLER **65**
ÖZGEÇMİŞ **74**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 37
Tablo 2. Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 37
Tablo 3. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 38
Tablo 4. Ailenin Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 38
Tablo 5. Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 39
Tablo 6. Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 39
Tablo 7. Kardeş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 40
Tablo 8. Ölçek ve Alt Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler 43
Tablo 9. Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 44
Tablo 10. Sınav Kuruntusunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 46
Tablo 11. Sınav Duyuşsalın Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 48

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği 65
Ek 2. Anne Baba Beklenti Ölçeği 66
EK 3. Sınav Kaygısı Ölçeği 68
Ek-4. Etik Kurul Onayı 70
Ek-5. Sınav Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni 71
Ek-6. Olumlu Gelecek Anketi Kullanım İzni 72
Ek-7. Ebeveyn Beklentisi Ölçeği Kullanım İzni 73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan araştırma ile ilgili probleme, araştırmanın amacına, alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Ülkemizde genç nüfus oranı ve yetersiz kaynaklar sonucunda hem öğrencileri hem velileri büyük baskı altında bırakan seçme sınavları kaçınılmaz olmaktadır. Dünyada ve ülkemizde yaşanan birtakım toplumsal ve ekonomik değişimler, toplumumuzun üniversite eğitimine verdiği önemi giderek artırmaktadır. 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.

Sınav kaygısı; "Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav esnasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve akademik performansın düşmesine yol açan yoğun kaygı" seklinde tanımlanabilir. Aşırı düzeyde bir kaygının, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, çok düşük düzeydeki kaygının da öğrenmeyi güçleştirdiği, yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Orta düzeyde bir kaygı ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Genelde yüksek kaygılı öğrenciler, düşük düzeyde kaygılı öğrencilere göre, daha fazla başarısız olurlar (Morgan, 1981).

Sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmalar, ilk kez 1960'lı yılların sonlarında, bu kaygının bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltma ve bu etkilerle başa çıkma ihtiyacının ön plana çıkmasıyla başlamıştır (Ergene, 1994). Bu çalışmaların temelinde, sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını nasıl etkilediği ve bu etkilerin nasıl minimize edilebileceği konuları yer almaktadır. Wine'in görüşüne göre, sınav kaygısı, yalnızca bireyin sınav esnasında yaşadığı yoğun endişe hali olarak değil, aynı zamanda akademik başarıyı etkileyen bir dizi davranış biçimi olarak ele alınmaktadır. Bu davranışlar arasında yetersiz ders çalışma alışkanlıkları, sınav esnasında ortaya çıkan yoğun fizyolojik tepkiler ve bireyin sınavla ilgili olmayan düşüncelere dalması gibi durumlar bulunmaktadır (Akt: Azazi Aslan, 2005).

Sınav kaygısının etkileri, yalnızca zihinsel süreçlerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin fiziksel sağlığı üzerinde de çeşitli olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Bu tür bir kaygı durumunda, bireylerde kalp atışlarının hızlanması, nefes almakta güçlük çekme, kaslarda gerginlik hissi, çeşitli ağrılar ve rahatsızlıklar gibi belirtiler sıkça görülmektedir. Bunlara ek olarak, ağız kuruluğu, ishal ve normal vücut fonksiyonlarının bozulması gibi fiziksel belirtiler de sınav kaygısının yaygın etkileri arasında yer almaktadır (Kısa, 1996). Sınav kaygısının bu fiziksel ve zihinsel etkileri, bireylerin sınav esnasındaki performanslarını önemli ölçüde düşürebilmekte ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, sınav kaygısının hem bireyler hem de eğitimciler için önemli bir konu olduğu açıkça görülmektedir.

Kaygı, belirli bir düzeyde yaşandığında bireyin hayat kalitesini olumsuz etkilemez. Hatta bu tür bir kaygı, bireyin motivasyonunu artırabilir ve hedeflerine ulaşmasına destek olabilir. Ancak, kaygı bireyin performansını düşürecek ve yaşamını zorlaştıracak bir seviyeye ulaştığında, gerekli önlemleri almak kaçınılmaz hale gelir. Bu tür bir kaygı genellikle sınav hazırlık sürecinde başlayarak, sınav esnasında ve hatta sınavdan sonra da devam eder. Bu süreç, bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyebilir ve istediği başarıyı elde etmesini engelleyebilir. Sınav kaygısı yaşayan bireyler, sahip oldukları bilgi ve becerileri sınav sırasında verimli bir şekilde ortaya koymakta zorluk yaşayabilirler, bu da beklenen başarıya ulaşamamalarına yol açabilir (Başaran, 2010).

Sınav kaygısı, bireyin normal zamanlarda ciddi bir kaygı sorunu yaşamamasına rağmen, sınav dönemine yaklaştığında ve sınav esnasında ortaya çıkan bir durumdur. Bu kaygı, fizyolojik, duygusal ve zihinsel belirtilerle kendini gösterir. Örneğin, ellerde terleme, titreme, nefes almakta güçlük, kalp çarpıntısı, yüz kızarması ve kaslarda ağrılar sık görülen fiziksel belirtilerdir. Aynı zamanda, birey hiç yemek yiyememe ya da aşırı yeme gibi beslenme alışkanlıklarında değişiklikler yaşayabilir ve uyku düzeni bozulabilir. Zihinsel etkiler arasında ise zihin karışıklığı, dikkati toparlayamama, öğrenilen bilgileri hatırlayamama ve huzursuzluk yer alır. Ayrıca, birey sürekli kötü bir şey olacakmış hissine kapılabilir ve bu durum sınav kaygısının belirgin özelliklerinden biri olarak öne çıkar (Aydın, 2011).

Sınav kaygısı, öğrencinin olumsuz düşünceler ve duygular geliştirmesine neden olarak, onun dikkatini sınava odaklamasını zorlaştırır. Stres altında olan öğrencinin zihni, bu olumsuz etkilerden büyük ölçüde etkilenir. Kaygının neden olduğu olumsuz duygular, bireyin kendine olan güvenini sarsar, endişe ve şüphe duymasına yol açar. Bu durum, öğrencinin sınav sırasında sınava yoğunlaşmasını engelleyerek, onun zihinsel ve

fiziksel anlamda işlevsiz hale gelmesine neden olur. Zihin, bu tür olumsuz etkiler altında başka düşüncelerle meşgul olduğunda, yorulur ve etkin çalışma kapasitesini kaybeder. Sonuç olarak, bu süreç öğrencinin performansını düşürebilir ve sınavda başarısızlıkla sonuçlanabilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınavı genellikle zor ve stresli bir deneyim olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, sınav sırasında dikkatlerini toplamakta zorluk çeker ve bu durum düşük performansa, dolayısıyla başarısızlığa yol açabilir. Ayrıca, sınav öncesinde yeterince hazırlık yapamayan öğrencilerin, bilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullanamadıkları ve bu eksiklik nedeniyle kaygılarının daha da arttığı gözlemlenmiştir (Cassady, 2004).

Sınav kaygısının oluşumunda bireysel faktörler kadar, ebeveynlerin çocuk üzerindeki beklentileri ve baskılarının da önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun sosyal gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilen kritik bir unsurdur. Ailelerin çocuklarına gösterdiği sevgi, çocukların temel güven duygularını güçlendirebilir ve bu durum, onların çevrelerindeki insanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı sağlayabilir. Öte yandan, ebeveynlerin demokratik ve eşitlikçi, aşırı koruyucu ya da otoriter yaklaşımları, çocukların farklı sosyal davranışlar geliştirmesine yol açar. Bu ebeveyn tutumlarının, çocukların kaygı seviyelerini doğrudan etkileyebileceği de ifade edilmektedir (Yavuzer, 1992; Geçtan, 1995; Bozkurt, 2004).

Anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkide, çocuğun eğitim hayatındaki akademik başarısı önemli bir yer tutmaktadır. Ebeveynler, genellikle çocuklarının iyi bir eğitim almasını ve bu süreçte başarılı olmasını beklerler. Bu nedenle, anaokulundan başlayarak eğitim-öğretim hayatının tüm aşamalarında çocuklarının başarılı olması ve bu süreçlerden en iyi şekilde yararlanması için büyük çaba sarf ederler. Kendi imkanlarını zorlayarak çocuklarının eğitimine katkıda bulunmaya çalışırlar. Aynı zamanda, ebeveynler sınav sonuçlarının çocuklarının geleceği için kritik bir öneme sahip olduğuna inanır ve bu düşünce, zaman zaman çocuklarında sınav kaygısına yol açabilecek davranışlar sergilemelerine neden olabilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik yüksek başarı beklentisi, genellikle küçük yaşlardan itibaren başlar ve çocuk üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabilir. Örneğin, çocuğun hatalarını düzeltmek amacıyla yapılan eleştiriler, fiziksel şiddet içeren cezalar ya da çocuğa yönelik olumsuz etiketlemeler (örneğin, tembel, sorumsuz, beceriksiz

gibi) çocuğun özgüvenini zedeler. Bu tür tutumlar, çocuğun kendisine olan güvenini azaltarak, zamanla kaygıya neden olur. Ortaya çıkan bu kaygı ise çocuğun akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Yavuzer, 1990; Baltaş, 1991).

Kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, evde uygulanan katı disiplin anlayışı ve okullardaki otoriter eğitim-öğretim yaklaşımları, sınav kaygısının küçük yaşlardan itibaren gelişmesi için uygun bir zemin hazırlamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin soğuk, olumsuz ve kırıcı eleştirileri, öğrencilere yönelik verilen cezalar, düşük notlar ve sınıf geçme koşullarının zorlaştırılması, çocuklarda sınav kaygısının oluşumunu destekleyen önemli faktörlerdir. Ayrıca, sürekli tekrarlayan okul başarısızlıkları ve yetişkinler tarafından yapılan olumsuz değerlendirmeler, bireyde tehdit algısı oluşturmakta ve bu durum sınav kaygısının gelişiminde kilit rol oynamaktadır (Öner, 1990).

Olumsuz ebeveyn tutumları, sınav kaygısının oluşumundaki en önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Jerkins (1966) tarafından yapılan bir araştırmada, yüksek kaygı yaşayan çocukların annelerinin de genellikle kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma aynı zamanda, bu çocukların ebeveynlerinin çoğunlukla çocuklarından yüksek beklentiler içerisinde olduklarını ve sevgilerini yalnızca bu beklentiler karşılandığında gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin, çocuklarına yeterince sevgi ve destek vermek yerine, başarıyı koşul olarak sunmaları, çocuklarda kaygının artmasına neden olmaktadır (Geçtan, 1989; Gökçedağ, 2001).

Abacı'nın (1986) yaptığı araştırmalar, otoriter, ilgisiz ve demokratik ebeveyn tutumları ile bireylerin sürekli ve durumsal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, aile ortamının bireyin kaygı düzeyini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Demokratik bir aile ortamında yetişen bireylerin, otoriter ya da ilgisiz bir ailede yetişen bireylere göre daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum, demokratik aile yapısının birey üzerinde daha güvenli ve destekleyici bir etki bıraktığını ve kaygıyı azaltıcı bir rol oynadığını işaret etmektedir.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, eğitim sürecinde karşılaşılan en yaygın psikolojik sorunlardan biridir ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin sınav kaygısının, sadece bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle de şekillendiği bilinmektedir. Bu faktörlerin başında ebeveynlerin beklentileri ve öğrencilerin kendi geleceklerine dair taşıdıkları umutlar ve beklentiler yer almaktadır. Özellikle ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerinin, öğrencinin sınav kaygısını ne şekilde etkileyebileceği ve öğrencilerin kendi olumlu gelecek beklentilerinin bu

kaygıyı azaltmada veya artırmada rol oynayıp oynamadığı üzerine yapılan araştırmalar, bu konunun önemini ortaya koymaktadır.

Ebeveyn beklentisi, öğrencilerin akademik başarılarına dair duyulan yüksek beklentileri ifade eder ve bu beklentiler öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de kaygı düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Aşırı yüksek ebeveyn beklentileri, öğrencilerin sınavlar sırasında daha fazla stres yaşamasına neden olabilirken, düşük beklentiler ise öğrencinin kendine olan güvenini ve başarısına olan inancını zedeleyebilir. Bu dengenin sağlanması, öğrencilerin psikolojik iyilik halleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin geleceğe dair olumlu beklentileri ve hayata dair umutlu bakış açıları, sınav kaygısını yordayan önemli bir faktör olabilir. Geleceğe dair olumlu beklentileri güçlü olan öğrenciler, sınavlardan daha az kaygı duyarak bu süreçleri daha sağlıklı bir şekilde atlatabilirler. Olumlu gelecek beklentisi, öğrencilerin yaşam hedeflerine ulaşma konusundaki motivasyonlarını artırırken, sınav gibi stresli durumlarla başa çıkabilme yetilerini de güçlendirebilir (Daymaz, 2012).

Bu bağlamda, bu araştırma, lise öğrencilerinin sınav kaygısının, ebeveyn beklentisi ve öğrencilerin olumlu gelecek beklentileri tarafından nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bu iki faktörün sınav kaygısı üzerindeki etkisini anlamaya çalışarak, öğrencilere yönelik destekleyici stratejiler geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Sınav kaygısı, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin genel psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir. Dolayısıyla, sınav kaygısını etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi, eğitim psikolojisi alanında daha etkili müdahale programlarının geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu çalışmanın, ebeveyn beklentisi ve öğrencilerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin sınav kaygısının yönetilmesindeki rolünü daha iyi anlamaya yönelik önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının, literatürdeki benzer çalışmaları destekleyeceği, yeni araştırmalar için yol gösterici olacağı ve sınav kaygısını etkileyen faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimciler ve okullarda görevli psikolojik danışmanların, sınav kaygısının kaynaklarını incelemeleri ve anne-baba beklentilerinin sınav kaygısı ile çocuk üzerindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, araştırma bulgularının, ebeveynlerin sınav dönemi ve hazırlık sürecinde çocuklarına nasıl destek olabilecekleri ve beklentilerinin çocuklarının sınav başarısını nasıl etkileyebileceği konusunda da rehberlik sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinde sınav kaygılarının yordayıcısı olarak anne-baba beklentisini ve olumlu gelecek beklentisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan hipotezler test edilecektir:

- Lise son sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puan ile Anne-Baba Beklentisi Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeklerinden alınan puan arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.
- Lise son sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puan Anne-Baba Beklentisi Ölçeği'nden alınan puan tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır.
- Lise son sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puan Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden alınan puan tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Lise dönemi, gençlerin bireylerin kimliklerini oluşturdukları, gelecekteki hedeflerini belirledikleri ve yeteneklerini geliştirdikleri bir dönemdir. Bu evrede öğrenciler, akademik başarılarını test etmekte olup, çoğunlukla üniversite eğitimleriyle ilgili geri dönülmesi zor kararlar almaktadırlar. Kabul edilmelidir ki, bu süreç sadece yetenekle ve bireysel çaba ile sınırlı değildir. Öğrencilerin başarısını etkileyen çeşitli etmenler arasında olumlu gelecek beklentisi, motivasyon, ebeveyn beklentisi, öğrenme stratejileri, zeka, yetenek gibi bir çok faktör yer almaktadır.

Aileler çocuğun doğumundan itibaren ilk etkileşim içerisinde bulundukları bireylerden oluşur. Bu sebeple çocuk ilk önce aile içerisindeki sosyal değerleri, tutumları ve inançları algılar, bütün bunları yansıtan aile bireylerinin davranışlarından da etkilenir. Ebeveynlerin çocuğa karşı sergiledikleri tutum genel olarak ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki düşünceleriyle ilişkilidir. Anne ve babanın aşırı disiplinli bir anlayışa sahip olması, çocuk ile ilişkilerinde demokratik bir tutum içerisinde olması, çok fazla agresif olması gibi çocukla aralarındaki ilişkileri etkileyen tutum ve davranışların, ortaya koydukları bu tutum ve davranışların özelliğiyle ilişkili olarak çocuğu da etkileyeceği ortadadır (Kozacıoğlu, 1986).

Aile çocuğun eğitim öğretim hayatlarının başlamasından önce kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı ve gelişimsel olarak kritik dönemlerin yaşanıldığı bir

ortam olduğundan, ailenin çocuk üzerinde ki etkisi sadece kişilik yapısının şekil almasında değil çocuğun yaşamının ileriki yıllarda eğitimi ve meslek seçimi gibi başka birçok farklı alanda da kendisini göstermektedir. Bu olgulardan yola çıkarak ailelerin çocuk üzerindeki öneminin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Yörükoğlu, 2002).

Öğrencinin motivasyon ve kaygı sorunlarına yaklaşırken, destek vermesi gereken ebeveynler ve öğretmenlerin, çözüm sağlayıcı olmak yerine genellikle bu sorunların bir parçası haline gelmesi en önemli etkenlerden biridir. Bu kişiler, iyi niyetle öğrenciyi sorunlardan kurtarmayı amaçlasalar da, çoğu zaman bu çabalar, kişisel egolarını tatmin etmeye yönelik olmaktadır. Bu durum, çözüm arayışı yerine, sorunları daha da karmaşık hale getirebilir. Yetişkinler çoğu zaman, çocuklarına sinirlenip, onlara anlam ifade etmeyen öğütler verir veya kendi geçmişlerindeki başarıları vurgulayarak, rol-model olduklarını düşünürler. Bazı durumlarda ise, fazla üzülerek çocuklarının sorunlarını daha da derinleştirirler. Ne yazık ki, bu tür davranışlar sorunun çözülmesinde etkili olmaz; aksine kaygıyı artırarak istenmeyen sonuçlara yol açar. Kaygıyı azaltmak ve motivasyonu artırmak için yapılan telkinler çoğu zaman tam tersi bir etki yapar ve yaşanan kaygıyı daha da pekiştirir. Bu tür problemler, birkaç basit hamle, nasihat veya konuşmayla çözülebilecek sorunlar değildir (Aydın, 2011).

