

**T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**SINAVA HAZIRLANAN KİŞİLERDE ANA-BABA TUTUMLARI,
SINAV KAYGISI VE BAŞ ETME TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reyhan ESİRKİŞ

**Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Klinik Psikoloji**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ASLAN

İSTANBUL – 2021

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**SINAVA HAZIRLANAN KİŞİLERDE ANA-BABA TUTUMLARI,
SINAV KAYGISI VE BAŞ ETME TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reyhan ESİRKİŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Klinik Psikoloji

“Bu tez 07/06/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede ki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Reyhan ESİRKİŞ

07/06/2021

ÖNSÖZ

Bu tezin yazımı sırasında desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen her daim yol gösteren ve öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ASLAN'a değerli katkı ve emeklerinden dolayı teşekkür ve saygılarımı sunarım. Çalışmamın en başından beri yardımlarını eksik etmeyen bugünlere ulaşmamda en büyük katkısı olan anneme, babama, kardeşime ve ablama yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Reyhan ESİRKİŞ

07/06/2021

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	i
TABLO LİSTESİ	ii
ŞEKİL LİSTESİ	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Ana-Baba Tutumları	8
1.1.1. Tutum Kavramı ve Ana-Baba Tutumları	8
1.1.1.1. Otoriter Tutum	12
1.1.1.2. Aşırı Koruyucu Tutum	13
1.1.1.3. Demokratik Tutum	14
1.1.1.4. Tutarsız Ana-Baba Tutumu	14
1.1.1.5. İzin Verici Tutum	15
1.1.1.6. Reddedici Tutum	16
1.1.2. Ana-Baba Tutumunun Çocuklar Üzerindeki Etkileri	17
1.1.3. Kuramsal Yaklaşımlar	18
1.1.4. Ebeveyn Tutumları ile İlgili Araştırmalar	19
1.2. Sınav Kaygısı.....	20
1.2.1. Kaygı Kavramı ve Sınav Kaygısı	20
1.2.1.1. Sınav Kaygısının Belirtileri.....	23
1.2.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri	24
1.2.1.3. Sınav Kaygısının Boyutları	26
1.2.2. Kuramsal Yaklaşımlar: Sınav Kaygısı Modelleri	27
1.2.2.1. Durumluk-Sürekli (State-Trait) Kaygı Modeli	27
1.2.2.2. Eksiklik (Deficit) Modeli	28
1.2.2.3. Çağdaş Bilişsel Motivasyon Modeli	30
1.2.2.4. Kişisel Değerlendirme (Self-Merit Model)Modeli	31
1.2.3. Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar.....	32
1.3. Baş Etme (Başa Çıkma-Coping) Kavramı	38

1.3.1. Sınav Kaygısıyla ile Baş Etme Boyutları	39
1.3.1.1. Duygu Odaklı Baş Etme.....	39
1.3.1.2. Problem Odaklı Baş Etme.....	40
1.3.1.3. İşlevsel Olmayan Baş Etme	41
1.3.2. Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yöntemleri	41
1.3.2.1. Bireysel Yöntemler	43
1.3.2.2. Grup Odaklı Yöntemler.....	43
1.3.3. Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Araştırmalar.....	44
BÖLÜM 2: YÖNTEM	46
2.1. Araştırmanın Yöntemi/Modeli	46
2.2. Evren ve Örneklem.....	46
2.3. Veri Toplama Araçları.....	46
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
2.3.2. Anne Baba Tutum Envanteri	47
2.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri	48
2.3.4. Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme (COPE) Ölçeği	49
2.4. İşlem	50
BÖLÜM 3: BULGULAR.....	52
3.1. Betimleyici İstatistikler	52
3.2. Korelasyon Çözümlemesi Bulguları	57
3.3. Gruplar Arası Karşılaştırma Bulguları	68
3.4 Regresyon Çözümlemesi Bulguları.....	77
BÖLÜM 4: TARTIŞMA.....	93
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	126
ÖZGEÇMİŞ.....	133

KISALTMALAR

ABT	: Ana-Baba Tutumu
COPE	: Başa ıkma Tutumlarını Değerlendirme leği
COVID-19	: Koronavirüs hastalığı 2019
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SKE	: Sınav Kaygısı Envanteri
YGS	: Yüksek ğretime Geçiş Sınavı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Düşünce Hatalarına İlişkin Örnekler	25
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı -1.....	52
Tablo 3. Katılımcıların Demokratik Değişkenlere Göre Dağılımı - 2.....	53
Tablo 4. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ebeveyn Tutum Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 5. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 6. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Baş Etme Yöntemleri Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
Tablo 7. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki (Spearman's rho)	58
Tablo 8. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)	60
Tablo 9. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Başa Çıkma Tutumları Genel Puanları Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)	61
Tablo 10. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Problem Odaklı Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho).....	62
Tablo 11. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Duygu Odaklı Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho).....	64
Tablo 12. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile İşlevsel Olmayan Başa Çıkma Tutumu Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho).....	65
Tablo 13. Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkiler.....	67
Tablo 14. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ana-baba Tutumu, Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	68
Tablo 15. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ana-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı ve Baş etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	71
Tablo 16. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Okul Başarısı Değişkenine Göre Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	74

Tablo 17. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ana-baba Tutumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Tablo 18. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Sınav Kaygısı Alt Boyutu Olan Kuruntu Kaygısına Etkisi.....	78
Tablo 19. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının, Sınav Kaygısı Alt Boyutu Olan Duyuşsal Kaygıya Etkisi.....	79
Tablo 20. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumlarına Etkisi	80
Tablo 21. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Pozitif Yeniden Yorumlamaya Etkisi	81
Tablo 22. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Zihinsel Boşvermeye Etkisi.....	81
Tablo 23. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Soruna Odaklanmaya Etkisi.....	82
Tablo 24. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Yararlı Sosyal Destek Kullanımına Etkisi	83
Tablo 25. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Aktif Başa Çıkmaya Etkisi.....	84
Tablo 26. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu İnkara Etkisi.....	85
Tablo 27. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Dini Olarak Başa Çıkmaya Etkisi	85
Tablo 28. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Şakaya Vurmaya Etkisi.....	86
Tablo 29. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Davranışsal Boş Vermeye Etkisi	87
Tablo 30. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Geri Durmaya Etkisi	88
Tablo 31. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Duygusal Sosyal Desteğe Etkisi	89
Tablo 32. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Madde Kullanımına Etkisi	90

Tablo 33. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Kabullenmeye Etkisi.....	90
Tablo 35. Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Plan Yapmaya Etkisi	92

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: State-Trait Modeli	28
Şekil 2: Beceri-Eksikliği Modelinde Alternatif Durumlar	29
Şekil 3 : Bilişsel-Dikkat Modeli	30

ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı:Sınava Hazırlanan Kişilerde Ana-Baba Tutumları, Sınav Kaygısı ve Baş Etme Tutumları

Tezin Yazarı:Reyhan ESİRKİŞ **Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ASLAN

Kabul Tarihi:07.06.2021

Sayfa Sayısı: vii(önkısım)+ 126 (tez) + 7(ekler)

Ana bilimdali: Psikoloji

Bilimdali: Klinik Psikoloji

Bu araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ana-baba tutumlarının sınav kaygı düzeylerine ve baş etme stratejilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemleri kullanılmış ve katılımcılara çevrimiçi anket uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İzmir ilindeki eğitim kurumlarında sınava hazırlanan, 11. ve 12. sınıfa devam eden 257 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ve Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen “Anne-Baba Tutum Envanteri”; Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri”, Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen ve Ağargün ve ark. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Baş Etme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE) kullanılmıştır. Veri çözümlemesi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulguların istatistiksel olarak anlamlılıkları değerlendirilirken yüzde 95 güven aralığına ($p<0.05$) göre yorumlanmıştır.

Araştırmanın temel bulgularına göre ana-baba tutumları ile sınav kaygısı arasında pozitif ve zayıf bir ilişki, ebeveynlerin tutumları ile başa çıkma yöntemleri arasında pozitif ve zayıf bir ilişki, sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri arasında pozitif ve zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Regresyon analizleri sonucunda ebeveynlerin demokratik ve koruyucu-istekçi tutumlarının sınav kaygısına anlamlı etkisi olduğu görülürken, ebeveynlerin demokratik ve otoriter tutumları baş etme stratejileri anlamlı olarak etkilemiştir. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Tutumu, Sınav Kaygısı, Baş Etme, Lise Öğrencileri,

ABSTRACT

İstanbul Kent University Institute of Social Sciences-Abstract of Master Thesis

Title of the Thesis: Parental Attitude, Test Anxiety and Coping on People Who Are Preparing For Exams

Author: Reyhan ESİRKIŞ

Supervisor: Assist..Dr. Selçuk ASLAN

Date: 07.06.2021

Nu.ofpages:vii(pretext)+126(mainbody)+ 7(App.)

Department: Psychology

Subfield: Clinical Psychology

This research aims to determine the effect of parental attitudes on exam anxiety level and on coping strategies. Quantitative research methods were used in accordance with the aim of the research, and online questionnaires were applied to the participants. The research sample consists of 257 students who are preparing for the exam and continuing the 11th and 12th grades in educational institutions in İzmir province. To collect data for the research, The "Personal Information Form" developed by the researcher, The "Parental Attitudes Scale" developed by Kuzgun (1972) and revised by Kuzgun and Eldeklioğlu (2005), The "Test Anxiety Inventory" developed by Spielberger (1980) and adapted to Turkish by Öner (1990), "Assessing coping strategies" (COPE) developed by Carver, Scheier, and Weintraub (1989) and adapted to Turkish by Ağargün et al. (2005) were used in the research for data collection. Data analysis was done by using the SPSS program. Statistical meanings of the findings were evaluated according to the 95 percent confidence interval ($p < 0.05$).

According to the main findings of the research, positive and weak relationship between parental attitudes and test anxiety, positive and weak relationship between parental attitudes and coping strategies, positive and weak relationship between test anxiety and coping strategies were determined. In the regression analysis result, while it was seen that the democratic and protective-willing attitudes of the parents had a significant effect on test anxiety, democratic and authoritarian attitudes of the parents significantly affected the coping strategies. The obtained findings were discussed within the framework of literature.

Keywords: Parental Attitude, Test Anxiety, Coping, High School Students

GİRİŞ

Öğrencilerin başarı durumları ve eğitimlerine ne şekilde devam edecekleri, eğitim ve öğretim sistemi kapsamında gerçekleştirilen sınavlar aracılığı ile belirlenmektedir. Öğrencilerin hangi okullarda eğitim görecekları, diğere bir deyişle, geleceklerini belirleyen bu sınavlar hem öğrenciler hem de öğrencilerin ebeveynleri için oldukça stresli ve önemli bir süreçtir. Çocuklarının daima başarılı olmasını isteyen aileler, bu süreçte çocuklarına olumlu ya da olumsuz birtakım davranışlar yansıtabilmektedir. Ebeveynlerin sergiledikleri bu tutumlar, öğrencilerde birtakım olumsuz duygu ve davranışlara yol açabilmektedir. Bu olumsuzluklardan en önemlilerinden biri de sınav kaygısıdır.

Türkiye’de sınava hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları olumsuzluklardan biri olan sınav kaygısı, akademik başarının önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Çocuklarının akademik olarak başarılı olmasını isteyen birçok ebeveyn, çocuklarını özel eğitim merkezlerine veya kurslara göndermekte ya da çocuklarına özel dersler aldırılmaktadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011: 447). Çocuğuna aldırıldığı eğitimlerin sonucunda beklentisi artan aileler, oldukça kritik bir dönemden geçen öğrenciler üzerinde yoğun baskı oluşturmaktadırlar. Bu durumun bir sonucu olarak da öğrenciler sınav kaygısı yaşamaktadır.

Türkiye’deki sınav sisteminin öğrencilerde yüksek bir rekabet ortamı yaratma özelliği bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okullarda ve ulusal sınavlarda başarı sağlamalarına yönelik çabaları beraberinde baskıyı getirmektedir. Öğrencilerin üzerindeki bu baskı, ailelerin veya bireyin kendisinin yüksek beklentisinden kaynaklanmaktadır (Ang vd. 2009; İkiz ve Uygur, 2019). Sınavkaygısını yoğun yaşayan öğrencilerin, akılcı olmayan inançlara daha çok eğilimi olduğu belirlenmiştir (Spielberger ve Vagg, 1987). Öğrencilerin bu inançları, gerçeğe uzak beklentilere neden olmakta ve beklentilerin başarıma arzusu ile birleşmesi sonucunda kaygı düzeyi artmaktadır. Artan kaygı ise, öğrenci performansını azaltan sorunlara yol açmaktadır (İkiz ve Uygur, 2019).

Kaygı, kişinin kendisini tehlike altında hissetmesi ya da kişinin elinde olmayan durumlarda bir tehlikenin oluşabilmesi ihtimali sonucu oluşan bir duygudur. Bireyin dikkatli olması, her an bir şey olacakmış gibi bir beklentiye girmesi ile birlikte ortaya

çıkan kaygı hissi genellikle korku ile ilişkilendirilmektedir. Ancak kaygı ve korku iki farklı kavramdır. Kaygı, korkunun tersine daha genel bir durumu tanımlamaktadır ve etkisi daha uzun sürmektedir (Biçkur, 2015: 4). Sınav kaygısı, kişide sınav süresinde bilişsel, duygusal ve fizyolojik olarak, istem dışı bir şekilde oluşan rahatsızlık verici bir durumdur. Diğer bir deyişle sınav gibi bir değerlendirmede başarısız olmanın sonuçları ile birlikte görülen kaygının psikolojik ve davranışsal tepkisi olarak da açıklanmaktadır (Sarpkaya, 2019: 10). Sınava giren öğrenciler, aile baskısı, ailenin beklentilerini karşılama ve emeklerinin karşılığını verme gibi düşüncelerle sınav kaygısı yaşayabilmektedir. Ancak sınav kaygısının öğrenciler üzerinde birtakım olumsuz sonuçları da olmaktadır (Yolcu, 2015; Zengin, 2019; Dünder, 2018; Duysak, 2018).

Günümüzde hemen hemen her öğrenci başarısız olma korkusu ile sınavlardan belli bir düzeyde kaygı duymaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sınavda etkili şekilde kullanmalarına engel olarak akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısı, bireyin sınav veya benzeri herhangi bir değerlendirme durumunda kendini tehdit veya tehlike durumunda olarak algılaması (Öner, 1990), öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli bir etmendir. Bu kaygı başarıyı olumsuz etkilemenin yanı sıra öğrencilerin ileriye yönelik mesleki tercihlerinde de sınırlayıcı bir rol oynamaktadır (Aydın ve Bulgan, 2017).

Son 40 yılda yapılan araştırmalarda, test kaygısının olumsuz değerlendirme korkusu, kötü çalışma becerileri, zayıf test performansı ve mükemmeliyetçilik korkusu da dahil olmak üzere bir dizi olumsuz fenomen ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Sınav kaygısı araştırmaları ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı öğrenim düzeylerinde gerçekleştirilmiştir (Szafranski, Barrera ve Norton, 2012). Lise ve üniversite hazırlık sınavları bakımından ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin daha yüksek sınav kaygısına sahip olacakları beklendiğinden, özellikle lise öğrencileri bakımından sınav kaygısının ölçülerek çeşitli başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir. Ancak bu çalışmalarda olumsuz sonuçlara yol açan nedenlere daha az yer verilmiştir. Literatürde bu nedenler arasında ebeveynlerin/ailelerin özelliklerine ilişkin çalışmaların mevcut olmasına rağmen (Gregory ve Eley, 2007; Duman, 2008; Özyürek ve Demiray, 2010; Chen, 2012), ebeveyn tutumlarının çocuklarda yüksek kaygıya yol açtığını destekleyen ve bu etkileşimi

açıklayan daha az çalışma vardır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010; Küçüker ve Tekin, 2018).

Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın amacı, sınava hazırlanan kişilerin ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınava hazırlanan kişilere ebeveyn tutumları, sınav kaygısı ve kaygıyla baş etme yöntemleri ölçeklerini içeren anket formu uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve içerisinde ebeveyn tutumlarına dair genel kabul görmüş tutum tarzları açıklanmış, kuramsal çalışmalara ve alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Diğer kısım da sınav kaygısının tanımı ve kaygı türleri hakkında bilgi verilmiş, sınav kaygısının belirtileri, nedenleri, boyutları ve modelleri incelenmiştir. Daha sonra sınav kaygısı ile baş etme tekniklerine ilişkin literatüre yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde yöntem açıklanmış, üçüncü bölümünde ise katılımcılardan elde edilen verilere uygulanan analizlerden elde edilen araştırma bulguları yazılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan 11 ve 12. sınıf lise öğrencileri ile lise mezunlarında ebeveyn tutumları, sınav kaygısı ve kaygıyla baş etme yöntemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak sosyo-demografik değişkenler ve ele alınan değişkenler arası ilişkiler incelenmiş, sosyo-demografik değişkenler temelinde oluşturulan gruplar arasında bağımlı değişken düzeyleri bakımından anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış ve algılanan ana-baba tutumunun sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerine etki edip etmediği incelenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Sınava hazırlanan öğrencilerde ele alınan sosyo-demografik değişkenlerle (yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, samimi arkadaş sayısı, arkadaşlık ilişkileri, sınava hazırlık süresi, aile desteği algısı, ana-babanın salgına yönelik algılanan kaygı düzeyi, salgına yönelik kendi kaygısı) bağımlı değişkenler (algılanan ana-baba tutumları, sınav kaygısı, baş etme yöntemleri) arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Sınava hazırlanan öğrencilerde algılanan ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri bakımından anlamlı fark var mıdır?
4. Okul başarı algısı düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri farklılaşmakta mıdır?
5. Anne ve babası birlikte yaşayanlarla anne ve babası ayrı olanlar bağımlı değişken düzeyleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
6. Ana-baba tutumlarını baskıcı, kaygılı, koruyucu, ilgili, serbest, ilgisiz, talepkâr ve demokratik algılayanlar arasında ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri bakımından fark var mıdır?
7. Sınava hazırlanan öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutum düzeyleri öğrencilerin sınav kaygısı ve alt boyutlarını (kuruntu, duyusallık) anlamlı olarak yordamakta mıdır?
8. Sınava hazırlanan öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin baş etme yöntemleri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sınava hazırlanan bireylerin sınav kaygısı yaşamaları doğal bir süreçtir. Sınava yoğun bir şekilde hazırlanan birçok insan sınav öncesi ve sonrasında belirli düzeyde kaygı hissetmektedir. Öğrencileri sınava hazırlamaya motive ettiği için belirli bir sınav kaygısı düzeyi yararlı olsa da bu kaygının sınav sırasında ki performansı, sınava uygun şekilde hazırlanmayı veya konsantre olmayı etkilemesi durumunda bir dezavantaja dönüştüğü söylenebilir. 90'lı yıllarda yapılan araştırmalarda test kaygısının kavramsallaştırılması, test kaygısının çok boyutlu doğasını yansıtan yeni ölçme araçlarının geliştirilmesiyle birlikte önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Buna paralel olarak sınavlarla baş etme üzerine yapılan araştırmalar, sınav durumu üzerindeki dar bir perspektiften, öğrenme aşaması, hazırlık aşaması ve sonuç sonrası aşaması gibi sınavın kendisinden önceki ve sonraki aşamaları içeren daha geniş bir bakış açısına odaklanmıştır (Stöber, 2004). Bununla birlikte az sayıda çalışma, test kaygısının farklı boyutlarının farklı baş etme stratejileri ile spesifik ilişkiler gösterip göstermediği sorusunu ele almıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın en önemli özelliği, sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerini iki farklı bağımlı değişken olarak ele alarak ebeveyn tutumlarının bunlara etkilerini incelemektir. Bilişsel-dikkat süreçleri, performans ve sınav kaygısında önemli bir rol oynasa da bunlar sadece

bilişsel bileşenlerdir. Sınav kaygısı hem performans beklentisi hem de sınav performansı ile negatif ilişkili olan fizyolojik ve duygusal süreçler gibi duygu odaklı bir bileşene sahiptir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak kullanılan ölçme araçlarında duygu odaklı baş etme hususları da ele alınmıştır.

Sınavlarda karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla baş etmek, sınav kaygısı araştırmalarında önemli bir konuyu oluşturmaktadır. Baş etme davranışları, öğrencilerin sınavlarda stres ve kaygı deneyimleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmakta ve kaygıya neden olan koşulları ortadan kaldırmakta veya değiştirebilmektedir. Böylece olumsuz duyguları sınava hazırlanan bireylerden uzak tutabilir ve seçilen baş etme stratejisine bağlı olarak uyum sağlamaya ilişkili pozitif sonuçları teşvik edebilir (Lazarus ve Folkman, 1984). Sınav kaygısı ile baş etme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda genel olarak bulgular, yüksek düzeyde sınav kaygısının ağırlıklı olarak duygu odaklı başa çıkma ve kaçınma ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Zeidner, 1998). Bununla birlikte bazı çalışmalar, sınav kaygısının proaktif baş etme problem odaklı baş etme gibi uyum sağlamaya yönelik baş etme yöntemleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Raffety ve ark., 1997). Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye örneğinden elde edilecek bulguların hangi baş etme teknikleriyle ilişkili olduğunu ve bu tekniklerin ana-baba tutumlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek açısından önemlidir.

Ana-baba tutumları açısından incelendiğinde; sınav kaygısının, ebeveyn baskıları ve başarı beklentileri gibi aile faktörlerinden etkilendiği düşünülebilir. Ebeveyn mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan bu durumun, test kaygısının gelişiminde rol oynayabileceği daha önce belirlenmiştir (Besharat, 2003).

Thergaonkar ve Wadkar (2007) yaptıkları araştırmada, ebeveynleri demokratik ebeveynlik tarzına sahip çocukların sınav kaygısıyla daha iyi baş ettiğini göstermişlerdir. Ayrıca ebeveyn yakınlığı algısının, sınava hazırlanan çocuklarda sınav kaygısı tehdidini azaltabileceği ve ebeveynlerin çocuk tarafından kabul edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Shadach ve Ganor-Miller (2013) tarafından yapılan benzer bir çalışmada üniversiteye hazırlanan öğrenciler için aile katılımının öğrencilerde hem kuruntu ve duygusallık ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Burada sınava hazırlanan öğrencilerin, ailelerin tutumlarına yönelik algılarının yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ailenin sınav öncesinde sürece fazla karışmasının sınav kaygısını artırdığı,

akademik anlamda daha yüksek bir eğitime sahip ailelerde bu kaygının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle ailenin sınava hazırlanan bireyden beklentisinin ve bu çalışmada ele alınan bireyin ailesinden gördüğü tutumlara yönelik algısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise Başol ve Zabun (2014) liseye hazırlık sınavında, bir öğrencinin başarı düzeyini belirlemede en etkili değişkenin özel hazırlık kurslarına devam etmek olduğunu belirlemişlerdir. Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’de başarının diğer önemli belirleyicileri ise, ebeveynlerin mükemmeliyetçi bir tutum benimsemesi ve öğrencinin test kaygısı seviyesi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca hazırlık kurslarına katılmayan öğrencilerin SBS puanlarını etkileyen en etkili faktör, ailesinin otoriter bir tutum benimsemesi olmuştur. Bu bulgulardan hareketle, otoriter ve demokratik tutumların farklı özellikler ve tutumlar sergileyen öğrenciler üzerinde farklı etkilere sahip olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle aile tutumu ve sınav kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkide baş etme tutumlarının da dikkate alınması, sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısını yenmeleri ve sınavda nispeten yüksek performans sergilemeleri açısından önemli bir belirleyici olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın önemini artıran ve ele alınması gereken bir diğer konu ise, başa çıkma sürecinde bireysel farklılıkların oynadığı rollerle ilgilidir. Bireysel farklılıkların başa çıkmayı nasıl etkileyebileceğini düşünmenin iki yolu öne sürülmüştür (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989). Bunlardan birincisi, insanların karşılaştıkları stresli koşullarda sergiledikleri istikrarlı başa çıkma “stilleri” veya “eğilimleri” olmasıdır. Bu görüşe göre, insanlar her başa çıkma bağlamına yeniden yaklaşmazlar, aksine zaman ve koşullar arasında nispeten stabil kalan baş etme stratejileri geliştirmektedirler. Bu istikrarlı baş etme stillerinin tekniklerinin var olduğu fikri tartışmalıdır. Örneğin Lazarus ve Folkman (1980, 1985) baş etmenin, stresli süreçlerde aşamadan aşamaya kaymasını sağlayan dinamik bir süreç olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Böyle bir görüş, bir başa çıkma stilinin gelişiminin en iyi ihtimalle verimsiz olacağını öne sürmektedir. Çünkü kişiler, değişen koşullarla farklı tepki verme özgürlüğü ve esnekliğine sahip olmak yerine yalnızca tek tip tepkiye kısıtlanmaktadır. Bu görüş, sınava hazırlanan kişiler açısından düşünüldüğünde, sınav öncesi hazırlık sürecinin uzunluğuna bağlı olarak baş etmenin dinamik bir yapıda olduğuna uygundur. Ancak farklı kişilik ve aile özelliklerinin, sınav

kaygısına çok farklı şekillerde baş etme teknikleri oluşturacağı da dikkate alınmalıdır. Bu düşünceye uygun olarak Carver, Scheier ve Weintraub (1989) ikinci görüşü ortaya koymuşlardır. Burada özellikle stresle baş etmede tercih edilen yollarının daha geleneksel kişilik boyutlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, belirli kişilik özellikleri, insanları sıkıntıyla karşılaştıklarında belirli şekillerde başa çıkmaya yatkındır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın en büyük sınırlılığı, COVID-19 nedeniyle örneklem seçiminin istenen bölgelerde yapılamaması ve anketlerin yüz yüze yerine internet üzerinden uygulanmasıdır. Bu nedenle araştırmada veri toplama araçlarına verilen yanıtların içtenlikle cevap verildiği ve katılımcıların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır. Öte yandan bireylerin COVID-19 sürecinde ankete katılım gösterme eğiliminin azalması nedeniyle örneklem büyüklüğü sınava hazırlanan 257 kişiyle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Ana-Baba Tutumları

1.1.1. Tutum Kavramı ve Ana-Baba Tutumları

Tutum, nesne, düşünce ve duygulara yönelik inançlar bütünü olarak ele alınmaktadır. Tutumlar, öğrenme yolu ile sonradan kazanılır ve yaşantı boyunca değiştirilebilir. Tutumların etkisiyle bireylere, olaylara ve varlıklara belli bir şekilde davranış sergilenme eğilimi oluşur. Bireylerin tutumları bilinirse yapacağı davranışlar önceden tahmin edilebilir (Özyürek, 2010).

Tutumlar, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç ögeden oluşmaktadır. Bu öğeler kendi aralarında genellikle tutarlılığa sahiptir. Bilişsel öge tutum nesnesine yönelik düşünce, bilgi ve inanç sisteminden oluşur. Duygusal öge, kişinin tutumuna yönelik gözlemlenen duygularıdır. Örneğin, tutum nesnesini gördüğünde heyecanlanması, terlemesi, kalbinin çarpması gibi fizyolojik tepkileri de içerir. Davranışsal öge ise, kişinin duygu ve düşüncesine yönelik hareket etme eğilimlerini oluşturmaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Bir çocuğun hayata gözlerini açması ile başlayan ilk beş yıllık yaşam süreci, hayatı boyunca toplumsal uyum için gerekten olan bilişsel, sosyal-duygusal ve düzenleyici yetilerin oluşumu açısından kritik bir önem taşımaktadır (Özyürek ve Şahin, 2015:162). Ana-baba tutumları çocukların kişilik, psiko-motor, zihinsel, toplumsal, duygusal ve dil açısından gelişimlerini olumlu veya olumsuz açıdan etkileyebilmektedir (Özyürek, 2017:27). Bireyin hayatı boyunca çeşitli bakımlardan gelişim göstermekte olan bir varlık olduğu temelinde, bu zaman diliminde iyi bir kendilik gelişiminin sağlanması aynı zamanda ruh sağlığı yönünden önem arz etmektedir (Adana ve Kutlu, 2009:19).

Bir çocuğun toplumsal açıdan beceri kazanımının gelişiminde ve güçlenmesini belirlemede olan unsurların başında aile bulunmaktadır (Temel ve Türkoğlu, 2019:845). Çocuk için deneyimleme ve keşif yapabilme özgürlüğü açısından tehlikelerden korunabildiği bir ortam sağlanması, çocuğun kendilik değerinin gelişimi adına ideal bir çevre olduğu ifade edilmektedir (Sezer, 2010:3). Aile faktörü çocuğun hayatı boyunca sevgi, saygı, paylaşımcı olabilme, ikili ilişkiler veya toplumsal ilişkiler kurabilme,

yaşama dair tutumlarını yönlendirebilme, toplumsal açıdan kabul görmüş doğru olan ve iyi olan davranışların benimsenmesi ve uygulanması gibi hususlarda beceri kazanımının yaşandığı ilk ve en uzun soluklu bir sosyal iletişim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Temel ve Türkoğlu, 2019:845).

Anne ve baba tarafından sergilenen tutumlar bireyin çocukluk döneminden başlayarak tüm hayatını kapsayacak derecede etkiler yarattığından önem arz etmektedir (Erbil vd. 2006:8). Bir çocuğun doğumundan itibaren sağlıklı gelişerek büyümesinde ebeveynlerin sevgi dolu ve olumlu tutumlar sergilemesinin büyük bir payı bulunmaktadır (Kızıltepe vd. 2013:229).Aile tarafından çocuğa sergilenen davranışlar ve tutumlar çocuk üzerinde hayatı boyunca silinmeyecek birtakım izlerin taşınmasına sebep olabilmektedir. Silinmeyecek olan bu izlerin olumlu bir yönde olması için öncelikle anne ve baba tutumlarının eşler arası ilişki ve çocuk ile iletişimin akıcı ve sağlıklı bir şekilde olması gerekmektedir (Temel ve Türkoğlu, 2019:845).

Birçok araştırmacının yaptığı çalışmalar, ana-baba tutumlarının çeşitlenmesinde aslında anne ve babanın sahip oldukları karakteristik özelliklerin etkili olduğuna ve bu durumu yordayan en büyük unsurun ise anne ve babanın içinde doğup büyüdüğü kültür olduğuna işaret etmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016:572). Bir toplumda gelecek güvencesi olarak bilinen toplumun en küçük bireyleri olan çocuklar sağlıklı aile ilişkileri içerisinde yetişmelidirler. Bir çocuğun toplumsal ve zihinsel açıdan yetkinlik kazanmış kişiler olarak varlıklarını sürdürmeleri isteniyor ise ailede otorite konumundakilerin yetkeci tutumlardan uzak, baskı yaratmayan, esnek ve hoşgörülü ebeveynler olmaları gerekmektedir. Ana-babaların baskıcı, aşırı izin verici ve duyarsız olmaları durumunda ise çocuklar üzerinde yeterli denetimin ve kontrolün sağlanamadığı görülmektedir. Buradan hareketle ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerini sağlarken öncelikle onların gelişim özelliklerini gözeten, gereksinimlerine uygun davranışlar sergileyen yetişkinler olmalarının önemine vurgu yapılmaktadır (Özyürek ve Şahin, 2005:20). Anne ve babanın davranış ve tutumlarının, kültürel değerlerin aktarımında merkezcil bir araç konumunda olduğu söylenebilir. Bu sebeple bireylerin tutumları kültürden bağımsız bir şekilde düşünülmemektedir. Dünya geneline bakıldığında ana-babalar kendi kültürel değerlerini ve temel tutumlarını çocuklarına aktarabilmek amacı ile kendi kültürel tutumlarını ve davranışlarını günlük uygulamalarına da yansıtılmaktadırlar (Sümer vd. 2010:43).

Doğdukları andan itibaren kişilerin gelişimlerine büyük ölçüde etki eden en büyük etmen anne ve babalarının sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013: 204). Her anne ve babanın benimsemiş oldukları birtakım değerler ve inançlar onlar arasındaki tutum farklılıklarında bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Dokuyan, 2016:3). Aslına bakıldığında zaman ana-baba ve çocuk ilişkilerinde genel olarak anne ve babanın çocuk üzerindeki etkilerinden söz edilmektedir. Yeni bir çocuk sahibi olmanın anne ve baba üzerinde etkisi bulunmakta ve anne babanın da değişim gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda aile ortamının, çocuk gelişiminde oldukça belirleyici role sahip olduğu savunulmaktadır (Bedge ve Özyürek, 2016:208). Aynı zamanda ebeveyn tutumları ebeveynlerin ekonomik durumu ile de doğrudan ilişkilidir. Bir ailenin sosyo-ekonomik durumu ne kadar yükselir ise, çocuğa olan sevgide artış yaşanmakta olup çocuğun kontrolünde ise azalma yaşandığı gözlemlenmektedir (Küçükturan, 2005:240).

Son zamanlarda anne, baba ve çocuk arasında bulunan ilişkinin yörüngesi ana-babadan çocuğa tek yönlü olmaktan çıkarak aynı zamanda çocuktan ana-babaya da olmak üzere çift yönlü bir etkileşim olarak değerlendirilmekte olduğu gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerin karşılıklı olmasına rağmen çocuğun gelişim sürecinde bakım ve eğitiminden ana-babanın sorumlu olmasından dolayı anne ve babadan çocuğa doğru tek yönlü etkileşimin daha baskın olduğu görülmektedir (Afat, 2013:157). Aynı zamanda çocuğun cinsiyeti, sağlık durumu, görünüş ve hareketlilik gibi etkenler ana-babanın tutum, davranış ve karakteristik özelliklerini devamlı olarak etkileşime sürüklemektedir (Parlar ve Özbük, 2018:58). Anne ve babanın çocuklarına karşı sergilemiş oldukları tutumlar genel olarak kendi çocukluklarından yaşanmışlıklarından ve kendi ana-babaları ile aralarındaki ilişkilerden etkilenmektedir (Duman, 2008;24).

Benlik gelişiminin olumlu ilerlemesi ve yeterlilik duygusunun kazanımında ana-baba ile diyalog ve etkileşimin sonucunda elde edilen geribildirim oldukça önemlidir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013;204). Olumlu çocuk-ebeveyn ilişki çocuğun kendi yeteneklerini tanınmasında ve olumlu benlik algısında etkili olmaktadır. Bu ilişkinin olumsuz olduğu durumlarda çocuğun engellenmesi ve olumsuz benlik algısı gelişimi söz konusu olabilmektedir (Kaya, 1997:196).

Ana-baba tutumlarını ele alan dünyada ve ülkemizde yapılmış olan çalışmalara bakıldığında birbirinden farklı ana-baba tutumu görüldüğü ve bu çeşitliliğin ise genel

olarak Schaefer'in (1959) ifade etmiş olduğu kabul-red ve denetim-özerklik çerçevesinde şekillendiği ifade edilmektedir (Subaşı ve Öğretir Özçelik, 2019:28). Anne ve baba tutumlarını biçimlendiren iki temel boyut öne çıkmaktadır. Bunlar “duygusal ilişki” ile “denetim” şeklinde ifade edilmektedir. Duygusal ilişki ana-babaların kabul ediciliğinden reddedici tutumlarına kadar bir uzamda, denetim boyutu ise kısıtlayıcılıktan hoşgörülü olmaya uzanan bir tutumda gözlemlenmektedir (Deniz vd, 2018:3).

