

T.C
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLER ARASINDA DUYGU
DÜZENLEME, ANNE-BABA TUTUMU VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MELİKE KARAÇOR

GAZİANTEP - 2020

T.C
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLER ARASINDA DUYGU
DÜZENLEME, ANNE-BABA TUTUMU VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MELİKE KARAÇOR

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. LEVENT SÜTÇİGİL

GAZİANTEP - 2020

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksel Lisans Tezi sunduğum “**Üniversitesi Sınavına Hazırlanan Öğrenciler Arasında Duygu Düzenleme, Anne-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

20/05/2020

Melike KARAÇOR

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı sonlandırmamda değerli görüşleri ile katkıda bulunan ve bana yol gösteren tez danışmanım kıymetli hocam Prof.Dr. Levent Sütçigil'e ve araştırma yöntemleri konusunda yardımlarını esirgemeyen Dr. Akif Avcu hocama tüm içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak, kıymetli arkadaşım Uzm. Klinik Psikolog Taliye Akyıldız'a bu zorlu süreçte her anlamda yanımda olduğu ve desteklerini esirgemediği için, arkadaşım Ayşe Göçmez dostluğu ve arkadaşlığıyla morel verdiği için teşekkür ederim. Sevgili annem Nuriye Karaçor ve babam Mehmet Karaçor bu süreçte motivasyon kaynağım oldukları, her an yanımda destekleyici oldukları ve bugünlere gelmemi sağladıkları için tüm içtenlikle teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

Gaziantep, 2020

Melike KARAÇOR

ÖZET

Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında duygu düzenleme, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 209'u kız, 188'i erkeklerden oluşan 397 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada demografik bilgiler formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) ve Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler üzerinde, sınav kaygısı, duygu düzenleme ve anne-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi; anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Sınav kaygısı, duygu düzenleme ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Son olarak, anne-baba tutumu ile duygu düzenleme ölçeği puanlarının sınav kaygısı yordama düzeyi puanlarını belirlemek üzere Aşamalı Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anne-baba tutumu, duygu düzenleme, sınav kaygısı, lise son sınıf öğrencileri

ABSTRACT

In the present study, it was aimed to examine the relationship between emotion regulation, parental attitude and exam anxiety among students preparing for university exam. The sample of the study consists of 397 high school senior students, 209 of whom are girls and 188 of them are boys. In the study, demographic information form, Westside Exam Anxiety Scale, Emotional Regulation Scale for Adolescents and Parenting Attitude Scale were used. Independent groups t-test on the data obtained in the study to see whether test anxiety, emotion regulation and parental attitudes differ according to gender; One-way analysis of variance (ANOVA) was used to see if it differentiates according to the education level of the mother and father. Complementary post-hoc analysis techniques were used to determine from which groups the significant difference determined after ANOVA originated. Scheffe multiple comparison technique used in cases where variances are homogeneous. Pearson Product Moment Correlation Analysis was conducted to determine the relationship between exam anxiety, emotion regulation and parental attitude. Finally, Progressive Regression Analysis was carried out to determine the scores of the test anxiety predictive level of parental attitude and emotion regulation scale scores. Findings obtained as a result of the research are discussed in the light of the literature.

Key words: Parental attitude, emotion regulation, exam anxiety, senior high school students

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Soruları	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Kaygı Kavramı	6
2.1.1. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar	7
2.1.1.1. Psikanalitik Kuram	7
2.1.1.2. Bilişsel Kuram	8
2.1.1.3. Davranışçı Kuram	8

2.1.1.4. Bilişsel Davranışçı Kuram	9
2.1.2. Kaygı Türleri.....	9
2.1.2.1. Sürekli Kaygı.....	9
2.1.2.2. Durumluk Kaygı.....	10
2.1.2.3. Duruma Özgü Kaygı	10
2.1.3. Sınav Kaygısı	10
2.2. Duygu Kavramı	12
2.2.1. Duygu Düzenleme.....	14
2.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri.....	15
2.2.3. Gelişimsel Duygu Düzenleme	17
2.2.3.1. Bebeklerde Duygu Düzenleme	18
2.2.3.2. Çocuklukta Duygu Düzenleme	19
2.2.3.3. Ergenlikte Duygu Düzenleme	20
2.3. Anne-Baba Tutumları.....	21
2.3.1. Otoriter Anne-Baba Tutumu	22
2.3.2. Yetkili (demokratik) Anne-Baba Tutumu.....	23
2.3.3. Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu	24
2.3.4. İhmalkâr Anne-Baba Tutumu	25
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Sınav Kaygısı ve Anne- Baba tutumları ile İlgili Araştırmalar	26
2.4.2. Sınav Kaygısı ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	27
2.4.3. Anne-Baba Tutumları ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem.....	29

3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ).....	31
3.3.2. Anne-baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ).....	31
3.3.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ)	32
3.4. Verilerin Analizi.....	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	35
BULGULAR VE YORUM	35
4.1. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?	35
4.2. Duygu Düzenleme Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	37
4.3. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	40
4.4. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	43
4.5. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları birlikte Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını yordama düzeyi nedir?.....	44
BEŞİNCİ BÖLÜM	47
TARTIŞMA	47
5.1. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?	47
5.2. Duygu Düzenleme Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	48
5.3. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	49

5.4. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	50
5.5. Anne-Baba Tutumu Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları birlikte Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını yordama düzeyi nedir?.....	53
ALTINCI BÖLÜM.....	55
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA	58
EKLER.....	73
EK 1. Demografik Bilgiler Formu	73
EK 2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği.....	74
EK 3. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ).....	75
EK 4. Anne-Baba Tutum Ölçeği.....	76

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Demografik bilgilere dair bulgular.....	30
Tablo 2. Sınav Kaygısı Ölçeği için N , \bar{x} , ss , Sh_x , Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	33
Tablo 3. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği top. alt boyut puanları için N , \bar{x} , ss , Sh_x , çarpıklık ve basıklık değerleri	33
Tablo 4. Anne Baba Tutum Ölçeği alt boyut puanları için N , \bar{x} , ss , Sh_x , çarpıklık ve basıklık değerleri.....	34
Tablo 5. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	35
Tablo 6. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ...	36
Tablo 7. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ...	36
Tablo 8. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları	37
Tablo 9. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	38
Tablo 10. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	39

Tablo 11. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	40
Tablo 12. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	41
Tablo 13. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	42
Tablo 14. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Ergenlere Yönelik Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba tutumu Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları	43
Tablo 15. Anne Baba Tutumu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Sınav Kaygısı Yordama Düzeyi Puanlarını Belirlemek Üzere Yapılan Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları	45