Beklenti ve gelecek beklentisi, bireylerin motivasyonunu, davranışlarını ve duygusal durumlarını şekillendiren önemli faktörlerdir. Ebeveynlerin beklentileri, çocuklar üzerinde ya destekleyici ya da baskılayıcı etkiler yaratabilir. Olumlu bir gelecek beklentisi, bireylerin sınav kaygısı gibi stres unsurlarına karşı daha dirençli olmalarını sağlar. Bu nedenle, ebeveyn tutumları ve gelecek beklentilerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerinin doğru bir şekilde anlaşılması, eğitim psikolojisi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Ebeveynler, genellikle çocuklarının geleceği hakkında yüksek beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, çocukların başarılı olmaları, iyi bir üniversiteye yerleşmeleri ve sağlam bir kariyer inşa etmeleri yönünde umutlarını şekillendirir. Bu beklentiler, çocukların da kendilerine karşı olumlu bir gelecek beklentisi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, bu beklentilerin aşırıya kaçması, öğrencilerde sınav kaygısı gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmaya örneklemini oluşturulacak öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği'ni samimi ve dürüst bir şekilde cevaplayacakları varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmaya örneklemini oluşturulacak öğrencilerin Ebeveyn Beklentisi Ölçeği'ni samimi ve dürüst bir şekilde cevaplayacakları varsayılmaktadır.
3. Bu araştırmaya örneklemini oluşturulacak öğrencilerin Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'ni samimi ve dürüst bir şekilde cevaplayacakları varsayılmaktadır.
4. Bu araştırmada katılımcıların "Kişisel Bilgi Formu" nu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde dolduracakları varsayılmaktadır.
5. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçek ve teknikler, ölçülmek üzere hazırlandıkları özellikleri ölçebilme gücüne sahip oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2024-2025 Eğitim-Öğretim dönemindeki öğrencilerin verileriyle,
2. Adana ilinde Ahmet-Mehmet Oruç Spor Lisesi, Danişment Gazi Anadolu Lisesi, Şehit Ozan Onur İlgen Anadolu Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi, Adana Anadolu Lisesi Şehit Cafer Kaşan Anadolu Lisesi, Hümeyra Ökten Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Bireylere atfedilen, bireylerin psikolojik obje ve/veya insanlar ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968 akt. Kağıtçıbaşı, 1999).

Anne Baba Tutumu: Ailelerin bireylerin gelişim sürecindeki iletişim tarzının, temel değerlerinin bireylere yönelik beklentilerinin ve davranışlarının tümünü içermektedir (Darling ve Steinberg, 1993).

Kaygı: Kişinin algılamış olduğu tehlike karşısında verdiği ruhsal ve bedensel tepkileri ifade etmektedir. Kaygı; kalıcı ve derin bir düşük benlik saygısı, endişe, sıkıntı, mutsuzluk, kötümserlik, aşağılık ve çaresizlik duygusuyla eşdeğer niteliktedir. Bunun

yanı sıra kaygı; bulantı, iştah kaybı, titreme, baş ağrısı ve uyku bozuklukları gibi bir dizi psikosomatik semptomlara de neden olabilmektedir (Wolman ve Stricker, 1994; akt. İsaoğlu, 2021).

Sınav Kaygısı: Bireylerin sınav veya değerlendirme ile karşı karşıya kaldıklarında potansiyellerini ve gerçekte var olan performanslarını yansıtmasını engelleyen bilişsel, davranışsal ve duyuşsal özellikleri ile bireyler üzerinde gerginlik yaratan bir duygu durumudur (Spielberger, 1972; akt. Hanımoğlu ve İnanç, 2011).

Olumlu Gelecek Beklentisi: Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin gelecekteki yaşamlarına dair olumlu öngörüler geliştirme eğilimlerini ifade eder. Bu kavram, bireylerin yaşantılarında umut, iyimserlik ve öz yeterlilik gibi olumlu psikolojik kaynaklarla ilişkili bir süreç olarak değerlendirilir (Snyder, 2000). Olumlu gelecek beklentisi, bireyin gelecekte karşılaşabileceği zorluklara dair çözüm üretme kapasitesini artıran ve psikolojik iyi oluşu destekleyen bir mekanizmadır (Carver & Scheier, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında tez konusuna ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Tez kapsamında ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Kaygı

Cannon'a (1932) göre kaygı, organizmanın iç dengesini tehdit eden tehlikelere karşı bir tepki ya da dengeyi yeniden sağlama çabalarının başarısız olması sonucu meydana gelen bir durumdur (Geçtan, 2006).

Goldstein (1940), kaygının temel öğesinin, bireyin kapasitesiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluk olduğunu ve bu durumun kişinin kendini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmiştir (Geçtan, 2006).

Öztürk (2004) kaygıyı, hafif bir huzursuzluktan panik seviyesine kadar farklı derecelerde yaşanan, bireyin kötü bir şey olacağı hissiyle yaşadığı bir sıkıntı veya endişe duygusu olarak tanımlamaktadır.

TDK'ye göre kaygı; "Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu." olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri). Kişi kendini herhangi bir durum karşısında tehlike altında hisseder. Bu durum korku, gerginlik olarak ortaya çıkmaktadır. Kaygı yaşayan birey kendini alarm gibi hissederek bir şey olacağından endişelenir (Yıldız ve diğerleri, 2018). Kaygı evrensel bir duygudur ve bunun yanı sıra kişinin insanlığının işareti olarak kabul edilmektedir.

Freud'a (1926) göre kaygı, içten ve dıştan gelen tehlikeye karşı bir uyarıdır. Bu doğrultuda Freud, bu uyarıya yanıt olarak bireyin dışarıdan gelebilecek tehlikeli durumlara karşı kendisini hazırladığını veya içten gelebilecek tehlikelere karşı kendini koruyabilmek için savunmaya geçtiğini ifade etmektedir (Beck, 1976). Spielberger (1972) kaygıyı, stres yaratan durumların/ olayların meydana getirdiği üzüntü, algılama ve Varoluş kuramcılardan Sartre ise kaygıyı, gelecek karşısında hissedilen iç kararması olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda kaygı ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi vurgulayarak insanın seçimlerinin ardından beraberinde getirdiği sorumluluğun önemine dikkat çekmiştir (Gölçek, 2020).

Korku ve kavgı arasındaki en önemli ayırt edici durum; korku, gerçek veya potansiyel bir tehlike durumunda ortaya çıkan tepkidir. Duygusal tepkinin tersine bilişsel süreci temsil eder. Psikolojik süreç ise, istenmeyen şeylerin olacağına yönelik sezgi, kabul ve önceden yaşamadır (Öztürk ve Türkcan, 2015). Kaygı ise bilinmeyen kaynağı belli olmayan tehlikelere karşı duygu durumunda oluşan gerginlik olarak bilinmektedir (Bilir, 2019). Kişi karşı karşıya kaldığı bir durumu somut bir tehdit olarak algılarsa bu korkunun oluşmasına neden olur. Aynı duruma gerçek dışı kişisel anlamların yüklenmesi ise kaygıyı meydana getirmektedir (Manav, 2011). Bunun yanı sıra olumsuz duyguların yoğunluğunun artması da kaygının oluşmasına neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2002).

Kaygının bireyler üzerindeki etkilerine bakıldığında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara ulaşmak mümkündür. Kaygının olumlu özelliklerine bakıldığında hayatı korumanın ya da kaçış tepkilerinin ifadesi olarak değerlendirilmektedir. Tehlike anında bireylerin hareketliliği için ve kendisini hazırlaması için uyarıcı, baş etme için gerekli motivasyon olarak da kabul edilmektedir (Öztürk ve Türkcan, 2015). Bu nedenle Allwright ve Baile (1991), kaygının yönetilebildiği durumlarda olumlu özellikleri de olduğunu savunmuşlardır. Kaygının olumlu şekilde yönetilemediği durumlarda ise olumsuz özellikler ortaya çıkmaktadır. Mantığa uygun olmayışı ve düşünceleri rahatsız edici şekilde etkilemesi kaygının olumsuz özelliklerindendir (Manav, 2011). Aynı zamana kişilerin günlük hayatlarına sağlıklı devam edebilmelerini de kısıtlamaktadır.

Kaygı, bireylerin karşı karşıya kaldıkları geçici duruma bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi içten kaynaklı sebeplerden dolayı süreklilik taşıyan nitelikte de olabilir. Durumluk ve sürekli kaygı kavramı Cattel ve Scheir'in (1958) faktör analizi çalışmalarıyla ilk kez ileri sürülmüştür. Spielberger (1966) tarafından ise durumluk ve sürekli kaygı kavramı olarak tanımlanarak alan yazında yerini almıştır.

Sürekli kaygı, bireyin kaygıya olan yatkınlığını temsil etmektedir. Durumluk kaygı yaşayan bireylerinin kaygılarının yoğunlaşması ve süreklilik kazanması halidir (Barlow, 2002). Bireyin içinde bulunduğu durumları veya olayları genellikle stresli olarak algılama, değerlendirme durumu olarak da karşımıza çıkmaktadır (Spielberger, 1966). Durumlar objektif olarak değerlendirildiğinde nötr olan durumlar bireyler tarafından tehlikeli ve tehdit edici olarak algılanarak hoşnutsuz ve mutsuz olurlar (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003). Bireylerin tehlikeli ve tehdit edici olarak gördükleri durumları algılamaları, yorumları ve anlamlandırmaları sürekli kaygı düzeylerini farklılaştırmaktadır (Köknel, 1987). Sürekli kaygı seviyesi daha fazla olan bireylerin

daha çok incinebildikleri ve karamsarlığa düştükleri görülmektedir (Arslan, 2007). Ayrıca sürekli kaygı seviyesi düşük olan bireylere göre çevrelerini ve dünyayı daha tehlikeli ve tehdit edici bir yer olarak algılamaktadırlar. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler benlik saygısına yönelik tehditleri daha stresli olarak algılama eğilimindedirler. Stresli durumlara karşı daha savunmasız özellikler taşımaktadırlar (Spielberger ve Sarason, 2005). Gerginlik, ego zayıflığı, suçluluk eğilimi, şüphecilik ve utanma duygusu sürekli kaygı yaşayan bireylerin karakteristik bileşenlerini oluşturmaktadır (Spielberger, 1966).

Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu istenmeyen bir durumu tehlikeli ve tehdit edici olarak algılaması ve değerlendirmesidir. Bireyin belli bir zamanda deneyimlediği duruma karşı gerginlik ve endişeyle birlikte hissettiği spesifik korkudur (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Kişinin karşı karşıya kaldığı durum karşısında otonom sinir sisteminde uyarılma gerçekleşir. Fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde oluşan bu hassasiyet sonucunda bulantı, terleme, ateş basması, sararma gibi tepkiler değişimler meydana gelir ve kişi kendini gergin ve huzursuz hisseder (Yiğit ve diğerleri, 2011). Durumluluk kaygı bireylerin stresi yoğun olarak yaşadığı zamanlarda artarken stres durumu azaldığında durumluk kaygı seviyesi de düşüş göstermektedir (Öner ve Lee Comte, 1985).

Spielberger (1966), iki faktörlü kaygı kuramında sürekli kaygı ve durumluk kaygıdan bahseder ve bu iki kaygı türünün birbirinden farklı olduğunu ifade eder. Ancak, bu türler tamamen bağımsız değildir ve aralarında orta derecede bir ilişki bulunmaktadır (Başarır, 1990: 4). Durumsal kaygı, belirli durumların tehditkar olarak algılanması olarak tanımlanırken, sürekli kaygı, her türlü ortamın genellikle kaygı verici olarak algılanıp deneyimlenmesi anlamına gelir (Börü, 2000).

Kaygı ile depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar, durumluk kaygının geçici bir durum olduğunu ve çevresel koşullardan etkilendiğini, oysa sürekli kaygının kişilik özelliğiyle bağlantılı olarak kaygı algısı ve depresyonla daha fazla ilişkilendiğini ortaya koymuştur (Köknel, 1987)

2.2. Sınav Kaygısı

Kaygının sınav ve diğer değerlendirme durumlarına özgü biçimi sınav kaygısı olarak bilinmektedir (Doğan, 2020). Sınav kaygısı kavramı alan yazında ilk olarak 1914 yılında öğrencilerin sınavdan sonra beklenmedik fizyolojik bulguları üzerine yapılan bir

çalışma ile girmiştir (Folis ve diğerleri, 1914). Bu kavram Sarason ve Mandler (1952) tarafından ilk defa kendi adı altında sınav kaygısının farklı değişkenler aracılılığıyla incelenmesi ile alan yazında yer almıştır. Sınav kaygısı alan yazına ilişkin ikinci önemli kavramsal ve metodolojik katkıyı Alpert ve Haber (1960) sağlamışlardır. Kaygıyı; kaygı sebebiyle başarısında düşüş olanlar ve sınavda başarılı olma kaygısıyla motivasyon sağlayıp başarılı olanlar olarak değerlendirmişlerdir. Ek olarak, bu iki bağımsız durumu değerlendirmek için öz bildirim ölçekleri geliştirmişlerdir (Alpert ve Haber, 1960).

Süreç içeresinde yapılan araştırmaların artması ile sınav kaygısı birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır (Buck, 2017; Sarason, 1978; Spielberger ve Vagg, 1995; Zeidger, 1998). Spielberger ve Vagg (1995) sınav kaygısını, bireyin bir değerlendirme esnasında hissettiği, performansını eyleme dönüştürmesini engelleyecek boyutta stres oluşturan, hoş olmayan rahatsız edici bir duygu durumu olarak tanımlamıştır. Zeidger (1998) sınav kaygısını, "Bir sınav veya değerlendirme durumunda olası olumsuz sonuçlar veya başarısızlıkla ilgili endişeye eşlik eden fizyolojik, davranışsal ve duyuşsal tepkiler kümesi." olarak tanımlamıştır. Buck (2017), sınav kaygısını diğer kaygı türlerinde olduğu gibi kişinin sınav veya değerlendirme durumunu tehdit olarak algılama eğilimi olan bir kişilik özelliği olarak tanımlamaktadır. Sınav kaygısı zaman içinde gelişen karmaşık bir yapıdır. Kişilerin değerlendirme veya değerlendirme süreci ile karşı karşıya kaldığında yüksek düzeyde durumluk kaygı yaşamalarına ve bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkilere neden olur (Buck, 2017).

Sınav kaygısı, son yıllarda durumluk kaygı türleri arasında en çok araştırılan fenomenlerden biri haline gelmiştir. Kaygı insan yaşamında, farklı durumlarda performanslarını ve çalışmalarını etkileyen yaygın yadsınamaz bir fenomen olmasına rağmen; ortalama düzeyde bir kaygı, insanları çalışkan ve yapmaları gereken şeylerden sorumlu tutmakta ve ayrıca insanlara daha fazla sorumluluk almalarında yardımcı olur (DordiNejad ve diğerleri, 2011). Yüksek düzeyde kaygı ise, kişilerin ruh ve beden sağlığını tehdit etmekte, kişisel, sosyal, ailevi, mesleki ve eğitimsel performanslarını olumsuz etkilemektedir (Zahrakar, 2008; Akt. DordiNejad ve diğerleri, 2011). Kaygının bireylerin performansı üzerindeki etkisi alan yazında Yerkes Dodson Yasası ile de açıklanmaktadır. Yerkes Dodson Yasası'na (1908) göre kişilerin orta düzeyde yaşadığı kaygı performanslarını önemli ölçüde artırırken aynı zamanda öğrenmeyi de kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Kaygı düzeyi ortalamayı aştığında veya çok düşük düzeyde kaldığında kişilerin performansını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Dolayısıyla kişilerin yaşadığı orta düzeydeki sınav kaygısı performansları üzerinde olumlu yönde etki yaratmaktadır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

Sınav kaygısı, ilk kez Luria (1932) tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. 1930'lu yıllarda bu konuda önemli çalışmalar yapılmış (Brown, 1938a, 1938b; Neumann, 1933) ve sınav kaygısının sınav performansı üzerindeki etkisi ilk defa Sarason (1958a, 1960, 1961, 1965) tarafından araştırılmış ve aralarında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Daha sonra Speilberger (1966), sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin okula devam etmeme oranlarının üç kat daha fazla olduğunu gözlemlemiştir (Akt.: Burns, 2004).

Hall, Brown, Turner ve Beidel (2005) ise sınav kaygısını, sınav öncesi ve sırasında yaşanan korku, endişe ve heyecan şeklinde açıklamaktadır. Kaygı ve gerilim yaşayan bireylerde, bu duyguların fizyolojik etkileri farklı belirtilerle kendini gösterebilir. Bu belirtiler arasında nefes darlığı, terleme, düzensiz veya kesik nefes alıp verme, kas gerginliği, kalp çarpıntısı, ani sinirlenme, bel ağrıları, mide rahatsızlıkları, ishal veya kabızlık, aşırı duygusal tepkiler, titreme, soğuyan eller ve ayak parmakları, sürekli yorgunluk, baş ağrıları ve boyun kaslarındaki gerginlik yer almaktadır (Cüceloğlu, 2002).

Burns (2004), sınav kaygısını stresin tetiklediği fizyolojik, bilişsel ve duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır (Spielberger, 1980). Kaygı, genellikle iki temel olan kuruntu ve duyuşsallık boyutu olarak incelenir. Kuruntu, sınav sırasında bireyin başarısız olma korkusuyla ilgili zihinsel süreçlerini ve olumsuz düşüncelerini ifade eder. Bu düşünceler, genellikle dikkat ve konsantrasyonu azaltarak sınav performansını olumsuz etkiler (Sarason, 1984). Örneğin, "Başarısız olacağım" ya da "Herkes benden daha iyi" gibi düşünceler, öğrencinin kaygı düzeyini artırabilir. Duyuşsallık boyutu, bireyin kaygıya fizyolojik tepkilerini kapsar. Bunlar arasında hızlı kalp atışı, terleme, mide bulantısı, kas gerginliği ve nefes darlığı gibi belirtiler yer alır. Zeidner (1998), sınav kaygısının bu fizyolojik yönünün bireylerin sınavdaki başarısını doğrudan etkilediğini belirtmiştir.