Ailede anne ve baba arasında da tutum farklılıkları görülebilmekte bu da çocuklar bakımından kimilerinin her koşulda sevilmesi ve sevgi ile büyütülmesi kimilerinin ise aşırı katılık içeren disiplin yada baskı içinde olması sonucunu doğurabilmektedir (Toprakyan, 2016: 26). Farklı tutumlarla karşılaşan çocuklarda farklı davranışlar gelişebilmektedir. Hatalı ana-baba tutumları çocuklarda düşük benlik saygısı, yetersiz denetim ve problem çözme becerilerinin gelişmemesi gibi sonuçlar doğurabilmektedir (Derman ve Başal, 2013:123).

Eastman 1988 yılında yapmış olduğu bir çalışma sonucunda ebeveynlerin destekleyici bir tutum içerisinde olmaları ve o doğrultuda sergilemiş oldukları davranışlar doğrultusunda çocukların akademik başarılarının yükseldiğini ifade etmiştir (Erdoğan, 2007:35). Araştırmacılar tarafından yapılmış olunan çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan gruplamalar çerçevesinde ana-baba tutumları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Aydoğan ve Dilekmen, 2016:570):

- Otoriter tutum,
- Aşırı koruyucu tutum,
- Demokratik tutum,
- Tutarsız ana-baba tutumu,
- İzin verici tutum,
- Reddedici tutum.

Ana-babanın çocuklarının yetiştirilmesi esnasında uygulamış oldukları disiplin aslına bakıldığında ceza olarak nitelendirilmek yerine çocuğun çeşitli yönde eğitiminin sağlanması ve hayata dair yetilerinin biçimlenmesini sistemleştirmek adına uygulanan bir öğrenme şekli olarak ifade edilmektedir (Dündar, 2018: 62). Yukarıda belirtilen ana-baba tutumlarının her birinin çocuklar üzerinde ne gibi bir etki bıraktığını, anne ve babanın

hangi tutumu sergilemesi gerektiğini ve sonucunda ise ne gibi bir etki yaratacağının belirlenmesi konusunda yardımcı olacaktır.

1.1.1.1. Otoriter Tutum

Otoriter (yetkeci) ana-babalar kendilerinin belirlediği kurallara çocuklarının koşulsuz bir biçimde uymalarını ve itaat etmelerini beklemektedirler (Demir, 2007;20) aksi durumda cezalar devreye girmektedir. Çocuklarının davranışları ana-babanın sıkı kontrolü altındadır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016;570). Otoriter tutumun var olduğu bir ailede çocuklar ile anne baba arasında duygusal bir yakınlık gerçekleşmemesinin yanı sıra çocuğun psikolojik ihtiyaçlarının da giderilememesi söz konusudur. Böyle bir durumda ise çocuk herhangi bir sorumluluğu üstlenememekte, hayata dair daimi bir ürkeklik ve deneyimsizlikler ortaya çıkmaktadır. Bu tutum karşısında ise çocuğun yaşatlarından gelişimsel olarak geri kalması ve anne babanın ise normalin üstünde bir müdahaleci ve korumacı davranışlarıyla çocuğun derslerindeki başarısını olumsuz bir şekilde etkilediği ifade edilmektedir (Küçüker ve Tekin, 2018;57).

Anne ve babaların çocuklarından beklentilerini, belli davranış kuralları çerçevesinde olacak şekilde tespit etmektedirler. Bu kuralsal sınırlar dahilinde, uygulanan kuralların çocukların gelişimlerine ne derecede uygun olduğu, doğru davranışın gösterilmesinde ne düzeyde etkili olduğu üzerinde düşünülmesi gerekmekte olan hususlardır. Sağlıklı bir ailede ebeveynler, çocukların kendilerini kontrol edebilme mekanizmalarının gelişimini destekleyici ve seviyelerine uygun standartları karşılayacak düzeyde kurallar belirlemelidirler (Günel, 2007:54). Yetkeci ortamda büyüyen çocuklar kendilerinden güç bakımından üstün olan bireylere itaat ederken, güçsüz olanlara karşı ise saldırgan bir tavır sergileyebilmektedirler (Afat, 2013:159).

Yetkeci tutum çocuk gelişiminde gerilemeler yaratabilmenin yanı sıra ebeveynlerin normal dışı, aşırı müdahaleci ve koruyucu davranışları akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Küçüker ve Tekin, 2018:57). Yetkeci tutumla yetişmiş olan çocuklar kendi istekleri doğrultusunda hareket edememelerinden dolayı toplumsal ortamlarda da bağımsız bir birey şeklinde hareket edememektedirler. Ayrıca karar alma yetersizliğinin yanı sıra başka bireylerin doğruları ve yanlışlarına göre hareket eden kişiler olabilmektedirler. Bu doğrultuda ise çocuklarda duygusal açıdan birtakım bozukluklar yaşanmakta ve şiddete eğilim artmaktadır.

1.1.1.2. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu bir tutum sergilemekte olan ana-baba çocuklarını aşırı bir koruma altına tutmaktadırlar. Bu şekilde gerçeklikten uzak bir fanus içerisinde büyüyen çocuklar gerçek yaşama uyum sorunları yaşamaktadır. Diğer bireylere karşı sürekli olarak güvensiz bir yaklaşım içerisinde olurlar. Bu tutum ile büyümüş olan çocuklar aynı zamanda ailelerinden uzakta yaşayamaz ve mutsuz bir tavır sergilemektedirler. Bu şekilde büyüyen çocuklar kendilerinde önemli işleri başarabilecek potansiyeli göremezler ve yenilgileri her zaman baştan kabullenmektedirler. Öğrenilmiş çaresizlik durumları ise en sık gözlemlenen nitelikleri olarak belirginleşmektedir (Kaya vd., 2012;210). Çocukları için her şeyi yapmakta olan fakat çocuğundan herhangi bir talebi olmayan ebeveynler çocuklarının öğrenebilme ve bağımsızlık gibi yetilerinin var olduğunu gösteren herhangi bir iletiyi çocuklarına aktaramamaktadırlar (Günalp, 2007:50).

Bu tutuma sahip olan anne babaların çocuklarına göstermiş oldukları özen ve koruyuculuk hissi ile sürekli onları kontrol altında tutmaları sonucunda çocuklarda aşırı bağımlılık ve kendine güveninin olmayışı ile duygusal açıdan kırılğan bir kişiliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum çocuğun tüm hayatında sürebilecek olan bağımlılık içgüdü ve psiko-sosyal olgunluğa erişememesi çocuğun kendisine dahi yetememesi şeklinde sonuçlanmaktadır (Öztürk vd. 2011:52). Bu sonuçlar doğrultusunda da çocuk, özgüven eksikliği, savunmasızlık, hızlı bir uyum sağlama çabası, devamlı olarak bağımlılık hissi ve başkalarının yönetiminde olma eğilimi sergileyen ve utangaç bir yapıya sahip olmaktadır (Derman ve Başal, 2013:122). Olgunlaşma evresini tamamlayamamış çocuklar olarak nitelendirilmektedirler (Afat, 2013:159).

Koruyucu anne baba tutumundaki aile çocuklarının sürekli olarak başarılı olması hususunda bir beklenti içerisine girmektedirler. Sürekli çocukları ile gururlanma ve övünme arzusu barındırmaktadırlar. Lakin çocuklarının başarısızlığı kabullenilemez ve karşılığında genel olarak ayıplanma gibi davranışlar ile manevi cezaları gündeme getirmektedirler (Özcan, 2017:13). Bu tutumda yetişen çocuklarda ebeveynlerinin aşırı koruyuculuklarına karşılık olarak aşırı bağımlılık yetisi gelişir fakat özgüven eksikliği artış göstermektedir. Bunun sonucu olarak ise çocuk sorumluluktan kaçmakta ve hayatı boyunca birileri tarafından yönetilme eğiliminde olup bu durumu kendi çocuklarına da aktarmaktadırlar.

1.1.1.3. Demokratik Tutum

Demokratik tutum çocukların gelişimleri adına en ideal tutum olarak ele alınmaktadır. Demokratik tutumda ebeveynler çocuklarına koşulsuz bir şekilde sevgi ve saygı göstermektedirler (Sezer, 2010:3). Demokratik ana-babalar çocuklarını bir birey olarak görür ve değer verirler. Çocukların bağımsız kişilik gelişimlerini önemserler ve desteklerler (Gündoğmuş, 2017:37).

Demokratik tutumda ilişkilerde dürüstlük ön plandadır. Çocuklara sorumluluk verilir aynı zamanda şefkatli ve tutarlı bir disiplin söz konusudur. Bu ortamda çocukların özgüvenleri, öz-düzenleme ve kendilerini yönetebilme becerileri olumlu gelişmektedir (Eker, 2016:27). Anne ve babalar çocuklarının olgun davranışlar sergilemelerini ve belirli kurallara uymalarını beklerler. Bu tutumda ana-babalar çocuklarına karşı sıcak, ilgili, sabırlı ve duyarlıdır. Aile içerisinde verilecek olan bir takım kararlarda çocuklarının görüşlerini almaktadırlar (Demir, 2007:19). Demokratik tutumun çocuğun sosyal, bilişsel, ahlaki ve duygusal gelişimi konusunda en faydalı tutum olduğu ifade edilmektedir (Sak ve Arkadaşları, 2015:973).

Demokratik bir aile tutumu yapısında olan bir çocuk sosyal açıdan uyum sağlayabilen, sorumluluk üstlenebilme yetisine sahiptir (Kızıltepe vd., 2013:230) ve duygu ve düşüncelerini ifade edebilme konusunda son derece cesaretli ve bağımsız bir birey olarak gelişmektedir (Alabay, 2017:159). Ebeveynlerin topluma ve çevreye yönelik en ideal bir bireyi yetiştirmek için demokratik tutumda olmaları gerekmektedir. Demokratik tutum sergileyen bir aile içerisinde yetişen çocuk, başta ahlaki ve duygusal açıdan daha olgun, karakteristik özellikleri gelişmiş aynı zamanda çocuğun kendini yönetebilecek bir yetiye sahip olduğu söyleyebiliriz.

1.1.1.4. Tutarsız Ana-Baba Tutumu

Anne ve baba için en sorunlu konulardan biri de çocuklara tutarlı davranışlar sergilemektir. Tutarsızlık, ana-baba tarafından alınmış olan kararlar çerçevesinde uygulanan davranışların değişkenliği olarak görülebileceği gibi aynı zamanda anne ve baba tarafından verilen cezalar ve eğitimlerde de birtakım davranışların çatışması olarak da ifade edilebilmektedir. Bu durum karşısında da anne ve baba çocuğa zaman zaman

tepkilerin sert bir şekilde vermiş olsalar dahi kararsız davranışlarının sonucu olarak çocuk bu durumdan çok fazla etkilenmemektedir (Gürler, 2017:16).

Bu tutuma sahip anne ve babalarda sürekli kararsızlık görülür, doğru ve yanlış kavramında bile çelişki içerisinde olurlar. Bu durum çocuğun gelişimini olumsuz etkiler. Çocuk neyi, nasıl ve ne zaman yapacağı konusunda bir fikri olmadığından, sürekli ikilemde kalmaktadır (Kaya vd. 2012:210). Ayrıca ebeveynlerin kendi içlerinde yaşamakta oldukları çatışma sebebi ile çocuğun okul hayatı da negatif yönde etkilenmektedir (Görüroğlu, 2019:22).

Anne ve babanın bu tutarsızlık durumuna maruz kalan çocuk şaşkınlık içerisinde olmasından dolayı birtakım senaryolar çizmekte ve ilginin kendi üzerinde olabilmesini sağlayabilmek adına sorunlar çıkarabilmektedir (Derman ve Başal, 2013:121). Anne babanın dengesiz ve tutarsız tutumları karşısında çocuk sergileyeceği davranışın ne olacağını ya da doğru olup olmadığını daha önceden tahmin edememektedir. Bu sebeple de çocuk sergileyeceği davranışlarını aile içerisinde ve sosyal yaşantısı içerisinde karşındakinin hal ve davranışlarına yönelik şekilde tartmaya çalışır fakat doğru olup olmadığını sorgulamaz.

1.1.1.5. İzin Verici Tutum

İzin verici ana baba tutumunda demokratik tarza benzeri şekilde aile içerisinde sıcak bir ilişkinin varlığı ve kabullenme söz konusu olmasının yanı sıra çocuğa gerek görüldüğü noktada sınır koyma ve kontrol etme hususunda gevşeklik bulunmaktadır (Sümer vd., 2010:44). Bu tutumda ebeveynlerin çocuklarına dair aşırı bir biçimde kabullenici bir yaklaşımda bulduklarından dolayı anne babanın çocukları üzerinde kontrol seviyeleri düşüktür (Alabay, 2017:160). Anne baba tutumunda anne baba tarafından çocuğa herhangi bir sınırlandırma ya da kontrol mekanizmasında bir eksikliğin var olmasından dolayı çocuk özgür bir biçimde hareket etmektedir. Çocuğun davranışları bu tutumda denetimsiz kalmaktadır ve sergilemiş olduğu davranışlara bir tepkinin var olmaması çocuğun anne babasının kendisine dair ilgisiz oldukları düşüncesini doğurmaktadır. Bu nedenle de çocuklar buldukları ortamlarda aynı rahatlığı bulamayacağından dolayı sürekli olarak tedirgin ve huzursuz bir yapıya sahiptir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016:572). Anne ve Baba bu tutumda çocuklarının çevreye zarar vermeleri onlar için normal bir

davranış olarak görünmekte ve zarar verdiğini kabul etmeyen bir davranış sergilemektedirler (Derman ve Başal, 2013:121).

İzin verici ebeveyn tutumunun var olduğu ailelerde yetişmekte olan çocuklar problemleri davranışlarda bulunma ya da bu davranışlara katılımlara eğilim potansiyeli daha yüksek olmakla birlikte derslerdeki başarı seviyeleri ise daha düşük noktalardadır (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011:55). Anne babaların bu tutum çerçevesinde sergilemiş oldukları rahat tavırları doğrultusunda, çocuk sosyal çevresinde daha saldırgan, aşağılayıcı, huzursuzluk içerisinde ve tedirgin bir yapıda olarak aile içerisinde var olan rahat tavırları takinamamakta ve bu durum karşısında da çocuk kendisini kontrol edememektedir. Sonuç olarak bu yaklaşımda yetişen çocukların okul seviyeleri ve problem durumları arasında ters orantılı bir ilişki bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

1.1.1.6. Reddedici Tutum

Reddedici anne baba tutumunda, anne baba çocuklarını genel olarak bir takım sebepler doğrultusunda istemeyerek çocuklarına karşı soğuk itici ve onlara düşmanca tavırlar sergilemektedirler (Derman ve Başal, 2013:122). Anne baba tarafından çocuklarına dair eleştirel ve yargılamaya yönelik sergilemekte olan tutumlara karşılık geldiği ifade edilmektedir (Dirik, Yorulmaz, Karancı, 2015) (Demirsu, 2008:8). Reddedici tutumda anne baba tarafından gerekli olan denetim ve anne babanın çocuğuna ilgileri oldukça düşük bir seviyededir (Yılmaz, 2009:57). Anne babanın reddedici tutumu genel olarak çocuk açısından onaylanmama, eleştirme keyfi bir suçlama ve cezalandırma gibi durumları olarak nitelendirilmektedir (Rapee,1997) (Demirsu, 2008:8). Başka bir ifade ile anne babanın reddedici tutumunda çocuklar anne babalarından yeteri kadar sıcak bir ilgi, sevgi ve bakımı alamamasının yanı sıra anne babasından görmüş olduğu psikolojik açıdan incitici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Demirsu, 2008:8).

Reddedici tutumda anne babanın çocuğunu reddetme olgusunun en belirgin halleri ebeveynler tarafından hırçın davranışlar, sürekli olarak azar ve sorgusuz dayak yada ceza uygulamaları, ilgisiz tavırlar, çocuğunu kendinden uzak olan bir konuma gönderme yada terk etme gibi tehditlerle çocuklarını kötü sıfatla hitap etme gibi davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Kayan, 2012:24). Ayrıca anne babanın reddedici tutumunda çocuğun isteklerinin hiçbir şekilde bir önemi bulunmamakla beraber aynı zamanda zeka seviyelerinin yeteri kadar olmadığı düşüncesi bulunmaktadır. Nitekim çocuğa karşı katı

bir disiplin hakimiyet göstermektedir ve çocuk sürekli olarak anne babanın kurallarını yerine getirme gayretinde olduğundan hiçbir şekilde kendini ifade edememektedir. Böyle bir aile yapısında ise sadece korku faktörü ön plandadır (Okumuş, 2018:30). Reddedici bir aile içerisinde büyüyen çocuk genel olarak ürkek bir yapıda yetiştirilmesinden ve ebeveynleri tarafından ilgi ve sevgi görememelerinden kaynaklı sürekli hayal kırıklıkları ile karşılaşmakta olup kendine ait bir özgüven olgusunun gelişimi söz konusu değildir.

Araştırmacılar, hoşgörü ve demokratik bir aile ortamında yetişmekte olan çocukların sosyal çevreleri ile aralarındaki ilişkilerde etkin, girişken ve yaratıcı düşüncelere sahip olmanın yanı sıra aynı zamanda kendini daha iyi ifade edebilen sağlıklı arkadaşlıklar kurabilen çocuklar olduğunu ifade ederken bunun tersi olarak da sert bir denetimde ve çeşitli eğitim teknikleri kullanılan yada ötekileştirilen çocukların daha saldırgan bir karaktere ve kendini ifade edemeyen çocuklar olarak yetiştirildiklerini ifade etmektedirler (Ünüvar, 2007:14). Ebeveyn tutumlarının kişi yaşamı üzerinde en önemli noktada yer almaktadır. Bu nedenle çocukların psikososyal gelişimlerinde ideal bir ortamın anne-baba-çocuk arasında eşit olarak yaşanan ilişki durumunun var olduğu, saygı ve sevginin esas alındığı demokratik tutumun olduğu ifade edilmiştir (Karabeyeser, 2013:24).

1.1.2. Ana-Baba Tutumunun Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Çocukların bir şeyleri öğrenebilmelerinde aile, okul ve çevre faktörlerinin önemi büyüktür. Çocuklar konuşarak, gözlemleyerek ve etkileşimde bulunarak deneyimleme yoluna giderler ve bu sebeple ebeveynlerin çocukların eğitiminde en büyük öneme sahiptirler (Şahin vd., 2010:130). Anne babanın tutumu öğrencinin başarısı üzerinde var olan etkenlerin başında gelmektedir. Öğrenciler sınavlarının büyük bir kısmını çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olarak bilinen 11-21 yaş aralığında yaşanan duygusal dalgalanmaların ve fiziki değişimlerin yoğun bir biçimde yaşanmakta olduğu bir sürece tekabül etmektedir. Bu süreçte arkadaş çevresi ile sosyal ortamı çocuğun kimlik oluşumu hususunda belirleyici konuma geçerken ebeveyn olgusunun çocuk üzerinde etkisi azalmakta ve aile içindeki ilişkilerde yaşanacak olan bir gerilim ise öğrencinin bütün akademik hayatını da negatif yönde etkileyebilmektedir (Başol ve Zabun, 2014:64).

Gökçedağ 2001'de yapmış olduğu çalışmada ebeveyn tutumlarının öğrencilerin okuldaki başarılarına etkilerini araştırmış, bulgulara göre ise okul başarısı ile baskıcı tutum arasında negatif yönlü bir ilişki var olduğunu saptamış, demokratik tutum ile ise pozitif

yönlü bir ilişkinin var olduğunu tespit etmiştir (Gökçedağ,2001). Ayrıca ebeveynlerin ve çevrenin reddedici tutumları ve küçük düşürücü davranışları çocuk üzerinde kaygı ve güvensizlik gibi duyguların artışına neden olmaktadır. Bu nokta ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin çocuk için ulaşılmaz seviyede olabilmesi ve yargılanma korkularına yol açabilmekte ve aynı zamanda süregelen eleştirel durumlar ise çocuk üzerinde kaygı yaratmakta olan etmenlerin sadece bir kısmı olarak belirtilmektedir (Korkulu vd., 2006:7).

1.1.3. Kuramsal Yaklaşımlar

Sosyal öğrenme kuramcıları tarafından ebeveynlerin çocuklarına sergilemiş oldukları bir takım kötü davranışların temelinde kendi çocukluklarında ebeveynleri tarafından sergilenen kötü davranışlar olduğu ve bildikleri tek tutumun bu olduğu ifade edilmiştir (Dam, 2008:80). Anne baba tutumları ile ilgili olarak birbirinden farklı olan çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmakta ve bu kuramsal yaklaşımlara aşağıda değinilmiştir.

Freud' a göre, ilk çocukluk yıllarındaki yaşantılar çocuğun kişilik gelişimi için önem arz eder. Bu kuramda çeşitli gelişim dönemleri yer almakta ve bu dönemler kendine has çözülmesi gereken problemleri içeren evreler olarak görülmektedir. Her bir evre kritik öneme sahiptir ve normal gelişimin sağlanabilmesi için kişinin her dönemde temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Temel ihtiyaçlar karşılanmadığı zaman kişilik gelişimi sekteye uğrayacak ve ilk dönemde bu karşılanmayan ihtiyaçlardan dolayı çocuk ileride normal olmayan davranış biçimlerine sahip olacaktır. Çocukların anne babaları ile olan iletişimin niteliği, bu ihtiyaçların giderilmesinde ve her bir kritik evrenin sağlıklı bir şekilde atlatılmasında etkili olacaktır (Senemoğlu, 1997).

Erikson insan hayatında sağlıklı bir şekilde tamamlanması gereken sekiz dönemden yola çıkarak bu dönemlerin kişinin gelişiminde büyük öneme sahip olduğundan söz etmektedir. Bu dönemler kişilerin, aile ve sosyal ilişkilerinde ve özellikle kendi algılarında çatışmalar yaşadığı dönemlerdir. Sağlıklı bir kişilik kazanımı için bu çatışmaların başarıyla çözümlenmesi gerekmektedir. Eğer bir dönemin çatışması çözülemez ve problem devam ederse bu ondan sonra gelecek olan problemi de etkileyecektir (Selçuk, 2009). Bu kuram Freud'un kuramına benzemekle birlikte onun aksine, bir çocuk geçilmesi gereken evreyi sağlıklı geçemezse orada takılıp kalmaz. Diğer evreye geçilir ancak bir önceki çözülemeyen kriz kişiyi etkilemeye devam

edecektir. Diğer yandan ise Erikson ve Freud'un anlaştığı bir önemli bir nokta bulunmaktadır; kişilik gelişiminin sağlıklı olabilmesi için anne-babanın çocuğun duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılaması önemlidir (Senemoğlu, 1997).

Watson'a göre tutum olarak çocuklarına sert davranan, sıkı denetim altında tutan ve baskıyla büyüten ebeveynlerin çocuklarında başta agresiflik, saldırganlık ve aileye başkaldırı görülmektedir. Bunlara ek olarak bu şekilde yetiştirilen çocukların kendi fikirlerini açıklamakta zorlandığı ve sosyal ilişkilerde tutuk davrandıkları göze çarpmaktadır. Tam tersi çocuklarına hoşgörü ile yaklaşan, çocukların fikrinin alındığı demokratik bir turumun bulunduğu ailelerde yetişen çocukların ise sosyal ortamlarda daha girişken, etkin ve kendini rahat ifade edebilen bir kişiliğe sahip oldukları görülmektedir (Watson, 1957'den akt Volenski, 1972: 15).

Maslow, kişilik gelişimi için yaşamın ilk dönemlerinin ve çevresel etkenlerin önemli olduğunu dile getirmektedir. Aile, bu çevresel etmenlerin en başında gelmektedir. Anne-baba tarafından gösterilecek olan sevgi, şefkat ve olumlu tutumlar çocukta oluşacak kişilik gelişiminde etkilidir. Bu noktada Maslow, ailelerin çocuklarının sadece fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasının yeterli olmayacağını, bunların yanında onları sevmek, onlara saygı gösterme gibi ihtiyaçlarına da önem verilmesinin ve bu ihtiyaçların karşılanması gerektiğinin altını çizmiştir (Yıldız-Bıçakçı, 2004 akt. Toprakyan, 2016:32).

1.1.4. Ebeveyn Tutumları ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde ebeveyn tutumlarına yönelik geçmiş literatür araştırmaları özetlenmiştir. Ebeveynlerle çocuklar arasındaki ilişkilerin pek çok değişken ve örneklem açısından hem yurtiçi hem yurtdışı araştırmalarda ele alındığı ortaya çıkmıştır.

Demir (2007) anne ve babaların 2-6 arası okul öncesi dönemdeki çocukları yetiştirme tutumlarını incelemiş ve demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyutları içeren bir ölçek geliştirmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda çocukları okuyan 420 anne-babaya uygulanan ölçek sonucunda, anne ve babalar arasında demokratik tutum puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuş, annelerin babalara göre daha demokratik oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada çocukların babalarının eğitim düzeyi ile demokratik ve aşırı koruyucu tutumlar arasında anlamlı ilişkiler de bulunurken, anne eğitim düzeyi ile demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar arasında anlamlı

ilişkiler belirlenmiştir. Çocuk sayısına göre ise, bir çocuk sahibi olan annelerin birden fazla çocuk sahibi olan anneler göre anlamlı düzeyde daha demokratik oldukları görülmüştür.

Cohen, Sade, Benarroch, Pollak ve Gross-Tsur (2008) tarafından yapılan araştırmada 9-17 yaş aralığındaki 65 çocuğun kaygı ve depresyon seviyelerinin artmasıyla, ebeveynlerini daha reddedici ve kontrolcü algıladıkları belirlenmiştir. Artan kaygı sonucunda çocukların yaşamlarında gerçekleşen olayları şans ve Tanrı gibi dışsal faktörlere bağlama eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Aydoğdu ve Dilekmen (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. 462 ebeveyn den oluşan örneklemin cinsiyet, çalışma durumu, aylık gelir, eğitim durumu ve çocuk sayısı değişkenleri açısından ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Demokratik tutum puanları erkeklerde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca geliri 1000 TL ve altında olan ebeveynler ile 1000-2000 TL arasında olanlar ebeveynlerin, aylık geliri 2000 TL ve üzerinelere göre aşırı koruyucu tutumlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim değişkenine göre ön lisans mezunu ebeveynlerin demokratik tutum puanlarının ortaokul mezunu ebeveynlere göre daha yüksek, ilkökul ve ortaokul mezunlarının aşırı koruyucu tutumları lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha yüksektir.

Okumuş (2018) çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 5. 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan 1097 öğrenciye uygulanan anketler sonucunda sosyal medya kullanımı ve süresinin aile iletişimini etkilediği, ancak ebeveynlerin sosyal medya kullanımına yönelik kısıtlayıcı tutumda olmadıkları belirlenmiştir.

1.2. Sınav Kaygısı

1.2.1. Kaygı Kavramı ve Sınav Kaygısı

Kaygı kavramı, 19. yüzyılın en önemli araştırmacılarından olan Freud tarafından ele alınarak üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kaygı kavramının literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Genel olarak kaygı, bireyin hoşlanmadığı bir his ya da

duygu şeklinde ifade edilmektedir. Neredeyse bütün insanlar bu duyguyu ya da hissi yaşamaktadır (Dündar, 2018: 42).

Freud 'a göre kaygının kökeni çocukluk yaşantılarıyla bağlantılıdır. Çocukluk yaşantılarından kaynaklanmış olan kaygı, çocuğun ailesi ile kurduğu ilişkiden, öğretmeni ve arkadaşları ile kurduğu ilişkiye kadar tüm çocukluk olaylarını içermektedir. Çocukluk çağında kişinin çevresinde bulunan kaygılı insanların varlığıyla bu durum gelişir. Kaygının bulaştığını ve kişiyi etkilediğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı kaygılı bir anneden kaygı aktarılacağı için çocuk zihinsel yapısında yeni bağlantılar oluştururken çevresindeki insanları hissettiği kaygı çerçevesinden gözlemler. Ve buna göre değerlendirmelerde bulunur (Biçkur,2015).

Kaygı genel olarak, kişinin karşılaştığı psikolojik ve çevresel olaylar karşısında verdiği duygusal tepki olarak açıklanmaktadır. Belirli sınırlar dahilinde normal ve evrensel bir duygu olarak değerlendirilmektedir. Ancak kaygı hissinin hoş olmaması, bu kavramı olumsuz hale getirmiş ve kaygı karşısında verilen tepkiler normal olmayan davranışlar şeklinde yorumlanmaya başlamıştır. Kaygı kavramının hem normal hem de patolojik insan davranışları kapsamında önemli bir yeri olması sebebiyle psikoloji dalında oldukça ilgi gören bir kavram olmuştur (Alyaprak, 2006: 24).

Kaygı, beynin temel duygulardan sorumlu belirli mekanizmaları tarafından üretilen üst düzey bir duygu durumu olarak görülmektedir. Kaygı duyuşsal, davranışsal, fizyolojik ve bilişsel bileşenleri içeren çok-karmaşık bir yanıt sisteminin ürünü olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte endişe, bireyi gelecekteki tehlikeyi öngörmeye hazırlayan bilişsel bir süreç olarak, kaygının bir bileşeni olarak ele alınmaktadır. Anksiyetenin temel tanımlayıcı özelliklerinden birisi de anksiyetenin yanıt sisteminin bir duygu düzensizliği olarak ortaya çıkmasıdır. Bu tür bir düzensizlik, gerçek bir tehdit durumunun yokluğunda dahi kişinin yoğun korku tepkileri göstermesine neden olmaktadır (Weems ve Silverman, 2012: 514).

Çeşitli anksiyeteler arasındaki farkları tanımak ve tanı ölçütlerini öğrenmek önemlidir. Panik bozukluklar gibi bazı anksiyete bozuklukları büyük ölçüde genetik olurken, travma sonrası stres bozukluklarına ise tek bir travmatik olay ya da olaylar neden olabilmektedir. Bu farklılıklar nedeniyle, her anksiyete bozukluğu farklı şekilde tanınmalı, tedavi edilmeli ve yönetilmelidir (Moss, 2002: 2-3).

Kaygı, bazı insanların hayatlarında daha az etkili olurken bazı kişilerde uzun süre stres altında kalınması durumunda kaygı hali hayatlarının tümünü etki altına alabilmektedir. Bazı kişilerde geçmişe bağlı stres etkenlerinin tekrar ortaya çıkacağı ve bu olumsuz durumu tekrar yaşayacakları korkusuna kapılmalarına neden olmaktadır. Ancak bazı kişilerde ise bu durumun kalıtsal olarak bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle kaygının tek bir kaynağı olduğu söylenememektedir (Zengin, 2019: 27). Kaygının en yoğun yaşandığı durumlardan biri de sınavlardır.

Öğrencilerde sınav kaygısı kavramını ilk defa Richard Alpert araştırmıştır. Alpert çalışmalarında sınav kaygısına yönelik gözlemler gerçekleştirmiştir. 1960 senesinde ise sınav kaygısı kavramı literatüre dahil olmuştur. Yapılan çalışmaların ardından iki tür kaygı olduğu belirlenmiştir. Bunların birincisi kaygı yaşamaması sonucunda başarılı olamayan öğrenci, diğeri ise kaygı nedeni ile başarılı olan öğrencidir. Gerçekleştirilen araştırmalarda bazı öğrencilerin kaygı yaşamaları sonucunda motivasyon kazandıkları görülmüştür. Sınav kaygısı “kişinin yaşantısının normal zamanlarında herhangi bir sorun yaşamadığı fakat sınav zamanına yakın zamanlarda ya da sınav anında yaşamış olduğu hem fizyolojik hem de psikolojik bir durum” şeklinde tanımlanmıştır (Dündar, 2018: 47).

Sınav kaygısının bilişsel semptomlarının iki bileşeni vardır. Birincisi, bir değerlendirme öncesinde, sırasında veya sonrasında ortaya çıkabilecek yaygın başarısızlık düşünceleridir. Bunlar arasında “sınava girmeye hazır değilim - hiçbir şey bilmiyorum”, “Bu test çok zor - yapamam” veya “Sonuçlarımı henüz almadım ama başarısız olduğumu biliyorum! gibi düşünceler bulunmaktadır. İkinci bilişsel bileşen sosyal değerlendirme ile ilgilidir ve başkalarının (ebeveynler, öğretmenler ve akranları gibi) performansı nasıl değerlendireceğine dair endişeler olarak ortaya çıkmaktadır (Howard, 2020: 17).

Sınav kaygısının üç bileşenini bulunmaktadır. Bu bileşenler bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak adlandırılmakta ve şu şekilde açıklanmaktadır (Putwain, 2008: 1027).

Bilişsel bileşen değerlendirmeler sırasında ortaya çıkan olumsuz düşünceler ve anksiyeteden kaynaklanabilecek sorunları (örneğin, gerçekleri ve okuma güçlüğüne hatırlamak ve soruları anlamak);

Duygusal bileşen kişinin fizyolojik durumunu (gerginlik, sıkı kaslar ve titreme gibi) değerlendirmesini;

Davranışsal bileşen ise zayıf çalışma becerileri, işten kaçınma ve erteleme gibi davranışları içermektedir.

1.2.1.1. Sınav Kaygısının Belirtileri

Öğrenciler sınav sırasında başarısızlık korkusu, öğrencinin yeterince çalışmadığına dair suçluluk duygusu, zamanını verimli bir şekilde kullanamayacağı ve hiçbir şeyi hatırlayamayacağı gibi olumsuz duygulara kapılmaktadırlar. Diğer öğrencilere kıyasla değersiz ve başarısız hissetme, ebeveynleri hayal kırıklığına uğratma gibi düşüncelerle kaygı yaşayabilmektedir. Sınav kaygısının öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran araştırma bulguları, öğrencilerin bağışıklık sisteminin de kaygıdan etkilendiğini göstermektedir (Erözkan, Doğan ve Adıgüzel, 2017: 86).

Sınav kaygısı, fizyolojik veya bilişsel belirtiler olarak bireyin okul sınavları gibi performansını değerlendirildiği durumlarda sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilmektedir. Test kaygısının fizyolojik semptomları şu şekilde sıralanmaktadır (Howard, 2020: 17).

- Kalp atış hızının artması,
- Kasların gerilmesi,
- Hafif baş dönmesi,
- Baş ağrısı,
- Mide ağrısı,
- Gerginlik,
- Uyku düzeninde bozukluk,
- Nefes darlığı,
- Terleme,
- Bağırsak hareketlerinde değişim,
- Bulantı,
- Titreme,
- Az yemek yeme.

Fizyolojik açıdan, sınav kaygısı çeşitli şekillerde ifade edilebilmektedir. Birçok öğrencide kalp atış hızı ve terleme, ağız kuruluğu ve kas spazmlarında artışa olduğu belirtilmektedir. Ayrıca endişeli öğrenciler sınavdan önce, sınav sırasında ve hatta sınav sonrasında bile

mide bulantısı, baş dönmesi ve panik yaşayabilmektedir. Bu durum genel olarak sınav kaygısının fizyolojik dışavurumunda önemli bir faktör olan “savaş veya kaç” psikolojisine eşit görülmektedir. Ölçme, gözlemlene ve değerlendirme açısından oldukça basit olan bedensel reaksiyonların aksine, test kaygısının psikolojik bileşeni çok daha öznel yapılar, bilişler ve düşünceler içerisinde yer almaktadır. Test kaygısının psikolojik yönünde devamlı olarak görülen belirtiler arasında endişe, korku, panik ve bilişsel bozukluklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu yapıların tümünün, tehdit edici bir durumda, mevcut durumdan çok benliğe odaklanma eğiliminin bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Talbot, 2016: 44).