KISALTMALAR LİSTESİ

- ABTÖ** : Anne-Baba Tutumları Ölçeği
- EİDDÖ** : Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği
- SAT** : Scholastic Aptitude Test
- WSKÖ** : Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Okula giden her birey, dersteki başarılarının ölçülmesi amacıyla ders yılı içerisinde belirli sınavlara tabi tutulur. Bu sınavlar onların yıllık başarılarını ölçmesinin yanı sıra seçmek istedikleri ortaokul, lise ve üniversite eğitimi kararlarını da etkiler. Türk Dil Kurumu (TDK), “sınav” kelimesinin anlamını “*Direnme, dayanışma, güç gerektiren, sonuçta bir deneyim kazandıran zor durum*” olarak tanımlamaktadır. Bu zor durum bazı sınavlarda daha fazla sorumluluk ve rekabeti de içinde barındırmaktadır. Gelecekteki yaşam koşullarının şekillenmesi ve meslek seçimlerine yardımcı olacak zorlu durum ise üniversiteye giriş sınavı olarak düşünülmektedir. Ülkemizde her yıl milyonlarca öğrenci üniversite sınavına girmektedir. Hem sınava giren insan sayısı bakımından hem de meslek seçimi için büyük bir adım olması sebebiyle üniversiteye giriş sınavı öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de üniversiteye giriş sınavı, ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılmaktadır. Yurtdışında da benzer şekilde sınav sistemleri mevcuttur. Örneğin; Amerika’da da Türkiye’deki sınava benzer SAT (Scholastic Aptitude Test) yapılmaktadır. Sınav; meslek seçimi yapmak, verilen emeklerin karşılığını almayı istemek ve yılda bir kez yapılması sebebiyle yıl kaybetmeyi istememek gibi durumları içinde barındırmaktadır. Bu durumlar ise öğrencilerde bazı duyguların açığa çıkmasına sebep olmaktadır. Yaşanan duygulardan bazıları korku, heyecan, öfke, üzüntü ve kaygıdır.

Kaygı, kişinin stresi yoğun şekilde yaşaması ve kendini tehlikede hissetmesiyle gelişmekte olup kişinin yaşamının belirli döneminde gelecekte kötü şeyler deneyimleyecekmiş gibi kendine güvenini kaybettiği durumlarda gösterdiği endişe, kararsızlık, kötümser olma ve korku gibi duygularla ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kişi kendini tehlikede hissettiğinde duygularında, bedeninde ve zihninde birtakım değişiklikler olduğunu fark eder. Bu durum fiziksel olarak bir uyarılmışlık halidir; kaygı ise bu fiziksel değişiklikleri ortaya çıkarmaktadır. Bu bireylerde hayatta kalabilmek ve tehlikeli durumlarla başa çıkabilmek için gereklidir. Bu kaygının faydalı olan düzeyidir. Kaygı, faydalı olan düzeyin dışına çıktığında kişiyi olumsuz etkileyebildiği gibi başarısızlıklara da sebep olmaktadır. Bu durum kişinin sorumluluklarını ve işlerini yapabilme yeteneğini etkilemektedir. Bu nedenle kaygıyı kontrol altına alabilmek ve onu faydalı düzeyde tutabilmek başarı için

önemlidir. Sınav dönemlerinde öğrencilerin kaygı düzeyinin arttığı ve bunun öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre faydalı ya da zararlı duruma geldiği gözlemlenebilmektedir (Semerci, 2009: 52-58).

Yapılan araştırmalardan birine göre kaygının düşük düzeyde olması başarıyı artırıcı bir faktördür fakat kaygı yüksek düzeye ulaştığında destekleyici değil; tehdit edici bir faktördür (Kaçan Softa vd., 2015).

Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısı her öğrencide ve cinsiyette aynı oranda etki göstermeyebilir. Duygular aynı adlandırılrsa da her insanda o duygu kişiye özgü yaşanmaktadır. Eryılmaz (2009), Stresle başa çıkma konusunda cinsiyetler arasında fark olmadığını belirtse de Hanımoğlu (2010), kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları belirtmiştir. Yapılan bazı araştırmalara göre kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında kaygı düzeylerinin yüksek düzeyde olması ve kız öğrencilerin genel olarak duyguları yaşama düzeylerinin de erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Gençdoğan, 2006; Kaçan Softa vd., 2015).

Kuzgun, anne-baba tutum ve davranışlarının çocukların psikososyal gelişimlerini etkilediği gibi çevresiyle olan uyumunda da büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak hayatın ilk yıllarında oluşan güven duygusu, gelecekte karşılaşılan tehdit edici durumlarda da devam ettirilir (Kuzgun, 1972: 177). Baumrind (1966), anne baba tutumlarını üç temel çocuk yetiştirme stiline göre açıklamıştır. Bunlar otoriter (authoritarian) anne baba tutumu, demokratik (authoritative) anne baba tutumu ve izin verici (permissive) anne baba tutumlarıdır. Otoriter anne baba tutumunda ebeveyn, oluşturduğu mutlak değerler çerçevesinde çocuğun davranışlarını düzenlemesini ister ve çocuğu bu değerlerle kontrol edip şekillendirir. Demokratik anne baba tutumunda ebeveyn, çocuğun sözlü bir şekilde kendisini ifade etmesine izin verir ve çocuğun mevcut özelliklerini doğrular, ancak gelecek davranışları için standartlar koyar. İzin verici anne baba tutumunda ebeveyn, çocuğun dürtülerine, isteklerine ve eylemlerine karşı bencil olmayan, kabul edici ve olumlu bir şekilde davranmaya çalışır. Gottman ve arkadaşları, anne-baba tarafından eleştirilen, müdahale edilen ve aşağılanan çocukların duygu düzenleme konusunda güçlükler yaşadıklarına ve kendilerini geliştirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre ebeveyn tutumları, gelişimsel ve toplumsal uyum açısından önemli bir ilke olarak kabul edilmiştir (Gottman vd, 1996: 245-246). Anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişki çocukluk döneminden sonraki ergenlik döneminde de duygu düzenleme açısından gelişimsel bir alt yapı oluşturmaktadır. Ayrıca bu durum ergenlik

döneminde karşılaşılan zorluklar ve kurulan ilişkilerin doyumu için önemli bir temel birleşen olduğu söylenmektedir (Bell ve Calkins, 2000).

Yolcu (2015), sınav dönemlerinde aile tutumlarının öğrencinin kaygı durumundaki önemli değişkenlerden biri olarak saymıştır. Ailelerin gösterdiği olumlu veya olumsuz duygular; çocukların onları rol model olarak görmeleri sebebiyle ilerideki yaşamlarını ve farkındalıklarını büyük oranda etkilemektedir (Yolcu, 2015: 128). Aileler çocuklarına duygusal yönde sevgiyle ve destekleyici bir şekilde yaklaşırsa, sınav kaygısı tehlikeli seviyeye çıkmadan sınav başarısına katkı sağlayacak seviyede kalabilir (Yörükoğlu 2002: 191).