Cassady ve Johnson (2002), sınav kaygısının yüksek düzeyde olduğu öğrencilerde bilişsel süreçlerin bozulduğu ve bu durumun akademik başarıyı önemli ölçüde azalttığı gözlemlenmiştir Ayrıca, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin %30-40'ında duyuşsallık belirtilerinin öne çıktığı ve bu durumun sınav sürecinde fiziksel performansı da düşürdüğü kaydedilmiştir (Putwain, 2008).

Araştırmacılar, sınav kaygısının nedenlerini belirlemeye yönelik yaptıkları

çalışmalarda sınav kaygısına neden olan iki faktör üzerinde durmuşlardır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bunlardan birincisinde; yanlış çalışma alışkanlıkları olan ve çalışma teknikleri yetersiz olan öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı ile karşı karşıya kaldıklarını saptamışlardır. Çalışma teknikleri yetersiz olan ve yanlış çalışma alışkanlıklarına sahip bireyler sınav esnasında bilgiyi aktif hale getirme becerisine sahip olmadıkları için yüksek sınav kaygısı yaşarlar. İkinci faktör ise bireylerin sınav öncesinde, sınav sıranda ve sonrasında negatif düşünceleriyle ilişkilidir (Bilir, 2019). Sınav kaygısı durumunda bireyler üzerinde stres oluşturan faktör sınavın kendisi değil bireylerin sınavları algılayış biçimi ve sınavlara yükledikleri anlamlardır. Öğrencilerin sınavla ilgili olumsuz düşünceleri aynı zamanda ön yargı, öğrenilmiş çaresizlik oluşturarak kaygı düzeylerini de etkilemektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Kaygının yoğunluğu ile birlikte bireylerde kontrolleri dışında gelişen duygular, düşünce ve davranışlar birbirini etkilemektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler yetersizlik duygusunu da yoğun olarak yaşayarak ders çalışmama, çalıştığını hatırlayamama, erteleme gibi kaçınma davranışları da gösterebilmektedir. Sınav kaygısına sebep olan bu faktörlerin belirlenmesi ve bireyler üzerindeki etkisini incelenmesinin yanı sıra sınav kaygısına neden olan faktörlerin belirlenmesinde psikolojik danışma yaklaşımlarından da faydalanılmaktadır. Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) bu yaklaşımların önde gelenleri arasında yer alır. ADDT'ye insanlar dünyaya gelip çevreyi keşfetmeye başladıkları andan itibaren birtakım görüş ve düşünce yapıları geliştirir (Güler ve Çakır, 2013). Ellis (1984) bu görüş ve düşünce yapılarını akılcı ve akılcı olmayan inançlar olarak ayırmıştır. Akılcı inançlar inançlar bireyleri hayatta kalabilmek, acıdan uzaklaşabilmek ve akılcı düşünce kalıpları ile işlevsel amaçlar geliştirmelerine yardımcı olan görüş ve düşünce kalıplarıdır. Akılcı olmayan inançlarda ise bireyler bu amaçlarına ulaşmak için engelleyici ve yıkıcı işlevsel olamayan görüş ve düşünce kalıpları geliştirirler (Güler ve Çakır, 2013). Aynı zamanda “her şeyi başarmalıyım, hata yaparsam rezil olurum” gibi akılcı olmayan düşünce yapıları da kaygıya neden olmaktadır (Çivitci, 2006). Araştırmacılar akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı üzerine yaptıkları çalışmada akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişkiye ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğuna ulaşmışlardır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Wong, 2008).

Araştırmalarda sınav kaygısının ailelerin sınava yükledikleri anlamlar doğrultusunda geliştiğine yönelik bulgular da yer almaktadır. Sınav kaygısının

kaynaklarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada McDonald (2011); sınav olma, başarısızlık ve eleştiri korkusu bulgularına ulaşmıştır. Genç (2016), bireysel ve sosyal baskının etkisiyle daha çok ailelerini mahcup etmeme, yüksek beklentilerini karşılama, başarı beklentisi gibi sebeplerle öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinin daha fazla arttığını belirtmiştir. Ebeveynlerin akademik beklentilerinin yüksek olması çocukların sınav kaygısında özellikle önemli bir rol oynamaktadır (Fox ve diğerleri, 2005; Peleg-Popko ve diğerleri, 2003). Aynı zamanda ebeveynlerin yüksek beklentilerinin yoğun olması kendi başarısızlık korkularını da artırarak çocuklarına yansıtmalarına neden olmaktadır (Wang, 2010). Ebeveynlerinin kaygı, endişe ve beklentileri ile sınav kaygısı artan öğrencilerin baş edemiyorum düşüncesi de artmaktadır. Bu düşünce de performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Erözkan ve diğerleri (2017), lise ve ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada her iki yaş grubunda da sınav kaygısının kaynağı olarak velilerin ve öğretmenlerin başarı beklentilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

2.3. Ebeveyn Tutumları

İnsanlar kişilik özelliklerini büyük ölçüde aile ortamında kazanır. Çocuklar özellikle küçük yaşlarda anne-babalarını ve ailedeki diğer sevdikleri büyükleri taklit ederler. Bu, çocukların sosyal becerilerini, iletişim tarzlarını, değerlerini ve tutumlarını aileleriyle benzer hale getirmelerine yol açar (Düzgün 1995). Kişilik gelişimi, bir bireyin yaşamının erken dönemlerinden itibaren şekillenmeye başlar ve hayat boyu devam eder. Çocukluk dönemi, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir aşamadır. Bu dönemde çocukların; aileleri, çevreleri ve deneyimleri kişiliklerini etkiler ve şekillendirir (Yavuzer 1994).

Tutum kelimesinin Latince kökeni “harekete hazır” anlamına gelmektedir ve bilimsel olarak incelenmeye 19. yüzyılda başlanmıştır. Sosyal bilimlerdeki birçok kavram gibi, tutum konusunda da tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Bu nedenle, tutumun geleneksel tanımları, her biri tutumun ne olduğu hakkında farklı bir yaklaşım sunmakta ya da tutumun farklı yönlerine odaklanmaktadır (Tavşancıl, 2005).

Tutum, bir bireyin kendisine atfedilen ve bir nesneyle ilişkilendirilen duygu ve davranışlarının düzenlendiği bir eğilim olarak tanımlanır (Kağıtçıbaşı, 1999). Bireyler çevreleriyle etkileşimlerinde bir bilgi sistemi kullanarak, çeşitli uyarıcıları önce gruplandırır ve ardından bu gruplamaları birbirleriyle ilişkilendirir. Bu gruplamalar,

farklı uyarıcılara verilen tepkilerdeki çeşitliliği ifade eder. Deneyimler ve telkinler sonucunda, tutum nesneleri hakkında yapılan objektif ya da sübjektif değerlendirmeler, tutumların bilişsel boyutunu oluşturur (Tavşancıl, 2005).

Çocuğun diğer insanlara, nesnelere ve hayata karşı geliştirdiği tutum ve davranışların temeli, anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkilerde yatar. Bu ilişkiler, genellikle anne ve babaların çocuk yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlara bağlıdır. Her toplumun çocuk yetiştirme konusunda kendine özgü yaklaşımları olmakla birlikte, aynı toplumda bile anne-baba tutumları arasında büyük farklılıklar gözlemlenebilir (Kulaksızoğlu, 2005; Yavuzer, 2001).

Çocuk yetiştirme tutumu, hem toplumdan topluma hem de kültürden kültüre farklılıklar gösterebilir; ayrıca aynı toplum içinde de aileler arasında değişiklikler olabilir. Bir toplumun içinde, kültüre özgü farklı çocuk yetiştirme yaklaşımları ve ödül-ceza anlayışları bulunabilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Çocuk yetiştirme tutumları yalnızca aileler arasında değil, aynı ailedeki anne-baba arasında da farklılıklar gösterebilir (Kulaksızoğlu, 2005). Bazı anne-babalar, çocuklarına farklı tutumlar sergileyebilir; örneğin, bazı çocuklar üzerinde daha fazla baskı kurarken, diğerlerine daha hoşgörülü olabilirler. Benzer şekilde, bazı çocuklar için reddedici tutumlar sergileyebilirken, diğerlerine karşı daha koruyucu davranabilirler. Bu tür tutum farklılıkları, aynı ailede yetişen çocukların farklı kişilikler geliştirmelerine neden olabilir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Çocuğun temel güven duygusunun ve yeteneklerinin gelişimi, yalnızca fiziksel ihtiyaçlarının (beslenme, barınma, korunma) karşılanmasıyla değil, aynı zamanda duygusal ihtiyaçlarının (sevgi, ilgi, şefkat) karşılanmasına da bağlıdır. Bir bireyin kişiliği, çocukluk döneminde yaşadığı olumlu ya da olumsuz deneyimlerle şekillenir. Bu nedenle, çocukluk dönemindeki anne-baba-çocuk ilişkisi oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuğun toplumsal normlara uygun davranışlar geliştirmesi, büyük ölçüde anne-baba arasındaki iletişim ve onların çocuklarına karşı gösterdikleri sağlıklı tutumlara bağlıdır (Aydın, 2005; Çağdaş ve Seçer, 2005).

Anne-baba tutumu, çocuğun kişilik gelişimini etkileyerek, ona örnek bir model oluşturur ve çocuğun özdeşim yaptığı bu modelleri benimsemesiyle kendini gösterir. Uyumlu ve özgür bir aile ortamında, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde büyüyen çocuk, bağımsız bir birey olarak yetişkinliğe adım atabilir (Yavuzer, 2009). Anne-baba, çocuğun en yakın etkileşimde bulunduğu ve en uzun süre vakit geçirdiği kişilerdir. Çocuk, kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını ve gelişim görevlerine karşı

yaklaşımlarını aile ortamında öğrenir. Çocuğun olumlu bir benlik algısı geliştirmesi ve yeterlilik duygusunu kazanmasında, anne-babasından aldığı geri bildirimler büyük bir öneme sahiptir (Akkaya, 2008). Ergenlerin çoğu, hayatlarında stabilite ve yapı arayışındadır. Ancak, davranışlarının uzun vadeli etkilerini düşünmedikleri için rehberlik ve disiplini ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, olası sorunlarla etkili şekilde baş edebilmeleri için anne-babalarının ilgisine ve yakınlığına yüksek derecede gereksinim duyarlar (Altuğ, 2004).

Anne ve babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar büyük ölçüde çocuğun kişisel gelişimini etkiler. Olumlu ve destekleyici bir tutum, çocuğun özsaygısını artırabilir ve sağlıklı bir benlik gelişimini destekleyebilirken, aşağılayıcı veya olumsuz tutumlar çocuğun benlik saygısını zedeleme potansiyeline sahiptir. Çocukların aileleri tarafından kabul gördükleri ve sevildikleri hissi, psikolojik sağlıkları için önemlidir ve bu duygusal destekleri eksik olan çocuklar olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, anne-babaların çocuklarına karşı olumlu ve sevgi dolu bir yaklaşım sergilemeleri, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerine yardımcı olabilir (Erkan ve Kaya 2005).

Otoriter ebeveynler, sevgilerini çocuklarının belirli davranışları sergilemelerine bağlı olarak gösterirler. Genellikle toplumsal normlara ve kurallara uygun davranışları teşvik ederler ve mutlak itaati beklerler. Sözel iletişim yerine emirler verme eğilimindedirler ve çocukların kararlarını kendileri alırlar (Kuzgun 1972).

Anne-baba tutumları çocukların gelişimine önemli etkileri olan konulardır ve farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde isimlendirilip sınıflandırılmıştır. Ana-baba tutumları genellikle karmaşıktır ve birçok farklı faktörden etkilenebilir. Sağlıklı bir ebeveynlik, zaman zaman farklı tutumları dengelemeyi ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun davranmayı gerektirir. Bazı yaygın ana-baba tutumları, özellikleri ve olası kişilik etkileri şöyledir (Tuzgöl 1998):

2.3.1. Demokratik Tutum

Demokratik anne-baba tutumu, çocukların sağlıklı kişilik gelişimini desteklemek için oldukça etkili bir yaklaşımdır. Bu tutum, çocukların hem özgürlüğünü hem de sorumluluk duygusunu geliştirmelerine yardımcı olur. Anne babaların çocukların bireysel yeteneklerini ve gelişim kapasitelerini anlayışla karşılamaları, çocukların özgüven kazanmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanır. Ayrıca,

tutarlılık ve güven verme, çocukların sağlıklı sınırlar içinde büyümelerine yardımcı olur. Bu sayede çocuklar, kendilerini ifade etmeyi öğrenirken aynı zamanda toplumsal normlara uygun davranmayı da öğrenirler. Demokratik anne- baba tutumu, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine de olumlu bir katkı sağlar (Sezer ve Oğuz 2010).

Demokratik anne-baba tutumu, çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, çocukları disipline etmek için sevgi yerine yaptırım araçları kullanılmaz. Ayrıca, aile içinde eşit haklar tanınır ve çocukların fikirlerini açıkça ifade etmeleri teşvik edilir. Hoşgörü ve sevgi, demokratik anne-babaların temel davranışları arasında yer alır ve aile içinde açıkça gösterilir. Bu yaklaşım, çocukların kendilerini ifade etmelerine ve duygusal olarak güvende hissetmelerine yardımcı olabilir (Kulaksızoğlu 2004). Demokratik bir aile ortamında yetişen çocuklar genellikle sağlam temel güven duyguları geliştirirler. Bu çocuklar, fikirlerini serbestçe ifade edebilme yeteneği kazanır, girişimci olma becerilerini geliştirir, sorumluluk almayı öğrenirler ve hem kendilerine hem de diğer insanlara saygılı bireyler olarak yetişirler. Demokratik ebeveynler, çocuklarının özgüvenini destekler, kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur ve yaratıcı fikirler üretmeye teşvik eder. Bu, çocukların kendilerini gerçekleştirmeye istekli bireyler olarak büyümelerine yardımcı olabilir (Kulaksızoğlu 1999).

Bu tür ailelerde çocuk yetiştirme yaklaşımı, akılcı ve demokratik bir tutumla şekillenir; burada anne ve babanın yanı sıra çocuğun da hakları dikkate alınır. Anne ve baba, evin kurallarını çocuğa açıkça iletirken, çocuğun duygularını ve tepkilerini ifade etmesine de olanak tanır. Evdeki sınırlar net olmakla birlikte, bu sınırlar içinde çocuk özgürdür. Çocuk sevgi ve teşvik görür, aynı zamanda kendi kararlarını almayı ve sorumluluk taşımayı öğrenir.

Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuğu disipline ederken onu sevgi ve desteğinden mahrum bırakmaz, sevgiyi ceza aracı olarak kullanmazlar. Aile içinde çocuğa eşit haklar tanır, düşüncelerini açıkça ifade etmesini teşvik ederler. Bu ebeveynler, çocuklarına hoşgörü ve sevgi gösterir, bu tutumları aile içinde açıkça sergilerler. Demokratik bir ortamda büyüyen çocuklar, sadece özgürlük değil, aynı zamanda kendilerini ifade etmeleri ve öz denetim geliştirmeleri için de cesaretlendirilir. Bu tür bir ortamda yetişen çocuklar genellikle daha hareketli, korkusuz, bağımsız ve kendine güvenen bireyler olurlar.

2.3.2. Aşırı Baskıcı ve Otoriter Tutum

Otoriter ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarına karşı sıkı ve kontrollü bir tutum sergilediği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım genellikle çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem vermez ve taleplerinin tartışılmasına fazla izin vermez. Otoriter ebeveynler genellikle disiplin ve kuralları ön planda tutarlar ancak çocuklarına duygusal destek ve sıcaklık sunma konusunda daha sınırlıdırlar (Trawick 2014).

Otoriter bir aile ortamında ceza ve disiplin ön planda tutulur. Bu yaklaşım, çocuğun itaat etmesini sağlamak amacıyla sık sık ceza verme eğilimindedir ve bu cezaların sıklığıyla orantısız olabilir. Ayrıca, iletişimde suçlama, ayıplama ve korkutma gibi negatif yöntemler sıkça kullanılır. Bu tür bir ebeveynlik tarzı, çocuğun duygusal gelişimini ve özsaygısını olumsuz etkileyebilir. Otoriter ebeveynler, çocuklarına katı kurallar ve beklentiler getirirler ve bu kurallara uymalarını beklerler. Çocukların hakları sınırlıdır ve bu haklar, aile tarafından belirlenen koşullara bağlıdır. Çocuklar sürekli olarak ders çalışma, uslu olma ve örnek olma gibi beklentilerle karşı karşıya kalabilirler. Bu yaklaşım, çocukların kendi kendine düşünme ve karar verme yeteneklerini sınırlayabilir ve duygusal olarak olumsuz sonuçlara yol açabilir (Yörükoğlu 1991).

Otoriter anne-baba, çocuğuna sevgisini yalnızca çocuk istenen şekilde davrandığında ve belirli kurallara uyduğunda gösterir. Bu kurallar genellikle toplumsal geleneklere ve otoriteler tarafından belirlenen normlara dayanır. Otoriter kişiliğin bir özelliği olan katı düşünce tarzı nedeniyle ebeveyn, çocukla açık bir iletişim kurmaz. Ebeveyn, isteklerinin sorgusuz yerine getirilmesini bekler ve bu gerçekleşmediğinde cezalar uygular (Kuzgun, 1972).

Otoriter anne-baba tutumuyla büyüyen ergenler, anne ve babalarının beklentilerinden saparlarsa dışlanacakları ve cezalandırılacakları korkusuyla genellikle itaat ederler. Bu çocuklar, duygularını ve düşüncelerini bastırma eğilimindedirler ve öfke gibi duygularını ifade etmekte zorluk çekerler. Çoğu durumda, istenmeyen davranışlar, fiziksel cezalarla engellenir. Zamanla bu cezalar ve öfkenin bastırılması, çocukların pasif saldırganlık geliştirmelerine yol açabilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Otoriter anne-baba tutumunun hâkim olduğu ailelerde uygulanan katı disiplin kuralları ve cezaya dayalı eğitim yöntemleri, çocuğun düşük özgüven, kaygı ve nörotik bir kişilik geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, otoriter ailelerde büyüyen gençlerin, çevrelerine aşırı derecede uyum sağladıkları, başarılı oldukları ancak sosyal anlamda kendilerine güvenmedikleri, depresyon, suçluluk duygusu ve

madde kullanımı gibi sorunlara daha yatkın oldukları ifade edilmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Otoriter bir ailede yetişen bireylerde sıkça görülen özellikler arasında stresli ve huzursuz olmaları, özgüven eksiklikleri, sessiz ve çekingen olmaları, başkalarının etkisinde kolayca kalabilmeleri, sürekli eleştirildikleri için aşağılık duygusunun gelişmesi, dıştan denetimli olmaları ve sürekli yönlendirme beklemeleri ya da ters bir davranışla isyankar tutumlar sergileyebilmeleri yer almaktadır.