Sınav kaygısı ile birlikte manipülasyon içeren “Yapamayacağım, başarısız olacağım, kötü not alacağım, rezil olacağım” gibi düşünceler, aşırı uyanıklık hali, kendini aşırı gözleme, unutkanlık, dikkatini toplamada, sınav sorularını okuyup anlamada, düşünceleri organize etmede, soruları cevaplarırken anahtar kelimeleri, konuları hatırlamada güçlük çekme ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde zihinsel kaynaklı belirtiler şunlardır (Yolcu, 2015: 65):

- Aşırı uyanıklık hali,
- Olumsuz yorumları içeren inanç ve düşünceler,
- Unutkanlık,
- Düşünceleri organize etmede güçlük çekme,ta
- Konsantrasyon bozuklukları.

1.2.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısının temelinde yer aldığı belirtilen düşünce hataları, kişinin her şeyin kötü bir şekilde ilerleyeceğine ve sonunun hep kötü olacağına dair olumsuz düşünceleri olarak açıklanmaktadır. Bu durum genellikle ileride karşılaşılabilecek olan olaylar düşünülürken ya da olmuş bir olay düşünülürken yapılan düşünce hataları sonucu ortaya çıkmaktadır (Semerci, 2007:25). Özellikle sınav hazırlık döneminde olan öğrencilerin sınav kaygılarını direkt olarak olumsuz inançlar ve ebeveynlerinin tutumları etkilemektedir (Duysak,2018). Öğrencilerin düşünce hataları ile ilişkili örnekler aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1
Düşünce Hatalarına İlişkin Örnekler

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

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

Sınavlar, öğrenci için kişilik özellikleri ve altta yatan psikolojik konuların yanı sıra sınıf içerisinde rekabetçi bir ortam yaratmaktadır. Sınıf ortamlarında yapılan çalışmalarda, çocukların kendilerini akranlarıyla karşılaştırma eğiliminde olduklarını ve diğer öğrencilerle aynı derecede başarılı olmadıklarını fark ettiklerini göstermiştir. Bu nedenle öğrenciler, sınavlarla ilişkili olarak daha fazla stres altına girebileceğinden, öğrencilerin başarısız olmasına ve sınıf atlamasına neden olabilmektedir (Talbot, 2016: 44).

Kaygının sebepleri genel olarak Şu Şekilde sıralanmaktadır (Zengin, 2019: 32):

1. Desteğin çekilmesi: Kişiler alıştıkları ortamın haricinde bir çevreye girdiklerinde mevcut desteği bulamadıkları için strese girebilmektedir. Bu doğrultuda öğrenci alışkın olduğu desteğin varlığını isteyebilmektedir.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Herhangi bir olumsuz sonuç ile karşı karşı gelme ihtimali ve bu düşünce kişilerde kaygı hissinin oluşması.
3. İç Çelişki: Kişilerin benimsemiş olduğu ya da değer verdiği düşünceler ile davranış şekli arasında bir tutarsızlık durumunun oluşmasıdır. Bu durumun sürmesi, kişinin gerginlik yaşamasına neden olmakta ve çelişki durumu ortadan kalkana kadar kaygı hissi de devam etmektedir.
4. Belirsizlik: Birey geleceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda belirsizlik içine girmektedir. Bu durum da kaygı hissini ortaya çıkarmaktadır. Belirsizlik kişiler için en büyük kaygı kaynağı olmaktadır. Bireyler olumsuz sonuçlar doğuracak olayları öğrenmektense hiç bilmemeyi tercih etmektedirler.

1.2.1.3. Sınav Kaygısının Boyutları

Sınav kaygısının boyutları kuruntu ve duyusallık olarak ikiye ayrılmaktadır (Spielberger, 1980).

Kuruntu: Sınav kaygısının bilişsel bir bileşeni olan kuruntu, kişinin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin olumsuz iç konuşmalarını ve düşüncelerini içermektedir. Kuruntu boyutu, bireyin sınav sırasında yapılması gerekenleri yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı, “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına sebep olan süreçtir. Kuruntu, kişinin çalışma belleğini azaltmakta ve dikkatini dağıtmaktadır. Kaygı uyandıran bir duruma hazırlıklı olan insanlar bile kuruntunu olumsuz sonuçlarına maruz kalabilmektedir. Kuruntunun performansı nasıl etkilediğine dair yapılan çalışmalar, öğrencilere sınav kaygısına yanıt olarak “sakinleşmelerini” tavsiye etmenin öğrencileri daha verimsiz hale getireceğini ortaya koymaktadır.(Bacanlı ve Sürücü, 2006: 8).

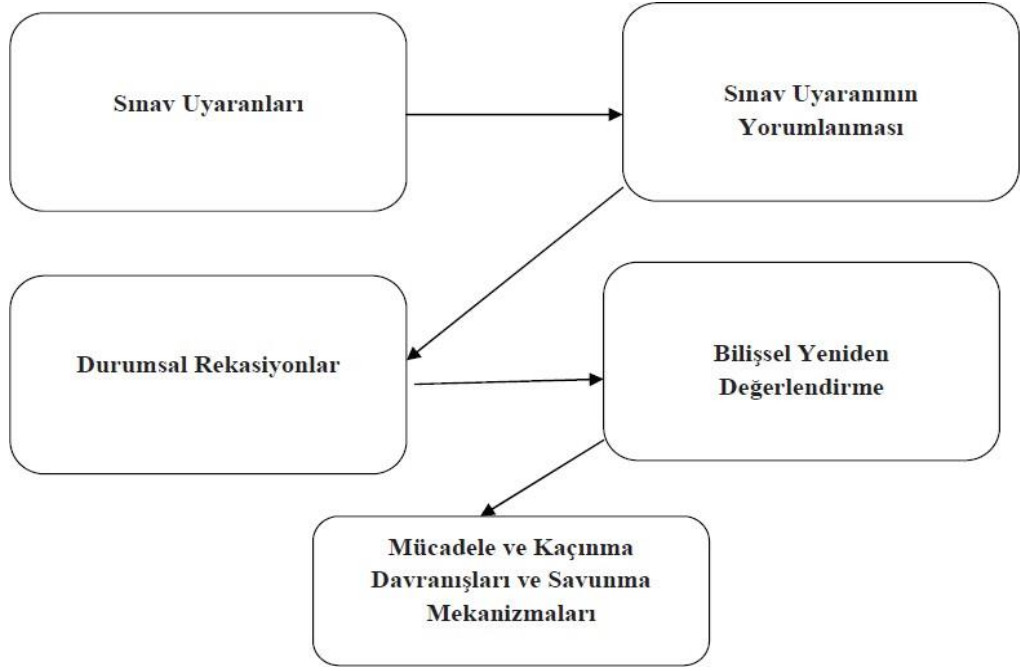
Duyuşsallık: Duyuşsallık kişinin bedenindeki değişimleri ifade eder. Kalp atışlarının artması, terleme, ani ateş basması ve titreme, bedenın kızarması, mide ağrıları, bulantıları, baş dönmesi, gerginlik gibi bedensel tepkilerin bulunduğu süreçlerdir (Öner, 1990). Sınav kaygısı ile ilgili literatürde duyuşsallık, artan fizyolojik uyarılma veya duyuşsal aktivasyonu ifade etmektedir. Kendi başına, duyuşsallık tipik olarak öğrencinin performansını düşürmez zarar vermez hatta bunu kolaylaştırabilmektedir. Duyuşsallık genellikle endişeyi tetiklemekte, performansı zayıflatan ve öğrencilerin potansiyellerine, performans gösterme becerisine müdahale eden bir his olarak değerlendirilmektedir (Brady, Har ve Gross, 2017: 396). Ayrıca sınav kaygısının kuruntu boyutu, öğrencilerin akademik performansını ve performans beklentilerini doğrudan etkilediği için duyuşsallıktan daha önemli bulunmuştur.

1.2.2. Kuramsal Yaklaşımlar: Sınav Kaygısı Modelleri

Sınava hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısına ilişkin kuramsal yaklaşımlar durumluk-sürekli kaygı modeli, eksiklik (deficit) modeli, çağdaş bilişsel motivasyon modeli ve kişisel değerlendirme (self-merit) model olmak üzere farklı modellerle açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.2.1. Durumluk-Sürekli (State-Trait) Kaygı Modeli

Spielberger'e (1966) göre State-Trait modelinde sınav kaygısını oluşturan etkenler; sınav ve uyarınları, sınav uyarınlarının yorumlanması, kişilere göre değişkenlik gösteren durumsal tepkiler, bilişsel yeniden değerlendirme, başa çıkma ve kaçınma durumları ve savunma mekanizmaları olarak sınıflandırılmaktadır. Sınav uyarınları kişinin olayı değerlendirmesi ile ilgilidir. Bu uyarınları ani ve beklenmedik şekilde ortaya çıkabilir. Örneğin; "Öğretmenin bugün sınav yapacağım", "Kerem bu soruyu senin cevaplamanı istiyorum" demesi gibi bazen de bu durum gelecek zamanda gerçekleşmesi beklenen bir durum da olabilir. Bu uyarınları, bireylerce farklı şekillerde değerlendirilip yorumlanmaktadır. Bu yorumlamaya göre kişinin gösterdiği tepkiler de değişebilmektedir. Bu yorumlama sonrasında kişi bilişsel durumunu yeniden yapılandırır ve olayla baş etmeye yönelik bir strateji belirler. Buna göre kaçınma, mücadele etme veya savunma mekanizmalarından herhangi birini seçerek sınava yönelik tutumunu oluşturur (Sieber, 1967'den akt. Bozkurt 2012: 63).

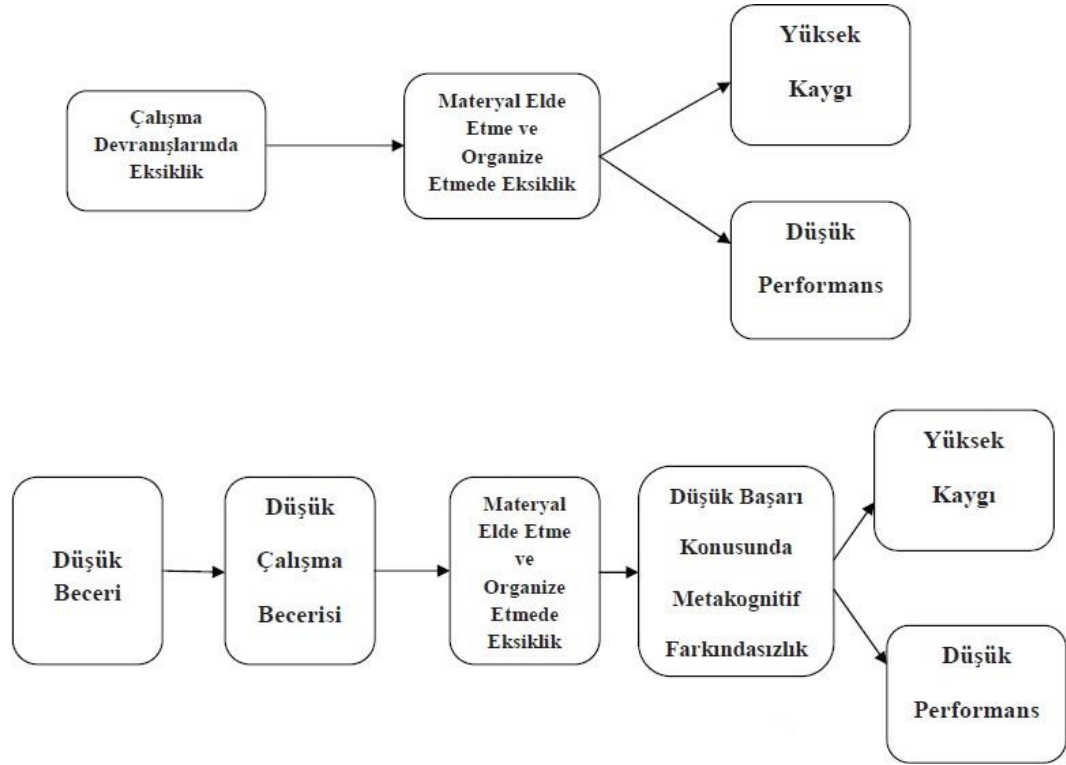


Şekil 1: State-Trait Modeli

Kaynak: Bozkurt, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncilenmesi. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul.

1.2.2.2. Eksiklik (Deficit) Modeli

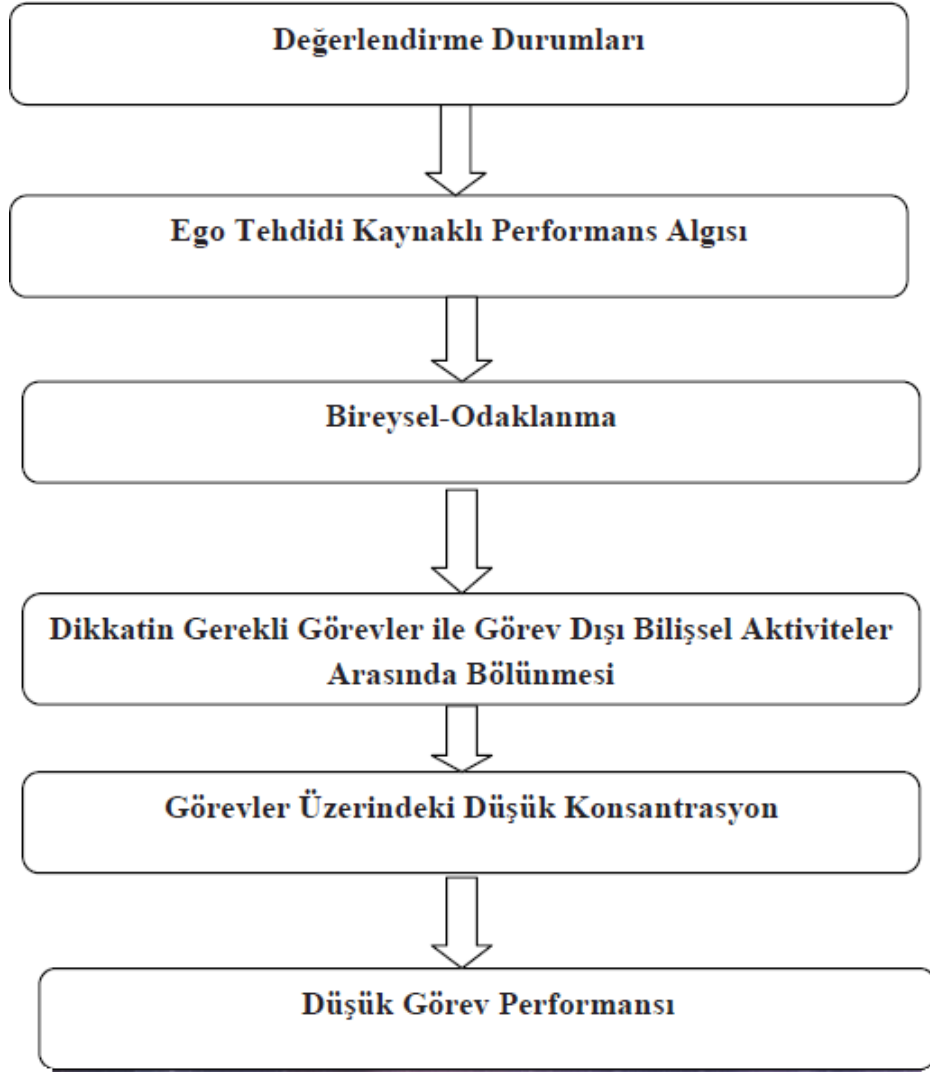
Eksiklik modeli beceri eksikliği ve bilişsel dikkat şeklinde incelenmektedir. Beceri eksikliği modelinin en önemli özelliği, düşünce sürecinde farkında olamama, görevlerde hazırlıksızlık ve düşük akademik yetenek ile duygusal uyarılmanın bileşkesi olmasıdır. Çevresel açıdan bakıldığında sınav kaygısı ile düşük performans arasında tam çalışmama, sınav stratejilerini bilmeme, anne-babaların öğretme stratejileri ve tarzlarındaki yanlışlıklara ve akademik yönergelerin temel öğrenme becerilerinde ve değerlendirme süreçlerinde yetersiz kullanılması ile ilişkili görülmektedir. Söz konusu modelde sınav kaygısı direkt olarak öğrencinin performansını etkilememektedir. Ancak dolaylı olarak etkisi olmaktadır. Bu doğrultuda sınav kaygısının çalışma becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuda danışmanlık desteği alınarak azaltılabileceği düşünülmektedir (Zeidner, 1998: 70).



Şekil 2: Beceri-Eksikliği Modelinde Alternatif Durumlar

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

Beceri eksikliği modelinin tersine, bilişsel-dikkat modelinde sınav kaygısının duygusal/fizyolojik tepkimelerden çok bilişsel yapılanma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yüksek ve düşük sınav kaygısına sahip öğrenciler arasındaki asıl farklılık bilişsel karışmalar ve kişinin kendi hakkında küçümseyici düşünceleri olarak ele alınmaktadır. Bu modelde aynı zamanda stresli sınav ortamlarında duygusallık faktörünün de oldukça önemli olduğu kabul edilmiş olmaktadır. Bu modelde sınav kaygısı, “değerlendirme ortamlarında yaşanan negatif kişisel deneyimler sonucunda koşullanarak öğrenilmiş bir davranış biçimidir” şeklinde açıklanmaktadır. Sınav ortamının korkutucu havası, rekabet ortamı, sınavın ne kadar zor olduğu, zaman kısıtlaması, sınav yerinin oluşturduğu endişe öğrencilerin en iyi bildikleri konularda bile zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir (Zeidner, 1998’den akt. Duysak, 2018: 16).



Şekil 3 : Bilişsel-Dikkat Modeli

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

1.2.2.3. Çağdaş Bilişsel Motivasyon Modeli

Çağdaş bilişsel motivasyon modeli, öz düzenleme (self-regulation) modeli ve öz değer (self-worth) olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır.

Kendilik düzenleme (self-regulation) modelinde, sınav kaygısı işlevsel olmayan bir başa çıkma yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Sınavlar herkesi kaygılandırmaktadır. Fakat yüksek ve düşük sınav kaygılı öğrenciler arasındaki en büyük farkın, kişilerin bu kaygılı ortamlara ve uyarıcılara karşı verdikleri tepki olduğu belirtilmektedir. Kaygısı düşük olan öğrenciler sınav sırasında iyi bir performans göstereceklerine inanmaktadır. Kaygıları

olmasına rağmen kendilerine güvenerek sınava devam etmektedirler. Ancak kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler performansları hakkında şüpheye düşmektedirler ve kendilerine güvenmemektedirler. Bu model doğrultusunda iyimser olmanın ve yüksek beklentinin kaygıyı düzenleyici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme modelinin sistematik müdahale programı bulunmamasına rağmen, çevresel faktörleri performans beklentisini yükseltecek şekilde değiştirmenin ve beklentileri şekillendirmenin (bilişsel yapılandırma yöntemi ile) yararlı olacağı belirtilmektedir (Zeidner, 1998'den akt. Duysak, 2018: 18).

Batı toplumlarında kişinin değerinin başarı ile ölçülmesi doğrultusunda öğrenciler toplum tarafından değerli ve kabul görmek için yetenekli ve başarılı olmak gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle de başarısızlık durumu hem bireysel hem de toplumsal olarak olumsuz algılanacağı için engellenmesi gereken bir durum olarak görülmektedir. Kendilik Değeri (Self-Worth) Modelinde ise, sınav kaygısı, öğrencinin başarısız olması sonucunda yeteneksiz olduğunu fark etmesi ile oluşmaktadır. Bununla birlikte değerlendirme ortamlarında yaşanan kaygının, bireyin kendilik değerini tehdit eden bir unsur olarak görülmektedir. Bu model aynı zamanda başarısızlığa karşı verilen duygusal tepkilerin, yeteneksizliğe dayandırılarak kontrol edildiğini öne sürmektedir. Öğrenciler genellikle başarılı olabilmek için çabalamaktan çok yetenekli olmayı tercih etmektedir. Bir öğrencinin sınav için gösterdiği çaba aynı zamanda yeteneği hakkında da bilgi vermektedir. Diğer bir deyişle bir öğrenci çok çalışmadan zor bir sınavda başarılı olursa o öğrencinin yetenekli olduğuna inanılır. Fakat çok çaba gösterdiği halde başarılı olamayan bir öğrencinin yeteneksiz olduğu düşünülmektedir (Duysak, 2018: 18).

1.2.2.4. Kişisel Değerlendirme (Self-Merit Model) Modeli

Kişisel değerlendirme modeline göre yüksek veya düşük kaygıya sahip olan kişiler gösterdiği düşük çabalarının yanı sıra düşük akademik başarıları ile oluşan yetersizlik duygusuyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu model sınav kaygısının nedenini kişinin yaşadığı bir olay sonucunda kendisinde oluşturduğu bireysel güven eksikliğine vurgu yapmaktadır. Bu durumun değişimini sağlayacak çalışmalar arasında kişinin özgüveni yükseltici çalışmalarda bulunması, kaygı yaratan rekabet ortamını azaltmak, beceri eğitimi, bilişsel davranışçı terapi ve farklı ekollerden terapiler bu durumun değişimine yarar sağlayacaktır (Bozkurt, 2012:61)

1.2.3. Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Boyacıoğlu ve Küçük (2011) tarafından öğrencilerin akıldışı inançlarının sınav kaygısını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de ilkokullarda öğrenim gören 557 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Ergenlerde İrrasyonel İnançlar Ölçeği (IBS-A) ve Test Kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Sınav Kaygısı ölçeği ve toplam puan ortalama puanları ile IBS-A'da üç alt ölçek (başarı talebi, konfor talebi ve saygı talebi) puanları arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Konfor ve başarı talebinin, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine saygı talebine göre daha istatistiksel olarak anlamlı belirleyiciler olduğu bulunmuştur.

Erözkan ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınav kaygısı için gelecekteki müdahale programlarının başlangıç noktası olacak verileri elde etmek amaçlanmıştır. Araştırma için 10 ortaokul öğrencisine ve 10 lise öğrencisine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sınav kaygısını ortaokul öğrencilerinin duygusal semptomlarla ve lise öğrencilerinin bilişsel semptomlarla tanımladıkları görülmüştür. Sınav kaygısı öğrencilerin yaşamını etkilerken, lise öğrencilerinin aile ilişkilerinin etkisi başlangıç aşamasındayken, ortaokul öğrencileri kendilerini gelecekle ilgili olumsuz düşünceler olarak göstermektedir. Bu olumsuz etki her iki grupta da ortak bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin yüksek başarı beklentileri sınav kaygısının kaynağı olarak belirlenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin bu tutumu öğrencilerde aşırı sorumluluk hissine neden olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınav kaygısını yaşayan öğrenciler için velilerin ve öğretmenlerin müdahale programlarına katılmasının büyük bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmıştır.

Latas, Pantíc ve Obradović (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, tıp öğrencilerinde test kaygısının varlığını tespit etmek ve farklı cinsiyetteki tıp öğrencilerinde, farklı eğitim yıllarında ve bir yıl başarısız olma olasılığındaki test kaygısının bazı yönlerini analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini Belgrad Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 198 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Sınav Kaygısı Envanteri ile toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Tıp öğrencileri genellikle orta düzeyde test kaygısı göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı daha yoğun test kaygısı belirtilere sahiptir. En yoğun semptomlar 3.

sınıfta, en az semptomlar ise 4. sınıfta okuyan öğrencilerde görülmektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler ile ve yapmayan öğrenciler arasında test kaygısı belirtileri varlığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Putwain ve arkadaşları (2010), sınav kaygısı ile kişisel bilgi inançları (başarı hedefleri ve algılanan akademik yeterlilik), ebeveyn baskısı / desteği ve öğretmenlerin başarı hedefleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bir üniversitede psikoloji ve sosyoloji alanında ön lisans yapan yüz yetmiş beş öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Test kaygısı, kişisel başarı hedefleri, akademik benlik kavramı, algılanan test yeterliliği, öğretmenlerin başarı hedefleri ve ebeveyn baskısı / desteği konularında için verileri toplanmıştır. İlişkiler ise korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda test kaygısı ile kişisel bilgi inançları arasındaki ilişkinin, test kaygısının çeşitli bileşenleri için farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Algılanan akademik yeterliliğin endişe ve gerginlikle ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn baskısı doğrudan daha güçlü endişe ve testle alakasız düşünme bileşenleri ve dolaylı olarak performans yaklaşımı hedefi ile daha güçlü bedensel belirtiler bileşeni ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin performanstan kaçınma hedeflerinin, kişisel performanstan kaçınma hedefleri aracılığıyla dolaylı olarak endişe, gerginlik ve bedensel belirtilerle ve ayrıca performans yaklaşımı hedefi yoluyla bedensel belirtilerle ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Bilir (2019) tarafından yapılan çalışmada ana-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, lise son sınıfta olan ya da mezun olup sınava tekrardan hazırlanan 17-19 yaş aralığındaki 220 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Sınav Kaygısı Envanteri, Ana-Baba Tutum Ölçeği ve sosyo-demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda kadınlarda sınav kaygısı toplam puanı ve alt boyut puanları erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir. Kardeş sayısının artması ile ailede demokratik ana-baba tutumun azaldığı ve otoriter ana-baba tutumunun artış gösterdiği görülmüştür. Ailenin aylık geliri, anne ve baba eğitim düzeyi ve çalışma durumu ile sınav kaygı düzeyi arasında ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin ders başarısı azaldıkça sınav kaygı puanları istatistiksel oranda anlamlı olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir. Sınav kaygısı toplam ve alt boyut kuruntu puanı ile koruyucu-istekçi ve otoriter ana- baba puanları arasında pozitif yönlü, demokratik ana-baba tutumu puanları

arasında negatif yönlü doğrusal ilişki bulunmuştur. Öğrencilere yapılan ölçekle hissedilen sınav kaygısı şiddetinin düzeyi ile sınav kaygısı toplam ve alt boyut (kuruntu ve heyecan) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bozkurt (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim ikinci kademe yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, matematik kaygıları, genel başarıları ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik dersini sevme/sevmeme durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba meslek durumu gibi farklı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Bu doğrultuda 2010-2011 yıllarında İstanbul ili Anadolu yakasında ilköğretim okullarında öğrenim gören 202 (%42,8)'si erkek, 270 (%57,2)'i kız olmak üzere toplam 472 öğrenci üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Spielberg (1974-1979) tarafından geliştirilen, Öner ve Albayrak-Kaymak (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınav Kaygısı Envanteri", matematik kaygısı için; Şentürk (2010) tarafından geliştirilmiş olan "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilere ait demografik veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Anketi" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi sonucunda sınav kaygısının matematik kaygısı ile pozitif, genel başarı ve matematik başarısı ile negatif ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Matematik kaygısı ile genel başarı ve matematik başarısı arasında negatif ve anlamlı ilişki, matematik başarısı ile genel başarı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınav kaygısının matematik dersini sevme/sevmeme durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Matematik kaygısının ise; sınıf düzeyine, matematik dersini sevme/sevmeme durumuna ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmıştır.

Duysak (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin bilişsel şemalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Konya'nın Meram İlçesi'nde, 2017-2018 yıllarında özel bir lisenin son sınıfında öğrenim görmekte olan 202 öğrenci ve aileleri üzerinde çalışma yapılmıştır. Tesadüfi olarak seçilen örneklem grubu ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 61 kız 88 erkek öğrenci olmak üzere toplam 149 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Young Şema Ölçeği ve Spielberg ve arkadaşları tarafından geliştirilip Necla Öner tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Sosyal İzolasyon/Güvensizlik Şeması, Kendini Feda Şeması, Tehditler Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Terk Edilme Şemaları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, anlamlı, çok zayıf şiddette bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Duygusal Yoksunluk Şeması arasında, Duyguları Bastırma Şeması arasında, İç İç Geçme/Bağımlılık Şeması arasında, Kusurluluk Şeması arasında, Zedelenmiş Otonomi Şeması arasında, Kopukluk Şemaları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, anlamlı, zayıf şiddette bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Diğer Yönelimlilik Şeması, Zedelenmiş Sınırlar, Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Karamsarlık şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Başarısızlık Şemaları arasında ile pozitif yönde, anlamlı, orta şiddette bir ilişki olduğu görülüş, son olarak sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri ile ebeveynlerinin Cezalandırılma Şeması arasında pozitif yönde, anlamlı, yüksek şiddette bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Kozan vd (2016) tarafından yapılmış olan çalışmanın amacı, kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin 8. sınıf öğrencileri arasında test kaygısını öngörüp öngörmediğini belirlemektir. Çalışmaya katılanlar Konya ilindeki, sınav kaygısı sorunları olan 8. sınıf öğrencilerinden okul rehberlik hizmetleri alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların 186'sı (% 61,4) kadın 117'si (% 38,6) ise erkeklerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Motivasyonel İnançlar ve Kendi Kendini Düzenleyen Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ile ve Speilberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınav Kaygısı Envanteri" kullanılmıştır. Veriler regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin 8. sınıf öğrencilerinde test kaygısını öngördüğünü göstermektedir. Ayrıca, kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından biri olan çaba düzenlemesi endişeyi öngörmektedir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin zaman ve çalışma ortamı yönetimi ve üst bilişsel öz düzenleme gibi diğer alt boyutlarını da duyguları öngördüğü anlaşılmıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stillerini cinsiyete göre incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca

bu öğrencilerin karar vermeyle başa çıkmada kullandıkları karar verme stillerinin sınav kaygılarını yordama durumu da değerlendirilmiştir. Çalışma Ankara İli Çankaya, Keçiören ve Sincan ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 resmi ve 2 özel ilköğretim okulunda öğrenim gören 425 (230 kız, 195 erkek) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin Karar Verme Ölçeği: EKVÖ (Çolakkadıoğlu, 2003), Sınav Kaygısı Ölçeği: SKÖ (Öner, 1989) ve Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda 8. sınıftaki kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Karar verme ile başa çıkmada kullanılan uyumsuz stiller açısından kızlar ve erkeklerin anlamlı olarak farklılaştıkları, ancak uyumlu stiller açısından farklılaşmadıkları tespit edilmiştir.

Stöber (2004) tarafından yapılan çalışmada endişe, duygusallık, müdahale ve güven eksikliği boyutlarının başa çıkma yolları ile spesifik ilişkiler gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 162 öğrenci (75 erkek, 87 kadın) ile öğrencilerin önemli sınavlara kadar kaygı ve belirsizlikle nasıl başa çıktıklarını incelemiştir. Başa çıkma stratejileri, görevlendirme ve hazırlık, sosyal destek arama ve kaçınmayı içermektedir. Sonuçlar genel sınav kaygısının sosyal destek almakla ilişkili olduğunu göstermiştir. Sınav kaygısının boyutları ayrı ayrı incelendiğinde belirli bir ilişki modeli göstermiştir. Bu durumda endişe, görev yönelimi ve hazırlığıyla ve tersine bilişsel kaçınmayla ilgilidir. Duygusallık, göreve yönelik olma ve sosyal destek hazırlama ve arama ile ilgilidir. Müdahale, kaçınma ve görev yönelimi ve hazırlık ile ters ilişkilidir. Güven eksikliğinin yalnızca kaçınma ile ilgisi yoktur. Bazı cinsiyet farklılıkları ortaya çıkmasına rağmen, bulgular sınav kaygısının ana bileşenlerinin başa çıkma ile farklı ilişkiler gösterdiğini göstermektedir.

Kurt, Balcı ve Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler arasında sınav kaygısı düzeylerini ve ilgili faktörleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul Üniversitesi, 2010-2011 öğretim yılı için iki özel derste sınava hazırlanan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler orijinal bir anket ve Sınav Kaygısı Envanteri ile toplanmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesi sonucunda kız öğrencilerin genel sınav kaygısı puanları ve ortalama duygusal alt ölçek puanları erkeklere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Anneleri ilkököl (% 45.2) ve lise (% 48.9) mezunu olan ile dört ya da daha fazla kardeşi (% 15) olanların Test Kaygısı Envanteri puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Sonuç

olarak sınav kaygısının anne eğitim düzeyi, lise türü, sınav sayısı ve kardeş sayısından etkilendiği tespit edilmiştir.

Zengin (2019), tarafından yapılan çalışmada ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Bandırma ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında okuyan özel ortaokul öğrencileri meydana getirmektedir. Örneklemi ise Bandırma’da yer alan bir özel ortaokulda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan çalışma sonucunda sınav kaygısı ile demokratik tutum arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ile otoriter tutum arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların cinsiyetlerine göre anne baba tutumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyete göre sınav kaygısı puanları farklılaşırken, kadınların kaygı düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yolcu (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ve Meram merkez İlçelerindeki Ygs-Lys hazırlık dershanelerinde öğretim gören üniversite sınavına hazırlık öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrenciler arasından random olarak seçilen 390 öğrenci ise çalışmanın örneklemi meydana getirmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, tüm sınav kaygısı alt boyutlarında daha fazla kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Ün (2018) tarafından yapılan çalışmada 16-19 yaş arası öğrencilerin sınav kaygılarının mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumları açısından (demokratik, ilgisiz/ihmalkâr ve otoriter) nasıl farklılaştığını saptamak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemi 80’i (%53,3) kadın, 70’i (%46,7) erkek 150 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn Tutumu Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Envanteri ve Beck Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği tanımsal alt boyutlarından “genel sınav kaygısı” boyutunun diğer alt boyutlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ebeveyn tutum ölçeği tanımsal alt

boyutlarından “ilgisiz ebeveyn tutum” boyutunun diğer alt boyutlara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

1.3. Baş Etme (Başa Çıkma-Coping) Kavramı

Başa çıkma, kişinin stresi azaltma girişimlerini içeren bir etkileşim olarak görülmektedir. Stresli olay karşısında kişi kendi düşünceleri ile çevresinden gelen talepleri yönetebilmek ve üstesinden gelebilmek için oluşturduğu bilişsel ve davranışsal girişimlerin tümü başa çıkma olarak adlandırılır (S.Lazarus & Folkman, 1984).Bireyin gençlik döneminde sosyal ve fiziki değişimlerin yaşanmakta olduğu, duygusal, davranışsal, cinsel, ekonomik ve akademik açıdan çeşitli çatışmalar ile yüzleştiği psikososyal ve cinsel bir olgunluk ile beraber kimlik bulabilme gayretinin yaşandığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Kaya vd., 2007:138).

Stresin kişinin üzerinde oluşturduğu duygular ve psikolojik tepkiler son derece rahatsız edicidir. Kişi bu rahatsızlık veren durumdan kurtulmak gerilimini azaltmak için kendini başka şeyler yapmaya yönlendirir. Başa çıkma stres oluşturan durumla uğraşma sürecidir (Lazarus, 1991:115).Kişilerin bu stresle uğraşma sürecindeki tutumlarını sorun çözmeye yönelik olanlar ve duygu odaklı olanlar şeklinde değerlendirmek olasıdır. Sorun çözmeye yönelik baş etme tutumları sorunun ana kaynağına odaklanır. Stresörün kendisinin değiştirilmesine ve ortadan kaldırılmasına yönelik davranışları içerir. Duygu odaklı baş etme yöntemi ise ana kaynağın oluşturduğu duygusal etkiyle uğraşma süreçlerini ya da stresörden kaçma davranışlarını içerir. Bu tutumlardan sadece emosyonel gerilimi azaltmaya, kaçmaya yönelik davranışlarda bulunulmasının psikopatolojik belirtilerin ortaya çıkması ve bu belirtilerin sürmesiyle anlamlı ilişkili olduğu belirtilmiştir (Ağargün vd., 2005: 222).