Türk Dil Kurumu duygu kelimesini “*belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler.*” şeklinde ifade etmiştir. (TDK) (2017). Her insanın yaşadığı duygu kendine has ve bireyseldir. Duyguların sonucunda oluşan tepkiler de farklılıklar göstermektedir. Gross’a göre çevremizle oluşturduğumuz ilişkide duygular önemli olmakla birlikte sosyal bağlar, karar verme mekanizması ve davranışsal sorumluluklarda da duygular kilit noktasıdır (Gross, 2014: 3). Duygular hakkında birçok araştırma yapmış olan Gross, duyguları nasıl yöneteceğimize diğer bir deyişle düzenleyeceğimize, duyguları bastırmalı mı üzerine mi gitmeli, yüz üstünde mi tutmalı yoksa yermeli mi gibi sorulara cevap aramıştır. O bu soruların temasında; duyguların ölçülerek kontrol edileceği ve her kültüre göre farklılık göstereceğini beyan etmiştir (Gross, 1998a: 271). Güven ve arkadaşları ise (2015), duyguları düzenlemeyi öğrenmede, ailenin rolünün oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre çocuğun sosyal ilişki ve becerileri ailesi ile kurduğu duygusal bağlamdaki beceriyle doğru orantılıdır. Ek olarak da duygu düzenleme, pozitif ve negatif açıdan farklılıklar göstererek ortaya çıkmaktadır. Gross, pozitif duygular negatif duygulara göre daha hızlı sinyal vermekte olduğunu ama iki duygu tipinin de birbirine bağlı olduğunu savunmaktadır (Gross, 1998a: 8). İnsan gün içinde trafikten işe, ilişkilerden fizyolojik ihtiyaçlara kadar pek çok zorlanmalara maruz kalmaktadır. Bu durum da duyguların yeterince yüksek düzeyde yaşanmasına sebep olabilir. Pogosyan (2017), duygu düzenlemenin kişisel olarak farklılıklar içerdiğini, geçmişe bağlı olarak geliştiği ve yansıdığını söylemektedir. Ona göre beynin otomatik düşünce sistemiyle bazı duygulara tepki vermesi bilinçte var olan geçmiş bilgilerle gerçekleşebilir. Bergland ise (2016), kişinin duyguları ve davranışlarının kontrol edilebileceği bunun için de duygularımızın gönüllü mü yoksa herhangi bir yönlendirmeyle mi geldiğini bilmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Stosny (2015), duygu kelimesini “hareket” olarak tanımlamış ve duyguların bizi harekete geçirdiğinden bahsetmiştir. Bu, bir şeyler yapmaya motive etmek ve

tetikleme olabilir. Stosny (2015), zahmetli davranışı motive eden duyguların bizi savunmasız ve değersiz hissettiren duygular olabileceğini, kaygı ve suçluluk duygularında bu durumun çok fazla yaşandığını belirtmiştir. Örneğin sınava hazırlanan öğrencilerde kaygının artışı ders çalışmaktan uzaklaşmaya ve umutsuzluğa itebilir. Stosny (2015), bu duyguyu düzenlemek için de alışkanlıkları değiştirerek ya da farklı alışkanlıklara da hayatımızda yer açarak aşılabileceğini söylemektedir. Gold'a (2011) göre bedeni kullanmak duyguları düzenlemede büyük fayda sağlayacaktır, örneğin; öğrencilerin sürekli masa başında kaygıyı yaşamasındansa bedensel aktiviteye yönelebilecekleri gibi.

Sonuç olarak, yapılan literatür taramalarında ergenlerde çocukluktan itibaren fiziksel ve ruhsal gelişimlerinde ailenin tutumu fazlasıyla önemli olmuş ve makalelerde sıklıkla değinilmiştir. Sınav döneminde yaşanan yoğun duyguların anne-baba tutumuyla şekilleneceğine literatürde rastlanmaktadır. Duyguların kız ve erkek öğrenciler arasında da farklılık gösterdiğine değinilmiştir dolayısıyla yaşanan kaygının ve yansıtma şekillerinin cinsiyete göre farklılaştığı düşünülmektedir. Yapılan literatür taramalarında çoğu araştırmacının bu konu da hemfikir olduğu görülmüştür. Fakat her araştırmada aynı sonuçlara varılmadığı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde duygu düzenleme, anne-baba tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Aynı zamanda sınav kaygısı, duygu düzenleme ve anne-baba tutumları cinsiyete ve anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Literatür incelendiğinde sınav kaygısı ve duyguları düzenlemenin çalışıldığı araştırmalara daha çok rastlanırken; sınav kaygısı, duygu düzenleme ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalara daha az rastlanmaktadır. Cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyinin, sınav kaygısı ve duygu düzenleme üzerinde anlamlı bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın mevcut olan literatüre katkı sağlayarak yeni araştırmalar için de kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Üniversiteye hazırlık dönemindeki sınav kaygısı, çalışma motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Duyguları düzenleme açısından bakıldığında da sınava hazırlanan öğrencilerin duygularını hangi yöntemlerle düzenlemeye çalıştıklarını belirlemek ve anne baba tutumlarının ne ölçüde bu duruma kaynaklık ettiğini görmek, mevcut gelişim dönemindeki psikolojik sağlıklarını anlamak ve yetişkinlik dönemine nasıl bir temel hazırladığını görmek açısından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Soruları

- 1) Sınav Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2) Duygu Düzenleme Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları birlikte Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını yordama düzeyi nedir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Bu araştırmadaki lise son sınıf öğrencilerinin ölçek maddelerini okuyup kendi görüşlerini yansıtmak şekilde samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Duygu düzenleme, anne- baba tutumu ve sınav kaygısı bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın sadece Malatya ilinde ve lise son sınıf öğrencileriyle yapılmış olması.
2. Araştırmanın sadece 2018- 2019 eğitim öğretim yılı öğrencilerine yapılmış olması.
3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiği okullar dahilinde yapılmış olması.
4. Araştırmadaki veriler Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'nin, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ve Anne-Baba Tutumları Ölçeği'nin ölçütleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı Kavramı

"Kaygı" terimi, günümüzde en yaygın kullanılan psikoloji terimidir, gerginlik duyguları ve artmış otonom sinir sistemi aktivitesi ile karakterize, aşikâr fakat geçici bir duygusal hal veya durumu belirtir (Spielberger, 1972b: 24). Herhangi bir tehlikeye karşı verilen uyarıcı rolü oynayan ve vücudu tehlikeye karşı korumak için oluşan bir meydan okumadır. Kaygıyla birlikte hızlı ve kesik nefes alış-verişleri, ritmi hızlanmış kalp atışı ve kasların kasılması gibi fiziksel belirtiler oluşur. Bu belirtiler sonucunda savaş kaç veya donakalma gibi doğal tepkiler kişilerde görülmektedir.

APA (American Psychological Association) Psikoloji Sözlüğü, kaygıyı "*bireyin yaklaşmakta olan tehlikeyi, kaygı ve somut gerginlik belirtileri ile karakterize eden bir duygu*" olarak tanımlar. Beden, algılanan tehdidi karşılamak için kendini harekete geçirir: Kaslar gerilir, nefes almak daha hızlı olur ve kalp daha hızlı atar (Spielberger, 1972a: 489).