Otoriter ebeveynlik tarzı genellikle çocukların duygusal ve sosyal gelişimini etkileyebilir. Otoriter ebeveynlerin çocukları, sıkı kurallar ve sıkı kontrollü bir ortam içinde büyüdükleri için, bazı durumlarda akranlarıyla zayıf ilişkilere sahip olabilirler. Bu çocuklar, itaat etmeye odaklandıkları için bağımsız düşünme ve sosyal beceriler geliştirmekte zorlanabilirler. Ayrıca, otoriter ebeveynlerin çocukları, dış dünyaya karşı daha şüpheci bir tutum geliştirme eğiliminde olabilirler çünkü kendilerine dayatılan sıkı kurallar ve disiplin nedeniyle diğer insanlara karşı güvensizlik duyabilirler. Bu, ilişki kurma ve güçlü arkadaşlık bağları oluşturma konusunda zorluklar yaşamalarına neden olabilir (Trawick 2014).

2.3.3. İlgisiz ve İhmalkar Tutum

Ebeveynlerin ilgisiz ve kayıtsız tutumları, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadıkları bir ortam yaratabilir. Bu tür bir çocuk yetiştirme tarzı, çocukların kendilerini yalnız hissetmelerine, öz saygılarının azalmasına ve duygusal sorunlara yol açabilir. Ayrıca, çocukların öğretmenlerine, arkadaşlarına ve çevresine zarar verme eğilimleri de olabilir. Bu tür davranışlar, çocukların duygusal tepkilerini ifade etme yollarından biri olabilir. Çocuk psikolojisiyle ilgili yapılan araştırmalar, ilgisiz veya kayıtsız ebeveyn tutumunun çocuklarda saldırganlık eğilimini artırabileceğini göstermektedir (Yavuzer 2004).

Çocuklar duygusal olarak desteklenmek ve anlaşılmak isterler. Aldırmaz veya umursamaz bir tutum, çocukların sorunlarının küçümsendiğini düşünmelerine neden olabilir. Bu da onların kendilerini önemsenmemiş hissetmelerine yol açar. Sonuç olarak, çocuklar kızgınlık hissedebilir ve savunucu bir tutum sergileyebilirler. Bu nedenle, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamak, onları din lemek ve desteklemek önemlidir. İyi iletişim kurmak, bu tür durumların önlenmesine yardımcı olabilir (Çağdaş 2003).

Ebeveynlerin ilgisiz ve kayıtsız tutumları çocukların motivasyonunu olumsuz

etkileyebilir. Çocuklar, ebeveynlerinin ilgisini çekmek ve onların takdirini kazanmak için birçok şey yapmaya çalışırlar. Eğer ebeveynler, çocukların çabalarını veya başarılarını görmezden gelir veya önemsemezlerse, çocuklar bu durumdan demoralize olabilirler. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının ilgi alanlarına ve başarılarına önem vererek onları teşvik etmeleri, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynlerin çocuklarına ilgi göstermeleri, onların özsaygılarını ve öğrenme isteklerini destekleyebilir (Özkan 2005).

2.3.4. Dengesiz, Kararsız ve Tutarsız Tutum

Tutarsız ebeveynlik tutumu çocuklar için kafa karıştırıcı olabilir ve tutarsızlık hissi yaratabilir. Çocuklar istikrarlı bir disiplin ve beklentilerin net bir şekilde iletilmesi isterler. Ebeveynler arasındaki uyumsuzluklar da çocuğun davranışlarını anlamasını zorlaştırabilir. Ebeveynler arasında açık iletişim ve işbirliği önemlidir, böylece çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir ebeveynlik yaklaşımı oluşturulabilir. Çocuğun neyin beklenildiğini ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu net bir şekilde anlaması, sağlıklı bir gelişim için önemlidir (Yörükoğlu 1997).

Tutarsız tutumu benimseyen anne babaların çocuklarına koydukları kuralları uygulamada tutarlılık olmadığı gibi süreklilik de yoktur. Kimi zaman aşırı hoşgörülü kimi zaman da aşırı otoriter tutum içinde olabilirler. Çocuklardan beklentilerinin sebebini açıklamamaktadırlar (Çağdaş 2003).

2.3.5. Aşırı Hoşgörülü Tutum

Hoşgörülü tutum; ebeveynlerin çocuklarına karşı anlayışlı, destekleyici, uygun kurallar dahilinde çocuğun girişimlerine fırsat sağlayıcı tavır göstermeleri anlamına gelir (Ertuğrul 2005). Anne ve babanın hoşgörülü tutumu dozunda ve uygun şekilde göstermemeleri çocukta olumsuz davranışlar gelişmesine neden olabilmektedir (Çağdaş 2003).

Ebeveynlerin çocuklarını korumak ve sevmek istemeleri doğal bir dürtüdür ancak aşırıya kaçmak bu olumlu niyetleri olumsuz sonuçlara dönüştürebilir. Çocukların hayatta başarılı olmaları için özgürlükleri ve sorumlulukları konusunda deneyim kazanmaları önemlidir. Özgürlük verme, çocukların kendi hatalarını yapma fırsatına sahip olmalarını sağlar, bu da onların öğrenme ve büyüme süreçlerine katkıda bulunur. Ebeveynlerin dengeyi bulması ve çocuklarına sevgi, şefkat ve hoşgörü gösterirken aynı

zamanda onların kendi kararlarını almasına izin vermeleri önemlidir. Bu şekilde çocuklar; sorumluluk, özgüven geliştirirler ve bağımsızlık duygularını güçlendirirler (Altınköprü 2003).

2.3.6. Aşırı Koruyucu Tutum

Çocukların güvenliğini sağlamak, ebeveynlerin sorumluluğundadır. Bu, çocukların fiziksel ve duygusal güvenliğini korumak için gereklidir ancak koruma ve kontrolün dengeli bir şekilde yapılması önemlidir. Aşırı koruma, çocuğun bağımsızlık gelişimini engelleyebilir ve onların kendi kararlarını verme ve sorumluluk alma yeteneklerini zayıflatabilir (Çağdaş 2003). Ebeveynlerin aşırı koruması, çocuklarına gösterdikleri özen ve kontrolün aşırı olmasıdır (Yavuzer 2004).

Koruma ve himaye etme, normal bir anne-baba tutumu olarak kabul edilir. Ancak, bu davranışın çocuğun kendini geliştirebileceği faaliyetleri engelleyecek şekilde aşırı hale gelmesi, "aşırı koruyucu" bir tutum anlamına gelir. Bu tür ebeveynler, çocuklarının gelişimine zarar verecek şekilde onlara nasıl davranmaları gerektiğini dayatır.

Aşırı korumacı anne-babalar, çocuklarını kendi duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için bir araç olarak görürler. Bu tür ailelerde, çocukların bağımsızlık kazanma ve bireysel bir kimlik geliştirme çabaları, ebeveynler tarafından sürekli olarak engellenir (Kulaksızoğlu, 2005).

Çocuklar kendi başlarına deneyimler yaşayarak, hatalar yaparak, sorunları çözerek, kendi öğrenme yolculuklarını deneyimlemelidirler. Bu süreç, onların bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur. Aşırı koruyucu ebeveynlik, çocukların bu tür deneyimlerden yoksun kalmasına neden olabilir ve bu da onların duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir (Özkan 2005).

Ebeveynler ve diğer yetişkinler, çocuklarına rehberlik etmeli, desteklemeli ve güvende tutmalıdır. Ancak bu destek, çocuğun bağımsızlık gelişimini ve kendi yaşam becerilerini kazanma sürecini engellememelidir. Çocuklar, yaşlarına uygun sorumluluklar alarak, deneyimler kazanarak ve kendi hatalarını yaparak büyümeli ve gelişmelidir. Aksi takdirde bunun bedelleri bir ömür ödenir (Tuzcuoğlu 2003).

2.3.7. Mükemmelliyetçi Tutum

Bu tutumdaki ebeveynler için önemli olan çocuğun ihtiyaçları ve ilgi alanları değil kendi beklentileridir. Kendi istedikleri ya da daha önce elde edemedikleri beklentileri çocukları gerçekleştirsin isterler. Çocuklarını kıyaslama davranışları oldukça fazladır. Mükemmeliyetçi bir ebeveynlik yaklaşımı, çocukların üzerinde büyük bir baskı oluşturabilir ve olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu tür ebeveynlerin çocuklarından yüksek başarılar elde etmelerini beklemeleri, çocukları üzerinde stres, kaygı ve düşük öz saygı gibi etkilere neden olabilir (Aydın 2002).

Bu çocuklar, sevginin ve onayın koşullu olduğuna inanabilirler. İyi performans gösterdiklerinde sevileceklerini düşünürken, hatalarını kabul edemeyebilirler ve kendilerini değersiz hissedebilirler. Bu çocuklar, kendilerinden mükemmel sonuçlar bekleyebilirler ve her zaman hatasız olma çabası içinde olabilirler. Hata yapmak veya başarısızlıkla karşılaşmak, onlar için büyük bir stres kaynağı olabilir. Bu tutumun etkileri çocukların yetişkinlik döneminde yaşadıkları insan ilişkilerine ve genel mutluluklarına yansıyabilir. Koşullu sevgi ve yüksek beklentilere odaklanan çocuklar, insan ilişkilerinde zorluklar yaşayabilirler. Başkalarından aynı mükemmel standartları beklerler ve bu, ilişkilerde çatışmalara neden olabilir. Hayatın mükemmel olmadığını anlamakta zorlanabilirler ve bu nedenle hayal kırıklığına uğrayabilirler. İdealize edilmiş bir mükemmel yaşam standardı oluşturabilirler ve bu standarda ulaşamadıklarında mutsuz hissedebilirler (Tan 2007).

Mükemmeliyetçilik, bir kişinin kendisine ve çevresindekilere yüksek standartlar ve mükemmel sonuçlar beklemesiyle karakterize edilir. Bu durum, hem ebeveyn hem de çocuk için stresli bir ortam yaratabilir ve olumsuz etkilere yol açabilir. Mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocuklarına yüksek beklentilerle yaklaşmaları, çocukların stres altında hissetmelerine, düşük öz saygıya sahip olmalarına ve hatalardan kaçınma eğilimlerinin artmasına neden olabilir. Ayrıca, çocukların kendi başarılarını ve öz değerlerini mükemmel sonuçlarla ilişkilendirmelerine yol açabilir (Flett ve Hewitt 2002).

2.4. Beklenti

Beklenti, bireyin gelecekte gerçekleşmesini düşündüğü olaylar veya durumlara yönelik zihinsel öngörüleridir. Bu kavram, bireylerin motivasyonlarını, davranışlarını ve duygusal tepkilerini şekillendiren temel psikolojik faktörlerden biridir (Eccles & Wigfield, 2002). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri, çocukların akademik

başarıları ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Destekleyici beklentiler çocukları motive edebilirken, gerçekçi olmayan veya aşırı mükemmeliyetçi beklentiler kaygı ve stres yaratabilir (Sarason, 1984).

Beklenti kavramı genellikle "beklenti-değer kuramı" çerçevesinde incelenir. Eccles ve Wigfield'e (2002) göre beklenti, bireyin bir görevi başarıp başaramayacağına dair algısıdır. Görevin birey için taşıdığı önem ise "değer" kavramıyla açıklanır. Çocukların ebeveyn beklentilerine karşı tepkileri, içsel motivasyon ve yeterlilik algılarına bağlıdır. Beklentiler bireyin davranışlarını doğrudan etkilediği için eğitim ve psikoloji alanında sıkça ele alınmaktadır.

2.4.1. Gelecek Beklentisi

Gelecek beklentisi, bireyin geleceğe yönelik hedef ve umutlarını tanımlayan bir kavramdır. Bu beklentiler, bireyin motivasyonunu artırarak uzun vadeli hedeflere ulaşmada itici bir güç oluşturur (Pekrun, 2006).

Bireyin gelecek beklentileri şu unsurları etkiler:

•Motivasyon: Olumlu gelecek beklentileri, bireyin kısa vadeli zorluklara direnç göstermesini sağlar ve hedeflerine yönelik çabalarını artırır (Eccles & Wigfield, 2002).

•Duygusal Sağlık: Olumlu beklentiler, stres ve kaygıyı azaltarak yaşam doyumunu artırırken; olumsuz beklentiler kaygı düzeyini yükseltip motivasyon kaybına neden olabilir (Bandura, 1997).

•Davranışsal Yönelim: Gelecek hedefleri, bireyin planlı ve istikrarlı davranışlar sergilemesine katkıda bulunur.

Pozitif psikoloji bağlamında, gelecek beklentisi bireyin umut düzeyiyle ilişkilidir. Snyder ve arkadaşlarına (2002) göre, geleceğe yönelik hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yapmak bireyin motivasyonunu güçlendirir. Eğitimde, olumlu gelecek beklentisi sınav stresiyle başa çıkmayı kolaylaştırır ve akademik performansı artırır (Pekrun, 2006; Zeidner, 1998).

2.4.2. Olumlu Gelecek Beklentisi

Anne baba tutumları, ergenlerin gelecekle ilgili beklentilerini şekillendirir. Anne babalar ve diğer aile bireyleri, ergenlerin gelecek beklentilerini; örnek olma, onlardan beklenen görevleri yerine getirme, başarıları talep etme ve bu başarılar için ölçütler

koyma yoluyla etkiler (McCabe ve Barnett, 1999). Ergenlerin gelecekleri hakkındaki beklentileri, yetişkin yaşamlarını belirlemede önemli bir rol oynar ve bu beklentiler, kimlik ve benlik gelişimlerini etkiler. Olumlu gelecek beklentilerinin artması, iyi bir ruh hali, yüksek benlik saygısı ve etkili baş etme stratejileriyle ilişkilidir (Şimşek, 2012). Gençlerin geleceğe dair umutları ve beklentilerinin gerçekleşmesi, onların ruh sağlıklarını ve yaşam memnuniyetlerini etkileyebilir, aynı zamanda toplumun değişim ve gelişimini de yönlendirebilir (Yavuzer ve ark., 2005). Olumlu gelecek yönelimine sahip bireyler, geleceğe karşı iyimser ve umutludur, hedeflerine ulaşmak için çaba gösterirler (Eryılmaz, 2011b). Gelecek hakkında yapılan beklentiler, ergenlerin önemli kararlar aldığı bu dönemde daha kritik olabilir çünkü beklentiler, bu kararların alınmasında güçlü bir motivasyon kaynağıdır.

Beklenti ve başarı algısı, birbirini karşılıklı olarak etkileyen iki önemli faktördür (Şimşek, 2012). Ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri farklılık gösterebilir, ancak kültürlerarası araştırmalar bu beklentilerin genellikle üç ana başlıkta yoğunlaştığını ortaya koymaktadır: kariyer, aile ve romantik ilişkiler (Yavuzer ve ark., 2005).

Geleceklerini doğru bir şekilde planlayamayan ve beklentilerini gerçekleştiremeyen bireyler, yoğun bir umutsuzluk duygusu yaşama ve stresle baş başa kalma riski taşırlar. İş yaşamında stres, iş taleplerinin bir sonucu olarak kabul edilebilirken, bireyin kendini ifade etme fırsatından yoksun kalması ve bu yönde desteklenmemesi, uzun süreli bir strese yol açarak tükenmişlik durumuna dönüşebilir (Çokluk, 2000).

Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin gelecekle alakalı düşünce biçimlerini içeren psikolojik bir yapıdır. Geleceğe dair olumlu beklenti oluşturmak bireylerin hayatındaki olumsuzlukları azaltmada, umutsuzlukla baş etme de ve bireyin hayatında yeni ufuklar açma da son derece etkili bir olgudur (O'connor, 2008). Bireylerin kendini geliştirmesine etki eden bir yapıya sahiptir. Geleceğe yönelik planlama yapmak bireyin motivasyonunu artırırken olumlu duygu geliştirmesine ve benlik saygısı geliştirmesine de hizmet eder. Olumsuz benlikten kaçınma iyi hissetmeye de yardımcı olur (Clinkinbeard ve Zohra 2012). Geleceğe olumlu bakan bireyler iyimserdir ve geleceğe daha umutlu bakarlar, hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba harcarlar (Atilla ve Yıldırım, 2023; Eryılmaz, 2011; Şirin vd., 2023). İyimserlik ve umut düzeylerinde önemli bir artışa sebep olabilmektedir (Mcwhirter vd., 2013; Schmid vd., 2011; Wyman vd., 1993). Olumlu düşünme iyimserliği ön plana çıkarırken yaratıcılık ve üretkenliği artırdığı saptanmıştır. Olumsuz durumlarla daha sağlıklı bir şekilde baş edebildikleri

gözlenir. Mutluluk ve fiziksel sağlıkla da pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Oettingen ve Wadden 1991). Fiziksel sağlıkla ilgili olan spor faaliyetlerine katılan ergenler de zihinsel ve fiziksel faaliyetler, bireyin kendisine ait beden imajında ve geleceğe yönelik beklentilerinde olumlu etki ettiği görülmüştür (Gısladottir vd., 2013).