Moss ve Billings (1982) yapmış oldukları gözlemler ve araştırmalar temelinde bireylerin baş etmede genel olarak problem odaklı, duygu odaklı ve düşünce odaklı olmak üzere üç adet boyutu kullandığını belirtilmişlerdir (Akt: Aydın ve İmamoğlu, 2001:44). Çalışmanın bir sonraki bölümünde, sınav kaygısıyla baş etmeyi oluşturan duygu odaklı baş etme, problem odaklı baş etme ve işlevsel olmayan baş etme boyutları ele alınmıştır.

1.3.1. Sınav Kaygısıyla İle Baş Etme Boyutları

Ergenliğin ilk yıllarında ergenler, duygusal, fizyolojik ve psikolojik açıdan pek çok stresörle karşı karşıyadırlar; fakat henüz yeterli başa çıkma becerilerine sahip değildirler. Ergenliğin ilerleyen yıllarında ergenler, artan deneyimleri aracılığı ile bu becerilerini geliştirirler. Tüm bu süreçte aile ve yetişkinlerin etkisi önem kazanır. Bireyler, okul öncesi dönemde ve ilkökul döneminde yetişkinleri model alarak problem çözme becerilerini geliştirirlerken; duygu odaklı başa çıkmayı, duygulara ilişkin farkındalığın gelişimini ve duyguları yönetme becerisinin artması ile birlikte çocukluğun son dönemlerinde ve ergenliğin ilk dönemlerinde geliştirirler (Compas ve ark., 1997) (Eryılmaz, 2009:28).

Çiftçi (2002), ergenlerin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmada kız ergenlerin, erkeklere göre kendilerini daha fazla suçladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı yükseldikçe, problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmada artışın olduğu bulunmuştur. Strese dayanıklılık düzeyleri açısından cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1.3.1.1. Duygu Odaklı Baş Etme

Duygu odaklı baş etme boyutuna bakıldığı zaman kişiler duygularını ve içten gelen tepkimelerini ertelemeye, ağlama yoluna giderek yeme içme eylemleri ile deşarj olma yönünde davranışları sergileyerek endişe duyma olgusundan uzaklaşmaya çalışmaktadır (Aydın ve İmamoğlu, 2001:44). Duygusal odaklı baş etme, kişinin duruma veya duygusal eğilimine ilişkin yorumlarının uyarlamasıdır. Başa çıkma stratejileri, öğrencilerin akademik ortamlarda karşılaştıkları dış ve iç tehditlere ilişkin kendi bireysel yorumlarına yanıt olarak kullandıkları bir davranış kümesini oluşturmaktadır. Algılanan stres kaynakları ve baş etme eğilimleri arasındaki ilişkiler, Lazarus ve Folkman'ın (1984) başa etme modelinde incelenmiştir. Burada bireylerin sınav kaygısı gibi stres kaynaklarına ilişkin bilişsel değerlendirmelerinin hem kişisel özelliklerden (kişilik özellikleri, duygusal zekâ, kişisel geçmiş) hem de çevresel faktörlerden (akademik çevre, sosyal baskılar, zorlayıcı görevler) etkilendiği varsayılmaktadır. Bu değerlendirmeye dayalı olarak bireyler, sınav kaygısına yönelik olumlu ya da olumsuz bir duygusal tepki geliştirmekte, bu durum için hedefler belirlemekte, algılanan stres kaynaklarını

yönetmeyi ve belirlenmiş hedeflere ulaşmayı amaçlayan baş etme stratejileri kullanılmaktadırlar (Thomas, Cassady ve Heller, 2017: 41).

1.3.1.2. Problem Odaklı Baş Etme

Problem odaklı başa çıkma , sorunu direkt olarak açıklama ve anlamayı , soruna yönelik alternatifler oluşturmayı ,bu yararlı sonuçları oluştururken kişisel çabanın önemine ve gerekliliğine vurgu yapar. Aynı zamanda sorunu çözmede bireyin direk kişisel kaynaklarını içeren stratejiler üzerine şekillenir. Problem odaklı başa çıkma kişiye rahatsızlık veren olumsuz durumun etkilerini doğrudan değiştirmeye yönelik süreklilik gösteren çabaları içermektedir (Chang,1998:955;Folkman&Lazarus,1987:143, akt.Erözkan 2004).

Sınav kaygı ile baş etme yöntemlerinden biri olan aktif davranışsal tepkiler, problem odaklı baş etme yöntemleri olarak nitelendirilmektedir. Bu baş etme yöntemi, stres kaynaklarına uyum sağlamayı ve yönetmeyi amaçlayan aktif davranışsal tepkilerdir. Baş etme stratejilerinin dinamik doğası göz önüne alındığında, öğrencilerin stres kaynaklarına ilişkin değerlendirmelerinin ve bu algılara verdikleri tepkilerin çarpıcı biçimde değişebilmesi şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte bu alanda yapılan deneysel araştırmalar, stresli akademik koşullara yanıt olarak uyarlanabilir (problem odaklı) başa çıkma stratejileri kullanan öğrencilerin genellikle algılanan zorlukları daha etkili bir şekilde yönettiklerini, daha yüksek başarı seviyelerine ulaştıklarını ve genel olarak daha büyük başarı bildirdiklerini göstermiştir (Dyson ve Renk, 2006;Sasaki ve Yamasaki, 2007). Bunun aksine, algılanan stres kaynaklarına tepki olarak uyumsuz, duygu odaklı, kaçınma odaklı veya işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri kullanmaya eğilimli bireyler, olumsuz performansı ve duygusal sonuçları şiddetlendirme eğilimindedir (Dyson ve Renk, 2006; Austin, Saklofske ve Mastoras, 2010;Turner, Thompson, Huber ve Arif, 2012).

Çalışmalarda cinsiyetin, bireyler tarafından kullanılan baş etme stratejilerinin etkililiğini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmacılarının çoğu, kadınların duygusal yaklaşımla başa çıkmada daha başarılı olduğu, erkeklerin ise problem odaklı başa çıkmada daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır (Stanton ve Franz, 1999; Baker ve Berenbaum, 2007: 97). Bununla birlikte bazı araştırma sonuçları, kadınların duygusal yaklaşımla baş etmede daha başarılı olacağı ve erkeklerin problem odaklı baş etmede daha başarılı olacağı

beklentisiyle her zaman tutarlı olmamıştır (Stanton vd., 2000; Stanton, Kirk, Cameron ve Danoff-Burg, 2000).

1.3.1.3. İşlevsel Olmayan Baş Etme

İşlevsel olmayan başa çıkma stratejileri arasında soruna odaklanma, inkar etme, zihinsel ve davranışsal boş verme, madde kullanımı stratejileri bulunmaktadır (Ağargün vd., 2005). Pek çok durumda işlevsiz olabileceğine inanılan önemli iki baş etme eğilimi, zihinsel ve davranışsal boş vermedir. Bu eğilimlerden davranışsal boş verme kişinin stres etkeni ile başa çıkma çabasını azaltmak, hatta stres kaynağının müdahale ettiği hedeflere ulaşma girişiminden vazgeçmek şeklinde ortaya çıkan davranışsal bağlantının kesilmesidir. Davranışsal kopukluk, çaresizlik gibi terimlerle de özdeşleştirilen olgulara yansımaktadır. Teorik olarak davranışsal boş verme, büyük olasılıkla insanların olumsuz baş etme sonuçları beklediklerinde ortaya çıkmaktadır (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989: 269).

Zihinsel boş verme, davranışsal bağlantının kesilmesinin bir varyasyonudur ve koşullar davranışsal bağlantının kesilmesini engellediğinde ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Zihinsel boş verme, kişiyi stres kaynağının müdahale ettiği davranışsal boyut veya amaç hakkında düşünmekten uzaklaştırmaya hizmet eden çok çeşitli etkinlikler yoluyla gerçekleşmektedir. Zihinsel boş vermeyi yansıtan baş etme taktikleri arasında kişinin zihnini bir sorundan uzaklaştırmak için alternatif faaliyetler kullanma (diğer faaliyetlerin bastırılmasına karşı bir eğilim), hayal kurma, uykudan kaçma veya TV'ye dalarak kaçma yer almaktadır. Bu taktikler, tartışılan diğer başa çıkma kategorilerini oluşturan stratejilere göre daha çeşitli olduğuna dikkat edilmelidir. Bu nedenle zihinsel boş verme bir yerine çoklu eylem kriterleri olarak düşünülmelidir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989: 269).

1.3.2. Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yöntemleri

Sınav kaygısı ile baş etme davranışları öğrencilerin sınav durumlarında stres ve kaygı deneyimiyle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece strese neden olan koşullar ortadan kaldırabilir veya değiştirebilir, böylece olumsuz duygular bertaraf edilerek, seçilen başa çıkma stratejisine bağlı olarak öğrenciyi olumlu sonuçlara götürebilmektedir. Sınav kaygısı ile baş etme konusunda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Genel olarak, bulgular yüksek düzeydeki sınav kaygısının ağırlıklı olarak duygu odaklı başa çıkma ve

kaçınma ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, test kaygısının proaktif başa çıkma ve sorun odaklı başa çıkma, özellikle görev hazırlama gibi daha uyumlu başa çıkma yollarıyla ilişkili olduğunu belirtilmektedir (Stöber, 2004: 215).

Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmelerinde başarı kavramının değişken olduğunun bilincinde olmaları, sınav çeşitlerini tanımaları, kendi ders çalışma alışkanlıklarının farkında olmaları ve ihtiyaç halinde yeniden düzenlemeleri önerilmektedir. Bu süreçte ebeveynlere de önemli görevler düşmektedir. Öğrencinin yaşadığı kaygının bir kısmı, içinde bulunduğu rekabet ortamından kaynaklanan gerçek ve akılcı bir temele dayanmaktadır. Fakat sınav kaygısı aynı zamanda, öğrencinin başarısız olduğu durumda ailesiyle ve arkadaşlarıyla nasıl yüzleşeceği gibi akılcı olmayan nedenlere de dayanabilmektedir. Bu durumda ailenin duyarlılığı ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile sınav hakkındaki beklentileri ile ilgili konuşmaları ve bilgilendirmeleri gerekmektedir. Sınava girmeden önce öğrenci, olası bir başarısızlık durumunda ailenin kendisine olan sevgi ve güvenlerinde azalma olmayacağını bilmesi gerekmektedir (Yolcu, 2015: 66).

Sınava hazırlık yalnızca bilginin öğrenilmesini içermemektedir. Öğrenciler sınava zihinsel ve fiziksel olarak da hazırlanmalıdır. Öğrencinin içinde bulunduğu fiziksel ve zihinsel durumu, sınav faaliyetlerinin etkinliğini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Fiziksel ve zihinsel durum, öğrencinin sınava ne kadar iyi hazırlandığına bakılmaksızın sınav performansını derinden etkileyebilmektedir. Fiziksel ve zihinsel olarak sınavlara hazırlanmak için aşağıda belirtilen birtakım öneriler verilmiştir (Mashayekh ve Hashemi, 2011: 2154).

Fiziksel Hazırlık:

- Kişilerin fiziksel sağlıkları için düzenli ve dengeli yemekler yemeleri gerekmektedir. Ayrıca aşırı miktarda abur cubur ve kafein içeren gıdalardan uzak durulmalıdır.
- Fiziksel sağlığın korunması için yeterli derecede uyku şarttır. Sınava hazırlanırken ve sınavdan önceki gece uykunun tam olarak alınması oldukça önemlidir.
- Egzersiz, sağlığın korunmasına ve gerginliğin giderilmesine yardımcı olmaktadır.
- Sağlık sorunlarına vakit geçmeden müdahale edilmelidir.
- Yetersiz görme gibi duyuşal sorunlara oldukça dikkat edilmelidir.

1.3.2.1. Bireysel Yöntemler

Bireyler, sınav kaygısı gibi stres yaratan durumlar karşısında bu problemle başa çıkmak için sorumluluk alma, yaşamın zorluklarıyla mücadele etmeye yönelik kendi becerilerine güvenme, içinde bulunduğu durumu doğru değerlendirme, gerekli yardımı alma, plan yapma, birden fazla alternatif yaklaşımı göz önünde bulundurma, planı etkili şekilde uygulama ve gelecekte karşılaşılabilecek problemlerle yüzleşmek amacıyla kendisini yetiştirme gibi yöntemler kullanılmalıdır (Erözkan, 2004: 22).

Bireylerin kaygıyı yönetmelerine ve genel refahı iyileştirmelerine yardımcı olmak için kullanılan çok çeşitli teknikler içeren çeşitli farkındalık programları vardır. Bazı araştırmacılar bireysel stratejileri incelemeyi seçerken, diğerleri sistematik farkındalık programlarının ergen kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir (Barnes, 2018: 16). Bağımsız tekniklerle ilgili olarak Tadlock-Marlo (2011) tekrar eden deneysel tanımlamalar ve nefes alma tekniklerini araştırmışlardır. Tekrar eden deneysel tanımlamalarda, danışman öğrenciden bir olayın neden olduğu gelen duygularını, düşüncelerini ve fiziksel tepkilerini açıklamasını istemektedir. Bu tekniğin amacı, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını yavaşlatmalarına yardımcı olmak, öz farkındalıklarını ve kontrollerini artırmalarına yardımcı olmaktır. Nefes alma stratejisi ise, zihin ve beden güçlü bir bağlantısı olduğu için pratikte de sık sık kullanılmaktadır. Öğrenci, kaygılı duyguları fark ettiğinde ve enerjisini nefesine odakladığında, kaynaktan doğan her türlü olumsuz duygu ve düşünce zayıflayarak kişinin kontrolü yeniden kazanmasına ve daha üretken bir şekilde tepki vermesini sağlamaktadır.

1.3.2.2. Grup Odaklı Yöntemler

Grup rehberliği, sınav kaygısına yönelik önemli bir baş etme stratejisidir. Rehberlik *“bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım süreci”* olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 1997 akt. Uşaklı ve Yapıcı, 2001: 102). Öğrencilerine yönelik stres azaltma ve stres yönetme programlarına ilişkin araştırma bulguları, bu tür programların sosyal destek arama veya stres faktörlerinden kaçınma gibi pasif başa çıkma becerilerinin kullanımı, stres düzeyleri, akademik performans, akılcı olmayan inançlar, stresle ilgili bilgiler, stresle başa çıkma, başa çıkma davranışları ve stresle ilgili semptomlar üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Buradan yola

çıkarak kaygıyla baş etmeye yönelik grup temelli programlar, grup rehberliği veya grup danışmanlığı olarak tasarlanabilir. Danışmanlık merkezlerinde grupla psikolojik danışma faaliyetleri yürütülebilirken; grup rehberliği, seminerler ve büyük ölçekli atölyeler (workshop) ise seminer salonları ve genel sınıflar gibi bu tür merkezlerin dışında herhangi bir yerde gerçekleştirilebilir (Türküm, 2007: 70).

1.3.3. Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde çocukların ve öğrencilerin baş etme yöntemlerine ilişkin literatür araştırmalarının özetlerine yer verilmiştir.

Türküm (2007) 24 üniversite öğrencisi için geliştirilen Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı yürütürken grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği arasındaki farklı etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bağımlı değişkenlerin stresle baş etme, rasyonel olmayan inançlar ve iyimserlik olduğu çalışmada, grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, her iki deney grubundaki rasyonel olmayan inanç eğilimleri önemli ölçüde azalırken, rehberlik grubunun iyimserlik düzeyi ve sorun odaklı stresle başa çıkma eğilimlerinin anlamlı olarak arttığı gözlemlenmiştir.

Khiat (2013) tarafından yapılan çalışmada matematik öğrenmede başarısız olan 13 ortaokul matematik öğrencisinin sınıf ortamında bu durumla nasıl başa çıktığını anlamayı amaçlamıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden grounded teori analitik yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, 13 öğrenci tarafından kullanılan üç ana savunma mekanizmasının kaçınma, inkâr ve ilgisizlik olduğu tespit edilmiştir.

Karaburç ve Tunç (2017) yaptıkları araştırmada Bilişsel-Davranışçı Terapi temelli grup rehberliği programının, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarına etkisini incelemiştir. Toplam 24 öğrenciden oluşan gruptan 12 kişilik deney grubuna uygulanan program sonucunda, Bilişsel Davranışçı Terapi temelli grup rehberliğinin sınav kaygısını anlamlı olarak azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısını azaltan bu etkinin 1 ve 3 aylık izleme dönemlerinde devam ettiği belirtilmiştir.

Varıcıer (2019) tarafından yapılan çalışmada bireylerin psikolojik sağlık düzeyleri ile kendilerine güvenle yaklaşma, çaresiz yaklaşma, boyun eğici yaklaşma, iyimser yaklaşma

ve sosyal destek arama şeklindeki baş etme yöntemleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Baloran (2020) gerçekleştirdiği kesitsel çalışma, COVID-19 salgını sırasında öğrencilerin bilgi, tutum, kaygı ve başa çıkma stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin yeterli bilgiye ve yüksek risk algısına sahip olduğu görülmüştür. Tıbbi olmayan önleme tedbirlerinin oldukça etkili olarak algılanmıştır. Ayrıca çevrimiçi öğrenme yaklaşımına yönelik bir isteksizlik gözlemlenmiştir. Covid-19 salgınının aileleri ve kendilerinde yüksek kaygı yarattığı belirlenirken, en fazla kullanılan baş etme stratejileri sıkı kişisel koruyucu önlemler, topluluktan kaçınma, Covid-19 sorununa odaklanma, Covid-19'un önlenmesi ve bulaşma mekanizması hakkında bilgi edinme, stresi azaltmak ve destek almak için aile ve arkadaşlarla sohbet etmek, Facebook, Twitter, Tiktok, Youtube gibi sosyal medya platformlarını kullanmaktır.

Nurunnabi vd. (2020) üniversite öğrencilerinde Covid-19 nedeniyle ortaya çıkan kaygı düzeyleri ile kullanılan başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemiştir. 559 öğrenciye uygulanan çevrimiçi anket sonucunda öğrencilerin çoğu uykusuzluk, duygusal destek, zihinsel destek ve sosyal çekicilik gibi psikolojik kaygılar bildirmişlerdir. Başa çıkma stratejilerinden sosyal destek arama, kaçınma, zihinsel boş verme ve yardım arama stratejilerinin düşük, orta ve yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrenciler arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu stratejilerin kullanımı yüksek kaygı düzeylerine sahip öğrencilerde daha fazladır.

Savitsky, Findling, Ereli ve Hendel (2020) hemşirelik öğrencilerinin kaygı düzeylerini ve baş etme stratejilerini değerlendirmişlerdir. 244 öğrenciyle yürütülen çalışmada cinsiyet, kişisel koruyucu ekipman eksikliği ve enfeksiyon korkusu, yüksek kaygı ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Şakaya vurma stratejisi ve dayanıklılık, kaygıyı önemli ölçüde azaltırken, zihinsel boş verme daha yüksek kaygı düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi/Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan anket tekniği kullanılmıştır. Sınava hazırlanan öğrencilerin ana-baba tutumlarının sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerine etkisinin incelendiği çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İzmir ilinde bulunan eğitim kurumlarında sınava hazırlanan, 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler ile sınava tekrar hazırlananlar oluşturmaktadır. Araştırmada anketlerin yüz yüze uygulanması amaçlanmış, ancak Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) nedeniyle uygun örnekleme yöntemiyle verilerin internet üzerinden Google Formlar aracılığıyla uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışmanın örneklemini, sınava hazırlanan 11 ve 12.sınıfa giden lise öğrencileri ve sınava tekrar hazırlanan kişileri kapsayan toplam 257 kişiden (136 kadın, 121 erkek) meydana gelmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nicel yöntemlere ilişkin anket tekniği tercih edilmiştir. Bu çalışmada çok sayıda katılımcıya ulaşarak veri toplanması amaçlandığından anket tekniğinin kullanımına karar verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ve Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen “Anne-Baba Tutum Envanteri”; Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri”, Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen ve Ağargün ve ark. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Baş Etme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE) kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, daha önce konuyla ilgili yapılmış literatür araştırmalarında kullanılan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, aylık gelir, kardeş sayısı, okul başarısı, anne ve babanın birlikte yaşama durumu gibi değişkenler mevcuttur. Bu değişkenler dışında öğrencilerin samimi arkadaş sayıları, arkadaşlık ilişkileri algıları, anne-baba tutum algıları, üniversite sınavına hazırlanma süreleri, sınava hazırlanma sürecinde anne-babadan aldıkları destek algısı, Koronavirüs salgını ile ilgili ebeveynlerin ve kendilerinin kaygı düzeyleri sorulmuştur.

2.3.2. Anne Baba Tutum Envanteri

Bu araştırmada öğrenciler için algıladıkları anne-baba tutumlarını ölçmek ve belirlemek amacıyla Prof.Dr.Yıldız Kuzgun tarafından 1972’de geliştirilen, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilen “Anne Baba Tutumları Envanteri” kullanılmıştır.

Kuzgun 1972 ‘de sevgi ve denetim boyutlarını ele alarak demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak belirttiği ana-baba tutumlarını ölçmek üzere ana-baba tutum ölçeğini geliştirmiştir. Ana-babanın davranışlarını belirleyen envantere hem anne babanın kendi tutum ve davranışlarını hem de çocukların anne baba tutumlarını nasıl algıladığı ölçülmektedir (Kuzgun & Eldeleklioğlu, 1999).

Gazi üniversitesinde öğrenim gören 100 öğrenci ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği belirleyebilmek için ölçeği oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa formülü ile hesaplanmıştır. Daha sonra ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı “*test tekrar test*” yöntemi ile ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara göre iç tutarlılığı belirleyen Cronbach alfa katsayısı demokratik tutum için 0.89, koruyucu / istekçi tutum için 0.82 ve otoriter tutum için 0.78 olarak belirlenmiştir. Kararlılık katsayıları ise demokratik tutum 0.92, koruyucu/ istekçi tutum için 0.75 ve otoriter tutum için 0.79 olarak bulunmuştur (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Ölçek toplamda 40 maddeden oluşmuştur. Oluşturulan maddelerde yanıtlara verilen cevaplar 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Dereceleme: Hiç uygun değil (1), Çok az uygun (2), Kısmen uygun (3), Oldukça uygun (4), Tamamen uygun (5) seçeneklerinden

herhangi birinin işaretlenmesine göre yapılmaktadır ve ölçek bu değerlendirmeye göre puanlanmaktadır.

Anne Baba Tutumları Ölçeği; demokratik, koruyucu ve otoriter ana-baba tutumları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Demokratik Anne-Baba Tutumu alt ölçeği 15 madde olarak belirlenmiştir. Bu maddeler; 1, 2, 5, 9, 10, 11, 15, 19, 20, 24, 25, 26, 32, 35, 39'dur.

Koruyucu-İstekçi Anne Baba Tutumunun alt ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 37, 38, 40'dır.

Otoriter Anne Baba Tutumu 10 madde olarak belirlenmiştir. Bunları ölçen maddeler; 3, 4, 6, 14, 18, 23, 29, 30, 31, 36'dır.

Anne Baba Tutum Ölçeğinde alt ölçeklere verilen cevaplarda puanlar yükseldikçe kişilerin anne ve babalarını otoriter, demokratik ya da koruyucu-istekçi olarak algılama durumları da yükselmekte, puanlar azaldıkça, kişilerin anne babalarını belirtilen tutumlara sahip olarak algılama durumları da azalmaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005). Ölçek hem ebeveynlere hem de gençlere uygulanabilmektedir.

2.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger ve birkaç doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde 1974-1979 yılları arasında ortaya konmuş bir çalışmadır. Kişilerin kendilerini değerlendirmesini esas alan ölçekte sınav ve sınamayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceler ölçülmektedir. (Spielberger, 1980). Ülkemizde yaygın olarak kullanılmakta olan Sınav Kaygısı Envanteri'ni Prof.Dr.Necla ÖNER Türkçe'ye uyarlayıp uygulamıştır.

Sınav Kaygısı Envanterinin geçerliliğini belirlemek adına benzer ölçeklerle ilişkisi karşılaştırılarak geçerliliği sağlanmıştır. Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile Sınav Kaygısı Envanteri alt ölçeklerinden ve tümünden alınan puanlar arasındaki ilişki katsayıları ile oluşturulmuştur. Sınav Kaygısı Envanteri 'nin Kuruntu ve Duyuşsallık alt boyutlarının Sürekli kaygı puanları ile korelasyonlar sırasıyla; .45 ile .60 ve Durumluluk kaygı ile korelasyonları sırasıyla; .39 ile .70 arasında değişkenlik göstermiştir. Sınav Kaygısı Envanteri'nin güvenilirliğini belirlenmesi için test tekrar test tekniği ile kararlılık

katsayıları bulunmuştur. Kararlılık katsayısının .90 ile .70 arasında hesaplanmıştır. Sınav Kaygısı Envanterinin maddelerinin güvenilirliğini sağlamak için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısının .93 ile .94 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin , 8 maddesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) Kuruntu (Worry) ve 12 maddeden oluşan Duyuşsallık (Emotionality) olmak üzere iki alt ölçeği içermektedir. Her madde için “hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “hemen her zaman” olmak üzere dört seçeneqli bir likert tipi ölçeği bulundurmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80’dir. Kuruntu alt test puanları 8-32; Duyuşsallık alt test puanları 12-48 arasında değişkenlik gösterebilir. Envanterin 20 maddesinden elde edilen puan toplam sınav kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsallık alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsallık düzeyini belirlemektedir. Ölçek ilkokul 4.sınıftan başlayarak tüm öğrenci ve diğer bireylere uygulanabilmekte, yaklaşık olarak 10 dakikada yanıtlanabilmektedir (Öner ,1990).

2.3.4. Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme (COPE) Ölçeği

Baş Çıkma Tutumlarını Değerlendirme (COPE) Ölçeği Carver, Scheier ve Weintraub tarafından 1989`da geliştirilmiştir. Ölçek insanların günlük yaşamda karşılaştıkları güç, bunaltı verici olaylarla veya sorunlarla karşılaştıklarında nasıl tepki verdiklerini belirlemektedir. Başa çıkma tutumlarını değerlendirmek ve psikometrik özelliklerinin araştırılması amacıyla geliştirilen COPE`nin Türkçe`ye uyarlama çalışmaları Prof.Dr.Mehmet Yücel AĞARGÜN ve arkadaşları tarafından uyarlanmıştır.

Ölçek test-tekrar test güvenilirliği için 2-4 hafta aralıkla iki ayrı zaman diliminde iki kez deneklere uygulanmıştır ve madde puanlarının zamansal olarak değişim göstermediği belirlenmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından elde edilen veriler SPSS Bilgisayar İstatistik Paket Programı (ver 9.01) aracılığıyla değerlendirilerek ölçeğin güvenilirliği sınanmıştır. Cronbach α istatistiği ve Pearson bağıntı analizi uygulanarak ölçeğin iç tutarlılığı belirlenmiştir. İki farklı uygulama zamanında COPE alt ölçek ve toplam puanlarının test-tekrar test güvenilirliği bağımlı gruplarda t testi ve Pearson bağıntı analizi uygulanarak araştırılmıştır. İç Tutarlılık Cronbach $\alpha=0.79$ olarak bulunmuştur. COPE ‘un tüm maddelerinden elde edilen toplam puanı ile her bir alt ölçekten elde edilen

puanların bağıntı katsayıları 0.29-0.76 arasında değişiklik göstermektedir. (Ağargün vd., 2005: 222).

COPE ölçeği, 60 sorudan meydana gelmektedir. Ölçekte yanıtlar “1=Asla böyle bir şey yapmam”, “2=Çok az böyle yaparım”, “3=Orta derecede böyle yaparım”, ve “4=Çoğunlukla böyle yaparım.” şeklindedir. Her alt ölçek dörder sorudan meydana gelmekte ve her biri belirli bir baş etme tekniğiyle ilgili bilgi vermektedir. Alt ölçeklerden alınacak puanların yüksekliği hangi baş etme tutumunun kişi tarafından daha çok kullanıldığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Ölçekte yer alan 15 baş etme tutumu şu şekildedir: “1. Pozitif yeniden yorumlama ve gelişme, 2. Zihinsel boş verme, 3. Soruna odaklanma ve duyguları açığa vurma, 4. Yararlı sosyal destek kullanımı, 5. Aktif başa çıkma, 6. İnkâr, 7. Dini olarak başa çıkma, 8. Şakaya vurma, 9. Davranışsal olarak boş verme, 10. Geri durma, 11. Duygusal sosyal destek kullanımı, 12. Madde kullanımı, 13. Kabullenme, 14. Diğer meşguliyetleri bastırma, 15. Plan yapma.” (Ağargün vd., 2005: 222). Alt ölçeklerden ilk beş tanesinin puanlarının toplamı sorun odaklı baş etme puanını, 6-10. alt ölçek puanlarının toplamı duygusal odaklı baş etme puanını, son beş alt ölçek puanlarının toplamı ise işlevsel olmayan baş etme puanını vermektedir. (Durukan, Erdem, Tufan ve Türkbay, 2010). Ölçek hem uyuma yönelik olan hem de uyuma yönelik olmayan başa çıkma yollarını belirlemektedir. Ölçek ergen ve yetişkinlere form aracılığıyla uygulanmakta ve yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

2.4. İşlem

Yöntemde veri toplama işlemi Google Form aracılığıyla yapılmıştır. Pandemi'nin etkisi ile okullar kapalı olduğundan dolayı kişilere ulaşmak için Facebook'ta LYS gruplarında paylaşım yapılmıştır. Aynı zaman da İzmir de yer alan özel liselerden İzmir Buca Sınav Koleji ve İzmir Çiğli Fen Lisesi'nin Rehberlik servisleriyle iletişime geçilerek Whatsapp grupları aracılığıyla link doldurulmuştur. Bu süreçte okulların kapalı olması kişi sayısının toplanmasını çok zorlamıştır. Aynı zamanda soruları cevaplayan kişiler soru sayısı fazla olduğu için sıkıldıklarını ve zor doldurduklarını belirtmişlerdir. Arada kullanılmayan ve çıkartılan herhangi bir veri olmamıştır.

Daha sonraki işlem de amacına uygun olarak hazırlanan sorularda öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerinin frekans ve yüzdeleri tabloleştirilmiş, ardından araştırma soruları test edilmiştir. Çalışma verilerinin dağılımı normallik koşulunu karşılamadığı için karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veri

analizin de tanımlayıcı istatistikler, bağımlı değişkenler arasındaki etkiye yönelik çoklu doğrusal regresyon, bağımsız değişkenler arasındaki karşılaştırmalara yönelik Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesinde Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak anlamlılıkları değerlendirilirken %95 güven aralığına ($p<0.05$) göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları; demografik değişkenlere ilişkin bulgular, tanımlayıcı istatistiklere ilişkin bulgular, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle arasındaki korelasyonlara yönelik bulgular ve bağımlı değişkenlere yönelik regresyon analizi bulguları olmak üzere dört başlıkta sunulmuştur.

3.1. Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların demografik bulgularına ait betimleyici istatistik bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı -1

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Cinsiyet	Kadın	136	52,9	52,9
	Erkek	121	47,1	100,0
Yaş	16-17 yaş	77	30,0	30,0
	18-20 yaş	163	63,4	93,4
	21 yaş ve üzeri	17	6,6	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	84	32,7	32,7
	Ortaokul	37	14,4	47,1
	Lise	90	35,0	82,1
	Ön Lisans / Lisans	40	15,6	97,7
	Yüksek Lisans / Doktora	6	2,3	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	55	21,4	21,4
	Ortaokul	53	20,6	42,0
	Lise	81	31,5	73,5
	Ön Lisans / Lisans	61	23,7	97,3
	Yüksek Lisans / Doktora	7	2,7	100,0
Ortalama Aylık Gelir	2325 TL altında	30	11,7	11,7
	2325-3500 TL arasında	54	21,0	32,7
	3501-5000 TL arasında	63	24,5	57,2
	5001-7000 TL arasında	48	18,7	75,9
	7001 TL üzerinde	62	24,1	100,0
Kardeş Sayısı	Hiç	10	3,9	3,9
	1-2	123	47,9	51,8
	3-4	106	41,2	93,0
	5 ve üzeri	18	7,0	100,0
Toplam		257	100,0	-

Tablo2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların demografik özelliklere göre frekanslarına bakıldığında, katılımcıların 136 (%52,9)’sı kadın, 121’inin erkektir (% 47,1). Katılımcıların yaşa göre dağılımlarına bakıldığında 77 katılımcının 16-17 (% 30) yaşlarında, 163 (%63,9) katılımcının 18-20 yaş aralığında olduğu, yüzde 6,6’sının (17 kişi) 21 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %82,1’inin annelerinin eğitim düzeyinin lise ve daha düşük düzeyde olduğu, bu oranın babalarda yüzde 73,5 düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yüzde 75,9’unun ailesinin aylık geliri 7000 TL’nin altındadır, bunlardan 84 (% 32,7) katılımcının ailesinin aylık geliri 3500 TL’nin altındadır. 10 öğrenci tek çocuk iken, 123 (%47,9) katılımcının ise 1-2 kardeş sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş ortalaması 18,16 (ss:1,37), ailelerin ortalama aylık geliri 5659,79 TL (ss: 3359,6) dir.

Tablo 3
Katılımcıların Demokratik Değişkenlere Göre Dağılımı - 2

Değişkenler		n (frekans)	Yüzde	Birikimli Yüzde
Samimi arkadaş sayısı	Yok	7	2,7	2,7
	1-3	126	49,0	51,8
	4-6	85	33,1	84,8
	6 üzeri	39	15,2	100,0
Arkadaşlık ilişkileri	Çok Kötü	2	0,8	0,8
	Kötü	14	5,4	6,2
	Kararsızım	21	8,2	14,4
	İyi	127	49,4	63,8
	Çok İyi	93	36,2	100,0
Anne ve Baba birlikteliği	Evet	224	87,2	87,2
	Hayır	33	12,8	100,0
Algılanan okul başarısı	Düşük	21	8,2	8,2
	Orta	197	76,7	84,8
	Yüksek	39	15,2	100,0
Öğrenciliğine yönelik ana-baba tutumları algısı	Baskıcı	17	6,6	6,6
	Kaygılı	23	8,9	15,6
	Koruyucu	33	12,8	28,4
	İlgili	77	30,0	58,4
	Serbest	68	26,5	84,8
	Talepkar	26	10,1	94,9
	Demokratik	13	5,1	100,0
Corona virüs salgını ile ilgili ana-baba kaygı düzeyi algısı	Az kaygılılar	25	9,7	9,7
	Kaygısızlar	11	4,3	14,0
	Normal kaygılılar	170	66,1	80,2
	Çok kaygılılar	39	15,2	95,3
	Aşırı kaygılılar	12	4,7	100,0
Sizin salgın corona virüs hastalığı ile ilgili kaygı düzeyiniz ne düzeydedir ?	Az kaygılıyım	55	21,4	21,4
	Kaygısızım	27	10,5	31,9
	Normal kaygılıyım	126	49,0	80,9
	Çok kaygılıyım	23	8,9	89,9
	Aşırı kaygılıyım	26	10,1	100,0

Üniversite sınavına hazırlanma süresi	Hazırlanmadım	20	7,8	7,8
	0-6 ay oldu	79	30,7	38,5
	7-12 ay oldu	104	40,5	79,0
	13-18 ay oldu	19	7,4	86,4
	19 ay ve daha fazla oldu	35	13,6	100,0
Sınava hazırlık sürecinde ailenizin verdiği destek	Hiç destek görmüyorum	10	3,9	3,9
	Çok az destek görüyorum	16	6,2	10,1
	Bana karışmazlar	55	21,4	31,5
	Beni genellikle desteklerler	83	32,3	63,8
	Her zaman onların desteğini Görürüm	93	36,2	100,0
Toplam		257	100,0	-

Tablo3'te görüldüğü gibi, katılımcıların kişisel ilişkilerine yönelik en yüksek frekans dağılımları yorumlanmıştır. Katılımcıların 126 (%49,0)'sının 1-3 arasında samimi arkadaşına sahip olduğu, 127 (%49,4) katılımcının arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, 224 (%87,2) katılımcının ebeveynlerinin birlikte yaşadığı, 196 (%76,7) katılımcının okuldaki başarısını orta derecede gördüğü, 77 (%30,0) katılımcının aile yapısının ilgili olduğu, 170 (%66,1) katılımcının ebeveynlerinin korona virüs salgını konusunda normal derecede kaygılı olduğu, 126 (%49,0) katılımcının kendisinin corona virüs salgını konusunda normal kaygılı olduğu, 104 (%40,5) katılımcının üniversite sınavına 7-12 ay önceden çalışmaya başladığı ve 93 (%36,2) katılımcının ailelerinin sınava hazırlık süreçlerinde her zaman desteklerini hissettikleri görülmüştür.