Tanınımın tarihçesine baktığımızda, Darwin kaygıyı, organizmanın korkusu olarak kavramsallaştırmış ve duyguların bireyin hayatta kalması ve mücadele etmesi amacına hizmet ettiğini ayrıca kaygı ve korkunun psikolojik reaksiyonları tetiklediğini belirtmiştir. Darwin, korku yaşama potansiyelinin sayısız nesiller boyunca uyarlanabilir bir mekanizma olarak gelişen insan ve hayvanların kendine özgü bir özelliği olduğuna inanıyordu. Korku reaksiyonlarının kendine özgü doğası, muhtemelen insanların hayatlarını zorlaştıran birçok tehlikeyle başa çıkmakta ya da onlardan kaçmakta başarılı olanların doğal bir seçim süreci yoluyla şekillenmiştir (Spielberger, 1972b: 5; Twenge, 2000: 1008).

Freud kaygının insan yaşamındaki etkilerini açıklayan düşünürlerden biridir. Kaygı hissinin; fizyolojik ve davranışsal tezahürlerle birlikte, korkunç veya gerginliğe benzer hoş olmayan bir duygusal durum olduğundan bahsetmektedir. Korkunun, gerçek bir tehdide karşı geliştiğini fakat kaygının içsel tehlikeye karşı gelişen bir tepki olduğunu düşünmektedir. Kaygı, kendine özgü deneyimsel ve fizyolojik niteliklerin birleşimi ile öfke, keder veya üzüntü gibi diğer hoş olmayan duygusal durumlardan ayırt edilebilir. Özel bir hoşnutsuzluk veren kaygı ile ilgili deneyimsel nitelikler, gerginlik veya korku duygularından oluşur (Özer, 2006: 3; Spielberger, 1966: 9; Spielberger, 1972a: 23).

Sullivan için kaygı, oldukça rahatsız edici bir gerginlik durumudur ve kişilerarası ilişkilerde onaylanmamaktan kaynaklanmaktadır. Ona göre bir bebek ile annesi arasındaki empatik bağlantı yoluyla; annede mevcut olan anksiyete, bebekte de anksiyeteye neden olur. Tüm anneler, bebeklerine bakarken bir miktar endişe duydukları için, bebekler bir dereceye kadar endişeli hale gelecektirler. Örneğin; Bir anne endişeli ve ağlayan bebeğini besleyebilir çünkü açlık için endişe duymaktadır. Bebeğin sütü kabul etmekte tereddüt etmesi durumunda, anne bebeğinin aç kalacağı endişesiyle korkmakta ve endişelenmekte, bebek de annesinin bu endişesini hissederek kaygılı hale gelebilmektedir. Son olarak, bebeğin kaygısı emme ve yutmayı engelleyen bir seviyeye ulaşır. Ardından endişe, ihtiyaçların gerilimlerine karşı çalışır ve onların karşılanmalarını önler (Sullivan, 1953: 41-43).

Arthur S. Reber, kaygının; belirsiz ve tatsız nitelikleri içeren endişe, korku, sıkıntı ve huzursuzluk durumu olduğunu, Patricia A. McGrath ise endişe, tedirginlik duygularını uyandırır ve sadece terleme veya kalp atışı gibi fizyolojik reaksiyonlara neden olmaz, aynı zamanda endişe uyandıran durumlardan kaçınma eğilimi gibi, davranışları da etkilediğini belirtmişlerdir (Whitehead-Pleaux, Baryza ve Sheridan, 2006: 138).

Kaygı karmaşık bir olgudur, tanımını ve kriterleri konusunda geniş bir anlaşmazlık vardır. Bu nedenle, endişe veren, uyarıcı bir durum, zararlı bir gelecek sonucunun olasılığı ve stresli bir duruma cevap olarak çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Shechter ve Zeidner, 1990: 138).

2.1.1. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar

2.1.1.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalizin kurucusu Sigmund Freud (1856–1939), kaygı ile ilgili çalışmalarda etkili ve tarihsel bir figür olmuştur. 1890'larda Freud, hastalarının çoğunun gösterdiği semptomların fiziksel sinir sistemi hastalığının ürünü olmadığına, bunların görünmez, bilinçdışı ve öncelikli olarak cinsel psikolojik dürtülerle başa çıkılmalarıyla ilgili olabileceğine inanmıştır. Bu iç görüşü, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki psikolojik problemlerin tedavisinde, 1970'lere kadar yaygın bir tedavi şekli olan psikanalizin temel taşı haline gelmiştir. Freud, kaygının fiziksel faktörlerden kaynaklandığına ve cinsel dürtülerin ruhsal aygıt üzerinde derin bir etkiye sahip olduğuna inanıyordu. O biyolojiyi içgüdülerin ve dolayısıyla davranışların kaynağı olarak vurgulamıştı. Biyolojiyi evrensel olarak görmesi sonucunda, gelişim evresinde insanlar arasındaki yaşanan çatışmaları da evrensel olarak görmüştür. Freud üç çeşit anksiyete olduğunu

belirtmiştir; gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi. Gerçeklik anksiyetesi, gerçekte var olan tehlike ve tehditlere karşı oluşan korku veya kaygıdır. Sınav kaygısı, gerçeklik anksiyetesi için bir örnek olabilir. Nevrotik anksiyete, içgüdülerin doyuma ulaşması sonucunda cezalandırılma korkusunun oluşmasıdır ve bunun gerçeklikle bir bağlantısı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, çocuğun anne-baba tarafından dürtüsel davranışlarının cezalandırılma algısı gibi. Son olarak suçluluk anksiyetesi, kişinin vicdani korkusudur yani töre ve kurallara karşı geldiğinde kişinin suçluluk hissetmesidir. Freud'un aksine Horney, çocukluk dönemindeki kaygının çocuğun kendisinin sevilmediğini hissetmesi ya da güvensiz yaşam koşulları nedeniyle çaresiz hissetmesi sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Sonuç olarak Horney kaygıyı biyolojik faktörlü değil de çocuğun çevresinin en önemli bileşeni olan aile faktöründen kaynaklandığını savunmuştur (Freeman ve Freeman, 2012: 16-17; Geçtan, 1997: 64; Gregurek, 2016: 49-50; Smith, 2006: 57).

2.1.1.2. Bilişsel Kuram

Tüm bilişsel modellerin temel varsayımı; bilişsel süreçlerin tüm duygusal ve davranışsal tepkilere aracılık ettiğidir (Beck, 1988: 23).