Olumlu beklentinin birey üzerinde oluşturduğu etki bireylerin cinsiyeti, yaşı, sosyoekonomik düzeyi, yeteneği gibi faktörlerden etkilenebilmektedir (Yıldırım vd., 2023). Bireyin içinde bulunduğu çevrenin, kültürün önemli olduğu düşünüldüğünde bulunulan okul ikliminin de olumlu gelecek beklentisi kavramı üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum faktörlerin yanı sıra bireyin sınıf düzeyinin, bulunduğu okul türünün ve seçtiği bölümün de olumlu gelecek beklentisi oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Olumlu gelecek beklentisi oluşturmada sosyal destek çevresel bir kaynaktır. Sosyal destek, kişisel, ailevi ve sosyal ilişki içerisinde olunan kişilerden oluşur. Birey birden fazla sorunla karşılaştığında sorunlarla başa çıkmasını sağlayacak, duygusal destek (sevgi, ait olma), araçsal destek (zaman, para) ve resmi olmayan destekleri (rehberlik etme) içerir. Yüksek sosyal destek gören bireylerin de geleceğe daha olumlu baktıkları ifade edilmiştir (Sulimani-Aidan, 2016; Sulimani-Aidan ve Benbenishty, 2011). Sosyal destek aynı zamanda çocukluk döneminde yaşanan travmaların iyileşmesinde önemli rol oynamaktadır. Aileyi, öğretmenleri ve arkadaşları sosyal destek olarak algılayan bireylerin daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Geleceğe karşı daha fazla umutlu oldukları ve karşılaştıkları sorunlarla daha iyi baş edebildikleri görülmüştür. Özellikle istismar vakalarında bireylerin sosyal destek alması bireyin daha az psikolojik huzursuzluk yaşamasını sağlamaktadır. Kısaca sosyal destek çocukluk çağı travmaları ile geleceğe yönelik beklentiler arasında aracı rol oynamaktadır (Uzun vd., 2023).

Geleceğe yönelik beklentiler her gelişim döneminde önemli olmakla birlikte geçiş dönemi olarak adlandırılan ergenlik döneminde özellikle önemlidir (Seginer, 2009; Sulimani-Aidan 2016; Sulimani-Aidan ve Benbenishty, 2011). Ergenlik dönemi gelişim dönemleri içinde geleceğe dair beklentilerin yoğun olduğu ve bireylerin geleceğe dair beklentilerine ulaşmak için adım attığı bir dönem olarak görülür. Bu dönem de geleceğe yönelik beklentiler, hedef belirleme ve hedeflere erişme isteklerini etkilemektedir. Yaşanan değişimler ergenler de uyum sorunlarının da ortaya çıkmasına neden olur. Gelecek beklentileri, aile kurmak, sağlıklı bir hayat sürmek ve inancına yönelik faaliyetlerde bulunmak şeklinde ifade edilir. Aynı zamanda bu dönem meslek

seçimi ve gelecekle alakalı önemli kararların alındığı bir dönemdir. Bu beklentiler içinde bulunulan kültüre, çevreye, sahip olunan değerlere, aile yapısına ve cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir (Çuhadar vd., 2019; Nurmi, 1991; Sulimani-Aidan, 2016; Uluçay vd., 2014). Aynı zamanda ergenlik dönemi bireylerin gelecekte nasıl bir hayat yaşayacağının belirlemesinde önemli gelişim dönemleri arasında yer alır (Mcwhirter vd., 2013). Bu gelişim döneminde geleceğe dair beklentiler, bireylerin seçimlerini, kararlarını ve başarılarını etkilemekle birlikte gelişimlerinde önemli bir işlev görevi görülmektedir (Beal ve Crockett, 2010; Nurmi, 2004). Olumlu gelecek beklentisi ergenler üzerinde psikososyal uyumu, dayanıklılığı, olaylar karşısında yılmazlık düzeyini artırıcı; olumsuzlukları, olumsuz akran etkisini, riskli ve sorunlu davranışları azaltıcı etkisi olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda hayata karşı gençleri motive eden bir faktör olduğu görülmüştür (Dubow vd., 2001; Kırk vd., 2011; Raffaelli ve Koller, 2005; Sulimani-Aidan, 2016).

Ergenlik döneminde bireylerin geleceğe yönelik beklentileri, planlama ve hedef belirleme için ön şart olarak görüldüğü için bu döneme özgü gelişim görevi olarak görülür (Işıktaş, 2022; Lyu ve Huang, 2016). Ergenlerin gelecek beklentileri, ilişkisel, deneysel, varoluşsal ve başarıya ilişkin olmak üzere dört alanda ifade edilmektedir. İlişkisel beklentiler, sosyal hayatı temel alarak sevgili ve eş seçimini doğru yaparak aile kurmayı ve çocuk sahibi olmayı içerisine almaktadır. Deneysel beklentiler, bireyin nerede yaşamak istediği, çalıştığı iş ve yaşam biçiminde değişiklikler yapmayı kapsamaktadır. Varoluşsal beklentiler, bireyin toplumsal yönünü ve kişisel özellikleri sorgulamasını sağlayan, yardımseverlik, iyi insan olmak gibi kavramları kapsamaktadır. Başarıya ilişkin beklentiler ise sınıfı geçerek okulu bitirmek, mevki ve meslek sahibi olmak olarak nitelendirilebilir. Ergenlerin geleceklerine dair beklentileri, kimlik ve benlik oluşlarını şekillendirerek, yetişkinlikteki yaşantılarının belirleyicisi olur (Artar, 2003; Avar, 2019).

Ebeveynler ve diğer aile üyeleri, gençlerin gelecek beklentilerini model olma, doğrudan beklentiler koyma ve başarı için kriterler belirleme gibi yollarla şekillendirmektedir (Çimen ve Dilmaç, 2022; McCabe ve Barnet, 2000). Bunun yanı sıra, öğretmenler ve akran grupları da gençlerin gelecek beklentilerini oluşturmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, yetişkinlerin yaşamla ilgili genel değerleri, gençleri etkilemekte ve gençler, hedeflerini belirlerken bu değerleri örnek almayı tercih etmektedir (Yavuzer ve ark., 2005).

2.5. Alanyazın

Baumrind (1978), anaokulu çocuklarıyla yaptığı bir araştırmada, ebeveynlerin sıcak, destekleyici, kendinden verici ve ilgili olmalarının, çocukların çevrelerine daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu bulmuştur. Bronfenbrenner (1970) ise 1957–1960 yılları arasında yapılan iki farklı araştırmanın bulgularına yer vermiştir. Araştırmaya göre, sevgiyle verilen disiplinin, çocuklarda istenilen davranışları teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının olumlu sosyal davranışlar sergileyerek yetişmesinde annenin evde otorite sağlamasının etkili olduğu, erkek çocuklarının ise olumlu özellikler geliştirerek büyümelerinde babanın evdeki otoritesinin daha belirleyici olduğu görülmüştür. Anne ve babanın otoritesinin eşit olduğu durumlarda ise çocukların bağımsızlık duygularının zayıf olduğu ve özgüven eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kozacıoğlu (1986), ailenin çocuk yetiştirme tarzı ile ergenlerin anksiyete seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla lise son sınıfında okuyan 150 kız ve erkek öğrenciyle bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde annelerin çocukları üzerinde daha fazla baskı uyguladıkları, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde ise annelerin çocuklarını daha fazla benimseyip destekledikleri gözlemlenmiştir.

Sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda, genellikle akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Culler ve Holahan (1980) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin, düşük kaygılı öğrencilere kıyasla daha düşük performans gösterdikleri ve okulu terk etme oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, Wolf ve Smith (1995) sınav sonuçlarının kullanım amacının sınav kaygısı ve performansla olan ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, sınav notlarının nasıl kullanılacağıyla ilgili motivasyonun sınav kaygısı ve performans arasında anlamlı bir ilişki oluşturduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin iki gruba ayrıldığı bu çalışmada, sınav sonuçlarının ortalama notu etkileyeceğini bilen grup, diğer gruba kıyasla daha yüksek sınav kaygısı yaşamıştır. Güdülenme ve performans arasında pozitif bir ilişki bulunurken, sınav kaygısı ile performans arasında ise negatif bir ilişki gözlemlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının olmadığı ve sınavları tehdit edici bir durum olarak algıladıkları, bu nedenle yeterince hazırlanamadıkları ve performanslarını tam olarak sergileyemedikleri sonucuna

ulaşılmıştır. (Sud ve Parabha, 1996; Birenbaum ve Nasser, 1994; Hong, 2002; Sullivan, 2002).

Akademik başarı ile sınav kaygası arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda, genellikle sınav kaygısının akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Brown (1999), lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri azaldıkça, akademik başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Diğer araştırmalar da sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, kaygısı düşük olanlara kıyasla daha düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Culler ve Holahan, 1980; Hollandsworth ve Kirkland, 1980; Benjamin, 1991). Ayrıca, sınav kaygısının cinsiyetle ilişkisini inceleyen çalışmalar (Zeidner ve Schleyer, 1999; Cassady ve Johnson, 2002), kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ve kızlarda sınav kaygısının duygusal boyutla, erkeklerde ise kuruntu ve düşük başarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur.

Sınav kaygısı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, genellikle sınav kaygısı yüksek olan bireylerin kaygısı düşük olanlara göre daha düşük performans sergilediğini göstermektedir (Culler ve Holahan, 1980; Hollandsworth ve Kirkland, 1980; Benjamin, 1991; Owens, 1996; McEwan ve Goldenberg, 1999; Hancock, 2001; Cassady ve Johnson, 2002; Cassady, 2004). Mandler ve Sarason (1952), sınav kaygısının doğasını ve performans üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, sınav ortamında iki farklı güdü türü tespit etmişlerdir: görevle ilgili (task-relevant) ve görevle ilgisiz (task-irrelevant) güdüler.Görevle ilgili güdüler, görevi tamamlamak ve kaygıyı azaltmak için ortaya çıkan davranışları tetiklerken, görevle ilgisiz güdüler ise sınavı terk etme gibi kaçınma davranışlarını ortaya çıkarır.

Yüksek sınav kaygısı olan bireylerde, performansı olumsuz yönde etkileyen görevle ilgisiz davranışlar daha sık görülürken, düşük sınav kaygısı olan bireylerde ise göreve odaklanmış ve başarıyı artırıcı davranışlar daha belirgindir (Erkan, 1991). Carver (1979), sınav kaygısı kuramında dikkat ve sınava hazırlanmanın önemini vurgulamış ve insanların değerlendirildikleri ortamlarda, dikkatlerini kendi üzerlerinde yoğunlaştırmaları nedeniyle sosyal beklentilere uyma, başarı ve başarısızlık durumlarını değerlendirme eğilimlerinin arttığını belirtmiştir. Aynı çalışmada, performansın beklentilere bağlı olduğunu, başarı beklentisinin sınav ortamında kişinin kendi üzerine odaklanmasını teşvik ederek olumlu etkiler yaratabileceğini, ancak aksi durumda, sınavla ilgili tüm çabaların zihinsel olarak terk edilmesinin performansı düşürebileceğini ifade etmiştir.

Gündoğdu (1994), ülkemizde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sınav kaygısı düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü ve altıncı sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının %69,25 oranında görüldüğünü ortaya koymuştur. Kaygı üzerine yapılan diğer araştırmalarda (Öner, 1990; Köknel, 1985; Yörükoğlu, 1987), kaygı bir enerji türü olarak ele alınmış, durumluk kaygı kinetik enerjiye, sürekli kaygı ise potansiyel enerjiye benzetilmiştir. Ayrıca sürekli kaygı düzeyinin, bireyin gelecekte karşılaşabileceği tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı düzeyinin şiddetini ve sıklığını belirlediği ifade edilmiştir.

Değirmenci (2018), lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelediği çalışmasında sınav kaygısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel kurguları kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmada, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin öz-değer düzeylerinin daha düşük olduğu, kendilerini olumsuz bir öğrenci olarak algıladıkları ve başarı ile akademik motivasyonu yüksek bir öğrenciye uzak, sınav kaygısı yüksek bir öğrenciye ise yakın gördükleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, sınav kaygısının bireylerin öz-algıları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır

Karaçor (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin duygu düzenleme durumları, anne-baba tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 397 lise son sınıf öğrencisinden veri toplayarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, anne-baba tutumlarından denetleyici yaklaşım ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, psikolojik özerklik ile negatif yönde bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca, kabul/ilgi boyutu ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Güler ve Çakır (2013), lise son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre sınav kaygısının en önemli yordayıcılarından birinin akılcı olmayan inançlar olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki diğer önemli bulgulardan biri de anne baba tutumlarının sınav kaygısı üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmasıdır. Sonuçlara göre anneden algılanan kontrol ve sıkı denetim tutumlarının sınav kaygısı üzerinde yordayıcı

etkisi varken babadan algılanan tutumların sınav kaygısı üzerinde yordayıcı etkisine ulaşılamamıştır.

Gölçek (2020), lise öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 442 öğrenciyle araştırma yapmıştır. Sonuçlara göre, anne-baba otorite boyutu ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, sorumluluk boyutu ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracı rolü de incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar, sınav kaygısı ve anne-baba tutumu sorumluluk boyutunda orta düzeyde aracı olurken, otorite boyutunda yüksek düzeyde aracılık ettiği belirlenmiştir.

Hanımoğlu (2010), seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada özellikle anneden algılanan kabul ve ilginin yanı sıra olumlu mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısını azaltıcı bir etkisi olduğunu; buna karşın olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının yükselmesinin sınav kaygısını artırıcı bir etkisi bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınav kaygısının öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, okul türü ve ebeveyn eğitim seviyesi gibi demografik faktörlerle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmediği de belirtilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesinde psikolojik ve sosyal faktörlerin önemini vurgulamaktadır

Boztepe (2016), lise son sınıf öğrencilerinin ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 182 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışmada ayrıca anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, aile yapısı gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlar, ebeveyn beklentileri ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bilir (2019), 17-19 yaş arasındaki üniversite sınavına hazırlanan 220 öğrenci ile gerçekleştirdiği bir çalışmada, sınav kaygısı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ders başarısı düştükçe sınav kaygısı seviyelerinin arttığı tespit edilmiştir. Otoriter ve koruyucu anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, öğrencilerin algıladıkları demokratik anne-baba tutumu ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki

gözlemlenmiştir.

Gökçedağ (2021) araştırmasında lise öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ve okul başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5 farklı liseden 205 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmada sürekli kaygı ve okul başarısı ile algılanan demokratik anne baba tutumu arasında pozitif yönlü bir ilişkiye ulaşılmıştır. İlgili değişkenler ve otoriter anne baba tutumu arasında ise negatif yönlü bir korelasyona ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında otoriter aile tutumunun sürekli kaygı düzeyini artırdığına ve okul başarılarını da düşürdüğüne ulaşılmıştır.

Yıldız (2007), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin, anne-baba tutumlarının ve cinsiyetlerinin sınav kaygısını ne kadar yordadığını incelemiştir. Tokat ilindeki 548 lise öğrencisinden veri toplanarak yapılan analizde, cinsiyetin sınav kaygısını en güçlü şekilde etkileyen faktör olduğu bulunmuştur. Ayrıca demokratik, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları ve cinsiyetin, sınav kaygısı toplam puanlarındaki varyansın %22'sini açıklığa kavuşturduğu saptanmıştır.

Sınav kaygısı ile anne baba mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Besharat (2003), ortaöğretimin son iki yılında olan 90 öğrenci ile çalışmıştır. Aynı zamanda araştırmaya 81 anne ve 76 baba katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annenin mükemmeliyetçi özelliklerinin öğrencilerin sınav kaygısını önemli ölçüde artırdığı ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Thergaonkar ve Wadkar (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada, anne-baba tutumları ile sınav kaygası arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemi, 207 öğrenci ve 200 anneden oluşmaktadır. Çalışmada annelerin demokratik tutumu, ebeveyn-çocuk kabulü, akademisyenlere yönelik anne-baba tutumu ve ebeveyn beklentileri gibi değişkenler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınav kaygısı ile anne-babanın demokratik tutumu ve ebeveyn-çocuk kabulü arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, ailelere demokratik tutumlar konusunda eğitim verilmesi ve ebeveyn-çocuk kabulünün artırılması ile sınav kaygısının azaltılabileceğini veya iyileştirilebileceğini öne sürmüşlerdir.

Peleg ve diğerleri (2016), araştırmalarında üniversite öğrencileri arasında benlik farklılaşması, ebeveynlerin akademik beklentileri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada benliğin farklılaşması ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide algılanan ebeveynlerin akademik beklentilerinin aracılık edip etmediği test

edilmiştir. Araştırmada ebeveyn ve çocuklardan oluşan 456 katılımcı vardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin akademik beklentilerinin benliğin farklılaşması ölçeğinin başkalarına kaynaşma ve duygusallık alt boyutları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin akademik beklentilerinin artmasının öğrencilerin sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2011), ergenlerin öznel iyi oluşları ile olumlu gelecek beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 233 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre, lise öğrencilerinin olumlu gelecek beklentileri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, ayrıca ergenlerin iyi oluşlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Olumlu gelecek beklentisinin, ergenlerin öznel iyi oluşundaki varyansın %24'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Taştan ve Yüksel (2021), covid-19 pandemi sırasında üniversite öğrencilerinde gözlemlenen olumlu gelecek beklentisi, psikolojik uyumsuzluk ve öz yeterlilik algısı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. 335 üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışmada psikolojik uyumsuzluğun ve uyumsuzluğun boyutları arasında olan stres ve kaygı diğer boyutlara göre yüksek düzeyde bulunmuştur. Olumlu gelecek beklentisinde sağlık ve yaşam beklentisinde diğer değişkenlere göre düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Özyeterlilik algısı diğer değişkenlere göre yüksek çıkmıştır. Psikolojik uyumsuzluk ortalamanın üstünde, öz yeterlilik ve olumlu gelecek beklentisi ortalamanın altında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Toker ve Kalıpçı (2021), meslek yüksekokulu öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları, olumlu gelecek beklentisi, benlik saygısının mutluluk üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 715 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, mutluluk ile olumlu gelecek beklentisi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin olumlu gelecek beklentisi puanları en yüksek, benlik saygısı puanları ise en düşük olarak belirlenmiştir. Geleceğe yönelik tutum, olumlu gelecek beklentisi ve benlik saygısının mutluluk üzerindeki etkisi %54 olarak hesaplanmıştır. Regresyon analizinde ise, en büyük etkiyi kendini sevme alt boyutunun sağladığı, ardından sırasıyla planlı yönelim, olumlu gelecek beklentisi, kaygılı yönelim, olumlu yönelim ve öz yeterliliğin geldiği görülmüştür.