Araştırmaya yönelik hazırlanan sorularda öğrencilerin ölçeklere verdiği ortalama puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ebeveyn Tutum Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
Demokratik Tutum	15 madde	19,00	75,00	54,20	13,05
Koruyucu İstekçi Tutum	15 madde	16,00	66,00	36,67	10,43
Otoriter Tutum	10 madde	10,00	44,00	24,85	7,26

Ebeveynlerin benimsedikleri tutumlar arasında demokratik tutum ($54,2\pm 13,05$) birinci sırada yer alırken, bunu Koruyucu İstekçi tutum ($36,67\pm 10,43$), otoriter tutum ($24,85\pm 7,26$) izlemektedir.

Tablo 5
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
Kuruntu Kaygısı	8 madde	8,00	32,00	18,09	6,12
Duyuşsal Kaygı	12 madde	12,00	48,00	29,88	9,06
Toplam Sınav Kaygısı	20 madde	21,00	80,00	47,96	14,59

Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine bakıldığında duyuşsal kaygılarının ($29,88\pm 9,06$), kuruntu kaygılarından ($18,09\pm 6,12$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınav ve sınavla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri incelenen öğrencilerin kaygı envanterine göre öğrencilerin aldıkları ($47,96\pm 4,59$) ortalama puanlara göre 50 değerinin altında bir düzeye sahip olduklarından yüksek sınav kaygılarının olmadıkları söylenebilir

Tablo 6
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Baş Etme Yöntemleri Düzeyine İlişkin
Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
Aktif Başa Çıkma	4 Madde	4,00	16,00	12,21	2,39
Plan Yapma	4 Madde	4,00	16,00	11,96	2,70
Diğer Meşguliyetleri Bastırma	4 Madde	5,00	16,00	10,56	2,15
Geri Durma	4 Madde	4,00	16,00	9,15	2,50
Yararlı Sosyal Destek Kullanımı	4 Madde	4,00	16,00	10,93	3,18
Problem Odaklı (1-5 Alt Ölçek)	20 Madde	23,00	80,00	54,81	8,42
Duygusal Sosyal Destek	4 Madde	4,00	16,00	10,93	2,75
Pozitif Yeniden Yorumlama	4 Madde	4,00	16,00	11,33	2,34
Kabullenme	4 Madde	4,00	16,00	9,45	2,70
Şakaya Vurma	4 Madde	4,00	16,00	9,54	3,60
Dini Olarak Başa Çıkma	4 Madde	4,00	16,00	11,44	3,73
Duygu Odaklı (6-10 Alt Ölçek)	20 Madde	26,00	80,00	52,70	9,10
Soruna odaklanma	4 Madde	4,00	16,00	10,58	3,07
İnkâr	4 Madde	4,00	16,00	6,93	2,81
Zihinsel Boşverme	4 Madde	4,00	16,00	11,11	2,26
Davranışsal Boşverme	4 Madde	4,00	16,00	9,11	2,20
Madde Kullanımı	4 Madde	4,00	16,00	6,43	3,56
İşlevsel Olmayan Başa Çıkma (11-15 Alt Ölçek)	20 Madde	22,00	77,00	44,16	8,59
Toplam Başa Çıkma Tutumu	60 Madde	71,00	235,00	151,67	21,51

Sınava hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları problemlere verdikleri tepkilerinin ölçüldüğü başa çıkma tutumlarını değerlendirme düzeylerine ait 15 alt ölçeklerin puan düzeyleri ölçülmüştür. Öğrencilerin problem odaklı (54,81±8,42) başa çıkma düzeylerinin birinci, duygu odaklı (52,70±9,10) ve işlevsel olmayan (44,16±8,59) başa çıkma düzeylerinin izlediği görülmüştür. Problem odaklı başa çıkma yöntemlerinden aktif başa çıkma (12,21±2,39) yönteminin birinci, plan yapma, diğer meşguliyetleri bastırma, yararlı

sosyal destek kullanımı ve geri durma başa çıkma yöntemlerinin izlediği görülmüştür. Duygu odaklı başa çıkma yöntemlerinden dini olarak başa çıkma (11,44±3,73) yönteminin birinci, pozitif yeniden yorumlama, duygusal sosyal destek, şakaya vurma ve kabullenme yöntemlerinin izlediği görülmüştür. İşlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerinden Zihinsel Boş verme (11,11±2,26) yönteminin birinci, Soruna odaklanma, Davranışsal boş verme, inkar ve madde kullanımı yöntemlerinin izlediği görülmüştür.

En düşük 60 ile en yüksek 240 puan arasında değişen başa çıkma envanterinin “(1) Asla böyle bir şey yapmam”, “(2) Çok az böyle yaparım”, “(3) Orta derecede böyle yaparım”, “(4) Çoğunlukla böyle yaparım” şeklinde düzeylerinin hesaplanması $(240-60)/4=45$ sonucunda “Asla böyle bir şey yapmam” düzeyinin 60-105 arasında, “Çok az böyle yaparım” düzeyinin 106-150 arasında, “Orta derecede böyle yaparım” düzeyinin 151-195 arasında ve “Çoğunlukla böyle yaparım” düzeyinin 196-240 arasında ortalama düzeyler olacağı görülmüştür. Bu durumda Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme ölçeğinin aldığı ortalama (151,67±21,51) düzeyine bakıldığında başa çıkma maddelerini genel olarak orta derecede uyguladıkları söylenebilir.

3.2. Korelasyon Çözümlemesi Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin Anne-Baba tutumları, Sınav kaygısı ve başa çıkma tutumlarıyla aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan Spearman Rho korelasyon katsayısına başvurulmuş ve çıkan sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 7**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki (Spearman's rho)**

Değişken	Demokratik Tutum	Koruyucu İstekçi Tutum	Otoriter Tutum
Yaş	-,180**	0,022	0,112
Anne Eğitim Düzeyi	0,100	0,030	-0,068
Baba Eğitim Düzeyi	0,099	-0,019	-0,068
Ortalama Hane Aylık Geliri	0,097	0,126*	0,021
Kardeş Sayısı	-0,083	-0,024	0,047
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı:	0,209**	-0,038	-0,063
Arkadaşlık ilişkileri	,222**	-,139*	-,125*
Üniversite sınavına hazırlık süresi	0,120	-0,006	-0,022
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği:	,578**	-,137*	-,383**
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	-0,010	,150*	,141*
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	-0,014	0,096	0,067

p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile anne-baba tutum ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi Tablo 7’de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, demografik değişkenler ile anlamlı çıkan, diğer bir deyişle ilişki çıkan anne-baba tutum ölçeği ve alt boyutları şu şekildedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile demokratik tutum arasında düşük düzeyde ($r = -0,180$), anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($p < .05$). Bu durumda öğrencilerin yaşlarının artışıyla demokratik bir aile tutumuna sahip olma algıları arasında düşük düzeyde ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça ana-babalarının demokratik tutuma sahip olduğu algısı azalmaktadır.

Öğrencilerin ortalama hane gelirleri ile koruyucu-istekçi aile tutumu arasında 0,126 düzeyinde, zayıf ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcıların hane gelirleri arttıkça ebeveynlerini koruyucu-istekçi algılama düzeyleri de artmaktadır.

Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı ile ebeveynlerini demokratik algılaması düzeyi arasında düşük düzeyli ($r = 0,209$), olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Ana-babanın demokratik algılanma düzeyi arttıkça samimi arkadaş sayısı da artmaktadır.

Öğrencilerin algıladıkları arkadaşlarıyla ilişki düzeyi ile ana-babanın demokratik tutumu arasında 0,222 düzeyinde zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki, koruyucu-istekçi tutum düzeyi arasında -0,139 düzeyinde zayıf ve negatif bir ilişki, otoriter aile tutumu arasında -0,125 düzeyinde zayıf ve negatif bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Bulgu ana-babanın demokratik tutumu arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olarak arttığı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ile otoriter ana-baba tutumunun artışıyla arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz değerlendirildiği anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde algıladıkları aile destekleri ile demokratik tutum arasında 0,578 düzeyinde pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, koruyucu-istekçi aile tutumu arasında -0,137 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ve otoriter tutum ile arasında -0,383 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Demokratik tutum arttıkça algılanan aile desteği de artmakta, koruyucu-istekçi ve otoriter tutum arttıkça algılanan aile desteği azalmaktadır.

Öğrencilerin Covid 19 salgınından ailelerinin kaygılanma düzeyi ile koruyucu-istekçi ve otoriter ana-baba tutumları arasında (sırasıyla $r = 0,150$ ve $r = 0,141$) düzeyinde çok zayıf ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Koruyucu-istekçi ve otoriter tutum arttıkça salgın kaygısı da artmaktadır.

Tablo 8
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Sınav Kaygısı
Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)

Değişken Adı	Kuruntu Kaygısı	Duyuşsal Kaygı	Sınav Kaygısı
Yaş	,140*	0,104	,126*
Anne Eğitim Düzeyi	0,006	0,047	0,031
Baba Eğitim Düzeyi	-0,026	0,016	-0,008
Ortalama Hane Aylık Geliri	-0,022	0,028	0,008
Kardeş Sayısı	0,032	0,039	0,033
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı:	-,146*	-,214**	-,197**
Arkadaşlık ilişkileri	-0,030	-0,052	-0,049
Üniversite sınavına hazırlık süresi	0,024	0,116	0,084
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği:	-0,156*	-,150*	-,164**
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	0,072	,176**	,147*
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	,180**	,213**	,210**

p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile sınav kaygısı ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi Tablo 8’de görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile kuruntu kaygısı ve toplam sınav kaygısı arasında düşük düzeyde (sırasıyla $r = 0,140$ ve $r = 0,126$) anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Bu durumda öğrencilerin yaşları arttıkça kuruntu kaygısına sahip olma düzeyi ile toplam sınav kaygısı düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı ile kuruntu kaygısı ($r = -0,140$), duyuşsal kaygı ($r = -0,214$) ve toplam sınav kaygısı ($r = -0,197$) arasında zayıf, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgu sınava hazırlanan öğrencilerde samimi arkadaş sayısının artışıyla kuruntu, duyuşsal ve toplam sınav kaygısının azaldığını göstermektedir.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde algıladıkları aile desteği düzeyi ile kuruntu kaygısı ($r = -0,156$), duyuşsal kaygı ($r = -0,150$) ve toplam sınav kaygısı ($r = -0,164$) arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu da katılımcılarda aileden algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça kuruntu, duyuşsal ve toplam sınav kaygısının azaldığını göstermektedir.

Öğrencilerin Covid 19 salgınından dolayı ailelerinde algıladıkları kaygı düzeyi ile duyuşsal kaygı ($r= 0,176$) ve toplam kaygı ($r= 0,147$) düzeyi arasında düşük düzeyli, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Ailelerinin salgına yönelik kaygı düzeyi arttıkça katılımcıların duyuşsal ve toplam sınav kaygı düzeyleri de artmaktadır.

Öğrencilerin salgından kendilerinin duydukları kaygı düzeyleri ile kuruntu kaygısı ($r= 0,180$), duyuşsal kaygı ($r = 0,213$) ve toplam sınav kaygısı ($r = 0,210$) arasında düşük düzeyli, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p <0,05$). Katılımcıların Covid-19 salgınına yönelik kaygısı arttıkça kuruntu, duyuşsal ve toplam sınav kaygı düzeyi de artmaktadır.

Tablo 9
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Başa Çıkma Tutumları Genel Puanları Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)

Değişken Adı	Baş Çıkma Tutumları
Yaş	-0,058
Anne Eğitim Düzeyi	-0,002
Baba Eğitim Düzeyi	-0,023
Ortalama Hane Aylık Geliri	-0,042
Kardeş Sayısı	0,034
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı:	0,004
Arkadaşlık ilişkileri	0,102
Üniversite sınavına hazırlık süresi	,146*
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği:	0,025
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	0,035
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	0,058

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği genel toplam puanı arasındaki ilişki düzeyi tablo 8'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin sınava hazırlanma süreleri ile başa çıkma tutumları arasında 0,146 düzeyinde çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Diğer sosyo-demografik değişkenlerle başa çıkma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Tablo 10**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Problem Odaklı Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)**

Değişken Adı	Aktif başa çıkma	Plan Yapma	Diğer meşguliyetleri bastırma	Geri Durma	Yararlı sosyal destek kullanımı	Problem Odaklı Başa Çıkma
Yaş	-0,073	-0,100	0,083	-0,027	0,037	0,038
Anne Eğitim Düzeyi	0,000	-0,008	-,129*	-0,006	-0,030	- 0,013
Baba Eğitim Düzeyi	0,014	0,101	-0,072	0,032	0,006	- 0,004
Ortalama Hane Aylık Geliri	0,052	-0,057	-,147*	-0,074	-0,105	-0,067
Kardeş Sayısı	0,044	0,044	,153*	-0,068	0,042	0,054
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı:	0,078	0,012	0,018	-0,024	,124*	-0,071
Arkadaşlık ilişkileri	0,078	0,007	-0,002	-0,055	,194**	0,021
Üniversite sınavına hazırlık süresi	0,110	0,041	,194**	-0,077	,179**	0,093
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği	,200**	,147*	-0,010	-0,054	0,102	0,028
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	-,161**	-,158*	-0,091	0,088	-0,002	0,015
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	-,147*	-,170**	-0,051	0,080	0,048	0,000

p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile problem odaklı başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki düzeyi Tablo 10'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, demografik değişkenler ile anlamlı çıkan, diğer bir deyişle ilişki çıkan problem odaklı başa çıkma yöntemleri şu şekildedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi arasında -0,129 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki vardır (p<0,05). Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama hane aylık gelir düzeyleri ile diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi arasında -0,147 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki vardır (p<0,05). Katılımcıların ailelerinin aylık gelir düzeyi arttıkça diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı ile diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi arasında 0,153 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p: 0,014 < 0,005$). Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça diğer meşguliyetleri bastırma düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı ile yararlı destek kullanımı arasında 0,124 düzeyinde, zayıf, pozitif bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcıların samimi arkadaş sayısı arttıkça yararlı sosyal destek kullanımı düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile yararlı destek kullanımı arasında 0,194 düzeyinde, zayıf, pozitif bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcıların arkadaşlık ilişkilerini olumlu değerlendirme düzeyi arttıkça yararlı sosyal destek kullanımı düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanma süresi ile diğer meşguliyetleri bastırma arasında 0,194 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, yararlı sosyal destek kullanımı arasında 0,179 düzeyinde pozitif ve zayıf bir ilişki ($p < 0,05$) vardır. Katılımcıların sınava hazırlık süresi arttıkça diğer meşguliyetleri bastırma ve yararlı sosyal destek kullanımı düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde aile destekleri ile aktif başa çıkma arasında 0,200 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, plan yapma arasında 0,140 düzeyinde pozitif ve zayıf bir ilişki ($p < 0,05$) vardır. Aileden algılanan destek düzeyinin artışıyla aktif başa çıkma ve plan yapma düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin salgından ailelerinin hissettikleri kaygı düzeyi ile aktif başa çıkma arasında -0,161 düzeyinde negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki, plan yapma arasında -0,158 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ($p < 0,05$) vardır. Ailenin Covid 19 kaygı düzeyinin artışıyla aktif başa çıkma ve plan yapma düzeyi azalmaktadır.

Öğrencilerin salgından kendilerinin hissettikleri kaygı düzeyi ile aktif başa çıkma arasında -0,147 düzeyinde negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki, plan yapma arasında -0,170 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ($p < 0,05$) vardır. Katılımcıların Covid 19 kaygı düzeyinin artışıyla aktif başa çıkma ve plan yapma düzeyi azalmaktadır.

Tablo 11**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile Duygu Odaklı Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)**

Değişken Adı	Duygusal Sosyal Destek	Pozitif yeniden Yorumlama	Kabullenme	Şakaya Vurma	Dini olarak başa çıkma	Duygu Odaklı Başa Çıkma
Yaş	0,011	-0,024	-0,054	-0,016	-0,105	-0,027
Anne Eğitim Düzeyi	0,026	-0,047	0,049	0,080	-,151*	-0,041
Baba Eğitim Düzeyi	0,068	-0,073	0,020	-0,028	-0,056	-0,015
Ortalama Hane Aylık Geliri	-0,011	-0,063	-0,034	,142*	-,187**	-0,077
Kardeş Sayısı	-0,001	-0,003	0,032	-0,014	,264**	0,112
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı	0,052	0,008	0,105	-0,004	-0,003	-0,006
Arkadaşlık ilişkileri	,123*	0,006	0,092	0,082	0,110	,198**
Üniversite sınavına hazırlık süresi	,177**	,172**	0,072	0,088	,143*	0,098
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği:	0,081	0,052	0,088	-0,077	0,051	0,074
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	0,065	-0,101	-0,010	0,029	0,014	0,025
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	0,083	0,071	-0,020	-0,023	0,084	0,003

p< .05

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile duygu odaklı başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiler Tablo 11’de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, demografik değişkenler ile anlamlı çıkan, diğer bir deyişle ilişki çıkan duygu odaklı başa çıkma yöntemleri şu şekildedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile dini olarak başa çıkma düzeyi arasında -0,151 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki vardır (p<0,05). Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça dini başa çıkma düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama hane aylık gelir düzeyleri ile şakaya vurma düzeyi arasında 0,142 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki ve dini olarak başa çıkma düzeyi arasında -0,187 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki (p<0,05) vardır. Haneye giren aylık gelir düzeyi arttıkça şakaya vurma düzeyi de artmakta, buna karşın dini olarak başa çıkma düzeyi azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı ile dini olarak başa çıkma düzeyi arasında 0,264 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcıların kardeş sayısı arttıkça dini olarak başa çıkma düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin arkadaş ilişkileri ile duygusal sosyal destek arasında 0,123 düzeyinde, duygu odaklı başa çıkma toplamı arasında 0,198 düzeyinde zayıf, pozitif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Arkadaşlık ilişkilerini olumlu değerlendirme düzeyi arttıkça duygusal sosyal destek algısı da artmaktadır.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanma süresi ile duygusal sosyal destek düzeyleri arasında 0,177 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, pozitif yeniden yorumlama düzeyleri arasında 0,172 düzeyinde pozitif ve zayıf bir ilişki ve dini olarak başa çıkma düzeyleri arasında 0,143 düzeyinde pozitif ve zayıf bir ilişki ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu bulgu sınava hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlık süresi arttıkça duygusal sosyal destek, pozitif yeniden yorumlama ve dini başa çıkma düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Tablo 12

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Demografik Değişkenleri ile İşlevsel Olmayan Başa Çıkma Tutumu Arasındaki İlişkiler (Spearman's rho)

Değişken Adı	Soruna odaklanma	İnkâr	Zihinsel Boş Verme	Davranışsal Boş Verme	Madde Kullanımı	İşlevsel olmayan Başa Çıkma
Yaş	-0,035	-0,009	-0,100	0,028	0,026	-0,048
Anne Eğitim Düzeyi	,150*	-0,030	0,028	0,010	0,081	0,087
Baba Eğitim Düzeyi	-0,019	-0,038	0,022	-0,066	-0,003	0,029
Ortalama Hane Aylık Geliri	,164**	-0,079	-0,047	0,013	0,039	-0,013
Kardeş Sayısı	-0,023	0,036	,125*	0,015	-,284**	-0,024
Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayısı	-0,112	0,091	0,066	-,124*	-0,103	-0,103
Arkadaşlık ilişkileri	0,019	0,040	0,051	-0,008	-0,121	-0,029
Üniversite sınavına hazırlık süresi	0,020	0,028	,137*	0,006	-0,036	-0,041
Sınava hazırlık sürecinde aile desteği	0,052	-0,076	0,041	-,166**	-,197**	-0,101
Corona virüs salgınına yönelik aile kaygısı	,270**	-,157*	-0,058	0,087	,162**	0,053
Corona virüs salgınına yönelik kendi kaygısı	,216**	-0,119	-0,028	0,110	0,069	0,088

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile işlevsel olmayan başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki düzeyi Tablo 12’de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, demografik değişkenler ile anlamlı çıkan, diğer bir deyişle ilişki çıkan işlevsel olmayan başa çıkma yöntemleri şu şekildedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile soruna odaklanma düzeyi arasında 0,150 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça soruna odaklanma düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama hane aylık gelir düzeyleri ile soruna odaklanma düzeyi arasında 0,164 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcıların hanelerine giren aylık gelir düzeyi arttıkça soruna odaklanma düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı ile zihinsel boş verme düzeyi arasında 0,125 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki ve madde kullanımı düzeyi arasında -0,284 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Katılımcıların kardeş sayısı arttıkça zihinsel boş verme düzeyleri de artmakta, madde kullanımı düzeyi azalmaktadır.

Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı ile davranışsal boş verme düzeyleri arasında -0,124 düzeyinde, zayıf, negatif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcıların samimi arkadaş sayısı arttıkça duygusal boş verme düzeyleri azalmaktadır.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanma süresi ile zihinsel boş verme düzeyi arasında 0,137 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Katılımcıların sınavlara hazırlık düzeyleri arttıkça zihinsel boş verme düzeyleri de artmaktadır.

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde aile destekleri ile duygusal boş verme düzeyleri arasında -0,166 düzeyinde negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki, madde kullanımı düzeyleri arasında -0,197 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Katılımcıların aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça duygusal boş verme ve madde kullanım düzeyleri azalmaktadır.

Öğrencilerin salgından ailelerinin etkilenme durumu ile soruna odaklanma düzeyleri arasında 0,270 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, inkar düzeyleri arasında -0,157 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ve madde kullanımı düzeyleri arasında 0,162

düzeyinde pozitif ve zayıf bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Katılımcıların ailelerinin Covid 19 salgınına yönelik kaygı düzeyi arttıkça soruna odaklanma ve madde kullanma düzeyleri de artmakta, inkar düzeyleri azalmaktadır.

Öğrencilerin salgından kendilerinin etkilenme durumu ile soruna odaklanma düzeyleri arasında 0,216 düzeyinde pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Katılımcıların salgına yönelik kaygı düzeyleri arttıkça soruna odaklanma düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 13

Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkiler

Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı	Demokratik Ana-Baba tutumu	Koruyucu-İstekçi Tutum	Otoriter Tutum	Sınav Kaygısı	Başa Çıkma Tutumları (COPE)
Demokratik Ana-Baba tutumu	1	0,662**	0,347**	- 0,224**	0,044
Koruyucu-İstekçi Tutum		1	0,344**	0,126*	0,048
Otoriter Tutum			1	0,21	0,104
Sınav Kaygısı				1	-0,248**
Başa Çıkma Tutumları					1

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba tutumları ölçeği, sınav kaygı envanteri ve başa çıkma tutumları (COPE) arasındaki ilişki düzeyi Tablo 13'te görülmektedir. Bu durumda demokratik ana-baba tutumu ile koruyucu istekçi tutum arasında 0,662 düzeyinde zayıf pozitif bir ilişki, koruyucu istekçi tutum düzeyleri arasında 0,347 düzeyinde zayıf pozitif bir ilişki, otoriter tutum düzeyleri arasında 0,347 düzeyinde zayıf pozitif bir ilişki ve sınav kaygısı düzeyleri arasında -0,224 düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki ($p<0,05$) bulunmuştur.

Koruyucu-İstekçi tutum ile otoriter tutum arasında 0,344 düzeyinde, sınav kaygısı arasında 0,126 zayıf, pozitif bir ilişki vardır ($p<0,05$). Koruyucu-istekçi tutum arttığında otoriter tutum ve sınav kaygısı düzeyi de artmaktadır.

Sınav kaygısı ile başa çıkma tutumları (COPE) düzeyi arasında -0,248 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre anne-baba tutumu, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri ortalama değerlerinin karşılaştırılması amacıyla verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle parametrik olmaya karşılaştırma yöntemleri kullanılmış ve sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

3.3. Gruplar Arası Karşılaştırma Bulguları

Katılımcıların demografik özelliklerine göre öğrencilerin anne-baba tutumları, sınav kaygısı ve başa çıkma tutumları arasındaki farklılıkları incelemek için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ana-baba Tutumu, Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet		N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	Z	P
Demokratik Tutum	Kadın	136	139,28	55,63	13,67	-2,351	0,019
	Erkek	121	117,45	52,60	12,17		
	Toplam	257		54,20	13,05		
Koruyucu İstekçi Tutum	Kadın	136	107,95	33,53	9,35	-4,816	0,000
	Erkek	121	152,66	40,20	10,49		
	toplama	257		36,67	10,43		
Otoriter Tutum	Kadın	136	107,33	22,82	7,17	-4,959	0,000
	Erkek	121	153,35	27,14	6,69		
	toplama	257		24,85	7,26		

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınav Kaygısı, Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet		N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	Z	P
Kuruntu Kaygısı	Kadın	136	133,79	18,49	5,88	-1,097	0,273
	Erkek	121	123,62	17,64	6,37		
	toplama	257		18,09	6,12		
Duyuşsal Kaygı	Kadın	136	138,94	31,14	8,45		
	Erkek	121	117,82	28,45	9,54	-2,275	0,023
	toplama	257		29,88	9,06		
Toplam Sınav Kaygısı	Kadın	136	137,06	49,63	13,78	-1,843	0,065
	Erkek	121	119,94	46,09	15,29		
	toplama	257		47,96	14,59		

**Smava Hazırlanan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Baş Etme Yöntemleri
Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet		N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	Z	P
Aktif başa çıkma	Kadın	136	134,60	12,32	2,51	-1,292	0,196
	Erkek	121	122,71	12,08	2,25		
	toplam	257		12,21	2,39		
Plan Yapma	Kadın	136	142,58	12,43	2,71	-3,125	0,002
	Erkek	121	113,73	11,43	2,59		
	toplam	257		11,96	2,70		
Diğer meşguliyetleri bastırma	Kadın	136	134,75	10,67	2,16	-1,330	0,183
	Erkek	121	122,54	10,44	2,14		
	toplam	257		10,56	2,15		
Geri Durma	Kadın	136	140,26	9,50	2,53	-2,596	0,009
	Erkek	121	116,34	8,76	2,41		
	toplam	257		9,15	2,50		
Yararlı sosyal destek kullanımı	Kadın	136	147,58	11,65	3,24	-4,269	0,000
	Erkek	121	108,12	10,11	2,91		
	toplam	257		10,93	3,18		
Problem Odaklı Başa Çıkma Toplamı	Kadın	136	146,50	56,58	8,32	-4,006	0,000
	Erkek	121	109,33	52,82	8,11		
	toplam	257		54,81	8,42		
Duygusal Sosyal Destek	Kadın	136	145,28	11,54	2,58	-3,747	0,000
	Erkek	121	110,71	10,23	2,77		
	toplam	257		10,93	2,75		
Pozitif yorumlama yeniden	Kadın	136	136,26	11,52	2,54	-1,678	0,093
	Erkek	121	120,83	11,12	2,08		
	toplam	257		11,33	2,34		
Kabullenme	Kadın	136	138,84	9,80	2,76	-2,266	0,023
	Erkek	121	117,94	9,06	2,60		
	toplam	257		9,45	2,70		
Şakaya Vurma	Kadın	136	126,82	9,46	3,69	-0,500	0,617
	Erkek	121	131,45	9,64	3,50		
	toplam	257		9,54	3,60		
Dini olarak başa çıkma	Kadın	136	146,80	12,24	3,64	-4,095	0,000
	Erkek	121	108,99	10,55	3,64		
	toplam	257		11,44	3,73		
Duygu Odaklı Başa Çıkma Toplamı	Kadın	136	144,60	54,57	9,42	-3,569	0,000
	Erkek	121	111,47	50,60	8,27		
	toplam	257		52,70	9,10		
Soruna odaklanma	Kadın	136	136,99	10,88	2,75	-1,835	0,066
	Erkek	121	120,02	10,25	3,37		
	toplam	257		10,58	3,07		
İnkâr	Kadın	136	131,84	6,99	2,76	-0,656	0,512
	Erkek	121	125,81	6,87	2,87		
	toplam	257		6,93	2,81		
Zihinsel Boşverme	Kadın	136	143,16	11,51	2,30	-3,277	0,001
	Erkek	121	113,09	10,65	2,12		
	toplam	257		11,11	2,26		
Davranışsal Boşverme	Kadın	136	136,49	9,40	2,41	-1,733	0,083
	Erkek	121	120,58	8,78	1,89		
	toplam	257		9,11	2,20		
Madde Kullanımı	Kadın	136	114,32	5,86	3,60	-3,752	0,000
	Erkek	121	145,50	7,07	3,41		
	toplam	257		6,43	3,56		
İşlevsel Olmayan Başa Çıkma Toplamı	Kadın	136	133,51	44,64	8,72	-1,032	0,302
	Erkek	121	123,93	43,62	8,45		
	toplam	257		44,16	8,59		
Başa Çıkma Tutumları Toplamı	Kadın	136	145,54	155,79	22,60	-3,782	0,000
	Erkek	121	110,41	147,04	19,29		
	toplam	257		151,67	21,51		

Araştırmaya katılanlar arasında anne-baba tutumu, sınav kaygısı ve stresle başa çıkma yöntemleri ölçülen öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiş ve yorumlar bu tabloya göre yapılmıştır.

Anne-Baba tutumu alt boyutu demokratik, koruyucu istekçi ve otoriter tutum düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ana-babalarını demokratik algılama düzeyinin daha yüksek olduğu (K:139,28 > E:117,45 sıra ortalaması), koruyucu istekçi (K:107,95 < E:152,66 sıra ortalaması) ve otoriter tutum (K:107,33 < E:153,35 sıra ortalaması) algılama düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumlarda kadın öğrencilerin ebeveynlerine yönelik algılarında, erkek öğrencilere göre ebeveynlerini daha demokratik algıladıkları, erkeklerin ise ana-babalarını daha koruyucu ve otoriter algıladıkları görülmektedir.

Sınav kaygısı toplamı ve kuruntu kaygısı alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0,05$). Sınav kaygısı alt boyutlarından duyuşsal kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadın öğrencilerin (138,94) erkek öğrencilere (117,82) göre duyuşsal kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Z: -2,275, $p < 0,05$).

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğrencilerin başa çıkma tutumları toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde başa çıkma yöntemlerinin olduğu gözlenmiştir (Z: -3,782, $p: 0,000 < 0,05$). Bu durumda 15 alt boyuttan oluşan COPE ölçeğinin bu 15 alt boyutunun her beş ölçeğin problem odaklı, duyuş odaklı ve işlevsel olmayan toplam düzeylerinin de tek tek yorumlaması yapılmıştır.

Problem odaklı başa çıkma yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür (Z: -4,006, $p: 0,000 < 0,05$). Buna göre problem odaklı başa çıkma yöntemlerinden plan yapma, geri durma ve yararlı sosyal destek kullanımında kadınların erkeklerden düzey olarak daha yüksek olduğu ($p < 0,05$) ve aktif başa çıkma, diğer meşguliyetleri bastırma düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir ($p > 0,05$).

Duyuş odaklı başa çıkma yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeye sahip olduğu söylenebilir (Z: -3,569, $p < 0,05$). Duygu

odaklı başa çıkma yöntemleri olarak ayrılan duygusal sosyal destek, kabullenme, dini olarak başa çıkma alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre bu boyutlarda duygu odaklı davranışlarının daha fazla olduğu, pozitif yeniden yorumlama ve şakaya vurmada ise cinsiyete göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). İşlevsel olmayan başa çıkma tutumu toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($Z:-1,032$, $p:0,302>0,05$). İşlevsel olmayan tutumlardan zihinsel boş verme boyutunda kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, davranışsal boş verme ve madde kullanımı boyutlarında ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Soruna odaklanma ve inkâr konusunda cinsiyete göre bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($P>0,05$).