Beck ve arkadaşları kaygıyı bilişsel modelde incelemişlerdir. Beck, bir bireyin fiziksel ya da psikolojik iyiliğini, tehlikeli ya da tehdit edici olarak değerlendiren şema temelli bir bilgi işleme perspektifi olarak görmüştür. Seçici tehdit veya tehlike uyaranlarının işlenmesi ile birlikte endişeli kişi, başa çıkma kaynaklarını ve çevredeki güvenlik veya kurtarma özelliklerini küçümsemektedir. Ayrıca, normal ve patolojik kaygı arasındaki ayırım, organizmanın hayatta kalmasında korkunun oynadığı hayati rol nedeniyle önemlidir. Buradaki fark, patolojik kaygıda, içsel veya dış çevrenin sürekliliğine karşılık gelmeyen önyargılı veya aşırı tahmin edilmiş bir tehlike algısı bulunmasıdır (Beck ve Clark, 1997: 50-51).

2.1.1.3. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, adından da anlaşılacağı gibi insan ve hayvanların davranışlarını konu almıştır. Davranışçı kuramın önderlerinden olan John Watson (1878-1958), psikolojinin tamamen nesnel bir doğa bilimi olduğunu ve davranışların bilimsel psikolojinin çalışabileceği tek konu olduğunu savunmuştur. Teorik amacı ise davranışın tahmini ve kontrolüdür. Davranışçı kuram, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme açısından kaygıya yaklaşmaktadır. Klasik koşullanma, tarafsız bir uyaran, normalde herhangi korkutucu tepkiye sebep olmayan bir durum olay ya da nesnenin kalıcı korkuya sebep olabileceği ile ilgili

bir öğrenme şeklidir. Daha önce kişi için tarafsız olan bir durum öğrenildikten sonra kaygıya sebep olmaktadır. Edimsel koşullanma ise davranışın sonucunun, davranışın pekişmesini belirlediğini anlatan bir kavramdır (Freeman ve Freeman, 2012; Jacofsky vd., t.y.; Mcleod, 2019). Bandura ise sosyal öğrenme de insanların kişisel deneyimden ziyade gözlem yoluyla otomatik olarak öğrenebileceklerini önermektedir (Bandura, 1997: 2).

2.1.1.4. Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel davranışçı kuram düşünce, duygu ve davranış ilişkisi üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır. Temel önerme düşüncelerin duygu ve davranışları etkilediği üzerinedir. Kişinin hissiyatını belirleyen şey bir durum değil de durumu algılayış biçimidir (Smith, Segal ve Segal, 2019). Kaygı, tehdit içeren yaşam olayları, tehdit edici ve stresli bir deneyim sırasında çocuklukta erken dönemde ortaya çıkan tehdit odaklı bilişsel şemaları yeniden etkinleştirdiğinde ortaya çıkar. Tehdit odaklı bu şemalar, çevreyle ilgili tehlikeli niteliklere ilişkin varsayımlar içermekte ve tehditle ilgili olumsuz olayları en üst düzeye çıkarmaktadır (Edwards, 2018).

2.1.2. Kaygı Türleri

Literatürde kaygı iki ana bölümde sınıflandırılmıştır. Kaygı için sunulan ilk sınıflandırma üç yaklaşımla tanımlanmıştır; sürekli kaygı, durumluk kaygı ve duruma özgü kaygı (MacIntyre ve Gardner, 1991a: 513).

2.1.2.1. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı “bireyin her durumda endişeli olma olasılığı”, genel olarak çevrede algılanan bir tehdide karşı tepkilerdeki bireysel farklılıkları ifade eder. Spielberger, sürekli kaygıyı durumluk kaygısından ayırmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Sürekli kaygı, bireyin daha sık veya daha yoğun yaşadığı göreceli olarak istikrarlı bir duygusal durumu ifade eder (Spielberger, 1972a: 490). Yüksek düzeyde sürekli kaygısı olan insanlar tipik olarak gergindir ve duygusal istikrarı yoktur (Bekleyen, 2004). Genellikle bu durumlara gerçekte olduğundan daha fazla tehdit hissetmesinin bir sonucu olarak, birçok farklı durum için birey endişelenme eğilimi gösterir (Spielberger, 1972b: 39). Bu tür anksiyete çoğunlukla bir insanın kişilik özelliği olarak görülür ve sürekli anksiyete yaşayan bir kişinin çeşitli durumlarda endişeli olacağı söylenebilir.

2.1.2.2. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygısı, belirli bir bağlamda bir tehdit olarak algılanan uyaranlara karşı duygusal ve somatik tepkileri ifade etmekte ayrıca belirli bir zamanda yaşanan tutukluluk hali olduğu belirtilmektedir (Macintyre ve Gardner, 1991b; Spielberger, 1972a). Belirli bir anda ve belli bir duruma olan tepki olarak algılanır. Bu kaygı yoğunluğa, süreye göre değişir ve zaman içinde bireye etki eden stresin bir fonksiyonu olur (Bekleyen, 2004). Durumluk kaygı gibi, sürekli kaygı da algılanan bir tehdide cevap olarak ortaya çıkar, ancak yoğunluğu, süresi ve meydana geldiği durumların çeşitliliği bakımından farklılık gösterir. Kişi bir tür tehdit hakkında zihinsel bir değerlendirme yaptığında ortaya çıkar. Tehdit edici olarak algılanan nesne veya durum ortadan kalktığında, kişi artık endişe duymaz. Dolayısıyla, durumluk kaygı, algılanan bazı tehditlere cevap olarak geçici bir durumu ifade eder (Hatfield, t.y.).

Durumluk ile sürekli kaygı arasındaki ayrım üzerinde Spielberger'in (1972b) çalışmaları vardır. Basitçe, durumluk kaygısı, belirli bir bağlamda tehdit olarak algılanan uyaranlara karşı duygusal ve somatik reaksiyonları ifade ederken, sürekli kaygı, genel olarak çevrede algılanan bir tehdide karşı tepkilerde bireysel farklılıklar anlamına gelir.

2.1.2.3. Duruma Özgü Kaygı

İyi tanımlanmış bir durumda yaşanan kaygıya “duruma özgü kaygı” denir (MacIntyre ve Gardner, 1991a). Duruma özel çalışmalar endişe anlayışına daha fazlasını sunabilir, çünkü durumun çeşitli yönleri sorgulanabilir. Önemli bir fark olarak; deneklerin sınavlara girmek, insanlarla konuşmak, sınavda yazmak, matematik yapmak ya da bir dil kursuna katılmak gibi sınırlı durumlarda kaygıları için test edilmesidir. Duruma özgü yapılar, belirli bir bağlamla sınırlı sürekli kaygı önlemleri olarak görülebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991b).

2.1.3. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, eğitimde sık görülen bir diğer endişe türüdür. Özel bir kaygı şeklidir çünkü birey tarafından sınavdan önce, o sırada ve sonrasında yaşanan koşulları ifade eder (Zeidner, 1998: 3). Sınav kaygısı bir sınavdan veya testten olumsuz sonuçlara ve beklentilere bağlı fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal reaksiyonlar olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı, öğrenciyi üzerinde kaygı uyandıran başarısızlık olasılığı hakkında çok fazla endişe etmesini etkileyen değerlendirme durumlarına bireysel tepki biçimi olarak tanımlanabilir (Sieber, O'Neil ve Tobias'tan [1977] aktaran Zeidner, 1998: 17).