Lovu (2014), ergenlerin yetişkinliğe geçişte olumlu, olumsuz beklentilerin kapsamı bireysel değişkenlerin, sosyal destek ve psikolojik değişkenlerin olumlu gelecek beklentisini yordamadaki rolleri araştırılmıştır. Lise de öğrenim gören 3509 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğrencilerin büyük

bölümünün olumlu gelecek beklentisine sahip olduğu, kendine güven ve öğretmen tarafından verilen sosyal desteğin olumlu gelecek beklentisine olumlu etki ettiği ortaya koyulmuştur. Kadınlar geleceğe olumlu bakarken, erkekler geleceğe karşı daha çok kaygı duyduğu görülmüştür. Maddi zorluk yaşayan öğrencilerin geleceğe daha olumsuz baktığı ve kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kentsel kesimde yaşayan öğrencilere göre geleceğe daha olumsuz baktığı ortaya çıkmıştır.

Stoddard ve Pierce (2015), ergenlik döneminde olan öğrencilerin olumlu gelecek beklentisiyle, mahalle ve topluluk kolektif ilişkisi, amaç ve umut gibi pozitif psikolojik kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 7. Sınıfa giden 196 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, amaç ve umut ile olumlu gelecek beklentisi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Amaç, umut ve toplum odaklı kaynakların bir arada olması olumlu gelecek beklentisini yükselttiği, toplu etkinliklere katılmanın umut ve amacı yükselttiği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmada yer alan bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi kısımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını, anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentisi ile ilişkilendirerek incelemek amacıyla yapılmış bir betimsel çalışmadır. Çalışma, ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında bir değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik genel tarama yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2009).

Araştırmada, amaca uygun olarak Bağımsız Gruplar için T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca, bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiksel analizlere de yer verilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın hedef kitlesi, Türkiye'deki ortaöğretim 12. sınıf öğrencileridir. Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu Lisesi, İmam Hatip Anadolu Lisesi ve Spor Lisesi'nde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Adana ilinin merkezi ilçelerindeki liseler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmakta olup, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay durumları seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 113).

Bu çerçevede, Adana ili Çukurova ve Seyhan ilçelerinde bulunan Ahmet-Mehmet Oruç Spor Lisesi, Danişment Gazi Anadolu Lisesi, Şehit Ozan Onur İlgen Anadolu Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi, Adana Anadolu Lisesi, Şehit Cafer Kaşan Anadolu Lisesi ve Hümeyra Ökten Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 12. sınıfa

devam eden kız ve erkek öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmacı, bu okullara giderek o gün okulda bulunan öğrencilere ölçme araçlarını uygulamıştır. Araştırma sürecinde toplamda 312 öğrenciye ulaşılmış, ancak öğrenci yanıtlarındaki hatalar ve eksiklikler nedeniyle 22 öğrenci örneklem dışı bırakılmış ve örneklemdeki öğrenci sayısı 290'a düşmüştür.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait sosyo-demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1.

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
Erkek	125	43,1	43,1	43,1
Kız	165	56,9	56,9	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 165'i (% 56,9) kız, 125'i (% 43,1) ise erkektir.

Tablo 2.

Babanın Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba çalışma durumu	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
İşçi	96	33,1	33,1	33,1
Memur	74	25,5	25,5	58,6
Esnaf	37	12,8	12,8	71,4
Diğer	83	28,6	28,6	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babasının 96'sı (% 33,1) işçi, 74'ü (% 25,5) memur, 37'si (% 12,8) esnaf ve 83'ü (% 28,6) diğeridir.

Tablo 3.

Annenin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne çalışma durumu	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
Ev hanımı	213	73,4	73,4	73,4
İşçi	16	5,5	5,5	79,0
Memur	38	13,1	13,1	92,1
Esnaf	8	2,8	2,8	94,8
Diğer	15	5,2	5,2	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 3'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annesinin 213'ü (% 73,4) ev hanımı, 16'sı (% 5,5) işçi, 38'i (% 13,1) memur, 8'i (% 2,8) esnaf ve 15'i (% 5,2) diğeridir.

Tablo 4.

Ailenin Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir seviyesi	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
Düşük	13	4,5	4,5	4,5
Ortanın altı	28	9,7	9,7	14,1
Orta	200	69,0	69,0	83,1
Ortanın üstü	41	14,1	14,1	97,2
Yüksek	8	2,8	2,8	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin gelir durumları 13'ü (% 4,5) düşük, 28'i (% 9,7) ortanın altı, 200'ü (% 69) orta, 41'i (% 14,1) ortanın üstü ve 8'i (% 2,8) ise yüksektir.

Tablo 5.

Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Öğrenim Durumu	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
İlkokul	49	16,9	16,9	16,9
Ortaokul	53	18,3	18,3	35,2
Lise	91	31,4	31,4	66,6
Üniversite	93	32,1	32,1	98,6
Diğer	4	1,4	1,4	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 5'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 49'u (% 16,9) ilkokul, 53'ü (% 18,3) ortaokul, 91'si (% 31,4) lise, 93'ü (% 32,1) üniversite, 4'ü (% 1,4) ise diğer öğrenim durumuna sahiptir.

Tablo 6.

Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Öğrenim Durumu	**f**	**%**	**%geç**	**%yığ**
İlkokul	73	25,2	25,2	25,2
Ortaokul	53	18,3	18,3	43,4
Lise	93	32,1	32,1	75,5
Üniversite	61	21,0	21,0	96,6
Diğer	10	3,4	3,4	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 73'ü (% 25,2) ilkokul, 53'ü (% 18,3) ortaokul, 93'si (% 32,1) lise, 61'i (% 21) üniversite, 10'u (% 3,4) ise diğer öğrenim durumuna sahiptir.

Tablo 7.

Kardeş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş sayısı	f	%	%geç	%yığ
Yok	19	6,6	6,6	6,6
1 kardeş	112	38,6	38,6	45,2
2 kardeş	84	29,0	29,0	74,1
3 kardeş	45	15,5	15,5	89,7
4 kardeş	15	5,2	5,2	94,8
5 kardeş	10	3,4	3,4	98,3
6 kardeş ve üzeri	5	1,7	1,7	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 19'nun (% 6,6) kardeşi yok, 112'si(% 38,6) 1 kardeş, 84'u (% 29) 2 kardeş, 45'i (% 15,5) 3 kardeş, 15'i (% 5,2) ise 4 kardeş, 10'u (% 3,4) 5 kardeş, 5'i (% 1,7) 6 kardeş ve üstünde kardeşe sahiptir.

3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

3.4. Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Güney Florida Üniversitesi'nde 5 yıl süren bir çalışma sonucunda geliştirilmiştir. İlk olarak 32 maddeden oluşan envanterin 26 maddesi Sarason'un Sınav Kaygısı Ölçeği'nden, 3 maddesi Spielberger'in Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'nden, 1 maddesi Osterhaus'un Sınav Kaygısı Envanteri'nden ve 1 maddesi de Spielberger'in kendi yazdığı bir maddeden alınmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin 20 maddelik son hali oluşturulmuştur. 1985 yılında Necla Öner ve Deniz Albayrak Kaymak tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, bireylerin kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bir ölçektir (Öner, 1997).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Test-tekrar test güvenirliği, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları 0,70 ile 0,90 arasında bulunmuştur.

Kuder-Richardson güvenirliği (KR-20 değeri) ise 0,70 ile 0,90 arasında değişmiştir. Madde-toplam test puanı korelasyonları ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, tüm test için 0,46, alt testler için 0,43 olarak belirlenmiş ve ölçümün standart hatası, örneklemin eğitim düzeyine bağlı olarak 3,49 ile 4,63 arasında değişmiştir. Ölçüt-bağımlı geçerlik, Sürekli Kaygı Ölçeği ve sınav koşulunda Durumluk Kaygı Ölçeği puanları ile yapılan korelasyonlar 0,39 ile 0,70 arasında değişmiştir. Yapı geçerliği, Öz Kavram Ölçeği ile orta düzeyde olumsuz (-0,31 ile -0,56) ve uyum güçlüklerini yansıtan Minnesota Danışma Envanteri alttest puanları ile sınav kaygısı puanları arasında orta düzeyde ve olumlu (0,60 ile 0,22) ilişki bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri'nin temel boyutlarını ve faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmış ve bu analiz, İngilizce formu ile karşılaştırılarak doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir (Öner, 1997). Bu çalışmada ise kullanılan anketin güvenirliği, Cronbach's Alpha yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anketin Cronbach's Alpha değeri 0.924 olarak bulunmuş.

3.5. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ)

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ) İmamoğlu (2001) tarafından geliştirilmiş beş maddeli bir ölçektir. OGBÖ, bireylerin kişisel gelecekleri hakkındaki beklentilerinin olumluluk derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ölçek "Kesinlikle katılıyorum" (5)'dan "Kesinlikle katılmıyorum" (1)'a doğru sıralanan 5'li Likert tipi bir ölçektir ve bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Toplam yirmi maddeden oluşan bu ölçek, "Kişisel geleceğim konusunda oldukça iyimserim", "Eninde sonunda hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum" gibi maddeler kişilerin gelecekleri hakkındaki olumlu tutumlarının derecisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği ergenin gelecekten olumlu beklentileri olduğunu göstermektedir (İmamoğlu ve Edwards 2007). Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı önceki çalışmalarda, .85 (İmamoğlu,2001). ve .92 (İmamoğlu,2005) olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı α=.81 olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmada anketin güvenirlik analizi, Cronbach's Alpha yöntemi ile yapılmış ve elde edilen 0.89 değeri, ölçeğin iç tutarlılığının iyi düzeyde düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

3.6. Anne Baba Beklenti Ölçeği

Çelik (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ve anne-baba beklentilerini ölçen ölçek, Huang (1996) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğrencilerin ebeveynlerinin beklentilerini değerlendirmek amacıyla kullanılır. Çelik'in uyarlama çalışmasında, uzman görüşleri doğrultusunda 27 maddelik bir ölçek oluşturulmuş ve iki ayrı ilköğretim okulunda 340 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçek maddeleri dört faktörde toplanmış ve faktör yükleri 0,40'ın altında olan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörler, "en iyisini yapma beklentisi", "mükemmel öğrenci beklentisi", "çok çalışma beklentisi" ve "notlarla ilgili beklentiler" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0,70, 0,60, 0,63 ve 0,59 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha değeri 0.77 olarak bulunmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Beklentisi Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Sınav kaygısı bağımlı değişken, anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentisi ise bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 27.0 programı ile analiz edilmiştir. İlk aşamada, her bir ölçekten alınan puanlar için betimsel istatistiksel analiz yapılmıştır. Başlangıç olarak, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 8'de yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, lise son sınıf öğrencilerinin anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentilerinin sınav kaygısını yordayıcılığını incelemek için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Çoklu bağıntı testi sonuçlarına göre, bağımsız değişkenler için tolerans değerleri. 327 ile. 963 arasında, VIF değerleri ise 1.038 ile 2.700 arasında değişmektedir. Tolerans değerleri. 10'dan büyük, VIF değerleri ise 10'dan küçük olup, bu sayılar veri setinin geçerliliğini desteklemektedir. Anlamlılık testi için .05 değeri kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2017)

Tablo 8.

Ölçek ve Alt Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	Ort.	ss	Skewness	Kurtosis
Sınav kuruntu	290	16.06	.28	.691	.434
Sınav duyuşsal	290	26.65	.44	.311	-.151
Sınav kaygısı	290	42.71	.68	.415	.043
En iyisini yapma beklentisi	290	17.37	.17	-.689	-.278
Mükemmel öğrenci beklentisi	290	11.30	.13	-.098	-.871
Çok çalışma beklentisi	290	16.39	.18	-.426	-.223
Notlarla ilgili beklentiler	290	6.20	.11	-.097	-.999
Olumlu gelecek beklentisi	290	19.15	.28	-.617	-.453

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda sınav kaygısı ile anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentisi ölçek ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin yordayıcısı olarak anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentisinin incelenmesine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur

4.1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular

Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden elde edilen puanların Sınav Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanları yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	41.393	6.685	-	6.192	.000	-	-
En iyi olma beklentisi	0.596	0.354	0.148	1.683	.093	0.165	0.099
Mükemmel öğrenci beklentisi	1.036	0.432	0.202	2.395	.017	0.188	0.141
Çokça çalışma beklentisi	-0.389	0.359	-0.102	-1.084	.279	0.103	-0.064
Not beklentisi	0.550	0.421	0.089	1.305	.193	-0.088	0.077
Olumlu gelecek beklentisi	-0.929	0.133	-0.382	-6.998	.000	-0.368	-0.384
R = 0.430	R^2= 0.185						
$F_{(5, 285)}$=12.851	p = .000						

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, anne-baba en iyi olma beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu (r = 0.17) ancak diğer değişkenler kontrol

edildiğinde bu korelasyonun r = 0.09'a düştüğü gözlemlenmiştir. Anne babanın mükemmel öğrenci beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = 0.19) bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyon r = 0.14 olarak hesaplanmıştır. Anne babanın çok çalışma beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = 0.10) gözlemlenmiş, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon r = -0.06 olarak hesaplanmıştır. Anne babanın not beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = -0.09) saptanmış, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyon r = 0.08 olarak hesaplanmıştır. Olumlu gelecek beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = -0.37) bulunmuş, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon r = -0.38 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9'a bakıldığında, anne baba beklentileri ve olumlu gelecek beklentisi değişkenleri birlikte sınav kaygısı puanları ile yüksek ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.43$, $R^2=0.19$, $p<.01$). Bu beş değişken birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki göreli önem sırası; olumlu gelecek beklentisi, anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi, en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece olumlu gelecek beklentisi($t = -6.998$, $p = .000$, $p < .01$) ve anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi ($t = 2.395$, $p = .017$, $p < .05$) sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Olumlu gelecek beklentisi sınav kaygısını negatif yönde; anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna karşın anne babanın en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisi önemli bir etkiye sahip değildir.

4.2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kuruntusunu Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular

Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden elde edilen puanların Sınav Kuruntusu Alt Boyutu'ndan elde edilen puanları yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Sınav Kuruntusunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	B	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	16.451	2.770	-	5.939	.000		
En iyi olma beklentisi	.179	.147	0.108	1.220	.223	0.156	0.072
Mükemmel öğrenci beklentisi	.416	.179	0.196	2.322	.021	0.189	0.137
Çokça çalışma beklentisi	-.116	.149	-0.073	-0.780	.436	0.113	-0.046
Not beklentisi	.155	.175	0.061	0.888	.375	-0.109	0.053
Olumlu gelecek beklentisi	-.380	.055	-0.379	-6.906	.000	-0.369	-0.379

$R = 0.423$ $R^2 = 0.179$

$F_{(5,284)} = 12.344$ $p = .000$

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anne babanın en iyi olma beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = 0.16) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r = 0.07 olarak hesaplandığı görülmüştür. Anne babanın mükemmel öğrenci beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = 0.19) bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r = 0.14 olduğu gözlemlenmiştir. Anne babanın çok çalışma beklentisi ile sınav kaygısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = 0.11) tespit edilmiştir, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun r = -0.05 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Anne babanın not beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = -0.11) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = 0.05 olduğu gözlemlenmiştir. Olumlu gelecek

beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki (r = -0.37) bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun r = -0.38 olduğu görülmüştür.

Tablo 10'a bakıldığında, anne baba beklentileri ve olumlu gelecek beklentisi değişkenleri birlikte sınav kuruntusu puanları ile yüksek ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.42, R^2=0.18, p<.01). Bu beş değişken birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki göreli önem sırası; olumlu gelecek beklentisi, anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi, en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece olumlu gelecek beklentisi (t = -6.906, p = .000, p<.01) ve anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi (t = 2.322, p = .021, p < .05) sınav kuruntusu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Olumlu gelecek beklentisi sınav kuruntusunu negatif yönde; anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte anne babanın en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisi anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Duyuşsalı Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular

Anne-Baba Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden elde edilen puanların Sınav Duyuşsal Alt Boyutu'ndan elde edilen puanları yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınav Duyuşsalın Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	B	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	24.942	4.330	-	5.760	.000	-	-
En iyi olma beklentisi	0.417	0.229	0.162	1.818	.070	0.157	0.107
Mükemmel öğrenci beklentisi	0.620	0.280	0.189	2.211	.028	0.172	0.130
Çokça çalışma beklentisi	-0.273	0.232	-0.112	-1.175	.241	0.088	-0.070
Not beklentisi	0.395	0.273	0.100	1.446	.149	-0.068	0.085
Olumlu gelecek beklentisi	-0.549	0.086	-0.354	-6.385	.000	-0.338	-0.354

R =0.401 R^2=0.161

$F_{(5,284)}$=10.882 p = .000

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anne baba en iyi olma beklentisi ile sınav duyuşsalı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r = 0.16) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = .11 olarak hesaplandığı görülmektedir. Anne babanın mükemmel öğrenci beklentisi ile sınav duyuşsal arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r = 0.17) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r =.13 olarak hesaplandığı görülmektedir. Anne babanın çokça çalışma beklentisi ile sınav duyuşsalar asında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r = 0.09) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = -.07 olarak hesaplandığı görülmektedir. Anne babanın not beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r= -0.07) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = .09 olarak hesaplandığı görülmektedir. Olumlu gelecek beklentisi ile sınav kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r = -0.34) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = -.35 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, anne baba beklentileri ve olumlu gelecek beklentisi değişkenlerinin birlikte sınav kaygısı puanlarıyla yüksek ve anlamlı bir ilişki gösterdiği ($R = .40$, $R^2 = 0.16$, $p < .01$) görülmektedir. Bu beş değişken, sınav kaygısının toplam varyansının yaklaşık %16'sını açıklamaktadır. Standardize regresyon katsayılarına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki göreli önem sıralaması şu şekildedir: Olumlu gelecek beklentisi, anne babanın mükemmel öğrenci beklentisi, en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisi. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarında, yalnızca olumlu gelecek beklentisi ($t = -6.385$, $p = .000$, $p < .01$) ve anne babanın mükemmel öğrenci beklentisi ($t = 2.211$, $p = .028$, $p < .05$) sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Olumlu gelecek beklentisi sınav kaygısını negatif yönde, anne babanın mükemmel öğrenci olma beklentisi ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Ancak, anne babanın en iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisi ve not beklentisi anlamlı bir etkiye sahip değildir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının, anne-baba beklentileri ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkiyi yordamasına olanak sağlayan çoklu regresyon analizi ile incelemeyi hedeflemiştir. Bu bölümde, elde edilen bulguların önceki çalışmalarla karşılaştırılarak ele alınmakta ve bu sonuçların eğitim ve psikolojik destek alanında ne gibi çıkarımlar sunulduğu tartışılmaktadır.