Tablo 15

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ana-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı ve Baş etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması

Anne ve Babanız birlikte mi yaşıyor ?		N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	Z	P
Demokratik Tutum	Evet	224	127,61	53,97	12,96	-0,781	0,435
	Hayır	33	138,42	55,76	13,75		
	Toplam	257		54,20	13,05		
Koruyucu İstekçi Tutum	Evet	224	133,42	37,26	10,54	-2,485	0,013
	Hayır	33	99,00	32,67	8,84		
	Toplam	257		36,67	10,43		
Otoriter Tutum	Evet	224	132,60	25,16	7,00	-2,024	0,043
	Hayır	33	104,58	22,79	8,68		
	Toplam	257		24,85	7,26		
Kuruntu Kaygısı	Evet	224	131,31	18,27	6,09	-1,301	0,193
	Hayır	33	113,30	16,82	6,23		
	Toplam	257		18,09	6,12		
Duyuşsal Kaygı	Evet	224	133,16	30,38	8,96	-2,341	0,019
	Hayır	33	100,74	26,48	9,16		
	Toplam	257		29,88	9,06		
Sınav Toplamı Kaygısı	Evet	224	132,70	48,65	14,45	-2,079	0,038
	Hayır	33	103,89	43,30	14,88		
	Toplam	257		47,96	14,59		
Aktif başa çıkma	Evet	224	127,50	12,17	2,39	-0,849	0,396
	Hayır	33	139,15	12,48	2,46		
	Toplam	257		12,21	2,39		
Plan Yapma	Evet	224	126,27	11,87	2,69	-1,545	0,122
	Hayır	33	147,55	12,61	2,68		
	Toplam	257		11,96	2,70		
Diğer meşguliyetleri bastırma	Evet	224	126,61	10,51	2,19	-1,359	0,174
	Hayır	33	145,23	10,91	1,84		
	Toplam	257		10,56	2,15		
Geri Durma	Evet	224	128,10	9,12	2,46	-0,508	0,611
	Hayır	33	135,09	9,39	2,78		
	Toplam	257		9,15	2,50		

Yararlı sosyal destek kullanımı	Evet	224	128,27	10,90	3,19	-0,415	0,678	
	Hayır	33	133,98	11,09	3,11			
	Toplam	257		10,93	3,18			
Problem Odaklı Başa Çıkma	Evet	224	126,45	54,56	8,64	-1,434	0,152	
	Hayır	33	146,30	56,48	6,60			
	Toplam	257		54,81	8,42			
Duygusal Destek	Sosyal	Evet	224	129,40	10,94	2,75	-0,226	0,821
	Hayır	33	126,29	10,85	2,76			
	Toplam	257		10,93	2,75			
Pozitif Yorumlama	yeniden	Evet	224	127,51	11,29	2,35	-0,845	0,398
	Hayır	33	139,11	11,67	2,30			
	Toplam	257		11,33	2,34			
Kabullenme	Evet	224	129,16	9,43	2,65	-0,092	0,927	
	Hayır	33	127,89	9,58	3,07			
	Toplam	257		9,45	2,70			
Şakaya Vurma	Evet	224	130,64	9,61	3,52	-0,925	0,355	
	Hayır	33	117,86	9,09	4,10			
	Toplam	257		9,54	3,60			
Dini olarak başa çıkma	Evet	224	127,47	11,38	3,72	-0,866	0,387	
	Hayır	33	139,39	11,85	3,84			
	Toplam	257		11,44	3,73			
Duygu Odaklı Başa Çıkma	Evet	224	128,01	52,65	9,21	-0,559	0,576	
	Hayır	33	135,74	53,03	8,41			
	Toplam	257		52,70	9,10			
Soruna odaklanma	Evet	224	130,10	10,63	3,05	-0,621	0,534	
	Hayır	33	121,53	10,27	3,24			
	Toplam	257		10,58	3,07			
İnkâr	Evet	224	131,71	7,01	2,81	-1,541	0,123	
	Hayır	33	110,59	6,42	2,78			
	Toplam	257		6,93	2,81			
Zihinsel Boşverme	Evet	224	130,58	11,15	2,23	-0,899	0,369	
	Hayır	33	118,27	10,82	2,42			
	Toplam	257		11,11	2,26			
Davranışsal Boşverme	Evet	224	124,68	8,94	2,04	-2,453	0,014	
	Hayır	33	158,30	10,24	2,87			
	Toplam	257		9,11	2,20			
Madde Kullanımı	Evet	224	127,64	6,31	3,40	-0,857	0,392	
	Hayır	33	138,26	7,24	4,45			
	Toplam	257		6,43	3,56			
İşlevsel Olmayan Başa Çıkma	Evet	224	128,51	44,04	8,33	-0,275	0,783	
	Hayır	33	132,32	45,00	10,30			
	Toplam	257		44,16	8,59			
Başa Çıkma Tutumları Toplamı	Evet	224	127,53	151,25	21,64	-0,826	0,409	
	Hayır	33	138,97	154,52	20,72			
	Toplam	257		151,67	21,51			

Anne-Baba tutumu, sınav kaygısı ve stresle başa çıkma yöntemleri ölçülen öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durum düzeylerine göre ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiş ve yorumlar bu tabloya göre yapılmıştır.

Anne-Baba tutumu alt boyutu demokratik tutum düzeyinin anne-babalarının birlikte yaşama durum düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($Z:-0,781$, $p:0,435>0,05$). Anne baba tutumu alt boyutları koruyucu-istekçi ($p:0,013$) ve otoriter ($p:0,043$) tutum düzeylerinin öğrencilerin anne ve babalarının birlikte yaşama durumlarına göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu durumda koruyucu-istekçi ebeveyn tutumu algısının anne babası birlikte yaşayan öğrencilerin (133,42) anne babası ayrı yaşayanlara (99,0) göre daha yüksek olduğu; anne babası birlikte yaşayanların (132,94) anne babasına yönelik otoriter tutum algısı, anne ve babası ayrı yaşayanlara (104,58) göre daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Sınav kaygısı envanterinin, sınav kaygısı envanteri alt boyutu duyuşsal kaygılarının ve başa çıkma tutumu davranışsal boş verme alt boyutunun öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durum düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Sınav kaygısı envanteri alt boyutu kuruntu kaygı düzeyinin ve başa çıkma tutumların düzeyi ve diğer alt boyutlarının öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durum düzeyine göre farklılık göstermedikleri görülmektedir ($p>0,05$). Sınav kaygısının heyecandan kaynaklanan terleme mide bulantısı ve gerginlik gibi alt yönlerini yansıtan duyuşsal kaygının anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin, anne babası birlikte yaşamayan öğrencilere göre daha fazla duyuşsal kaygısının olduğu görülmektedir ($Z: -2,341$, $p:0,019<0,05$).

Başa çıkma tutumlarından İşlevsel olmayan başa çıkma yöntemi olarak düzenlenen davranışsal boş verme düzeylerinin anne babanın birlikte yaşama durumlarına göre aralarında farklılık olduğu ve anne babası birlikte yaşamayan öğrencilerin, anne babası birlikte yaşayan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür ($Z:-2,453$, $p:0,014<0,05$).

Tablo 16**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Okul Başarısı Değişkenine Göre Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz ?	N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	KW-H	P	
Demokratik Tutum	Düşük	21	71,69	43,71	12,96	14,469	0,001
	Orta	197	136,10	55,54	12,55		
	Yüksek	39	124,01	53,08	13,26		
	Toplam	257		54,20	13,05		
Koruyucu İstekçi Tutum	Düşük	21	139,12	37,81	10,31	1,119	0,572
	Orta	197	126,31	36,31	10,48		
	Yüksek	39	137,15	37,87	10,38		
	Toplam	257		36,67	10,43		
Otoriter Tutum	Düşük	21	146,74	26,76	7,89	1,321	0,517
	Orta	197	127,69	24,67	7,22		
	Yüksek	39	126,08	24,74	7,20		
	Toplam	257		24,85	7,26		
Kuruntu Kaygısı	Düşük	21	170,48	21,86	7,40	10,960	0,004
	Orta	197	129,51	18,06	5,80		
	Yüksek	39	104,09	16,18	6,17		
	Toplam	257		18,09	6,12		
Duyuşsal Kaygı	Düşük	21	152,00	32,38	10,74	3,961	0,138
	Orta	197	129,81	29,96	8,74		
	Yüksek	39	112,50	28,08	9,58		
	Toplam	257		29,88	9,06		
Sınav Kaygısı Toplamı	Düşük	21	160,21	54,24	17,63	6,811	0,033
	Orta	197	129,81	48,03	13,93		
	Yüksek	39	108,12	44,26	15,31		
	Toplam	257		47,96	14,59		
Problem Odaklı Başa Çıkma	Düşük	21	143,21	56,81	9,00	0,863	0,650
	Orta	197	127,39	54,55	8,66		
	Yüksek	39	129,46	55,05	6,69		
	Toplam	257		54,81	8,42		
Duygu Odaklı Başa Çıkma	Düşük	21	104,43	50,29	9,34	5,413	0,067
	Orta	197	134,86	53,41	9,01		
	Yüksek	39	112,65	50,41	9,05		
	Toplam	257		52,70	9,10		
İşlevsel Olmayan Başa Çıkma	Düşük	21	143,93	46,71	10,10	0,925	0,630
	Orta	197	127,63	43,99	8,75		
	Yüksek	39	127,86	43,64	6,69		
	Toplam	257		44,16	8,59		
Başa Çıkma Tutumları Toplamı	Düşük	21	128,67	153,81	24,42	0,983	0,612
	Orta	197	131,16	151,95	21,92		
	Yüksek	39	118,26	149,10	17,80		
	Toplam	257		151,67	21,51		

Anne-Baba tutumu, Sınav kaygısı ve stresle başa çıkma yöntemleri ölçülen öğrencilerin okul başarı düzeylerine göre ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiş ve yorumlar bu tabloya göre yapılmıştır.

Anne-Baba tutumu alt boyutu demokratik tutum düzeyinin öğrencilerin okul başarı düzeyi algısına göre farklılık gösterdiği görülmektedir (H:14,469, p:0,001<0,05). Demokratik tutumun öğrencilerin okul başarı düzeylerinden hangilerinde kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırma yöntemi “Mann Whitney U” testine başvurulmuş ve okul başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okul başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre ailelerinin demokratik tutum düzeylerinin anlamı derece daha düşük olduğu söylenebilir.

Anne baba tutumu (p:0,289) ve alt boyutları koruyucu-istekçi (p:0,572) ve otoriter (p:0,517) tutum düzeylerinin öğrencilerin okul başarı düzeylerine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir(p<0,05).

Sınav kaygısı toplamının ve alt boyutlardan kuruntu kaygısının okul başarı düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0,05). Sınav kaygısı envanteri alt boyutu duyuşsal kaygı düzeyinin okul başarı düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir (H: 3,961, p:0,138>0,05).Kuruntu kaygısının okul başarı düzeylerinden hangisinden kaynaklandığını araştırmak amacıyla uygulanan ikili karşılaştırma yöntemi “Mann Whitney U” testine göre başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okul başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla kuruntu kaygısının olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer ölçek olan öğrencilerin başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin genel toplam puanlarının okul başarı düzeyine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir (H: 0,983, p:0,612>0,05).

Tablo 17

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ana-baba Tutumu Değişkenine Göre Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yöntemleri Ortalamalarının Karşılaştırılması

Öğrenciliğinize yönelik anne-babanızın tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?		N	Sıra Ort	Aritmetik Ort	Ss	KW-H	P
Sınav Kaygısı Toplamı	Baskıcı	17	140,24	50,00	14,35	18,034	0,006
	Kaygılı	23	164,07	54,57	12,13		
	Koruyucu	33	137,38	49,48	12,47		
	İlgili	77	105,87	43,68	13,31		
	Serbest	68	140,19	50,10	15,82		
	Talepkar	26	136,56	49,42	15,60		
	Demokratik	13	94,35	41,00	16,08		
	Toplam	257		47,96	14,59		
Problem Odaklı Başa Çıkma	Baskıcı	17	117,18	53,53	7,19	11,040	0,087
	Kaygılı	23	121,20	54,17	5,87		
	Koruyucu	33	155,82	57,97	9,20		
	İlgili	77	130,87	54,96	6,80		
	Serbest	68	110,46	52,79	10,00		
	Talepkar	26	145,85	56,35	9,88		
	Demokratik	13	142,42	56,15	6,08		
	Toplam	257		54,81	8,42		
Duygu Odaklı Başa Çıkma	Baskıcı	17	129,24	52,47	7,80	1,739	0,942
	Kaygılı	23	128,13	52,30	8,11		
	Koruyucu	33	128,52	53,67	10,95		
	İlgili	77	125,77	52,58	7,96		
	Serbest	68	127,85	52,25	9,91		
	Talepkar	26	146,50	54,31	9,62		
	Demokratik	13	121,62	51,08	9,53		
	Toplam	257		52,70	9,10		
İşlevsel Olmayan Başa Çıkma	Baskıcı	17	131,26	43,88	6,00	25,358	0,000
	Kaygılı	23	153,80	45,87	6,47		
	Koruyucu	33	114,48	42,85	8,39		
	İlgili	77	99,55	41,19	7,81		
	Serbest	68	155,93	47,24	9,86		
	Talepkar	26	137,42	45,19	8,89		
	Demokratik	13	135,77	44,23	6,70		
	Toplam	257		44,16	8,59		
Baş Çıkma Tutumları Toplamı	Baskıcı	17	126,88	149,88	16,05	5,484	0,483
	Kaygılı	23	140,28	152,35	13,49		
	Koruyucu	33	132,85	154,48	24,24		
	İlgili	77	114,99	148,74	19,04		
	Serbest	68	132,01	152,28	25,51		
	Talepkar	26	149,62	155,85	25,03		
	Demokratik	13	128,00	151,46	16,57		
	Toplam	257		151,67	21,51		

Anne-Baba tutumu, sınav kaygısı ve stresle başa çıkma yöntemleri ölçülen öğrencilerin ebeveyn tutum düzeylerine göre ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiş ve yorumlar bu tabloya göre yapılmıştır.

Sınav kaygısı toplam puanı ebeveyn tutum düzeyine göre farklılık göstermiştir ($p < 0,05$). (H: 18,034, $p < 0,05$). Ortalamalar arasındaki farklılığın aile tutum düzeylerinin hangisinden kaynaklandığını araştırmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırma yöntemi “Mann Whitney U” testine göre “kaygılı” bir tutuma sahip ailelerin çocuklarının “ilgili” bir tutuma sahip ailelere göre duyuşsal kaygılarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın bir diğer ölçek olan öğrencilerin başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin genel toplam puanlarının ebeveyn tutum düzeyine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir (H: 5,484, $p: 0,483 > 0,05$). Alt boyutları bakımından yapılan analizde; problem odaklı başa çıkma yöntemlerinin toplam düzeyinin ebeveyn tutum düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Duygu odaklı başa çıkma yöntemleri bakımından da ebeveyn tutum düzeyine göre oluşturulan grupların farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). İşlevsel olmayan tutum toplam puanının, ebeveyn tutum düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür ($p < 0,05$). “İlgili” aile tutumuna sahip öğrencilerin “serbest” aile tutumuna sahip öğrencilere göre daha düşük düzeyde uyguladığı görülmüştür (H: 25,358, $p: 0,000 < 0,05$).

3.4 Regresyon Çözümlemesi Bulguları

Araştırmaya yönelik olarak hazırlanan alt problemler doğrultusunda ana-baba (ebeveyn) tutumlarının sınav kaygısı ve başa çıkma düzeylerine yordayıcı etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuş ve sonuçlar Tablo 18’de yorumlanmıştır.

Tablo 18**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Sınav Kaygısı Alt Boyutu Olan Kuruntu Kaygısına Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	P
		Beta	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	15,435	3,269		4,722	0,000
	Koruyucu-İstekçi Tutum	0,132	0,047	0,226	2,844	0,005
	Demokratik Tutum	-0,190	0,064	-0,404	-2,976	0,003
	Otoriter Tutum	-0,097	0,117	-0,115	-0,828	0,409
Model-1 için; R:0,324R Kare: 0,105, Düzeltilmiş R Kare: 0,094, DB: 1,869, F: 9,857, p:0,000						
a. Bağımlı Değişken: Kuruntu Kaygısı						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken sınav kaygısı alt boyutu kuruntuya etkisini araştırmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken kuruntunun %32,4'ünü, R kare değerine göre ise %10,5'ini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %9,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Durbin Watson değerine (1,869) göre kurulan modelin uygun bir model olduğu ve ANOVA testine göre ise kurulan modelin anlamlı bir model (F: 9,857, p:0,000) olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizine göre bağımsız değişkenlerden anne-babaların koruyucu-istekçi tutumu ve demokratik tutumunun, öğrencilerin kuruntu düzeylerine anlamlı etkisi vardır. Bu durumda, koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, kuruntu düzeyini 0,132 oranında etkilediği ve buna göre aile koruyuculuk düzeyindeki 1 birimlik artışta, öğrencinin kuruntu düzeyinde 0,132 birimlik bir artışa neden olmakta ve ailenin koruyuculuğunun artması öğrencinin kuruntu düzeyinin artmasına neden olabileceği tahmin edilmektedir (t:2,844, p:0,005). Demokratik tutumu benimseme düzeyinin kuruntu düzeyinde -0,190 düzeyinde negatif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin kuruntu düzeyi düşmektedir (t:-2,976, p:0,003). Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin kuruntu düzeyine bir etkisinin olmadığı %95 güvenle görülmüştür (t:-0,828, p:0,409).

Tablo 19**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının, Sınav Kaygısı Alt Boyutu Olan Duyuşsal Kaygıya Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	P
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	27,418	4,835		5,671	0,000
	Demokratik Tutum	-0,325	0,094	-0,468	-3,450	0,001
	Koruyucu-İstekçi Tutum	0,224	0,069	0,258	3,251	0,001
	Otoriter Tutum	-0,235	0,173	-0,188	-1,361	0,175
Model-1 için; R:0,328, R Kare: 0,107 , Düzeltilmiş R Kare: 0,097, DB: 1,833, F: 10,151, p:0,000						
a. Bağımlı Değişken: Duyuşsal Kaygı						

Araştırma sonucunda sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken sınav kaygısı alt boyutu duyuşsal kaygıya etkisi araştırılmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda , bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken duyuşsal kaygının%32,8'ini, R kare değerine göre ise %10,7'sini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %9,7'sini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,833) göre kurulan modelin uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan modelin anlamlı bir model (F: 10,151, p:0,000) olduğu görülmüştür. Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, duyuşsal düzeyini 0,224 oranında etkilediği ve buna göre aile koruyuculuk düzeyindeki 1 birimlik artışta, öğrencinin duyuşsal düzeyinde 0,224 birimlik bir artışa neden olmakta ve ailenin koruyuculuğunun artması öğrencinin duyuşsal düzeyinin artmasına neden olabileceği tahmin edilmektedir(t:3,251, p:0,001). Demokratik tutumu benimseme düzeyinin duyuşsal kaygı düzeyinde -0,325 düzeyinde negatif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin duyuşsal kaygı düzeyi düşmektedir (t:-3,450, p:0,001). Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin duyuşsal kaygı düzeyine bir etkisinin olmadığı %95 güvenle görülmüştür (t:-1,361, p:0,175).

Regresyon analizine göre bağımsız değişkenlerden ana-babaların koruyucu-istekçi tutum ve demokratik tutumlarının, öğrencilerin duyuşsal kaygı düzeylerine anlamlı etkisi vardır.

Tablo 20
Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumlarına Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	P
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	121,150	11,909		10,173	0,000
	Demokratik Tutum	0,676	0,232	0,410	2,911	0,004
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,281	0,170	-0,194	-1,654	0,099
	Otoriter Tutum	1,061	0,425	0,358	2,496	0,013
Model-1 için; R:0,198, R Kare: 0,039 , Düzeltmiş R Kare: 0,028, DB: 1,834, F: 3,431, p:0,018						
a. Bağımlı Değişken: Başa Çıkma Yöntemleri						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda , bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin %19,8'ini, R kare değerine göre ise %3,9'unu açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %2,8'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,834) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 3,431, p:0,018), bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği düzeyini etkilemediği görülmüştür (t:-1,654, p:0,099). Demokratik tutumu benimseme düzeyinin başa çıkma tutumlarını değerlendirme düzeyinde 0,676 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin başa çıkma düzeyi artmaktadır (t:2,911, p:0,004). Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin başa çıkma tutumlarını değerlendirme düzeyine 1,061 düzeyinde pozitif etkisinin olduğu ve sınava hazırlanan öğrencilerin ailelerinin otoriterlik düzeyleri arttıkça öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinde yükselme olmakta ve öğrencilerin stresle başa çıkmada verdiği tepkinin düzeyinin yükseldiği görülmektedir (t:2,496, p:0,013).

Tablo 21**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Pozitif Yeniden Yorumlamaya Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	P
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	10,702	1,306		8,192	0,000
	Demokratik Tutum	0,021	0,015	0,120	1,463	0,145
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,014	0,019	-0,061	-0,738	0,461
	Otoriter Tutum	-0,001	0,033	-0,003	-0,033	0,974
Model-1 için; R:0,153, R Kare: 0,024, Düzeltilmiş R Kare: 0,012, DB: 1,970, F: 2,034, p:0,110						
a. Bağımlı Değişken: Pozitif yeniden Yorumlama						

Araştırma sonucunda sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu pozitif yeniden yorumlamaya etkisi araştırılmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken pozitif yeniden yorumlamanın %15,3'ünü, R kare değerine göre ise %2,4'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,2'sini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,970) göre kurulan model uygun bir modeldir ancak ANOVA testine göre ise, kurulan model anlamlı bulunmamıştır (F: 2,034, p:0,110). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 22**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Zihinsel Boşvermeye Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	11,283	1,273		8,867	0,000
	Demokratik Tutum	0,002	0,014	0,013	0,159	0,874
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,010	0,018	-0,046	-0,554	0,580
	Otoriter Tutum	0,003	0,032	0,009	0,089	0,929
Model-1 için; R:0,046, R Kare: 0,0023, Düzeltilmiş R Kare: -0,010, DB: 1,786, F: 0,178, p:0,911						
a. Bağımlı Değişken: Zihinsel Boş verme						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu zihinsel boş vermeye etkisini

araştırmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken zihinsel boş vermenin %4'ünü, R kare değerine göre ise %0,23'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,0'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,786) göre kurulan model uygun bir modeldir ancak, ANOVA testine göre kurulan model anlamlı bulunmamıştır (F: 0,178, p:0,911). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 23

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Soruna Odaklanmaya Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	5,326	1,695		3,142	0,002
	Demokratik Tutum	0,044	0,019	0,188	2,318	0,021
	Koruyucu-İstekçi Tutum	0,006	0,024	0,021	0,250	0,803
	Otoriter Tutum	0,106	0,043	0,252	2,492	0,013
Model-1 için; R:0,207, R Kare: 0,043, Düzeltilmiş R Kare: 0,032, DB: 1,909, F: 3,777, p:0,011						
a. Bağımlı Değişken: Soruna odaklanma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu soruna odaklanmaya etkisini araştırmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken soruna odaklanmanın %20,7'sini, R kare değerine göre ise %4,3'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %3,2'sini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,909) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 3,777, p:0,011). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, soruna odaklanma düzeyini etkilemediği görülmüştür (t:0,250, p:0,803). Demokratik tutumu benimseme düzeyinin soruna odaklanma düzeyinde 0,044 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin soruna odaklanma düzeyi artmaktadır (t:2,318, p:0,021). Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin soruna odaklanma düzeyine 0,043 düzeyinde pozitif etkisinin olduğu ve sınava

hazırlanan öğrencilerin ailelerinin otoriterlik düzeyleri arttıkça öğrencilerin soruna odaklanma düzeylerinde yükselme olmakta ve öğrencilerin soruna odaklanma için verdiği tepkinin düzeyinin yükseldiği görülmektedir (t: 2,492, p:0,013).

Tablo 24

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Yararlı Sosyal Destek Kullanımına Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	7,751	1,751		4,427	0,000
	Demokratik Tutum	0,054	0,020	0,221	2,739	0,007
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,064	0,025	-0,210	-2,560	0,011
	Otoriter Tutum	0,105	0,044	0,239	2,372	0,018
Model-1 için; R:0,217, R Kare: 0,047, Düzeltilmiş R Kare: 0,036, DB: 1,836, F: 4,179, p:0,007						
a. Bağımlı Değişken: Yararlı sosyal destek kullanımı						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu yararlı sosyal destek kullanımına etkisini araştırmak amacıyla kurulan araştırma sorusunda, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken yararlı sosyal destek kullanımının %21,7'sini, R kare değerine göre ise %4,7'sini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %3,6'sını açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,836) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 4,179, p:0,007). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin yararlı sosyal destek kullanımı düzeyinde 0,054 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin yararlı sosyal destek kullanım düzeyi artmaktadır (t:2,739, p:0,007). Koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, yararlı sosyal destek kullanımı düzeyini -0,064 düzeyinde negatif etkisinin olduğu ve sınava hazırlanan öğrencilerin ailelerinin koruyucu ve istekli tutumundaki artışın öğrencinin yararlı sosyal destek kullanımı düzeyini azalttığı görülmüştür (t:-2,560, p:0,011).Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin yararlı sosyal destek kullanımı düzeyine 0,105 düzeyinde pozitif etkisinin olduğu ve sınava hazırlanan öğrencilerin ailelerinin otoriterlik düzeyleri arttıkça öğrencilerin yararlı sosyal destek kullanım

düzeylerinde yükselme olmakta ve öğrencilerin yararlı sosyal destek için verdiği tepkinin düzeyinin yükseldiği görülmektedir (t: 2,372, p:0,018).

Tablo 25

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Aktif Başa Çıkmaya Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	10,758	1,270		8,468	0,000
	Demokratik Tutum	0,049	0,014	0,269	3,454	0,001
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,039	0,018	-0,171	-2,170	0,031
	Otoriter Tutum	0,009	0,032	0,027	0,279	0,781
Model-1 için; R:0,341, R Kare: 0,117, Düzeltilmiş R Kare: 0,106, DB: 2,082, F: 11,129, p:0,000						
a. Bağımlı Değişken: Aktif Başa Çıkma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu aktif başa çıkmaya etkisi araştırılmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken aktif başa çıkmanın %34,1'ini, R kare değerine göre ise %11,7'sini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %10,6'sını açıkladığı tahmin edilmiş, DurbinWatson değerine (2,082) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 11,129, p:0,000). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin aktif başa çıkma düzeyinde 0,049 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin aktif başa çıkma düzeyi artmaktadır (t:3,454, p:0,001). Koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, aktif başa çıkma düzeyini -0,039 düzeyinde negatif etkisinin olduğu ve sınava hazırlanan öğrencilerin ailelerinin koruyucu ve istekli tutumundaki artışın öğrencinin aktif başa çıkma düzeyini azalttığı görülmüştür (t:-2,170, p:0,031).Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin aktif başa çıkma düzeyine etkisinin olmadığı görülmektedir (t: 0,279, p:0,781).

Tablo 26**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu İnkara Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	3,422	1,567		2,184	0,030
	Demokratik Tutum	0,030	0,018	0,140	1,713	0,088
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,000002	0,022	0,000	0,000	1,000
	Otoriter Tutum	0,076	0,039	0,195	1,916	0,056
Model-1 için; R:0,151, R Kare: 0,023, Düzeltilmiş R Kare: 0,011, DB: 1,867, F: 1,974, p:0,118						
a. Bağımlı Değişken: İnkâr						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu inkâra etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken inkârın %15,1'ini, R kare değerine göre ise %2,3'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,1'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,867) göre kurulan model uygun bir modeldir ancak, ANOVA testine göre kurulan model anlamlı bir model değildir (F: 1,974, p:0,118). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır. Buna göre; “Sınava hazırlanan öğrencilerin genel ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin baş etme yöntemleri alt boyutu olan inkâr üzerinde anlamlı etkisi vardır. “ şeklinde kurulan hipotezin reddedildiği görülmüştür.

Tablo 27**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Dini Olarak Başa Çıkma Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	6,526	2,054		3,177	0,002
	Demokratik Tutum	0,076	0,023	0,267	3,304	0,001
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,018	0,029	-0,051	-0,623	0,534
	Otoriter Tutum	0,059	0,052	0,114	1,134	0,258
Model-1 için; R:0,221, R Kare: 0,049, Düzeltilmiş R Kare: 0,038, DB: 1,666, F: 4,349, p:0,005						
a. Bağımlı Değişken: Dini olarak başa çıkma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu dini olarak başa çıkmaya etkisini

araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken dini olarak başa çıkmanın %22,1'ini, R kare değerine göre ise %4,9'unu açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %3,8'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,666) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 4,349, p:0,005). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin dini olarak başa çıkma düzeyinde 0,076 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratik düzeyi arttıkça öğrencinin dini olarak başa çıkma düzeyi artmaktadır (t:3,304, p:0,001). Koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyini, dini olarak başa çıkma düzeyinde etkisinin olmadığı görülmüştür (t:-0,623, p:0,534).Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin dini olarak başa çıkma düzeyine etkisinin olmadığı görülmektedir (t: 1,134, p:0,258).

Tablo 28

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Şakaya Vurmaya Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	4,699	2,007		2,341	0,020
	Demokratik Tutum	0,049	0,023	0,179	2,190	0,029
	Koruyucu-İstekçi Tutum	0,002	0,029	0,006	0,067	0,947
	Otoriter Tutum	0,085	0,051	0,171	1,674	0,095
Model-1 için; R:0,151, R Kare: 0,023, Düzeltilmiş R Kare: 0,011, DB: 1,789, F: 1,969, p:0,119						
a. Bağımlı Değişken: Şakaya Vurma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu şakaya vurmaya etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken inkarın %15,1'ini, R kare değerine göre ise %2,3'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,1'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,789) göre kurulan model uygun bir modeldir ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlıdır (F:

1,969, p:0,119). Bir diğere değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin şakaya vurma düzeyinde 0,049 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin demokratiklik düzeyi arttıkça öğrencinin şakaya vurarak başa çıkma düzeyi artmaktadır (t:2,190, p:0,05). Koruyucu istekçi tutum ile otoriter tutumun şakaya vurarak başa çıkma düzeyine etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 29

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Davranışsal Boş Vermeye Etkisi

Değişkenler	Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	P	
	B	Std. Hata	Beta			
Model-1	(Sabit)	9,580	1,229		7,797	0,000
	Demokratik Tutum	-0,016	0,014	-0,092	-1,126	0,261
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,008	0,018	-0,036	-0,434	0,665
	Otoriter Tutum	0,026	0,031	0,086	0,839	0,402
Model-1 için; R:0,145, R Kare: 0,021, Düzeltilmiş R Kare: 0,009, DB: 2,237, F: 1,813, p:0,145						
a. Bağımlı Değişken: Davranışsal boş verme						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu davranışsal boş vermeye etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken davranışsal boş vermenin %14,5'ini, R kare değerine göre ise %2,1'ini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %0,9'unu açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (2,237) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir model olmadığı (F: 1,813, p:0,145) görülmüştür. Bir diğere değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 30**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Geri Durmaya Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	7,498	1,382		5,424	0,000
	Demokratik Tutum	0,004	0,016	0,019	0,239	0,812
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,020	0,020	-0,082	-1,002	0,318
	Otoriter Tutum	0,088	0,035	0,255	2,517	0,012
Model-1 için; R:0,198, R Kare: 0,039, Düzeltmiş R Kare: 0,028, DB: 1,910, F: 3,458, p:0,017						
a. Bağımlı Değişken: Geri Durma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu geri durmaya etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken geri durmanın %19,8'ini, R kare değerine göre ise %3,9'unu açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %2,8'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,910) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 3,458, p:0,017). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin geri durma düzeyine etkisinin olmadığı görülmüştür (t:0,239, p:0,812). Koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyinin, geri durma düzeyine etkisinin olmadığı görülmüştür (t:-1,002, p:0,318).Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin geri durma düzeyinde 0,088 düzeyinde pozitif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin otoriter tutum düzeyi arttıkça öğrencinin geri durma düzeyi artmaktadır (t: 2,517, p:0,012).

Tablo 31**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Duygusal Sosyal Desteğe Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	9,687	1,534		6,314	0,000
	Demokratik Tutum	0,027	0,017	0,128	1,564	0,119
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,045	0,022	-0,169	-2,037	0,043
	Otoriter Tutum	0,057	0,039	0,150	1,472	0,142
Model-1 için; R:0,154, R Kare: 0,024, Düzeltilmiş R Kare: 0,012, DB: 1,680, F: 2,059, p:0,106						
a. Bağımlı Değişken: Duygusal Sosyal Destek						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu duygusal sosyal desteğe etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken duygusal sosyal desteğin %15,4'ünü, R kare değerine göre ise %2,4'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,2'sini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,680) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 2,059, p:0,106). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, demokratik ve otoriter tutumun duygusal sosyal destek düzeyine etkisinin olmadığı görülmüştür. Koruyucu istekçi tutumları benimseme düzeyinin, duygusal sosyal destek düzeyine etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür (t:-2,037, p:0,043). Ailesinin koruyucu-istekçi tutumu benimseme düzeyinin duygusal sosyal destek düzeyinde -0,045 düzeyinde negatif etkisi olduğu, sınava hazırlanan bir öğrencinin ailesinin koruyucu-istekçi tutum düzeyi arttıkça öğrencinin duygusal sosyal destek düzeyi azalmaktadır.

Tablo 32**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Madde Kullanımına Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	4,807	1,984		2,423	0,016
	Demokratik Tutum	-0,004	0,022	-0,014	-0,174	0,862
	Koruyucu-İstekçi Tutum	0,004	0,028	0,011	0,131	0,896
	Otoriter Tutum	0,068	0,050	0,140	1,370	0,172
Model-1 için; R:0,156, R Kare: 0,024, Düzeltilmiş R Kare: 0,013, DB: 1,730, F: 2,112, p:0,099						
a. Bağımlı Değişken: Madde Kullanımı						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu madde kullanımına etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken madde kullanımının %15,6'sını, R kare değerine göre ise %2,4'ünü açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %1,3'ünü açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,730) göre kurulan model uygun bir model olduğu ancak, ANOVA testine göre kurulan modelin anlamlı bir model olmadığı (F: 2,112, p:0,099) görülmüştür. Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 33**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Kabullemeye Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	9,707	1,523		6,373	0,000
	Demokratik Tutum	-0,006	0,017	-0,028	-0,334	0,738
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,015	0,022	-0,059	-0,708	0,480
	Otoriter Tutum	0,025	0,038	0,067	0,648	0,517
Model-1 için; R:0,070, R Kare: 0,005, Düzeltilmiş R Kare: -0,007, DB: 1,915, F: 0,413, p:0,744						
a. Bağımlı Değişken: Kabullenme						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu kabullemeye etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken kabullemenin %7'sini, R kare değerine göre ise %0,5'ini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %0,7'sini açıkladığı tahmin edilmiş, Durbin Watson değerine (1,915)

göre kurulan model uygun bir model olduğu ancak, ANOVA testine göre kurulan modelin anlamlı olmadığı (F: 0,413, p:0,744) görülmüştür. Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 34

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Diğer Meşguliyetleri Bastırmaya Etkisi

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	9,322	1,207		7,722	0,000
	Demokratik Tutum	0,013	0,014	0,078	0,949	0,344
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,020	0,017	-0,097	-1,159	0,248
	Otoriter Tutum	0,051	0,030	0,173	1,685	0,093
Model-1 için; R:0,106, R Kare: 0,011, Düzeltilmiş R Kare: 0,001, DB: 1,804, F: 0,956, p:0,414						
a. Bağımlı Değişken: Diğer meşguliyetleri bastırma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak, bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu diğer meşguliyetleri bastırmaya etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken diğer meşguliyetleri bastırmanın %10,6'sını, R kare değerine göre ise %1,1'ini açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %0,1'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,804) göre kurulan model uygun bir modeldir ancak ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bulunmamıştır (F: 0,956, p:0,414). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 35**Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Genel Ebeveyn Tutumlarının, Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutu Plan Yapmaya Etkisi**

Değişkenler		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlanmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Model-1	(Sabit)	10,081	1,464		6,888	0,000
	Demokratik Tutum	0,050	0,016	0,242	3,043	0,003
	Koruyucu-İstekçi Tutum	-0,040	0,021	-0,155	-1,916	0,057
	Otoriter Tutum	0,026	0,037	0,069	0,693	0,489
Model-1 için; R:0,276, R Kare: 0,076, Düzeltilmiş R Kare: 0,065, DB: 1,679, F: 6,958, p:0,000						
a. Bağımlı Değişken: Plan Yapma						

Araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumlarının bağımsız değişken olarak bağımlı değişken başa çıkma tutumları alt boyutu plan yapmaya etkisini araştırmak amacıyla kurulan hipotezde, bağımsız değişkenlerin R değerine göre bağımlı değişken plan yapmanın %27,6'sını, R kare değerine göre ise %7,6'sını açıkladığı ve örneklemin tahmin etmek istediği kitlenin açıklama oranını veren düzeltilmiş R kare değerine göre ise %6,5'ini açıkladığı tahmin edilmiştir. Durbin Watson değerine (1,679) göre kurulan model uygun bir model ve ANOVA testine göre ise kurulan model anlamlı bir modeldir (F: 6,958, p:0,000). Bir diğer değişle bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bulunmaktadır.

Bu durumda, demokratik tutumu benimseme düzeyinin plan yapma düzeyine 0,05 düzeyinde pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür (t:3,043, p:0,003). Koruyucu istekli tutumları benimseme düzeyini, plan yapma düzeyine etkisinin olmadığı görülmüştür (t:-1,916, p:0,057).Ailesinin otoriter tutumu benimseme düzeyinin plan yapma düzeyine etkisinin olmadığı görülmüştür (t: 0,693, p:0,489).