Deborah Stipek'in sınav kaygısı üzerinde yaptığı araştırmada, kaygının öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin değerlendirildiği, tüm durumlarda görüldüğünü (günlük sorulardan resmi sınavlara kadar) belirtmiştir (Dewi ve Mangunsong, 2012: 509). Durumluk kaygısı ve sürekli kaygı kavramları da sınav kaygısına yansımıştır. Sınav kaygısı olan öğrenciler, değerlendirme durumlarında sınavları kişisel tehdit olarak algılamaktadır ve bu durumdaki kaygı için özellikle düşük bir yanıt eşiği görülmektedir. Sonuç olarak, risk algıları, kendi kendine yeterliliği azaltma, kendi kendini aşağılayıcı bilişler, başarısızlığın öngörücü özellikleri ve ilk başarısızlık belirtisinde daha yoğun duygusal tepkiler ve heyecanla tepki verme eğilimindedirler (Sarason ve Sarason, 1990: 475, 483). Sınav kaygısının duruma özgü bir sürekli kaygı biçimi olduğunu ve hem durum kaygısının hem de sürekli kaygının test kaygısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu belirtilmektedir.

Sürekli kaygı düzeyi yüksekse, bireyin aklında, değerlendirme bağlamları daha tehdit edici bir şekilde değerlendirilebilir. Yüksek düzeydeki endişe düzeylerinin, akıldaki endişe verici düşünceleri değerlendirme bağlamında harekete geçirerek, bireyin performansını etkilediğine ve bu işlemlerin bilgi işlem aşamalarında görülebileceğine inanılmaktadır. Anksiyete düzeyi yüksek olan bireylerin dikkatlerini muhtemel bir arayışa yönlendirme eğiliminde olmaları önerilmektedir (Putwain vd., 2015: 3; Spielberger, 1972a, b).

Alpert ve Haber (1960), sınav kaygısı literatürüne ikinci önemli kavramsal ve metodolojik katkıyı sağlamışlardır. Alpert ve Haber kaygıyı kolaylaştırmak ve zayıflatmak arasında ayırım yaparak, sırasıyla sınav durumlarında görevle ilgili olan ve olmayan davranışlara yol açtığını iddia etmişlerdir. Ek olarak, bu iki bağımsız kurumu değerlendirmek için öz bildirim ölçekleri geliştirmişlerdir (Alpert ve Haber, 1960).

Liebert ve Morris (1967) tarafından geliştirilen üçüncü bir kavramsal katkı, endişe ve duygusallık arasındaki kritik ayırımdı. Bu ayırım sınav kaygısı teorisinin daha bilişsel bir yönelime doğru araştırma yapılmasında etkili olmuştur. Bu kavramsallaştırmaya göre, kaygı bilişsel ve duygusal bir bileşen de dahil olmak üzere iki boyutlu bir fenomen olarak görülmüştür. Spesifik olarak, endişe öncelikle başarısızlığın sonuçlarına ilişkin bilişsel kaygı olarak görülürken, duygusallık değerlendirici stres tarafından uyandırılan otonomik reaksiyonların algılarından oluştuğu şeklinde tanımlanmıştır. Liebert ve Morris, test kaygısının bu iki bileşenini ölçmek için ölçekler oluşturmuştur. Daha sonraki çalışmalarında iki bileşenin, bağıntılı olsalar bile ampirik olarak farklı olduklarını ve endişelerin duygusallıktan ziyade

performansı test etmek için daha güçlü bir ilişki kurduğunu ikna edici bir şekilde göstermişlerdir.

1970'lerin başında Wine (1971), sınav kaygısının performans üzerindeki etkisini açıklamak için etkili bir bilişsel model, “bilişsel-dikkat” veya “girişim” modelini formüle etti. Bu model, bilişsel değişkenlerin test performansındaki rolünü vurgulamaktaydı. Bu modele göre, kaygılı kişiler, bir yandan görevle ilgili faaliyetler, bir yandan da görevle ilgili olmayan bilişsel faaliyetler (endişe, özeleştirmeler ve somatik kaygılarla meşgul olanlar, vb.) arasında dikkatlerini paylaşmaktaydılar. Bu endişenin, öğrencilerin elindeki görev ve zamanlarının etkin kullanımını engellediğini belirtmişlerdir. Bu model, 1970'lerin başındaki bilişsel genel görüşün bir parçası olarak kolayca benimsendi ve anksiyete üzerine çağdaş bilişsel perspektifler için iz bırakmıştır.

2.2. Duygu Kavramı

Duygu kavramı günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır. Psikoloji ile ilgili bilimsel araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar duyguları zaman içinde farklı şekilde kavramsallaştırmıştır. Bu sebeple tek bir duygu tanımı kullanılmamaktadır.

Charles Darwin, yüz ifadelerinin tarih öncesi zamanlardan beri bireylerin iletişim kurabilmesi ve hayatta kalması için kullanıldığını belirtmiştir. Yüz ifadeleri, tehdit, mutluluk, öfke gibi çeşitli önemli mesajları iletebilir. Darwin'in duygu teorisi, kültürel ifadeleri ne olursa olsun, yüz ifadelerinin gösterdiği temel duyguların tüm insanlar arasında evrensel bir dil olduğunu savunmuştur. Bununla birlikte bugün, kültürlerin evrensel bir yüz dilini paylaşmasına rağmen, duyguları nasıl ve ne kadar ifade ettikleri konusunda, farklı oldukları inancı kabul edilmektedir (Black, 2002; Hess ve Thibault, 2009: 120).

William James 1884 yılında, “duygu nedir?” sorusunu ortaya atmıştır ve bir buçuk asır sonra psikologlar bu soruyu sormaya devam etmektedirler (Shiota ve Kalat, 201: 3). W. James alternatif bir duygu teorisi önermiş ve istekten sonra bedensel reaksiyonların algılanmasının öneminden bahsetmiştir. Duygu, bedenimizin yaşadığı olayın algısıdır, diğer bir deyişle, kişi ormanda karşısına bir ayı çıktığında vücut kaçış hazırlığı sırasında kalp atış hızını artırabilir. Kişi daha sonra bu fizyolojik deneyimi hissedebilir ve onu korku olarak yorumlayabilir. Bu nedenle, vücudumuzun çevrede bulunan bazı uyaranlara fiziksel olarak nasıl tepki verdiğini algıladığımız duygudur. James, eğer farkında olursak, farkındalık yaratmanın ve duyguların anlaşılmasının uyarlayıcı olarak değerlendirilebileceğini savunmuştur (Cornelius, 2000).