1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, sınav kaygısının ebeveyn beklentilerinin ve olumlu gelecek beklentisi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Anne-baba beklentisi ve olumlu gelecek beklentisiyle birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Olumlu gelecek beklentisinin sınav kaygısını negatif yönde ve anlamlı bir düzeyde yordadığı, anne-baba "mükemmel öğrenci olması" beklentisi ise sınav kaygısını pozitif yönde ve anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmektedir.

Anne-babaların mükemmel öğrenci olma beklentilerin sınav kaygısını artırdığı bulgusu, bu tür beklentilerinin yüksek olmasının öğrencide gereksiz bir baskı oluşturduğunu göstermektedir. Sarason (1984), ebeveynlerin yüksek beklentilerini karşılamak için öğrenciler üzerinde oluşturmuş oldukları baskının, tıbbi müdahaleler gerektirecek kadar sınav kaygısını artırdığını ifade etmektedir. Zeidner (1998) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, mükemmeliyetçi ebeveyn tutumlarının sınav kaygısını arttırdığını ve bu kaygının olumsuz yönde öğrenciyi etkilediğini ifade etmektedir.

En iyi olma beklentisi, çokça çalışma beklentisinin ve notlar ile ilgili beklentilerin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmaması ise dikkat çekici başka bir bulgudur. Bu bulgudan yola çıkarak, lise öğrencilerinin sınav kaygılarının artmasında, kişinin öz-yeterlik düzeyine, bireysel algılarına ve geleceğe yönelik genel beklentileriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatürün önde gelen

araştırmacılarından Bandura (1997), kişinin öz-yeterlilik algısının, beklentilerden daha çok sınav kaygısını yordamada daha eleştirel bir tutum sergilediğini savunmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken başka bir bulgu ise, öğrencilerin olumlu bir gelecek beklentisinin sınav kaygısını azaltmada önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu veri, geleceğe dair öğrencilerin umutlu olmalarının sınav kaygı düzeylerini azalttığını göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmada edinilen bu bulgu literatürdeki diğer araştırmalarla benzer sonuçları vermiştir. Örneğin, Snyder'in Umut Teorisi'ne göre (2002), bireylerin geleceğe dair olumlu bir beklentiye sahip olması, bireyin yaşadığı problemlerle başa çıkmasında ve stresle mücadele etmesine yardımcı olur. Olumlu bir gelecek beklentisine sahip olan öğrenciler, sadece sınavları bir sonucu elde etme aracı olarak değil, aynı zamanda bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektedirler. Ve bu bakış açısı ise öğrencinin yaşadığı sınav kaygısını azaltmakta olup, sınav sürecindeki göstereceği performansını olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Pekrun (2006) tarafında yapılan başka bir araştırmada ise, olumlu bir gelecek beklentisine sahip olmanın bireyin akademik başarısına dair duygularını olumlu etkileyerek sınav kaygısını azalttığını belirtmektedir.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Gelecekte Beklentisi Düzeylerinin Sınav Kuruntusunu Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan sınav kaygısının alt boyutu olan sınav kuruntusunu yordayan faktörler ele alındığında, olumlu gelecek beklentisinin sınav kuruntusunu negatif yönde anlamlı bir düzeyde etkilediği, anne-babanın mükemmel bir öğrenci olma beklentisinin ise olumlu yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencinin olumlu gelecek beklentisi, sınav kuruntusunun azalmasına etki etmektedir. Eccles ve Wigfield (2002), kişilerin geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin, sınav gibi stresli durumlarda sınav sürecini daha iyi yönetmelerini sağlamakta ve zihinsel etkilerini azalttığını belirtmektedir.

Anne-babanın mükemmel öğrenci beklentisinin sınav kuruntusunu artırmasına, bu tür beklentilerin öğrencilerde olumsuz fikirlerin ve sınavlarda başarısız olma korkusunun artmasına sebep olduğunu göstermektedir. Bu gibi beklentiler öğrencilerin sınavlarda özgüvenlerinin azalmasına ve başarısızlık korkusu yaşamalarına neden

olabilir. Literatürün önde gelen araştırmacılarından Zeidner (1998) ve Sarason (1984) , anne-babanın mükemmeliyetçi tutumlarının öğrencilerde zihinsel çatışmaya neden olduğunu ve bu durumunda öğrencilerin sınav sürecinde ki performansını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Beklentisi ve Gelecek Beklentisi Düzeylerinin Sınav Duyuşsalını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularında sınav kaygısının duyuşsallık boyutunun olumlu gelecek beklentisini negatif yönde anlamlı bir düzeyde yordar iken, anne-babanın mükemmel öğrenci beklentisini ise pozitif yönde anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sınava karşı hissettikleri duygusal baskıyı azaltmada olumlu gelecek beklentisin etkili olduğu görülmektedir. Geleceğe dair olumlu beklentileri olan öğrencilerin Pekrun (2006), sınavlara yönelik duygusal baskıyı iyi yönetebildiği ve bununla beraber daha az kaygı yaşadıklarını belirtmektedir.

Ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumlarının, öğrencilerin sınav kaygısının duyuşsallık boyutundaki endişe ve kaygı gibi olumsuz duyguların gelişmesine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Sarason (1984), sınavlardan önce oluşturulan yüksek başarı baskısının, sınav esnasındaki yaşanılan duyguların duygusal yoğunluğunu artırdığını belirtmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma bulgularının genel bir değerlendirilmesine ve ortaya çıkan bulgular çerçevesinde alanda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen unsurlar ebeveyn beklentileri ve olumlu gelecek beklentisi ekseninde incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, sınav kaygısının hem bireysel özelliklerden hem de çevresel faktörlerden büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle olumlu gelecek beklentisi, sınav kaygısını azaltmada güçlü bir faktör olarak öne çıkarken, ebeveynlerin "mükemmel öğrenci olma" yönündeki beklentilerinin öğrencilerde sınav kaygısını artırdığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, bireyin içsel kaynaklarının yanı sıra çevresel faktörlerin sınav süreçlerindeki rolünü vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulguları, olumlu gelecek beklentisinin sınav kaygısını negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Olumlu gelecek beklentisine sahip öğrenciler, sınavları hayatlarının merkezine koymak yerine, uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için bir basamak olarak görmekte ve bu sayede sınavla ilişkili kaygılarını daha etkili bir şekilde yönetebilmektedirler. Bu bulgu, öğrencilerin geleceğe dair umutlarının artırılmasının, sınav kaygısını azaltmada önemli bir araç olabileceğini göstermektedir.

Öte yandan, ebeveynlerin "mükemmel öğrenci olma" beklentilerinin öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu ve sınav kaygısını artırdığı belirlenmiştir. Bu tür beklentiler, öğrencilerin başarısızlık korkusunu tetikleyerek, sınav süreçlerini daha stresli bir hale getirmektedir. Araştırma, sınav kaygısının yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda aile yapıları ve ebeveyn tutumları ile yakından ilişkili bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sınav kaygısını önleme çalışmalarında aile dinamiklerinin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, olumlu gelecek beklentisinin sınav kuruntusunu azaltıcı bir etkisi olduğunu açıkça göstermektedir. Sınav kuruntusu, öğrencilerin sınavlara dair olumsuz düşünceleri ve zihinsel meşguliyetleri ile ilişkilidir. Geleceğe dair umutlu bir

bakış açısı geliştiren öğrencilerin, sınavlara yönelik negatif düşünceleri daha kolay bir şekilde yönetebildiği ve zihinsel karışıklığı azalttığı görülmektedir.

Bununla birlikte, ebeveynlerin yüksek beklentilerinin sınav kuruntusunu artırdığı belirlenmiştir. Mükemmeliyetçi beklentiler, öğrencilerin sınavlarda yetersizlik duyguları yaşamasına, sınav sonuçlarını kişisel değerleriyle ilişkilendirmesine ve dolayısıyla sınavlara dair olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentilerini yeniden değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınav kaygısının duyuşsal boyutunda da olumlu gelecek beklentisinin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Geleceğe dair olumlu bir bakış açısı geliştiren öğrenciler, sınavlarla ilişkili kaygı, stres ve diğer olumsuz duyguları daha az yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Bu öğrenciler, duygusal dayanıklılıklarını artırarak sınav süreçlerinde daha pozitif bir tutum sergileyebilmektedir.

Ebeveynlerin "mükemmel öğrenci olma" beklentilerinin ise öğrenciler üzerinde duygusal bir baskı yarattığı ve sınav kaygısının duygusal boyutunu artırdığı görülmektedir. Bu tür beklentiler, öğrencilerin sınavlarla ilgili hissettikleri endişe ve korkunun artmasına yol açmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin duygusal refahını desteklemek adına ebeveyn tutumlarının yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Aşağıda elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, konu ile ilgili yapılabilecek uygulamalara ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler için bireysel ya da grup temelli psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetlerde, öğrencilerin kaygıyla başa çıkma becerilerini artırmaya yönelik teknikler öğretilmeli ve duygusal dayanıklılık geliştirmeleri sağlanmalıdır. Özellikle mindfulness (bilinçli farkındalık) ve stres yönetimi teknikleri, sınav kaygısını azaltmak için etkili bir şekilde kullanılabilir.

2. Ebeveynlere yönelik eğitim programları düzenlenmeli ve bu programlarda ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumlarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri konusunda farkındalık yaratılmalıdır.

3. Aileler, çocuklarının kapasite ve yeteneklerine uygun beklentiler geliştirmeye teşvik edilmelidir. Daha destekleyici ve gerçekçi bir ebeveyn yaklaşımının, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki rolü açıklanmalıdır.

4. Öğrencilerin geleceğe dair olumlu bir bakış açısı kazanmalarını sağlamak için rehberlik programları geliştirilebilir. Bu programlarda, sınavların hayatın yalnızca bir parçası olduğu ve uzun vadeli hedeflere ulaşmada bir araç niteliği taşıdığı vurgulanmalıdır. Öğrencilerin kariyer hedeflerine yönelik motive edici konuşmalar ve atölye çalışmaları düzenlenerek, uzun vadeli vizyonları güçlendirilebilir.

5. Okullarda öğrencilerin sınav stresi ve kaygılarını paylaşabilecekleri sosyal destek grupları oluşturulabilir. Bu gruplar, öğrencilerin yalnız olmadıklarını hissetmelerine yardımcı olurken, sınav süreçlerini daha rahat bir şekilde yönetmelerine de olanak tanıyabilir. Arkadaş grupları ve öğretmen desteği, öğrencilerin kaygıyla başa çıkmasında önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma belirli bir yaş grubu ve bağlamla sınırlı kalmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, sınav kaygısı, ebeveyn beklentileri ve olumlu gelecek beklentisinin farklı sosyo-ekonomik düzeyler ve kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğini inceleyebilir.

2. Bu çalışmada kullanılan kesitsel tasarım, sınav kaygısını belirli bir zaman diliminde incelemiştir. Gelecekte boylamsal bir yaklaşımla, sınav kaygısı ve olumlu gelecek beklentisinin zaman içindeki değişimi araştırılabilir.

3. Sınav kaygısında cinsiyetin rolü üzerine odaklanılabilir. Örneğin: Erkek ve kız öğrencilerin ebeveyn beklentilerini algılayışlarındaki farklılıklar incelenebilir.

4. Cinsiyetin olumlu gelecek beklentisi ve sınav kaygısı üzerindeki etkileri ayrı ayrı analiz edilebilir.

5. Okul ortamı ve eğitim sistemleri, öğrencilerin sınav kaygısındaki rolü bakımından önemli unsurlardır. Gelecekteki çalışmalarda eğitim sisteminin sınav odaklı yapısının sınav kaygısını nasıl etkilediği, okul rehberlik hizmetlerinin sınav kaygısını

azaltmadaki etkinliği ve öğretmenlerin tutumları ve okul politikalarının sınav kaygısı üzerindeki rolü araştırılabilir.

6. Bandura'nın öz-yeterlik teorisi çerçevesinde, öğrencilerin kendilerine duydukları güvenin sınav kaygısı ve olumlu gelecek beklentisi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

7. Bu çalışmada, ebeveyn beklentileri öğrencilerin algıları üzerinden değerlendirilmiştir. Gelecekte, ebeveynlerin kendi beklentileri ile öğrencilerin bu beklentileri nasıl algıladıkları karşılaştırılabilir.

8. Bu araştırma lise son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Ancak, sınav kaygısı ve ebeveyn beklentilerinin etkisi ortaokul düzeyindeki öğrenciler, üniversite öğrencileri ve kariyer sınavlarına hazırlanan yetişkin bireylerde incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adler, A., 1964. *The Individual Psychology Of Alfred Adler: A Systematic Presentation In Selections From His Writings.*

Albulescu, I., Labar, A.-V., Manea, A., & Stan, C. (2023). The mediating role of anxiety between parenting styles and academic performance among primary school students in the context of sustainable education. DOI: 10.3390/su15021539

Altınköprü T., 2003. Eğitim Açısından Çocuk Psikolojisi Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır? 11. b. İstanbul, Hayat Yayıncılık.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5), *Tanı Ölçütleri El Kitabı* (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aslan, S. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalısma Becerilerinin Lise Giris Sınavını Yordama Düzeyleri.* Mersin

Aydın B, 2002. *Gelişim Psikolojisi*. 1. b. İstanbul, SFN Yayıncılık.

Aydın, O.(2011).*Sınava hazırlanma sürecince kaygı ve motivasyon*. 1. b. İstanbul, SFN Yayıncılık.

Baltaş, A. (1991). *Üstün Başarı*, Beşinci basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman

Başaran, F.(2010).S*ınav kaygısı ve sınav kaygısı ile baş etme*.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children.*Youth and Society,* 9, 239-276.

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

Benjaminsen, S., Jörgensen, J., Kragh-Hansen, L. ve Pedersen, L. L. 1984, Memories of parental rearing practices and personality features. *Acta Psychiatrica Scandinavica,*

Biller, H. B. ve Weiss, S. D. 1970. The father-daughter relationship and the personality development of the female. *The Journal Of Genetic Psychology.*

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

Boerre, C. G. 2006. *Personality Theories.*

Bronfenbrenner, U. (1970). Personality. Lazarus R, and Opton M. (Eds) *The Changing American Child, A Speculative Analysis*. Penquin Books, 381-393

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.

Burger, J. M. 2014. *Personality.*

Büyükkaragöz, S. (1990). "Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü", *Eğitim Ve Bilim, 78*, 29-33.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.

Cassady, C. J., & Johnson. E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

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

Clayer, J. R., Ross, M. W. ve Campbell, R. L. 1984. Child-rearing patterns and dimensions of personality. *Social Behavior And Personality: An International Journal.*

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. 2015. *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Beklentileri İle Sınav Kaygısı Arasındaki ilişkinin İncelenmesi,* İstanbul

Değirmenci, R. (2020*).* Lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı). Adana.

Demirtaş-Zorbaz, S. (2017). Biyolojik Kuram: H. Eysenck. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları.* Ankara: PegemAkademi

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Motivational beliefs, values, and goals." *Annual Review of Psychology,* 53(1), 109-132.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Motivational beliefs, values, and goals." *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Ergene, T. (1994). "Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Etkililiği". *Psikiyati, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi.* (Ek Sayı: Psikofarmakoloji); 2(1):9-16.

Erkan S, ve Kaya A, 2005. Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Bir Grup Rehberliği Programı". Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı. 1. b., Ankara, Pegem Yayınevi.

Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertuğrul H, 2005. *Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi*. 26. b. İstanbul, Nesil Yayıncılık.

Eysenck, H. J. (1976). *Sex andpersonality*

Feist, J. ve Feist, G. J. 2009. *Theories Of Personality.*

Flett GL, ve Hewitt PL, 2002. Perfectionaism And Maladjustment: An Overview Of Theoretical, Definitional, And Treatment Issues. Perfectionism: Theory, Research, And Treatment. American Psychological Associatio, Washington.

Gökçedağ, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi

Graziano, W. G. ve Tobin, R. M. 2017 . Agreeableness and the five factor model. T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Oxford Üniversity Press.

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.

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.

Hanımoğlu, E. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 20(1), 351-366.

Hollandsworth, J. G. Jr., & Kirkland, K. (1980). Effective test taking: Skill-acquisition versusanxiety-reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Pyschology*, 48, 431-439.

İmamoğlu E. O. & Güler-Edwards A. (2007). Geleceğe İlişkin Yönelimlerde Benlik Tipine Bağlı Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (60), 115-132.

İmamoğlu, E. O. & İmamoğlu, S. (2007). Relationship between attachment security and self-construal orientations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 141, 539-558.

Jung,C. G. 1981. The development of personality.

Kagan, J. 2018 . *Galen's Prophecy: Temperament In Human Nature.*

Kısa, S. (1996). İzmir İli Merkezinde Dersaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, İzmir.

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

Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kulaksızoğlu A, (1999). *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul, Remzi Kitabevi.