BÖLÜM 4: TARTIŞMA

Yapılan araştırmada sınava hazırlanan öğrencilerin ana-baba tutumlarının sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Tanımlayıcı istatistik bulgularından elde edilen sonuçlara göre, ana-babaların genel tutumlarının ortalama düzeyde (kısmen uygun) olduğu belirlenirken, ana-baba tutumlarına ilişkin demokratik tutum düzeyinin koruyucu ve otoriter tutumlara göre daha yüksek düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) da benzer şekilde öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarını en yüksekte en düşüğe doğru sırasıyla demokratik, koruyucu ve otoriter tutumlar şeklinde sıralamışlardır. Ersoy (2013)'de yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin ana-baba tutumlarını daha çok demokratik olarak algıladığını bulmuştur. Poyraz ve Özyürek (2005) ise araştırmalarında, ebeveynlerin %57.57 'sinin çocuğun gelişimine katkı sağlayan demokratik tutumu benimsediklerini tespit etmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenirken, duyuşsallık kaygısının kuruntuya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hanımoğlu(2010), Gençdoğan (2002) çalışmasında da benzer sonuçlar elde etmiştir. Kapıkıran (2002) üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının farklı değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin sınav kaygısı ile cinsiyetleri arasında ve sınav kaygısı kuruntu alt testi ile duyuşsallık alt testi arasında anlamlı düzeyde fark bulmuştur. Bu fark yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda duyuşsal kaygının fazla çıkmasının nedeni bedensel belirtilerin bilişsel belirtilere göre daha fazla fark edilebilir olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin genel olarak başa çıkma yöntemlerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, problem odaklı başa çıkma yöntemlerinin duygu odaklı ve işlevsel olmayan başa çıkma düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem odaklı başa çıkma yöntemlerinde aktif başa çıkma, duygusal odaklı başa çıkma yöntemlerinden dini olarak başa çıkma, işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerinden ise zihinsel boş verme yöntemlerinin daha çok kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Ağargün ve ark. (2005) benzer şekilde aktif başa çıkma ve dini olarak başa çıkma puanlarının yüksek olduğunu gösterirken, pozitif yeniden yorumlama ve gelişme, plan yapma, soruna odaklanma puanlarının da en fazla tercih edilen başa çıkma yöntemleri olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin daha çok problem odaklı başa çıkma

tutumunu tercih etmesinin sebebinin ailelerinin demokratik tutumu benimsemesinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Korelasyon bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında, ana-babaların tutumları ile ortalama aylık gelir, sınava hazırlık sürecinde aile desteği ve koronavirüs salgınına yönelik aile kaygısı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Konuyla ilgili önceki çalışmalar ebeveyn tutumları ebeveynlerin ekonomik durumu ile doğrudan ilişkili olduğunu desteklemiştir (Küçüküran,2005).Thergaonkar ve Wadkar (2007) ve Yıldırım (2000) çalışmasında ebeveyn yakınlığı ve aile desteğinin akademik başarıyı etkilediğini, sınav kaygısını azalttığını tespit etmişlerdir. Kaygı duygusunu kişi destekleyici aile ve sosyal ilişkileri ile üstesinden gelebilmektedir (Gençdoğan,2002). Bu kapsamda Keleşoğlu ve ark.(2020) yaptığı çalışmada, Covid-19 sürecinde ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları ile anne baba stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmanın sonucuna göre demokratik ebeveyn tutumu ile ihmalkâr ve otoriter ebeveyn tutumları arasında farklılaşma tespit edilmiştir. Bu sonuca göre anne babanın stres durumu, otoriter, demokratik ve ihmalkâr tutumlar ile ilişkili olup birbirinden bağımsız bulunmamaktadır.

Öğrencilerin yaşı ile demokratik tutum arasında negatif, samimi arkadaş sayısı, arkadaşlık ilişkileri, sınava hazırlanma sürecinde aile desteği ile demokratik tutum arasında pozitif ilişki belirlenmiştir. Demokratik tutum benimseyen ana-babalar çocuklarını ayrı bir birey olarak görür ve değer verirler. Çocuklarının bağımsız kişilik geliştirebilmelerini önemser ve destek olurlar (Gündoğmuş,2017).Buna yönelik Thergaonkar ve Wadkar (2007) benzer bulgular bulmuştur. Kuzgun (1972), otoriter, demokratik ve ilgisiz ana-baba tutumlarının, bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında demokratik tutumun, kişinin kendisini gerçekleştirme için en uygun koşulu sağladığı ve otoriter tutumun kişinin kendini gerçekleştirmesinde olumsuz etkisinin olduğunu saptamıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırmancının beklentisini doğrulamakta ve bulguları destekler nitelikte bulunmuştur.

Aylık hane geliri ve koronavirüs salgınına yönelik aile kaygısı ile koruyucu-istekçi tutum arasında pozitif, arkadaşlık ilişkileri ve sınava hazırlanma sürecinde aile desteği ile koruyucu-istekçi tutum arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bir ailenin sosyo-ekonomik durumu ne kadar yükselirse sevgide artış çocuğun kontrolünde azalma

olmaktadır (Küçükturan,2005:240).Literatüre bakıldığında Alyaprak (2006), sınav kaygısının ailenin gelir düzeyine bağlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerde sınav kaygısı daha fazla bulunmuştur. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) çalışmasında benzer bulgular elde etmiştir. Alpoğuz (2014), ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarını incelediği çalışmada, gelir düzeyleri arttığında çocukların anne-babasının tutumlarını demokratik algıladıkları ve gelir düzeyi azaldığında otoriter bir tutum algıladıklarını saptamıştır. Softa ve ark.(2015) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınav kaygısının sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiğini bulmuştur. Ailelerinin ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin kaygı seviyelerinin fazla olması, öğrencilerin ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasının sonucunda doyumsuzluk, belirsizlik ve güvensizlik duyguları içinde olması ile açıklanabilir. Hem korona virüsün oluşturduğu kaygı hem de ailelerin gelir seviyesinin düşük olması sonucunda ailelerin koruyucu bir tutum sergiledikleri göz önüne alındığında bulgu beklentiyle tutarlıdır.

Son olarak koronavirüs salgınına yönelik aile kaygısı ile otoriter tutum arasında pozitif, arkadaşlık ilişkileri ve sınava hazırlanma sürecinde aile desteği ile otoriter tutum arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Otoriter ebeveyn tutumu kaygının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Bu durum çocuğun bağımsızlık ve özerlik yeteneklerini kısıtlamaktadır (Erözkan,2012).Bu bağlamda Keleşoğlu ve ark.(2020) yaptığı çalışmada Covid-19 sürecinde, ebeveynlerin çocukları ile beraber evde eğlenmek için geçirdikleri zaman ile anne baba stres düzeyinde anlamlı bir farklılık saptamıştır. Çalışmanın sonucunda en az anne baba stres düzeyinin 5 saat ve üzerinde çocuklarıyla birlikte vakit geçiren ailelerde görülürken, en yüksek stres düzeyinin 1 saat ve altında çocuklarıyla birlikte zaman geçiren ailelerde görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirmesi ilişki kurması stres faktörünü azalttığı saptanmıştır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde ailelerinden destek görmeleri ve olumlu arkadaşlık ilişkileri yürütmeleri genellikle demokratik tutumu artıran bir unsur olarak algılanmıştır. Öte yandan koronavirüs salgınına yönelik kaygı duyan ailelerin, çocuklarına daha otoriter davrandıkları, hane geliri düşük olan ailelerin çocuklarına daha korumacı yaklaştıkları söylenebilir.

Sınav kaygısına yönelik korelasyon bulguları incelendiğinde; genel kaygı düzeyi ile yaş, samimi arkadaş sayısı, sınava hazırlık sürecinde aile desteği, koronavirüs salgınına yönelik aile ve öğrenci kaygısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Covid-19 süreci bütün insanlık için zorlu, sıkıntılı durum ve olayları birlikte getirmiştir. Bu zorlu sürecin getirdiği sıkıntılı durumlar; insanların işsiz kalması, eski sosyal yaşam alışkanlığını değiştirmek zorunda bulunması, hastalığa yakalanımlar düşünceleridir. Bu durum insanların sokağa çıkmaya korkar hale gelmesine neden olmuştur. Aileleri ve birçok insanı kaygılı bir şekilde yaşamaya sürüklemiştir. Bu süreçte en çok etkilenen bir diğer grup ise YKS 'ye hazırlanan 12. sınıf öğrencileri olmuştur. Sınava hazırlık süreçlerinin yanı sıra öğrenciler farklı problemler ile uğraşmış ve etkilerine maruz kalmışlardır. Okulların kapanması ile birlikte online eğitime geçiş ve uyum problemleri yaşanmış, dersleri anlamakta zorlanmalar başlamıştır. Öğrencilerin sokağa çıkma kısıtlaması ile birlikte yalnız ve depresif hissetmelerine neden olmuş ve pandemi şartlarında sınava girmek zorunda kalmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin genel kaygı durumunda önemli artış olduğu saptanmış ve bu durumun sınav kaygısını etkilediği de görülmüştür (Karataş, 2020). Ayrıca Latas, Pantić ve Obradović (2010) çalışmasında test kaygısını 3.sınıf öğrencilerinin, 4.sınıf öğrencilerine göre daha yoğun yaşadıklarını belirlemiştir. Yıldırım (2000) ,Stöber (2004), Gençdoğan (2002), Putwain ve arkadaşları (2010), yaptıkları çalışmalarla sınav kaygısında desteğin önemini saptamışlardır. Bu sonuçlar literatür ile uyumlu bulunup beklentiye destekler niteliktedir. Öğrencilerin kuruntu düzeyleri ile yaş ve koronavirüs salgınına yönelik öğrenci kaygısı arasında pozitif; kuruntu düzeyi ile samimi arkadaş sayısı ve sınava hazırlık sürecinde aile desteği arasında negatif ilişkiler görülmüştür. Duyuşsal kaygı ile samimi arkadaş sayısı ve sınava hazırlık sürecinde aile desteği arasında negatif; duyuşsal kaygı ile Koronavirüs salgınına yönelik aile ve öğrenci kaygısı arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bulgulara göre literatüre bakıldığında Bilir (2019)'un çalışması araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermiştir. Aysan ve ark.(2001),ileri ki yaşlarda sınav kaygısının daha fazla olduğunu tespit etmiş. Shadach ve Ganor-Miller (2013),yaptığı çalışmada ise üniversiteye hazırlanan öğrencilerin aile katılımının hem kuruntu hem de duyuşsallığa anlamlı etkilerini bulmuştur. Araştırmamızın bulgularına göre, öğrencilerde sınav kaygısını artıran unsurların yaş, koronavirüs salgınına yönelik aile ve öğrenci kaygısı olduğu, sınav kaygısını azaltan unsurların ise samimi arkadaşların fazla oluşu ve sınava hazırlık sürecinde ailelerinden destek görmeleri olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine ilişkin yapılan araştırmalarda yüksek sınav kaygısı olan öğrenciler daha az etkili başa çıkma mekanizmaları kullanıldığı ve öğrencilerin sağlıkları hakkında daha zayıf algılara sahip olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Sınavlardan önce yaşça küçük öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı sergiledikleri ve son sınıflara göre daha az etkili başa çıkma mekanizmaları kullandıkları tespit edilmiştir (Aysan, Thompson ve Hamarat, 2001). Biasutti ve Concina (2014) sosyal desteğe dayalı başa çıkma stratejileri ve kaçınma stratejilerinin kaygı ile pozitif bir korelasyona sahip olduğunu göstermişlerdir. Müzik bölümü öğrencilerinin profesyonel müzisyenlere göre daha yüksek kaygı seviyelerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeninin, profesyonellerin daha fazla çalışma süreleri ve yaşça büyük olmalarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Baş çıkma bir etkileşimdir. Kişinin stresi azaltma girişimlerin içerir. Stresli olay karşısında kişi kendi düşünceleri ile çevresinden gelen talepleri yönetebilmek ve üstesinden gelebilmek için oluşturduğu bilişsel ve davranışsal girişimlerin tümü başa çıkma olarak adlandırılmaktadır (S.Lazarus & Folkman, 1984).Bu kapsamda baş etme stratejilerine yönelik korelasyon bulguları incelendiğinde; genel olarak başa çıkma düzeyi ile yalnızca üniversite sınavına hazırlık süresi arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Problem odaklı alt boyutlar temelindeki bulgulara göre; samimi arkadaş sayısı ve arkadaşlık ilişkilerinin yararlı sosyal destek kullanımı ile pozitif ilişkili olduğu, Koronavirüs salgınına yönelik aile ve öğrenci kaygısı ile aktif başa çıkma ve plan yapma arasında negatif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Baş etme stratejilerine ilişkin araştırmalarda aile ve arkadaşlardan yardım ve sosyal destek arama, geri durma, şakaya vurma ve zihinsel boş verme gibi stratejilerin benzerlik gösterdiği (Khiat, 2013; Baloran, 2020; Nurunnabi vd., 2020; Savitsky, Findling, Erel ve Hendel, 2020) ve Covid-19'a yönelik anne-baba ve öğrenci kaygı düzeyinin orta ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Savitsky, Findling, Erel ve Hendel, 2020).

Kondo ve Ying-Ling (2004) öğrencilerin başa çıkma stratejilerinden hazırlık (çok çalışmak, ders notlarının güzel özetlerini elde etmeye çalışmak), gevşeme (derin bir nefes almak, sakinleşmeye çalışmak), olumlu düşünme (kendini harika bir performans sergilediğini hayal etmek, gerginliğin tadını çıkarmaya çalışmak), akran desteği (kaygılarını kontrol etmekte güçlük çeken başkalarını aramak, diğer öğrencilere sınıfı

anlayıp anlamadıklarını sormak) ve geri durmak (vazgeçmek, sınıfta uyumak) gibi stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Literatürde kaygı düzeyinin azaltılması yönelik olarak grup odaklı müdahalelerin (Türküm, 2007) ve bilişsel davranışçı terapi yönteminin (Karaburç ve Tunç, 2017) öğrencilerde kaygıyı anlamlı olarak azalttığı gösterilmiştir. Kaygı ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik diğer çalışmalarda performans-kaçınma hedefinin, daha yüksek matematik kaygısı ve kendini korumaya yönelik başa çıkma stratejilerinin kullanımını yordadığı belirlenmiştir. Performans odaklı hedeflerin ise, sorun odaklı başa çıkma stratejileriyle zayıf ve negatif bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Skaalvik, 2018). Bekleyen (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, yabancı dil öğrenmeye yönelik yüksek kaygısı olan kişilerde kaçınma ve fiziksel semptomlarının planda olduğu görülmüştür.

Araştırmada başa çıkma yönteminin alt boyutu olan duygu odaklı başa çıkma ve demografik ilişkiler incelendiğinde; anne eğitim düzeyi ve ortalama aylık gelir ile dini olarak başa çıkma arasında negatif anlamlı ilişki, kardeş sayısı, üniversite sınavına hazırlık ile dini başa çıkma arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyi arttıkça dini başa çıkma azalmaktadır. Ortalama hane geliri arttıkça dini başa çıkmada da ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Bu kapsamda Erözkan (2004) çalışmasında benzer bulgular elde ederken, Karakaş ve Koç (2014), yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre stresle din ilişkisini incelemiştir. Stresle başa çıkma boyutlarından dış yardım arama, aktif planlama ve bilişsel yapılandırma arasında anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Bu boyutları tercih edenlerin en çok orta dereceli gelir sahipleri olduğu bulunmuştur. İnsanlar sıkıntılı ve stresli zamanlarında aktif başa çıkma stratejisi olarak bilinen duaya yönelirler. Olumsuz ve hoş olmayan duyguları azaltıcı etkisinden dolayı insanlar stresli zamanlarında bu tarza yönelim göstermektedir. Dini-manevi başa çıkma tarzlarından biri olan dua etme davranışı, özellikle sınav kaygısı yaşayan öğrenciler arasında sıklıkta tercih edilen bir stratejidir (Şeftalici, 2017). Araştırmamızın bulgularına yönelik annenin eğitim düzeyi ve hane gelirinin artmasının kişide farklı düşünme biçimlerini geliştirmekte, aynı zaman da kişinin ulaşabileceği imkanlarda artış olduğundan dini başa çıkmayı tercih etmede azalma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aynı zaman da üniversite sınavına hazırlık süresi ile duygusal sosyal destek, pozitif yeniden yorumlama, dini olarak başa çıkma arasında anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin destekleyici bir tutum içerisinde olmaları akademik başarıyı artırmaktadır (Erdoğan,2007). Cohen,Sade,Benarroch,Pollak ve Gross-Tsur (2008) çalışmasında çocuklarda kaygının artmasıyla yaşamlarında gerçekleşen olayları şans ve Tanrı gibi dışsal faktörlere bağlama eğiliminin arttığını belirlemiştir. Yıldırım (2006) yaptığı çalışmada akademik başarı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin arkadaşlarından, ailelerinden algıladıkları destek, öğrencilerde akademik başarıyı pozitif anlamda etkilemiştir. Aile ile ilgili sorunlar, sosyal çevre sıkıntısı ve öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ise negatif yönde etkisi olmuştur. Bu bulgular literatür ile uyumlu ve beklentiyle tutarlıdır. Destek, bir insanın yanında olduğunu bilmek stresli dönemlerde kişiyi olumlu etkilemekte ve sorunlarla daha iyi baş edebilmektedir. Kişiler bu desteği manevi olarak hissetme girişiminde de bulunabilir.

Baş çıkma yöntemlerinden işlevsel olmayan çıkma yöntemi ile demografik verilerin korelasyon sonuçlarına göre; sınava hazırlık sürecinde aile desteği ile davranışsal boş verme ve madde kullanımı arasında negatif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Aynı zamanda kardeş sayısı ile madde kullanımı arasında negatif anlamlı ilişki vardır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınav sürecinde ailesinden gördüğü desteğin azalması baş etme olarak davranışsal boş vermeyi ve madde kullanımını artırmıştır. Duygu odaklı baş etme, stresörün ana kaynağı ile uğraşma ya da stresörden kaçma davranışlarını içermektedir. Bunu yaparken işlevsel olmayan yollarda kullanılmaktadır. Bu tutumlardan sadece kaçmaya ve duygusal gerilimi azaltmaya yönelik davranışlar da bulunulması psikopatolojilerin oluşması ve sürmesiyle anlamlı ilişkilidir (Ağargün vd., 2005). Bu kapsamda araştırmamızın bulgularına yönelik Stöber (2004)'in bulguları paralellik göstermektedir. Aynı zamanda Erözkan (2004) yaptığı çalışmada sınav kaygısının kuruntulu tutumu ile stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama arasında pozitif ilişki, duygusal/eylemsel kaçma arasında pozitif anlamlı bir ilişki saptamıştır. Madde kullanan ve bağımlı kişilerde sosyal destek bireyin sorunlarıyla baş etmesinde önemli bir araçtır ve stresle baş etmede özgüveni artırmaktadır. Yaşamın negatif etkilerine karşı gelmede önemli rol oynar. Yapılan çalışmalarda sosyal destek kişinin psikolojik sorunlarının tedavisinde, zor bir duruma karşı başa çıkmada güçlü bir kaynak olduğunu belirtmektedir (Avşar, Koç, & Aslan, 2016).

Dar (2019), Madde bağımlılığı ile ilgili yaptığı araştırmasında, tedavi sürecinin başarıya ulaşmasında madde kullanımının azalmasında ki en önemli aile faktörünün bağlanma-güven, iletişim ve destek olduğunu belirlemiştir. Bu kapsamda kişiler duygusal olarak ailelerinden destek göremedikleri için duygusal boş vermeyi baş etme olarak kullandığı ve rahatlama tercihi olarak madde kullanımına yöneldiği düşünülmektedir. Bu kapsamda bulgular beklentiyle paraleldir.

Ölçekler arasındaki genel korelasyon bulguları incelendiğinde; demokratik ana-baba tutumu ile koruyucu-istekçi ve otoriter tutum arasında pozitif ilişki, sınav kaygısı ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca koruyucu tutum ile otoriter tutum ve sınav kaygısı arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri arasında da negatif ve zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında Bilir (2019) 'in çalışması araştırmamızla benzerlik göstermektedir. SKE toplam puanı ile koruyucu-istekçi ve otoriter ana-baba tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamıştır. ABT alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri değerlendirildiğinde, koruyucu-istekçi tutum ile otoriter tutum puanı arasında pozitif yönlü, güçlü bir ilişki vardır. Araştırmamızdan farklı olarak demokratik tutum ile koruyucu-istekçi ve otoriter tutum arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Çalışmamız da oluşan bu farklılığın corona virüsün etkisi olduğu düşünülmektedir. Corona virüsle artan kaygının aile tutumlarını da etkilediği ailelerin her ne kadar demokratik tutuma sahip olsa da çocuklarını korumak için otoriter ve koruyucu tutumu da benimsedikleri düşünülmektedir. Diğer yapılan çalışmalarda Erözkan (2012) anne baba tutumu ile kaygı arasında benzer bulgular elde etmiştir. .Erözkan (2004), Stöber (2004) çalışmalarında sınav kaygısı ve başa çıkma arasında anlamlı pozitif ilişkiler saptamıştır. Bu bulgular literatür ile uyumlu ve beklentiyi destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkenine göre ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme arasındaki farklılıkları belirlemek için karşılaştırmalar yapılmıştır. Ana-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre demokratik tutum düzeyinin otoriter ve koruyucu tutuma göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde benzerlik gösteren Bilir (2019) çalışmasında ana-baba tutumunun cinsiyete göre dağılımına baktığında otoriter tutumun erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2009), ergenlerle yaptığı çalışmasında

ise algılanan ana-baba tutumlarının kararsızlık düzeylerini incelemiştir. Ve cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin ana-baba tutumlarını, erkek öğrencilere oranla daha demokratik algıladığı, erkek öğrencilerin ise ana-baba tutumlarını kız öğrencilere kıyasla daha otoriter ve koruyucu-istekçi olarak algıladığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumunda ailelerini daha demokratik gördüğü erkeklerin ise koruyucu-istekçi ve otoriter bir aile yapısı olarak algıladığı söylenebilir.

Cinsiyete göre duyuşsal kaygının kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuş ve kızların erkeklere göre daha fazla baş etme yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Kız öğrencilerde kaygı seviyesinin yüksek bulunmasının toplumsal değer yargılarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yaşam biçimi olarak erkeler toplumsal değerler doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürebilirken, kızlar aile ve toplumun etkisi altında daha çok kaldığı bilinmektedir (Şeftalici, 2017). Farklı kültür ve toplumlarda da genellikle kız ve erkek çocuklarına erken yaşlardan itibaren farklı bir şekilde davranış gösterilmekte ve geleneksel cinsiyet rolleri biçilmektedir. Ülkemizde ki çoğu kadın, toplumsal kimliğini ve ekonomik özgürlüğünü mesleğine borçludur. Üniversite sınavını kazanmak meslek sahibi olabilmek için atılan en büyük adımdır. Bu durumda kızların sınav kaygısını fazla yaşaması beklenen bir sonuçtur. Literatüre bakıldığında, (Hanımoğlu, 2010), Gençdoğan (2002), yaptığı çalışmada kız öğrencilerin duyuşsal kaygı puanın erkelerden yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer çalışmalar Bilir (2019),Kozan vd (2016),Zengin (2019),Yolcu (2015), Kurt, Balcı ve Köse (2014) tarafından kız öğrencilerin kaygı puanın yüksekliğini desteklemiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak Erözkan (2004),sınav kaygısına yönelik erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok kuruntulu tutum benimsediklerini ortaya koymuştur. Erözkan'ın da (2004) belirttiği gibi toplumun kız ve erkeklerden beklentilerinin farklı olması onların sınava yükledikleri anlamı etkilemektedir. Baş etmenin yöntemlerini kızların daha çok kullandıklarını Çankırıoğlu (2007) ,Aysan ve ark. (2001) ,Erözkan (2004), Gençdoğan (2002) çalışmalarında tespit etmiştir. Çankırıoğlu (2007) ,aynı zamanda çalışmasında stresle başa çıkma ve sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre farkına bakmıştır. Erkeklerin kızlara oranla sigara içme, alkol alma, ilaç kullanma ve uyuşturucuya yönelme gibi eğilimlerinin daha fazla olduğunu saptamıştır.

Şeftalici (2017) çalışmasında sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin dini başa etme yöntemi olarak dua etme davranışını sıkça kullandığını kız öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkmada daha çok dini-manevi ve içe dönük baş etme tarzlarını kullandıklarını bulmuş ayrıca kızların dua ederek, ağlayarak ve yemek yiyerek başa çıkma davranışlarının erkeklere oranla daha fazla olduğunu saptamıştır.

Kaygı duygusu insanları genellikle rahatsız eden bir duygudur (Dündar,2018). Cinsiyet açısından bakıldığında kızların kaygı puanının yüksek çıkması bu rahatsızlık veren durumdan kurtulmak için daha fazla baş etme yolları kullandığı beklentisini desteklemektedir.

Literatüre incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin algıladığı stres ve stresle başa çıkma stratejilerinde cinsiyetin etkili bir faktör olduğu, genellikle kız ve erkek öğrencilerin stresle baş etme yöntemlerinin farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda, erkeklere kıyasla algılanan stresin kadınlarda daha fazla olması, başa çıkma yöntemlerini kadınların lehine değiştiriyor olabilir (Aşçı, Hazar, Kılıç, & Korkmaz, 2015) .

Anne babanın birlikte yaşamasına göre ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme yöntemlerinin ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda; koruyucu-istekçi ve otoriter tutum düzeylerinin öğrencilerden anne babası birlikte yaşayanların, anne babası ayrı yaşayanlara göre ailelerinin daha yüksek koruyucu-istekçi ve otoriter tutum sergilediği görülmüştür. Anne ve baba tutumlarının sağlıklı olabilmesi için eşler arası ilişki ve çocuk ile iletişimin olumlu ve akıcı olması gerekmektedir (Temel ve Türkoğlu,2019). Anne babası birlikte olan ve onlarla yaşayan çocukların, ailesiyle daha fazla ilişki kurduğu ailesinin daha fazla ilgi gösterip denetim sağladığı düşünülmektedir. Ebeveynleri boşanmış ayrı olan öğrencilerin, ailesi ile ilişkilerinin zayıfladığı ve buna yönelik ana-baba tutumlarının değişiklik göstermiş olduğu varsayılmaktadır. Bu kapsamda Kaya & Gündüz (2019) yaptığı çalışmada boşanmış ebeveynlerin çocuklarının, evli kişilerin çocuklarına göre anne ve babalarından daha az sıcaklık (daha fazla soğukluk), kayıtsızlık, daha fazla düşmanlık, red algıladıklarını ortaya koymuştur. Çalışmamızda aile bütünlüğü korunmuş ailelerde koruyucu-istekçi ve otoriter tutumun hakim olduğu görülmüştür Bilir (2019), anne-babası birlikte olanlarda öğrencilerin koruyucu-istekçi ana-baba tutumunun, pozitif yönde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Anne babası birlikte yaşayan öğrencilerde anne babası ayrı yaşayanlara göre duyuşsal kaygının daha fazla olduğu görölmüştür. Bu duruma ebeveynin başarı beklentileri ve mükemmeliyetçiliklerinin yol açtığı düşünölmektedir. Ailesi ile birlikte olanların ayrı olanlara göre buna daha fazla maruz kaldığı varsayılmaktadır.

Okul başarısının ana-baba tutumu, sınav kaygısı ve baş etme ile ilişkisine bakıldığında okul başarısı düşük olan öğrencilerde orta ve yüksek olanlara göre ailelerinin demokratik tutumunun düşük olduğu görölmüştür. Ebeveynlerin destekleyici bir tutum içinde olmaları çocukların akademik başarılarını olumlu etkilemektedir (Erdoğdu,2007).Bu kapsamda Gökçedağ (2011), Nimsi (2006) yaptığı çalışmada ana-baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buldukları sonuçlara göre demokratik tutumun okul başarısını olumlu etkilediği ve okul başarı puanı artan öğrencilerde demokratik tutumun artış gösterdiğini bulmuştur. Khiat (2013) çalışmasında öğrencilerin başarısızlık durumu ile kaçınma, inkar ve ilgisizlik ile baş ettiğini belirlemiştir. Bilir (2019),Çiftçi (2002) çalışmalarında benzer bulgular elde etmiştir.

Okul başarı algısı düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek olan öğrencilere göre sınav kaygısı alt boyutu olan kuruntu kaygısının daha fazla olduğu görölmüştür. Okul başarısı düşük olduğu zaman kuruntu kaygısı artmaktadır. Aynı zamanda okul başarısı düşük olan öğrencilerde problem odaklı baş etme yöntemi olan geri durmayı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda Koçkar ve ark.(2002) yaptığı çalışmada sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin başarılarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Aynı bulgular sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturan kuruntu kaygısı içinde geçerlidir. Bu duruma göre kuruntu düzeyi artan öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğu belirlenmiştir. Çiftçi (2002) çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe, problem odaklı başa çıkma stratejilerinde artış gözlemlemiştir. Aynı zamanda Çakmak ve Hevedanlı (2005), yaptığı çalışmada okuldaki arkadaşlık ilişkileri “yetersiz” bulunan öğrencilerin kaygı seviyeleri ile arkadaşlık ilişkileri “iyi” ve “çok iyi” olan öğrencilerin kaygı seviyelerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkileri “iyi” olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri “yetersiz” olanlara göre kaygı seviyesinin daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Güdek (2009), çalışmasında sınavı kazanamayan öğrencilerde kaygı seviyesini fazla bulmuş ve başarı artıkça kaygı düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Bu bulgular literatürle uyumlu olup beklentiyi doğrulamaktadır.

Ana-baba tutumu algısı ile sınav kaygısı, ana-baba tutumu ve baş etme yöntemlerinin ortalamalarına bakıldığında ilgili ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin ailelerinin demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğu otoriter tutum düzeyinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Baskıcı bir aile tutumuna sahip öğrencilerin ise koruyucu- istekçi tutum düzeyi daha yüksek tespit edilmiştir. Çakmak ve Hevedanlı (2005), yaptığı çalışmada anne-babalarına yönelik tutumun demokratik olduğunu belirten öğrencilerin kaygı düzeyi ile otoriter olduğunu belirten öğrencilerin kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır. Anne-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin kaygı düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Demokratik anne babanın çocuklarının kaygı düzeyi otoriter tutumdan düşük çıkması beklenen bir sonuçtur. Demokratik tutuma sahip aileler disiplini koruyan aynı zamanda çocuklarından ilgiyi eksik etmeyen ailelerdir. Bu ortamda çocukların kendilerini yönetebilmesi gelişmektedir (Eker,2016). Koruyucu tutuma sahip aileler çocuklarını aşırı bir koruma altına almaktadır (Kaya vd.,2012).Ailenin çocukları üzerinde oluşturdukları koruyuculuk hissi ile sürekli kontrol altında tutmaları çocuklarda kendine güvenin olmayışına neden olmaktadır (Öztürk vd. 2011).Bu kapsamda araştırmanın bulgularına yönelik kaygının oluşması ve baskıcı bir tutumun koruyucu tutum ile anlamlı çıkması beklentiyi destekler niteliktedir.

Sınav kaygısı envanterinin alt boyutlarının ana-baba tutum algısına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ailesi kaygılı bir tutuma sahip öğrencilerin kuruntu ve duyusallık düzeyi ilgili aileye göre daha fazla bulunmuştur. Aynı zamanda kaygılı bir tutum sergileyen ailelere sahip öğrencilerin aktif başa çıkma ve geri durma düzeyi ilgililere göre daha yüksek bulunmuştur. Freud'a göre kaygının kökeni çocukluk yaşantılarına dayanmaktadır. Kaygının bulaştığını ve kişiyi etkilediğini söylemek mümkündür. Bu durum çocukluktan itibaren kişinin çevresinde bulunan kaygılı insanların varlığıyla gelişir (Biçkur,2015). Zeidner (1998) yüksek sınav kaygısı yaşayan kişilerin baş etmelerinin çoğunlukla duygu odaklı ve kaçınma ile ilişkili olduğunu çalışmalarında saptamıştır. Bununla birlikte literatürde farklı bulgularda vardır. Raffety ve ark.(1997) sınav kaygısının uyum sağlamaya yönelik problem odaklı ve proaktif baş etmelerle de ilişkili olabileceğini tespit etmişlerdir. Ana-baba tutumları açısından bakıldığında çocuklarının üzerinde baskı ve başarı beklentisi, mükemmeliyetçi tutum sergileyen ebeveynler, test kaygısını geliştirebilmektedir (Besharat,2003), (Başol ve Zabun,2014), (Ün,2018), (Putwain ve ark.,2010). Ayrıca Thergaonkar ve Wadkar(2007)

çalışmasın da demokratik ebeveyn tutumuna sahip çocukların sınavlarda daha iyi baş ettiğini bulmuş ve ebeveyn ilgi yakınlığının öneminden bahsetmiştir. Literatürdeki bulgular beklentiyi doğrulamaktadır.

Öğrencilerin stres kaynağından kurtulmak, kaygıyı yok etmek için onunla aktif bir şekilde başa çıkma ya da baş edemeyeceğini fark ettiğinde geri durma davranışı sergilediği düşünülmektedir. Kaygı kuruntuyu artıran bir durumdur. Öğrencilerin ailelerinin kaygılı olması kaygının bilişsel yönünün oluşturan kuruntu seviyesini artırıyor olabilir. Serbest aile tutumuna sahip öğrencilerin ise koruyucu ve ilgili ebeveyn tutumlarına göre plan yapma düzeylerinin yüksek olduğu işlevsiz baş etme yöntemi olan madde kullanımına yönelme düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zaman da ilgili ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin işlevsiz baş etme yöntemleri daha az bulunmuştur.

Ana-baba tutumları ve madde kullanımı arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir araştırmada madde kullanım bozukluğunun ana baba tutumlarıyla önemli bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin ailelerini daha az otoriter algıladıkları ve daha ilgisiz olduğunu ortaya koymuştur (Aydoğdu & Olcay Çam, 2013). Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar bulguları destekler niteliktedir. Kişiler ilgi göremedikleri için üzerinde de herhangi bir otoritenin bulunmamasından dolayı madde kullanımına yönelimi rahat bir şekilde oluşabildiği kaygıyı bu şekilde azaltacağı düşünülmektedir. Otoriter ve koruyucu tutum kaygı artırdığı için serbest aile tutumunda ki öğrencilerin kaygı seviyelerinin az olmasından dolayı öğrencilerin daha rahat bir şekilde plan yapabildiği varsayılmaktadır.

Araştırmada elde edilen regresyon analizine göre, ana-baba tutumlarının sınav kaygısı alt boyutları olan duyusallık ve kuruntuya anlamlı etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Ebeveynlerin koruyucu istekçi tutumu benimsemesi sınava hazırlanan öğrencilerde kuruntu ve duyusallık düzeyini artırdığı saptanmıştır. Demokratik tutum benimsenmesi ise öğrencilerde kuruntu ve duyusal kaygıyı azalttığı, baş etme yöntemlerini de artırdığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda Bilir (2019) tarafından yapılan bir çalışmada algılanan ana-baba tutumları ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bulduğu sonuçlara göre sınav kaygısı kuruntu alt boyut puanı ile koruyucu istekçi ana- baba tutumu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur. Koruyucu-istekçi ana-baba puanı artarken sınav kaygısı toplam puanında artış olduğunu belirlemiştir. Ayrıca

demokratik ana-baba tutumu ile sınav kaygısı envanteri kuruntu puanı arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulara göre ana-babanın demokratik bir tutum içerisinde bulunması sınav kaygısını anlamlı bir şekilde düşürmektedir. Eraslan (2010) da lise son sınıf öğrencilerinde yaptığı benzer bir çalışmada koruyucu ana-baba tutumunda sınav kaygısının yüksek olduğunu belirlemiş ve aralarındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur. Bulgu literatürle tutarlı olup beklentiye de uygundur.