Frijda' ya göre duygu, davranış, fizyolojik tepki, değerlendirme ve inanç gibi diğer bileşenlerde olduğu gibi değildir. Aslında duygusal deneyim, tüm bileşenlerin bir araya gelebileceği yerdir. Öyleyse, bir duygu, kişinin bir nesne ya da insanla (muhtemelen kendisiyle) olan ilişkisini ve kontrol önceliğini içeren olayla ortaya çıkan bir cevap setidir. Mevcut duruma zindelik artırıcı, çevre şekillendirici bir tepkiyi kolaylaştırmak için geçici olarak fizyolojik, bilişsel, fenomenolojik ve davranışsal kanalları birleştiren, harici bir uyarıcı olaya evrensel ve işlevsel bir tepkidir. Frijda aynı zamanda duyguların birçok yönden, kendi kendine, çapraz olarak, kültürel ve gelişimsel olarak değişebileceğini savunmuştur. Aynı temel duyguların farklı bireylerde veya gruplarda ayrıntılı olarak değişiklikler gösterebileceğini belirtmiştir (Frijda ve Mesquita 1998: 276).

Levenson ve arkadaşları duyguların otonom sinir sistemi düzeyinde yaşandığını savunmuşlardır. Her duygu ile ilişkili kalp atım hızı ve parmak ısısı değişikliği modellerinde korku, öfke, iğrenme ve mutluluk arasındaki farklılıkları tespit etmişlerdir. Otonomik aktivasyondaki değişikliklerin yüzdeki duygu ifadelerini, pozitif ve negatif etki ile ilişkili bedensel duruşları takip ettiğini görmüşlerdir (Levenson, Ekman ve Friesen, 1990: 363; Levenson, 1992: 23).

Bilişsel bakış açısına göre, düşünce ve duygular birbirinden ayrılmaz. Düşünce ve duygunun birlikteliği bir değerlendirme süreci olarak görülmektedir. Daha spesifik olarak, tüm bakış açıları bu perspektif içinde, Arnold'un değerlendirme dediği şeyi, çevre olaylarının bizim için iyi ya da kötü olarak değerlendirildiği sürece bağlı olarak görülmektedir. Bu nedenle, durumun değerlendirilmesi bir bireyi kişinin ortamında hareket etmeye hazırlayan bir duygu deneyimiyle sonuçlanır (Arnold'dan [1960] aktaran Cornelius, 2000).

Sosyal yapılandırmacılar, duyguların örgütlenmesinde kültürün önemli bir yere sahip olduğunu savunmuşlardır. Kültür, duyguları üreten kültürün merkezi bir rol üstlendiğini değerlendirme içeriğini sağlar. Değerlendirme süreci biyolojik bir adaptasyon olsa da değerlendirmelerimizin içeriği kültürelidir. Böylece insanları kızdıran etmenler kültürden kültüre, kişiden kişiye değişiklik gösterir. Kültür, duygu için "senaryo" olarak adlandırılacak etmenleri sağlayan sosyal kurallar biçimindedir ve aynı zamanda davranışları ve duyguları düzenler (Cornelius, 2000).

2.2.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme üzerine yapılan güncel araştırmalar, savunma mekanizması (Freud, 1926/1959), stres ve başa ıkma (Lazarus, 1966), bağlanma teorisi (Bowlby, 1969) ve duygu teorisinden (Frijda, 1986) yapılan araştırmalardan ilham almıştır (Aktaran Gross, 2014: 3). Duygu düzenleme ilk önce gelişimsel literatürde (Thompson, 1991) ve daha sonra yetişkin literatüründe ayrı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Gross ve Levenson, 1993). Duyguların zaman içinde çeşitli teorisyenler ve araştırmacılar tarafından farklı bir şekilde kavramsallaştırılması, duygu düzenlemenin tanımını değiştirir ve bu tanımı bazen çelişkili kılar (Sarıtaş, 2012).

Psikanalitik gelenek, ağdaş duygu düzenleme çalışmasının önemli bir öncüsüdür. Bu gelenekte iki tür kaygı düzenlemesine vurgu yapılmaktadır. Birincisi, durumsal talepler egoyu bastırđında ortaya çıkan gerçeklik temelli kaygı ile ilgilidir. Burada, kaygı düzenlemesi, aşırı davranışsal daralma noktasına rağmen, gelecekte bu tür durumlardan kaçınmaktan ibarettir. İkinci tür kaygı düzenlemesi ise güçlü dürtülerin ifade edilmesi için baskı yapıldđında ortaya çıkan id ve süperego temelli kaygı ile ilgilidir. Tipik olarak, ego savunmaları farkındalığın dışında işlemektedir (Gross, 1998a: 274).

Duygu düzenleme, bir kişinin hangi duygulara ne zaman sahip olduğunu ve bu duyguları nasıl tecrübe edip, kullandığı biçimlendirmeyi ifade eder (Gross, 1998b: 226). Bu nedenle, duygu düzenleme, duyguların başka bir şeyi nasıl düzenlediğinden ziyade, duyguların nasıl düzenlendiği ile ilişkilidir. İş yerinde patrona öfkeli olduğunuzda yastđı yumruklamak, konserde performans sergileme konusunda gergin olduğunuzda komik şeyler hayal etmek, eşinizle yapılan üzücü bir kavgadan sonra koşuya çıkmak ve işte uzun bir günün ardından sakinleştirici müzik almak gibi uzayan birçok örnek duygunun nasıl düzenlediğine dair fikir oluşturabilir (Gross, 2014: 6). Sonuç olarak, duygu düzenleyici olarak nitelendirilebilecek faaliyetler için bir sınır olmadđı düşünülmektedir.

Cole ve arkadaşları, duygu düzenleme konusunda duyguları ayırt etmenin önemini vurgulamıştır. Duygu düzenleme terimi iki tür düzenleyici olguyu ifade edebilir: Düzenleyici olarak duygu ve düzenlenmiş olarak duygu. Her durumda, düzenleyici unsurlar, başlangıçta duyguların aktive edilmesinden bağımsız olarak kavramsallaştırılmalıdır. Düzenleyici olarak duygu, aktif duygudan kaynaklanıyor gibi görünen değişiklikleri ifade eder. Düzenlenen duygu ise aktif duygudaki değişiklikleri ifade eder. Bunlar, duygusal değerlik, yoğunluk veya zaman sürecindeki değişiklikleri içerir ve birey içinde meydana gelebilir. Örneğin, stresini azaltmak

için kişinin kendini yatıştırması gibi. Nihayetinde insanların duygu yeteneğine sahip olduğu gerçeği değil de duyguların nasıl kullanılacağı gerçeği önemszenmiştir. (Cole, Martin ve Dennis, 2004: 320; Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Thompson, duygusal düzenlemenin dışsal ve içsel olarak tanımlanabileceğini savunmuştur. Yani, duygular sadece kendi kendini düzenleyen değil, aynı zamanda başkaları tarafından da yönetilendir. Bakım verenlerin, çocukların duygularını düzenlemelerinde önemli anlamda enerji harcadıkları yaşamın en erken dönemlerinde görülmektedir. Çocuklar üzerindeki duygusal talepleri yönetmek, üzüntü anında rahatlatmak ve olumlu duygular uyandırmak gibi. Biyolojik olarak ise duygular, önemli çevresel olaylara karşı tepkilerini organize eder ve koordine eder. Bu nedenle, duygusal düzenleyici süreçler, hem duyguları motive etmeye ve yönlendirmeye yardımcı olan davranışsal süreçlere esneklik sağlamak hem de organizmaların değişikliklere hızlı ve verimli bir şekilde yanıt vermelerini sağlamak için gerekli olduğunu belirtmiştir (Thompson, 1991; 1996).