Kullberg, M. L. J., Van Schie, C. C., Van Sprang, E. D., Hartman, C. A., Van Hemert, A. M., Penninx, B. W. ve Elzinga, B. M. 2021 . Why some siblings thrive whereas others struggle: A within-family study on recollections of childhood parental bonding and current adult depressive and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders.*

Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C.(2003).*Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Kuzgun Y, 1972. *Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Leung, G., Yeung, K., & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. DOI: 10.1007/S10826-009-9288-4

Mandler G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 47, 166-73.

Matthews, G., Deary, I. J. ve Whiteman, M. C. (2009).*PersonalityTraits.*

McCabe, C., Kristen, D., Barnett, A., Douglas, S. (2000). First comes work, then comes marriage: future orientation among african american young adolescents. *Family relations*, 49, Issue 1.

McCrae, R. R. ve Costa, P. T. 1982. Self-concept and the stability of personality: Cross-sectional comparisons of self-reports and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*.

McEwan, L., & Goldenberg, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academicsuccess in first year master of nursing students. *Nurse Education Today*, 19, 419–430.

Morgan, C., T.(1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı* (Çev. Sirel Karakaş ve Diğ.). Ankara: Meteksan Basımevi.

Owens, I. (1996). Self-Esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal ofSocial Behavior & Personality, 11*(3), 521–521.

Öner, N. (1990), *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı,* Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1, İstanbul.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı,* İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.

Öner, N.(1997).*Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.*(3.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner, N., Le Compte A.(1985).*Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, O., Güzel-Özdemir, P., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.*

Özgülük, B. ve Öztemür, G. 2017. Psikanalitik kuram: S.Freud. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları.* Ankara:

Özkan P, (2005). *Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetistirmenin Temelleri.* 5. b. İstanbul, Kapital Yayıncılık.

Pekrun, R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice." *Educational Psychology Review*, 18(3), 315-341.

Pekrun, R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice." *Educational Psychology Review, 18*(3), 315-341.

Peleg, O., Deutch, C., & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. DOI: 10.1016/J.LINDIF.2016.06.010

Putwain, D. W. (2008). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology,* 78(4), 597-618

Quach, A. S., Epstein, N., Riley, P. J., Falconier, M. K., & Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. DOI: 10.1007/S10826-013-9818-Y

Reti, I. M., Samuels, J. F., Eaton, W. W., Bienvenu lii, O. J., Costa, P. T. ve Nestadt, G. 2002. Influences of parenting on normal personality traits. *Psychiatry research.*

Roberts, B. W. ve Yoon, H. J. 2022. Personality Psychology. *Annual Review of Psychology*.

Sarason, I. G. (1984). "Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests." *Journal of Personality and Social Psychology,* 46(4), 929-938.

Sarason, I. G. (1984). "Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests." *Journal of Personality and Social Psychology,* 46(4), 929-938.

Sato, T., Sakado, K., Uehara, T., Nishioka, K. ve Kasahara, Y. (1997). Perceived parental styles in a Japanese sample of depressive disorders: a replication outside Western culture. *The British Journal of Psychiatry*.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.

Sezer Ö, ve Oğuz V, 2010. Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi.*

Sharma, S., & Suchita, M. (2022). A comparative study of academic anxiety among secondary school students in relation to parental involvement. DOI: 10.54660/anfo.2022.3.5.21

Shree, P. (2020). Relationship between parent-child relation and children's academic anxiety. DOI: 10.25215/0803.208

Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (2002). "Hope and health: Measuring the will and the ways." In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of positive psychology* (s. 257-276). Oxford: Oxford University Press.

Sud, A., & Parabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: cognitive/relaxation therapies. *Pyschological 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.

Şahin, E. S. 2017. Ayırıcı Özellik Kuramı: G. Allport, R. Cattell, P. T. Costa ve R. R. McCrae. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları*. Ankara: PegemAkademi

Tabachnick, B. G.&Fidell, L. S. (2013). *Using multivariatestatistics*. Boston, Pearson.

Tackett, J. L. ve Lahey, B. B. 2017. Neuroticism. T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*. Oxford Üniversity Press.

Tan İ.Ö, 2007. Anne - Baba Olma Sanatı. 2. b. Ankara, Öz Yayınları.

Tatlılıoğlu, K. 2012. Okul Öncesi Dönemde Anne-Baba Tutumunun Çocuğun Kişilik Gelişimine Ekisi. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, 4*(15), 83-91.

Tatlılıoğlu, K. 2014. Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi.*

Trawick JS, 2014. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı(B. Akman, Çev.). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

Tuzcuoğlu N, (2003). *Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, Bir Aile Olmak.* 1. b. İstanbul, Morpa Yayınları.

Tuzgöl M, 1998. Ana Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wilt, J. ve Revelle, W. 2017. Extraversion. T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model.*

Wolf, L. F., & Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education, 8*(3), 227-242.

Xing, Y., Yang, Z., & Zhang, L. (2023). The effect of parental expectations on high school students' test anxiety: The mediating role of academic self-efficacy. DOI: 10.54254/2753-7048/2/2022432

Yalçın, I. (2017). Kişilik Kuramlarına Genel Bakış. *Kişilik Kuramları* Ankara: Pegem Akademi

Yavuzer H, (1994). Çocuk Psikolojisi. 10. b., İstanbul, Remzi Kitabevi, s. 11.

Yavuzer H, (2004). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu.* 11. b, İstanbul,

Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1992). “Ana-Baba ve Çocuk”. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörükoğlu A, (1991). *Çocuk Ruh Sağlığı.* İstanbul, Özgür Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu A, (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı.* 21. b. İstanbul, Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (2002), *Çocuk Ruh Sağlığı,* Özgür Yayınları, Ankara.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum Press.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum Press.*Sınav kaygısı.*

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* Springer Science & Business Media.

Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1008679

EKLER

Ek 1: Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği

YÖNERGE: Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı her bir ifade için verilen ölçek üzerinde çarpı işareti (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Kişisel geleceğim konusunda oldukça iyimserim.					
2.	Eninde sonunda hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum.					
3.	Gelecekte yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek konusunda iyimserim.					
4.	Kişisel geleceğim konusunda kötümser sayılırım.					
5.	Bazı güçlükler olsa da geleceğe iyimser bakıyorum.					

Ek 2: Anne Baba Beklenti Ölçeği

	YÖNERGE: Lütfen her maddeyi dikkatli bir biçimde okuyunuz. Okuduğunuz maddenin sizin görüşlerinize ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız. Yanıtlarınızı **katılıyorum- kararsızım- katılmıyorum** seçeneklerin birini çarpı işareti **(X)** ile işaretleyerek belirtiniz.			
		Katılıyorum	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**
1.	Ailem benden yapabileceğimin en iyisini yapmamı bekler.			
2.	Hangi notu alırsam alayım ailem her zaman daha iyisini yapmamı ister.			
3.	Ailem kapasitemin sınırlarını aşmamı ister.			
4.	Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister.			
5.	Ailem düzenli ders çalışmamı ve sık sık konuları tekrar etmemi ister.			
6.	Ailem daha çok çalışarak mükemmele ulaşmamı ister.			
7.	Ailem ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmemi ister.			
8.	Ailem aldığım notları tam anlamıyla yeterli bulur.			
9.	Ailemi mutlu etmek için aldığım notları sürekli yüksek tutmam gerekiyor.			
10.	Ailem derslerime çalışamamam konusunda hiçbir mazereti kabul etmez.			
11.	Ailem, benim okumamı ve çok çalışmamı en önemli görevim olarak görür.			
12.	Ailem televizyon izlemeden önce bütün ödevlerimi eksiksiz tamamlamamı bekler.			
13.	Ailem notlarımdaki düşüşü kabul etmez.			
14.	Ailem aldığım notlardan memnundur.			
15.	Ailem her zaman sınıfın en iyisi olmamı ister.			

16.	Düşük notlar aldığımda ailem üzülmesin diye saklarım.			
17.	Ailem, hafta sonları ve tatillerde bile ders çalışmamı ister.			
18.	Ailem başardığımdan daha fazlasını yapmamı bekler.			
19.	Ailem aldığım notları yeterli bulmaz.			
20.	Ailem benim için yüksek hedefler koyar ve bunları başarmam için çok çalışmamı ister.			
21.	Ailem büyük bir gayretle çalışmamı bekler.			
22.	Ailem benden, daha çok çalışarak daha iyisini yapmamı bekler			

EK 3: Sınav Kaygısı Ölçeği

Aşağıda öğrencilerin sınavlarla ilgili olarak kendilerini ifade etmek için kullandıkları bir dizi madde belirtilmiştir. Bunları okuduğunuzda genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini işaretleyin. Burada doğru ya da yanlış cevap söz konusu değildir. Maddelerin üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi belirten kutucuğu işaretleyin.

		Hiç bir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim				
2.	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımı olumsuz yönde etkiler.				
3.	Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4.	Sınavlar sırasında, birgün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.				
5.	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar karışır.				
6.	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7.	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.				
8.	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9.	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.				
10.	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11.	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12.	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				

13.	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.				
14.	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.				
15.	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16.	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim				
17.	Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18.	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.				
19.	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır, fakat yapamam.				
20.	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

Ek-4: Etik Kurul Onayı

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

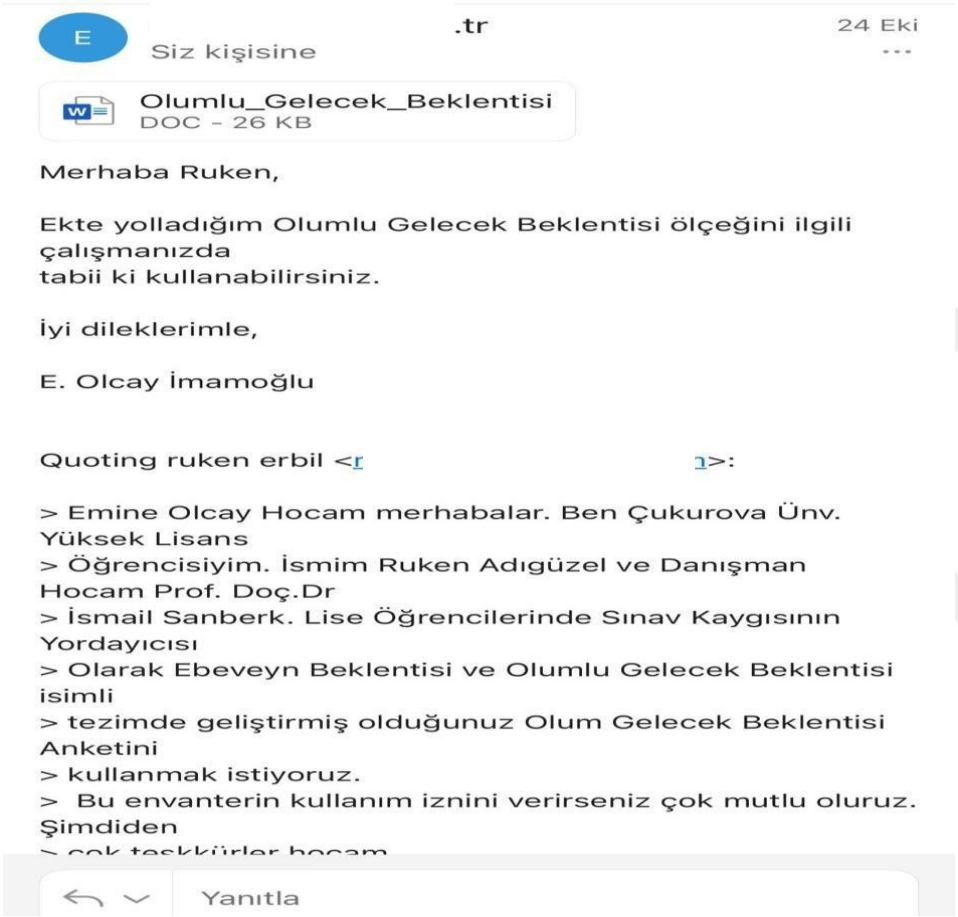
Toplantı Tarihi: 02.02.2024
Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 19

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/01/2024-E. 909496 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Doç. Dr. İsmail SANBERK ve yüksek lisans öğrencisi Ruken ADIGÜZEL tarafından gönderilen "Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yordayıcısı Olarak Ebeveyn Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Ek-6: Olumlu Gelecek Anketi Kullanım İzni

Yüksek lisan tezimde kullanacağım Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeğini geliştiren Emine Olcay İmamoğlu'na mail gönderilmiştir ve kullanıma ilişkin olumlu geri dönüş yapılmıştır.



E .tr 24 Eki

Siz kişisine

Olumlu_Gelecek_Beklentisi
DOC - 26 KB

Merhaba Ruken,

Ekte yolladığım Olumlu Gelecek Beklentisi ölçeğini ilgili çalışmanızda
tabii ki kullanabilirsiniz.

İyi dileklerimle,

E. Olcay İmamoğlu

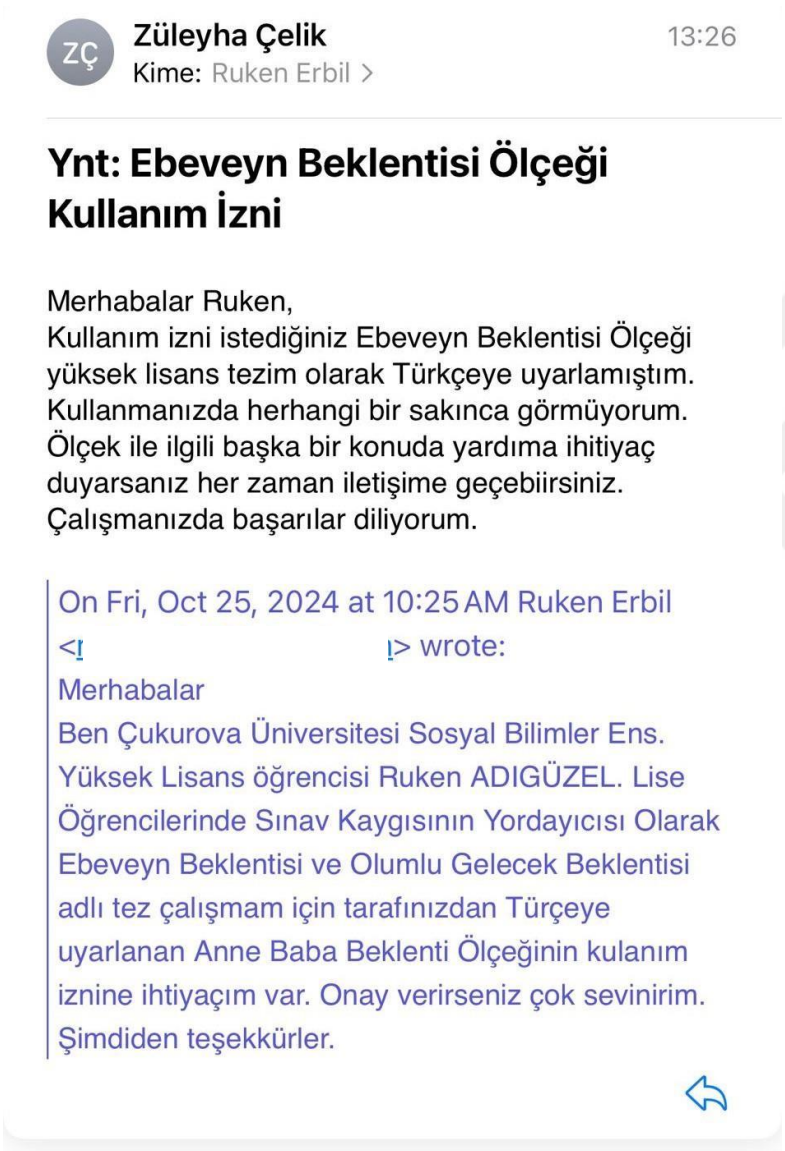
Quoting ruken erbil <r ı>:

> Emine Olcay Hocam merhabalar. Ben Çukurova Ünv. Yüksek Lisans
> Öğrencisiyim. İsmim Ruken Adıgüzel ve Danışman Hocam Prof. Doç.Dr
> İsmail Sanberk. Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yordayıcısı
> Olarak Ebeveyn Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi isimli
> tezimde geliştirmiş olduğunuz Olum Gelecek Beklentisi Anketini
> kullanmak istiyoruz.
> Bu envanterin kullanım iznini verirseniz çok mutlu oluruz. Şimdiden
> çok teşekkürler hocam

Yanıtla

Ek-7: Ebeveyn Beklentisi Ölçeği Kullanım İzni

Züleyha Çelik tarafından Türkçeye uyarlanan Anne Baba Beklentisi ölçeğini tezimde kullanabilmek için mail gönderilmiş olup gerekli izin alınmıştır.



ZÇ **Züleyha Çelik** 13:26
Kime: Ruken Erbil >

Ynt: Ebeveyn Beklentisi Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar Ruken,
Kullanım izni istediğiniz Ebeveyn Beklentisi Ölçeği yüksek lisans tezim olarak Türkçeye uyarlamıştım. Kullanmanızda herhangi bir sakınca görmüyorum. Ölçek ile ilgili başka bir konuda yardıma ihitiyaç duyarsanız her zaman iletişime geçebiirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

On Fri, Oct 25, 2024 at 10:25 AM Ruken Erbil <[redacted]> wrote:
Merhabalar
Ben Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Yüksek Lisans öğrencisi Ruken ADIGÜZEL. Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yordayıcısı Olarak Ebeveyn Beklentisi ve Olumlu Gelecek Beklentisi adlı tez çalışmam için tarafınızdan Türçeye uyarlanan Anne Baba Beklenti Ölçeğinin kulanım iznine ihtiyaçım var. Onay verirseniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı Ruken ADIGÜZEL

Doğum yeri ve tarihi

E-mail

EĞİTİM BİLGİLERİ

(2023-…….) Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.

(2009-2013) Lisans, Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.

(2004-2008) Adıyaman Anadolu Lisesi / ADIYAMAN

(2001-2004) Kömür Ortaokulu / ADIYAMAN

(1997-2001) Kömür İlkokulu / ADIYAMAN

İŞ DENEYİMİ

(2024-……) ADANA Seyhan, Orhan Çobanoğlu Anadolu Lisesi

(2013-2024) ADANA Seyhan, Şehit Yunus Uğur Ortaokulu