Regresyon analizleri ise, ana-babaların demokratik ve koruyucu-istekçi tutumlarının sınav kaygısına anlamlı etkisi olduğu görülürken, baş etme stratejilerinin demokratik ve otoriter tutumlardan etkilendiği tespit edilmiştir. Regresyon analizleri; ana-baba tutumlarının soruna odaklanma, yararlı sosyal destek kullanımı, aktif başa çıkma, dini olarak başa çıkma, şakaya vurma, geri durma, duygusal sosyal destek ve plan yapmaya yönelik etkilerini ortaya çıkarmıştır. Ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve başa çıkma yöntemlerine yönelik araştırmalarda da değişkenler arasında pozitif ilişkiler desteklenmiştir (Onwuegbuzie ve Daley, 1996; Kondo ve Ying-Ling, 2004; Biasutti ve Concina, 2014; Thomas, Cassady ve Heller, 2017).

Özetle ana-baba tutumları sınav kaygısını ve baş etme yöntemlerini etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki birçok araştırmayı destekler nitelikte bulunmuştur. Öğrencilerde ki sınav kaygısını azaltmak için ailelerin sahip olduğu tutumun bilincinde olması önemlidir. Bu farkındalık sağlanırsa daha sağlıklı baş etme yöntemleri geliştirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara:

1.Araştırmada cinsiyete göre kaygı düzeyinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Kaygının gerek akademik başarıda gerekse kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz etkileri göz önüne alındığında bu farklılıkların neden kaynaklığına yönelik, sosyo-demografik değişkenlerin yanı sıra toplumsal etmenlerin de dikkate alınacağı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

2.Öğrencilerde sınav kaygısı büyük bir sorun görülmele birlikte bu konuda daha etkin bir şekilde sınav kaygısını azaltmaya yönelik sağlıklı baş etme yöntemleri nasıl geliştirebilir? Sorusunu ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bulgularının meta analiz yöntemiyle ele alınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

3.Araştırmada kadınların baş etme yöntemlerini erkeklere göre daha çok kullandığı buna rağmen kaygı seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Baş etme yöntemi ile kaygı arasındaki ilişkileri ele alan daha detaylı araştırmalar yapıp literatür genişletilebilir.

4.Elde edilen bulgular yol gösterici sonuçlar verse de ülkemize geneline bilmesi için farklı çalışma gruplarıyla, sınav kaygısı üzerine ana-baba tutumları ve sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini daha büyük örneklem gruplarıyla farklı illerde ayrıntılı çalışmak, Covid-19 salgınının bu değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemek konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Uygulamaya Dönük Öneriler:

1. Demokratik ana-baba tutumuna sahip ailelerin çocuklarının sınav kaygısını ve baş etme yönlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Demokratik tutum artıkça kaygının azaldığı ve başa çıkma düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin kaygısını azaltmak daha sağlıklı baş etme yönlerinin gelişmesini desteklemek için ailelere demokratik tutumu her durumda sergilemeleri gerekmektedir. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hem öğrencilere hem de velilere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme kapsamında etkinlikler (konferanslar, seminerler, kamu spotları vb) yapılması değerlendirilmelidir.

2. Öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının azaltılması ve sağlıklı baş etme yönlerinin geliştirilmesi için okul, aile ve öğrenci arasında etkin iş birliği kurulabilir. Bu doğrultuda Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ve okul yönetimi çalışmalarıyla ana-baba tutumlarının, aile içi iletişimin sınav kaygısına etkisine yönelik eğitim seminerleri düzenlenmesi önerilmektedir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sınava hazırlık sürecinde aile desteği samimi arkadaş durumu, demokratik ana-baba tutumunun kuruntu ve duyuşsal kaygıyı azalttığı tespit edilmiştir. Buna göre ailelerin çocuklarının kaygılarını azaltmaya yönelik destek olmaları, arkadaşlık ilişkilerine önem vermeleri kendi istek ve başarı beklentilerini azaltmaları önerilmektedir.

4. Ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi önemlidir. Maddi ve manevi gereksinimlerini karşılaması gereklidir. Bu gereksinimleri karşılayabilecek düzeyde bilgi sahibi olmaları için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı birimleri tarafından etkin politikalar belirlenmesi önemli görülmektedir.

5. Sınav kaygısı yaşayan kişilerde, kaygısının nedenleri saptandıktan sonra kaygısını azaltmaya ve kaygıya neden olduğu düşünülen ebeveyn tutumlarının değişimine yönelik psikoterapi desteği alınması hem aile hem de çocuk için olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ADANA, F.,& KUTLU, Y. (2009). Anne-Baba Tutumlarının Adolesanların Kendilik Kavramı Üzerine Etkisi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 18-23.
- AFAT, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155.
- AĞARGÜN, M.Y., BEŞİROĞLU, L., KIRAN, Ü.K., ÖZER, Ö.K. VE KARA, H. (2005). COPE (Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 221-226.
- ALPOĞUZ, D. U. (2014). Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- ALABAY, E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- ALYAPRAK, İ. (2006). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Ege Üniversitesi SBE.
- ANG, R.P., KLASSEN, R.M., CHONG, W.H., HUAN, V.S., WONG, I.Y.F., YEO, L.S. VE KRAWCHUK, L.L. (2009). Cross-culturalin variance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescents samples from Canadaand Singapore *.Journal of Adolescence*, 32, 1225-1237.
- AŞCI, Ö., HAZAR, G., KILIÇ, E., & KORKMAZ, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Stres Nedenlerinin ve Stresle Başa Çıkma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 225-226.
- AUSTİN, E. J., SAKLOFSKE, D. H., & MASTORAS, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42–50.

- AYDIN, B.,& İMAMOĞLU, S. (2001). Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması.
- AYDIN, U. VE BULGAN, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-899.
- AYDOĞDU, F.,& DİLEKMEN, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- AYDOĞDU, H., & OLCAY ÇAM, M. (2013). Madde Kullanım Bozukluğu Olan ve Olmayan Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Sosyal Destek Algıları Yönünden Karşılaştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* , 142.
- AYSAN, F., THOMPSON, D., & HAMARAT, E. (2001). Test Anxiety, Coping Strategies, and Perceived Health in a Group of High School Students: A Turkish Sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- AVŞAR, G., KOÇ, F., & ASLAN, G. (2016). Madde Bağımlısı Hastalarda Sosyal Destek ve Benlik Saygısı. *ACU Sağlık Bil Dergisi* , 44-49.
- BACANLI, F., & SÜRÜCÜ, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 45, ss: 7-35 .
- BAKER, J.P.,& BERENBAUM, H. (2007) Emotional approach and problem focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion*, 21(1), 95-118.
- BALCI, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BALORAN, E.T. (2020) Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642.
- BARNES, D. (2018). Helping Students Understand and Manage Anxiety through a School Counseling Program Using Mindfulness Techniques. Honorable Mentions. 10. <https://scholarworks.gvsu.edu/coeawardhonor/10>.

- BAŞOL, G. VE ZABUN, E. (2014). The Predictors of Success in Turkish High School Placement Exams: ExamPrep Courses, Perfectionism, Parental Attitudes and Test Anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 78-87.
- BEGDE, Z.,& ÖZYÜREK, A. (2016). Öğretmen Ve Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- BEKLEYEN, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and copings strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
- BESHARAT, M.A. (2003). Parental Perfection is mand Children's Test Anxiety. *Psychological Reports*, 93, 1049-1055.
- BİASUTTİ, M.,& CONCİNA, E. (2014). The role of coping strate gyand experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189-202.
- BİÇKUR, B. (2015). Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi SBE.
- BİLİR, A. (2019). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Ana-Baba Tutumu İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki: Adana İli Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin: Çağ Üniversitesi SBE.
- BOYACIOĞLU, N. VE KÜÇÜK, L. (2011). Irrational Beliefsand Test Anxiety in Turkish School Adolescents, *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.
- BOZKURT, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncilenmesi. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul.
- BRADY, S. T., HARD, B. M. VE GROSS, J. J. (2017). Reappraising Test Anxiety Increases Academic Performance of First-Year College Students, *Journal of Educational Psychology*, 110(3): 395-406.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (25. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. VE WEINTRAUB, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- CHEN, H. (2012). The Moderating Effects of Item Order Arranged by Difficulty on the Relationship between Test Anxiety and Test Performance. *Creative Education*, 3, 328-333.
- COMPAS B.E. (1998). An Agenda For Coping Research And Theory: Basic And Applied Developmental Issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 231-237
- COHEN, E., SADE, M., BENARROCH, F., POLLAK, Y. VE GROSS-TSUR, V. (2008). Locus of control, perceived parenting style, and symptoms of anxiety and depression in children with Tourette's syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(5), 299-305.
- ÇANKIRIOĞLU, S. B. (2007). Üniversite Adayı Ergenlerin Stresle Başa Çıkma ve Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- ÇAKMAK, Ö., & HEVEDANLI, M. (2005). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.4 S.14(115-127) .
- ÇAPULCUOĞLU, U., & GÜNDÜZ, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- ÇİFTÇİ, M. P. (2002). Bir Grup Lise Öğrencisinin Stresle Başa Çıkma Yolları İle Strese Karşı Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- ÇÖLLÜ, E. F., & ÖZTÜRK, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumlarının Ölçüm Yöntemleri Ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi* .
- DAM, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14), 75-99.
- DEMİR, K. E. (2007). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRSU, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın ve Kaygı Duyarlılığının Aracı Rollerini. Yüksek Lisans Üniversitesi. Işık Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DENİZ, M. E., KAPICIOĞLU, S., YÜKSEL, B. Ö., ÖZBAĞIR, T. İ., & ERUS, S. M. (2018). Ergenlerde Saldırganlık Ve Sosyal Beceri Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Anne Baba Tutumları. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-11.
- DAR, M. (2019). Madde Bağımlılığı Tedavi Sürecinde Aile İşlevselliğinin Rolünün İncelenmesi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Anabilimdalı Yüksek Lisans Tezi .
- DERMAN, M. T., & BAŞAL, H. A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri İle Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 115-144.
- DOKUYAN, M. (2016). 12. Sınıf Öğrencilerinde Algılanan Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- DUMAN, G.K. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DURUKAN, İ., ERDEM, M., TUFAN, A.E. VE TÜRKBAY, T. (2010). Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerindeki Baş Etme Tutumları ve Depresyon ile Anksiyete Düzeyleriyle İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 75-82.
- DUYSAK, B. (2018). Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Bilişsel Şemaları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi SBE.
- DÜNDAR, B. B. (2018). Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Aile Tutumu Ve Gelecek Beklentisinin Okul Tükenmişliği İle İlişkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi SBE.
- DYSON, R.,& RENK, K. (2006). Fresh men adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231–1244.
- EKER, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne – Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ERASLAN, Y. (2010). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne baba tutumlarına göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- ERBİL, Ö. G. D. N., DİVAN, Ö. G. D. Z., & ÖNDER, Ö. G. D. P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum Ve Davranışlarının Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 7-16.
- ERDOĞAN, Ö.,& UÇUKOĞLU, H. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- ERDOĞDU, M. Y. (2007). Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.

- ERSOY, E. (2013).Ortaokul Çocuklarının Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERÖZKAN, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 13-38.
- ERÖZKAN, A. (2012). Ergenlerde Kaygı Duyarlılığı ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43-57.
- ERÖZKAN, A., DOĞAN, U. VE ADIGÜZEL, A. (2017). Sources of Test Anxiety: A Qualitati ve Approach, *IISTE*, 8(27), 85-100.
- ERYILMAZ, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres Ve Başa Çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:VI, Sayı:II, 20-37.
- GENÇDOĞAN, B. (2002). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Boyun eğicilik Düzeyleri Ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler . Atatürk Üniversitesi, K.Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD , sy :157.
- GÖKÇEDAĞ, S. (2001). Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GÖRÜROĞLU, Y. (2019). Ergenlerde Riskli Davranışlar ile Anne-Baba Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- GREGORY, A.M. VE ELEY, T.C. (2007). Genetic Influences on Anxiety in Children: What We've Learned and Where We're Heading. *Clin Child Fam Psychol Rev*. 10(3), 199-212.
- GÜDEK, B. (2009). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The JOURNAL of SAU Education Faculty* ,18 , 147.

- GÜNALP, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Öz güven Duygusunun Gelişmesine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜNDOĞMUŞ, G. (2017). Yalnızlık Düzeyinin Yordanmasında Anne Baba Tutumları Ve Okul Tükenmişliği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi
- GÜRLER, A. (2017). Ergenlerde Anne Baba Tutumları ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Başakşehir Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HANIMOĞLU, E. (2010). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmelliyeçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.*
- HOWARD, E. (2020). A Review of the Literature Concerning Anxiety For Educational Assessments. UK, Coventry: Qfqual Publication.
- İKİZ, F.E. VE UYGUR, S.S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkililiği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.
- KAPIKIRAN, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler ile İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , Sayı:11 .
- KARABEYESER, M. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumu Ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu.
- KARABURÇ, G.,& TUNÇ, E. (2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213.
- KARASAR, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* (33. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

- KARAKAŞ, A. C., & KOÇ, M. (2014). Stresle Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi* .
- KARATAŞ, Z. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin LGS ve YKS Sınavına Hazırlık Sürecinde Olan Çocuk ve Ergenlerin Psikolojilerine Yansımalarının İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri*, 54-74.
- KAYA, A., BOZASLAN, H., & GENÇ, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle University Journal Of Ziya Gokalp Education Faculty*, 18.
- KAYA, M., (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik Ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- KAYA, M., GENÇ, M., KAYA, B., & PEHLİVAN, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- KAYA, F. Ş., & GÜNDÜZ, İ. (2019). Anne-Babası Evli veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu İle Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* .
- KELEŞOĞLU, F., FİRDEVS, F., & KARDUZ, A. (2020). Covid-19 Sürecinde Dijital Ebeveynlik ile Anne-Baba Stresi Arasında İlişkilerin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying* , 7(2), 70-102.
- KHİAT, H. (2013). A Qualitative Study of Coping Strategies in Secondary Level Mathematics Learning: A Psycho-Analytic Perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, October 2013, 4(4) SIM University, Singapore.
- KIZILTEPE, G. İ., UYANIK, Ö., ÖZSÜER, S., & YAŞAR, M. C. (2013). 61–72 Aylık Çocukların Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Anne Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal Of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3).

- KOÇKAR, A. İ., KILIÇ, B. G., & ŞENER, Ş. (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* , 9(2).
- KONDO, D. S. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258-265.
- KORUKLU, N. Ö., ÖNER, H., & OKTAYLAR, H. C. (2006). " Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının" Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).
- KOZAN, H. İ. Ö., KESİCİ, Ş. VE BALOĞLU, M. (2016). The Prediction of Test Anxiety By Self-Regulated Learning Strategies, 28 June 2016, 3rd Teaching & Education Conference, Barcelona.
- KURT, A.S., BALCI, S. VE KÖSE, D. (2014). Test Anxiety Levels and Related Factors: Students Preparing For University Exams, *Journal of the Pakistan Medical Association*, 16(11), 1235-1239.
- KUZGUN, Y. (1972). Anne-baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- KUZGUN, Y. VE BACANLI, F. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KUZGUN, Y. VE ELDELEKLİOĞLU, J. (2005). Anne Baba Tutumları Ölçeği. (Editör: Yıldız Kuzgun, Feride Bacanlı). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KUZGUN, Y., & ELDELEKLİOĞLU, J. (1999). Anne Baba Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 71.
- KÜÇÜKER, B. VE TEKİN, U. (2018). 7-8. Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Anne-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.

- KÜÇÜKTURAN, G. (2005). Anne Baba Tutum Ölçeği. Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer), (19), 238-250
- LATAS, M., PANTIC, M., & OBRADOVIC, D. (Med Pregl 2010; LXIII (11-12): 863-866. Novi Sad: novembar-decembar.). Analiza Predispitne anksioznosti studenata medicine analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski fakultet, Beograd1 Stručni članak Kliničkog Centra Srbije, Beograd Professional article Institut za psihijatriju.*
- LAWSON, D. J. (2006). Test Anxiety: A Test Of Attentional Bias, Degree of Doctor of Philosophy, The University of Maine,
- LAZARUS, R. S.,& FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- LAZARUS, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relationaltheory of emotion. *American Psychologist*, 44, 819-834.
- MASHAYEKH, M. VE HASHEMÍ, M. (2011). Recognizing ,Reducing and Copyingwith Test Anxiety : Causes , Solutions and Recommendations, *Socialand Behavioral Sciences* 30: 2149 – 2155.
- MOSS, D. (2002). Psychological Perspectives Anxiety DisordersIdentifi cation and Intervention, B. Horwitz (Ed.) (2002), *Performance Anxiety: Originsand Management*, 1st edition.
- NİMSİ, E. (2006). İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları ile Okul Başarıları Ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı . Bursa.
- NURUNNABİ, M., HOSSAİN, S.F.A., CHİNNA, K., SUNDARASEN, S., KHOSHAİM, H.B., KAMALUDİN, K., BALOCH, G.M., SUKAYT, A., & SHAN, X. (2020). Coping strategies of students for anxietyduring Covid-19 pandemic in China: a cross-sectionalstudy. *F1000Research*, 9, 1115.

- OKUMUŞ, V. (2018). Çocukların Sosyal Medya Kullanımları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ONWUEGBUZİE, A.J.,& DALEY, C.E. (1996). The Relative Contributions of Examination-Taking Coping Strategies and Study Coping Strategies to Test Anxiety: A Concurrent Analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20(3), 287-303.
- OTRAR, M., EKŞİ, H., DİLMAÇ, B., & ŞİRİN, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa Çıkma Tazları İle Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 473-506.
- ÖNER, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı*. Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını No: 1. İstanbul.
- ÖZCAN, B. (2017). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Anne Baba Tutumu İle Depresyon Ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, N., KUTLU, M., & ABDULLAH, A. T. L. I. (2011). Anne Baba Tutumlarının Ergenlerin Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 45-64.
- ÖZYÜREK, A. (2017). Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-38.
- ÖZYÜREK, A. VE DEMİRAY, K. (2010). Yurttta ve Ailesi Yanında Kalan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256.
- ÖZYÜREK, A.,& ŞAHİN, F. T. (2015). Anne-Çocuk İlişkinin Ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).

- ÖZYÜREK, A. VE POYRAZ, H. (2005). Okulöncesi 5–6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim*, 166, 83–97.
- ÖZYÜREK, M. (2010). Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık
- PADEM, H., GÖKSU, A., KONAKLI, Z. (2012). *Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. International Burch University Publication, No: 13.
- PARLAR, H.,& ÖZBUK, H. Anne Baba Tutumları ile Çocuk Utangaçlığı Arasındaki İlişki. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(1), 57-75.
- PUTWAİN, D. W., WOODS, K. A. VE SYMES, W. (2010). Personal and Situational Predictors Of Test Anxiety Of Students in Post-Compulsory Education, *British Journal of Educational Psychology*, 80: 137-160.
- SARPKAYA, E. K. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı. *Yüksek Lisans Tezi Hemşirelik Anabilim Dalı Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- SAK, R., SAK, İ. T. Ş., ATLI, S., & ŞAHİN, B. K. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3).
- SASAKI, M.,& YAMASAKI, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counseling Psychology Quarterly*, 20, 51–67.
- SAVITSKY, B., FİNDLİNG, Y., ERELİ, A., & HENDEL, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the COVID-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*, 46, 102809.
- ŞEFTALİCİ, B. (2017). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Maneviyat Şanlıurfa-Viranşehir Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı*.
- SEMERCİ, B., (2007), Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları, İstanbul: Merkez Kitaplar

- SEZER, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi (Ss. 1-19). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19.
- SHADACH, E. GANOR-MİLLER, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *Eur J PsycholEduc.*, 28, 585-596.
- SKAALVİK,E.M.(2018). Mathematic sanxiety and copings strategie samong middles chool students: relation swith students' achievement goalorien tations and level of performance. *SocPsychol Educ.*, 21, 709-723.
- SPIELBERGER, C. D. (1966) Anxietyand Behavior. AcademicPress, New York.
- SPIELBERGER, C. D. (1980). Test anxiety in ventyory: Preliminary Professional manual. Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- SPEİLBERGER, C. D., 1980 Manual For-State Trait Anxiety Inventory, California Consulting Psychologis Pres,California.
- SOFTA, H. K., KARAAHMETOĞLU, G. U., & ÇABUK, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi , 23 (4), 1481-1494.
- STANTON, A. L.,& FRANZ, R. (1999). Focusing on emotion: An adaptive copings trategy In C. R. Synder (Ed.), Coping: Thepsychology of what works (pp. 90118). New York: Oxford University Press.
- STANTON, A. L., DANOFF-BURG, S., CAMERON, C. L., BİSHOP, M. M., COLLİNS, C. A., KİRK, S. B., ET AL. (2000a). Emotionally expressive coping predicts psychological and physicalad justmentto breastcancer. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 66, 350362.
- STANTON, A. L., KİRK, S. B., CAMERON, C. L., & DANOFF-BURG, S. (2000). Coping through emotional approach: Scalecon struction and validation. *Journal of Personalityand SocialPsychology*, 78, 11501169.

- STÖBER, J. (2004). Dimensions of Test Anxiety: Relations To Ways of Coping With Pre-Exam Anxiety and Uncertainty, *Anxiety, Stress, and Coping*, 17 (3): 213-226.
- SUBAŞI, D., & ÖZÇELİK, A. D. Ö. (2019). Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-47.
- SÜMER, N. GÜNDOĞDU AKTÜRK, E. VE HELVACI, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- SZAFRANSKI, D.D., BARRERA, T.L. VE NORTON, P.J. (2012) Test anxiety inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(6), 667-677.
- ŞAHİN, R., SANALAN, V., BEKTAŞ, Ö., & KAYGISIZ, Y. (2010). Ebeveynlerin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Başarılarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-143.
- TADLOCK-MARLO, R. L. (2011). Making mind smatter: Infusing mindfulness into school counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(3), 220-233.
- TALBOT, L. (2016). Test anxiety: Prevalence, effects, and interventions for elementary school students. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 3(1), 42-51.
- TEMEL, D., & TÜRKÖĞLU, B. (2019). Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (Gujgef)*, 39(2).
- THERGAONKAR, N.R. VE WADKAR, A.J. (2007). Relation ship between Test Anxiety and Parenting Style. *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 2(4), 10-12.
- THOMAS, C. L., CASSADY, J. C., & HELLER, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.

- TOPRAKYARAN, S. (2016). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları İle Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- TURNER, D. P., THOMPSON, M. E., HUBER, L. R., & ARİF, A. A. (2012). Depressive symptom sand academic performance of North Carolina college students. *North Carolina Medical Journal*, 75(3), 169–175.
- TÜRKÜM, A. S. (2007). Differential Effects Between Group Counselling and Group Guidance in Conducting a “Coping with Stress Training Program” for Turkish University Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(1), 69-81.
- UŞAKLI, H.,& YAPICI, Ş. (2001). Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 101-114.
- ÜN, M. D. (2018). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi SBE.
- ÜNÜVAR, A. (2007). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumları İle Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VOLENSKİ, L.T. (1972). Parental Attitudesand Children's Social Behavior. Doctoral dissertation. Oregon State University, USA.
- WEEMS, C. F. VE SİLVERMAN, W. K. (2012). Anxiety Disorders, Internalizing Behavior Disorders Chapter 16, Beauch.
- YILMAZ, M. T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, M. T. VE KESİCİ, Ş. (2014). Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi, *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6): 131-157.

- YILMAZ, A. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları İle Kararsızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30 , 258-267.
- YILDIRIM, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi:18*, 167-176.
- YOLCU, M. A. (2015). Aile Sosyo-Ekonomik Durumu ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi (Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- ZEİDNER, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum, New York.
- ZENGİN, E. (2019). Ergenlerde Anne Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Ortaokul Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi SBE.

EKLER

Sayın Katılımcı

Bu araştırmanın amacı, sınava hazırlanan öğrencilerin ebeveyn tutumu, sınav kaygısı ve baş etme yöntemleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma bulgularının doğruluğu için lütfen size yöneltilen soruları ve anketlerdeki ifadeleri samimi bir şekilde cevaplayınız. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Sizden tamamen kendi görüşlerinize uygun olan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Araştırma tamamen bilimsel amaçlarla yapılmaktadır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas olup, istediğiniz zaman araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmada kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Verdiğiniz bilgilerin tümü gizli kalacaktır. Anketlere isim ve soy isim yazmayınız. Lütfen boş bırakmayınız.

Yardıminız için teşekkür ediyorum.

Psk. Reyhan Esirkiş

İstanbul Kent Üniversitesi

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız

3. Annenizin Eğitim Düzeyi: () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Önlisans/Lisans () Yüksek Lisans/Doktora

4. Babanızın Eğitim Düzeyi: () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Ön lisans/Lisans () Yüksek Lisans/Doktora

5. Ortalama Hane Aylık Geliri: TL

6. Kaç kardeşsiniz?:

7. Samimi arkadaş (dost, sırdaş) sayınız:

8. Arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz ?

Çok kötü () Kötü () Kararsızım () İyi () Çok iyi ()

9. Anne ve Babanız birlikte mi yaşıyor? () Evet () Hayır
10. Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? () Düşük () Orta () Yüksek
11. Öğrenciliğinize yönelik anne-babanızın tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizin için en uygun, en geçerli olduğunu düşündüğünüz bir tanesini, öğrenciliğinize ilişkin tutumlarını dikkate alarak işaretleyiniz.
- () Baskıcı () Kaygılı () Koruyucu () İlgili () Serbest
() Talepkâr () Demokratik
12. Üniversite sınavına ne kadar süredir hazırlanıyorsunuz? Ay..... Gün
13. Sınava hazırlık sürecinde ailenizin size verdiği destekle ilgili düşünceniz:
- () Hiç destek görmüyorum () Çok az destek görüyorum () Bana karışmazlar
() Beni genellikle desteklerler () Her zaman onların desteğini görürüm
14. Corona virüs salgını ile ilgili ana-babanızın kaygı düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz ?
- () Aşırı kaygılılar () Çok kaygılılar () Normal kaygılılar
() Az kaygılılar () Kaygısızlar
15. Sizin salgın corona virüs hastalığı ile ilgili kaygı düzeyiniz ne düzeydedir?
- Aşırı kaygılıyım () Çok kaygılıyım () Normal kaygılıyım ()
Az kaygılıyım () Kaygısızım ()

EK-2. Anne-Baba Tutum Envanteri

No	Aşağıdaki cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek en uygun seçeneği işaretleyiniz. Boş bırakmayınız.	Hiç Uygun Değil	Çok az uygun	Kismen uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
İfadeler						
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
2	Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
3	Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil, kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
4	Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmış gibi beni koruyup kollamaya çalışmıştır.					
5	Aranızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
6	Arkadaşlarımı eve çağımama izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.					
7	Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.					
8	Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.					
9	Bana hükmetmeye çalışır.					
10	Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					
11	Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir					
12	Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.					
13	Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
14	Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
15	Birlikte olduğumuz zaman ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
16	Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.					
17	Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi.					
18	Sınavlarda hep üstüm başarı göstermemi istemiştir.					
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanırdı.					
20	Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
21	Küçük yaşından itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığını kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
22	Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					
23	Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanmıyorum					
24	Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırırdı					

EK-2. Anne-Baba Tutum Envanteri (devamı)

No	Aşağıdaki cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek en uygun seçeneği işaretleyiniz. Boş bırakmayınız.	Hiç Uygun Değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
25	Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.					
26	Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.					
27	Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
28	Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
29	Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.					
30	Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.					
31	Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.					
32	Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
33	Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
34	İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok, daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					
35	Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
36	Aile ilgili karar alınırken benimde fikrimi öğrenmek ister.					
37	Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
38	Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara benden daha nazik davranır.					
39	Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
40	Benimle genellikle sert bir tonda emrederek konuşur.					

EK-3. Sınav Kaygısı Envanteri

Aşağıda yer alan bir dizi ifade, insanların kendilerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu ifadeler arasında size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadenin sağındaki boşluklara (X) işareti koyunuz. İfadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen tüm soruları cevaplayınız ve her soruda yalnızca bir ifadeyi işaretleyiniz. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyiniz.

No	İfadeler	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.				
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımla olumsuz yönde etkiler.				
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam.				
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.				
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim.				
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim.				
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11	Bir sınav kâğıdını 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 sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

EK-4. Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE)

Aşağıdaki ölçekle sizlerin günlük yaşamınızda sınavın güç ve bunaltıcı etkilerinden ortaya çıkan sorunlarla karşılaştığınız zaman verdiğiniz tepkileri ölçmek amaçlanmıştır. İnsanların karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinin birçok farklı yöntemi bulunmaktadır. Burada bir sorunla karşılaştığınızda genel olarak ne yaptığınızı ya da nasıl davrandığınızı düşünerek yalnızca bir işaretleme yapmanız istenmektedir. Seçenekleri işaretlerken bir öncekinden bağımsız düşünmeye özen gösteriniz.

- (1) Asla böyle bir şey yapmam (2) Çok az böyle yaparım
(3) Orta derecede böyle yaparım (4) Çoğunlukla böyle yaparım

No	İfadeler	1	2	3	4
1	Sorunla karşılaştığımda daha önceki tecrübelerden yararlanıp sorunun üstesinden gelmeye çalışırım.				
2	Sorun olan şeyleri aklımdan atmak için bir şeyler yapmaya ya da başka türlü meşguliyetlere yönelirim.				
3	Sorunla karşılaştığımda moralim bozulur ve duygularımı dışarıya yansıtırım.				
4	Başkalarından bu tür sorunlarda ne yaptıkları konusunda tavsiyeler almaya çalışırım.				
5	Sorunla başa çıkma konusunda kendimi konsantre ederim.				
6	Kendi kendime "böyle bir sorunun gerçekte var olmadığını" söylerim.				
7	Allah'a tevekkül eder, O'na dayanırım				
8	İçinde bulunduğum sorunla ilgili olarak gülerim.				
9	Kendi kendime bir şey yapamayacağımı söyleyerek çabalamayı bırakır ve soruna teslim olurum.				
10	Kendimi hemen bir şeyler yapmaktan vazgeçiririm.				
11	Duygularımı bir başkasıyla tartışırım.				
12	Kendimi daha iyi hissedebilmek için alkol ya da sakinleştirici ilaç alırım.				
13	Kendimi yaşadığım soruna alıştırmaya çalışırım.				
14	Sorunla ilgili bir şeyler öğrenmek için birileriyle konuşurum.				
15	Diğer düşünce ve meşguliyetlere yönelmem ve sorundan kendimi uzak tutmaya uğraşmam.				
16	Karşılaştığım sorundan farklı şeylerle ilgili hayaller kurarım.				
17	Üzülürüm ama söz konusu sorunun bilincinde olurum.				
18	Allah'ın yardımını umarım.				
19	Bir eylem planı yaparım.				
20	Söz konusu sorunla ilgili şakalar yaparım.				
21	Karşıma çıkan sorunun var olduğunu ve değişmeyeceğini kabullenirim.				
22	Sorun el verinceye kadar herhangi bir şey yapmayı ertelerim.				
23	Arkadaş veya akrabalarından moral ve manevi destek almaya çalışırım.				
24	Sorunla baş etmede amacuma ulaşmaya çabalamaktan hemen vaz geçerim.				
25	Sorunun üstesinden gelebilmek için ilave şeyler yaparım.				
26	Alkol ya da sakinleştirici olarak bir an olsun kendimi kaybedip olanları unutmaya çalışırım.				
27	Sorun olduğuna inanmayı reddederim.				

		1	2	3	4
28	Duygularımı dışarı vururum.				
29	Daha olumlu taraflarına görebilmek için sorunu başka bir açıdan ele almağa çalışırım.				
30	Sorunla ilgili somut bir şeyler yapabilen kişilerle konuşurum.				
31	Sorunla karşılaştığımda her zamankinden daha çok uyurum.				
32	Ne yapacağımı ya da yapmam gerektiği konusunda bir strateji belirlemeye çalışırım.				
33	Sorunu çözmeye odaklanırsam ve eğer gerekirse yapmam gereken diğer şeyleri bir süre kendi haline bırakırım.				
34	Başkalarından sempati ve anlayış görmeyi beklerim.				
35	Sorunla daha az meşgul olmak için alkol ya da ilaç alırım.				
36	Sorunla ilgili şaka yaparım.				
37	İstediklerimi elde etmeye uğraşmayı bırakırım.				
38	İyiyeye giden bir şeyler arayıp bulmaya çalışırım.				
39	Sorunu en iyi nasıl çözebileceğimi konusunda düşünürüm.				
40	Sorun gerçekte olmamış gibi davranırım.				
41	Olumsuz şeyler yaparak işlerin daha da kötüye gitmesine yol açmadığımdan emin olmak isterim.				
42	Sorunun çözümüne yönelik gayretlerime engel olabilecek şeyleri önlemeye ciddi şekilde çaba gösteririm.				
43	Sorunla karşılaştığımda sinemaya gider veya TV izler ya da sorunla ilgili daha az düşünürüm.				
44	Oluşan şeyin ya da sorunun bir realite olduğunu kabul ederim.				
45	Benzer durumlarla karşılaşan kişilere bu durumda ne yaptıklarını sorarım.				
46	Büyük oranda duygusal rahatsızlık hisseder ve bu tür hisleri dışarıya yansıtırım.				
47	Sorunla aktif olarak uğraşmayı hedefleyerek için doğru doğru bir tavır takınırım.				
48	Sorunla karşılaştığımda dini inancımın bir huzur bulmaya çalışırım.				
49	Bir şeyler yapmak konusunda kendimi uygun ve doğru zamanı beklemeye zorlarım.				
50	Sorunla durumla ilgili eğlenir ya da oyun oynarım.				
51	Sorunu çözmeye yönelik çabalarımı azaltırım.				
52	Neler hissettiğim konusunda birisiyle konuşurum.				
53	Yaşadıklarım konusunda kendi kendime yardım olsun diye alkol ya da sakinleştirici ilaç alırım.				
54	Sorunla birlikte yaşamayı öğrenirim.				
55	Soruna odaklanabilmek için diğer meşguliyetlerimi bir tarafa bırakırım.				
56	Takınmam gereken tavır konusunda daha ciddi düşünürüm.				
57	Sanki sorun yokmuş veya hiç olmamış gibi davranırım.				
58	Yapmam gereken şey neyse atmam gereken adımı zamanında atarım.				
59	Başıma gelen şeyden ya da yaşadığım sorundan bir şeyler öğrenir ya da tecrübe kazanırım.				
60	Her zamankinden daha çok dua ve ibadet ederim.				

ÖZGEÇMİŞ

Reyhan ESİRKİŞ; İlköğretimini Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda tamamlamıştır. Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi ve İdari Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü Onur öğrencisi olarak 2017 yılında mezun olmuştur. Bu süreç içerisinde psikoloji alanında çeşitli eğitimler alarak kendini alanda geliştirmiştir. Aynı zamanda Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Bölümünde üç ay boyunca araştırmacı stajyer olarak görev almıştır. Daha sonra Bahçelievler R.A.M 'da staj eğitimini sürdürmüş, 2018 yılında İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Bilim Dalında Yüksek Lisans programına başlamıştır. Çeşitli özel okullarda Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni olarak görev almıştır. Şuan Özel Söke Okullarında Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.