Duygusal düzenleyici süreçler bilişsel işlevsellik ve akademik başarı ile bağlantılıdır. Etkili bilişsel performansta gerekli olan dikkat ve problem çözme stratejileri için duygusal öz-yönetim gereklidir. Sınav kaygısı da dahil olmak üzere performans stresinin yönetiminde yer aldıkları için akademik performansı etkilerler. Duygu yönetimi performans değerlendirmelerinde, özellikle akademik başarı ve başarısızlıkların yarattığı duygularla başa çıkma ve nedensel sonuçlarında özellikle de yeterlilik ve özgüven algılarıyla ilgili oldukları için önemlidir. Son olarak, çocuklar evde ya da başka yerlerde sıkıntı verici durumlarla karşılaştıklarında, duygusal öz düzenleme konusundaki becerileri bu durumların akademik performansı etkileyip etkilemediğini belirleyebilir (Thompson, 1991; 2008).

2.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygusal deneyimleri ile ifadelerin nasıl işlenip düzenlediğini gösteren beş aşamalı bir modele göre gizli duygusal deneyimler, duygusal deneyimin yönlendirdiği içsel bilişsel-değerlendirme adımlarıyla açık duygusal ifadeye çevrilir. Bu modelin temel bileşenleri, ilk tepki olan duygusal uyandırma, öznel hissetme duygusu olan deneyim ve duygunun davranışsal bileşeni olan ifadelerdir. İkincil bileşen, uyarılma, deneyim ve anlatımın izlenmesi gibi temel bileşenlerin düşüncelerini içeren onları anlamlandırmak ve onları değerlendirmektir. Bu, modelin bilişsel değerlendirme basamakları boyunca gerçekleşir. İlk adım bilinç öncesi reaksiyonu içerir. Örneğin, bir birey otomatik olarak bir durumu değerlendirebilir ve biraz

uyarılma ile tepki verebilir. Bu uyarılmanın yoğunluğu kişiden kişiye değişebilir (Kennedy-Moore ve Watson, 2001: 187-188).

Gross (1998b), bastırmanın, olumsuz duyguların davranışsal ifadesini etkili bir şekilde azaltabileceğini ancak bunun deneyimini azaltamayacağını öne sürmektedir. Ona göre duygusal deneyimin bilişsel süreci oluşmaya başladığında, duygusal tepkinin isimlendirilmesi ve yorumlanmasıyla gerçekleşmeye başlar. Bazı bireyler kendilerini kötü hissettiğini veya kötü olarak adlandırabildiklerini açıkça bilmelerine rağmen, bunu ifade etmekte zorluk çekmektedirler. Bu durum, incinmiş, küçük düşürülmüş ve korkmuş hissetmek gibi duyguları ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, duygusal deneyimleri ayırt edememek ve isimlendirememek duygu düzenleme becerisinde bir kesintiye neden olabilmektedir (Gross, 1998b: 226). Bir duygunun kabulü ile kişinin kişisel değerleri ve inançları arasında bir tutarsızlık olduğunda, duyguyu reddetmek veya duygusal tepki hakkında olumsuz inançlara sahip olmak mümkündür. Algılanan duygular sosyal bağlamda fizyolojik bir tepkiyle değerlendirilmektedir. Olumsuz duyguların fizyolojik yönleri, tecrübeyi değiştirmek için alkol, sigara, uyuşturucu ve hatta yiyecek bile kullanılabilir (Gross, 2014: 10).

Gross (2002), duygu düzenleme stratejilerini düşünmenin ve sınıflandırmanın alternatif bir yolu olarak, duygu düzenleme süreci modelini sunmuştur. Bu modele göre duygu, dışsal veya içsel duygu yansımalarının değerlendirilmesiyle başlar. Bazı değerlendirmeler koordineli bir dizi davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik duygu yanıtlarını tetikler. Bu tepki eğilimleri ayarlanabilir ve duygusal tepkileri ortaya çıkarmak için son şekli veren bu modülasyondur (Gross, 1999: 559). Bu model duygularla ilgili belli varsayımlardan ve bunların nasıl yürütüldüklerinden başlar. İlk adımda belirli bir duruma girilir, ikincide durumdan başkalarına değil durumun belirli yönlerine dikkat edilir, üçüncüde durumun bu yönleri belirli bir duygusal cevabı kolaylaştıracak şekilde değerlendirilir ve son olarak fizyolojik değişiklikler, davranış dürtüleri ve öznel duygular dahil olmak üzere tamamen gelişmiş bir duygu yaşanılır. Bu duygu teorisinde olayların sırası değişebildiğinden bu teorinin kesin olmadığı belirtilmiştir. Kişi bazen başkaları olmadan da duygunun bazı yönlerini deneyimleyebilmektedir. Bununla birlikte, teori, duygusal düzenlemeyi anlamada da yardımcı olduğu için yeterli duygusal tecrübeyi açıklıyor gibi görünmektedir (Gross, 2014: 8; Shiota ve Kalat, 2011: 138).

Süreç modeli, duyguları düzenlemek için üç ana strateji kategorisini vurgular. Durum odaklı stratejiler, bir durumda olmayı seçerek veya durumu bir şekilde değiştirerek kontrol etmek için kullanılır. Örneğin, gelecek hafta yapılacak bir sınav hakkında endişeleniyorsanız,

nefes egzersizleriyle duygularınızı sakinleştirmeye çalışırsınız, ders çalışmaya daha çok odaklanabilirsiniz ve böylece endişe duyma olasılığı daha az artmış olur. Biliş odaklı stratejilerde, bazı duyguları teşvik etmek ve başkalarını caydırmak için durumun belirli yönlerine dikkat eder veya durum hakkındaki düşüncelerinizi değiştirirsiniz. Örneğin, Alzheimer hastalığı ile yaşlanan bir akrabaya ya da kanser hastası olan birine bakıyor olabilirsiniz. Bu gibi durumlarda, durumu farklı düşünerek duygularınızı sık sık kontrol edebilirsiniz. Bazen bu durum, başka yönleri yok sayarak durumun bir yönüne dikkat etmek anlamına gelebilir. Alternatif olarak, bir durumun olumsuz bir yönüne katılabilir, ancak anlamı daha az sıkıntı uyandıracak şekilde yorumlanabilir. Bu stratejilerin yararı, potansiyel olarak stresli durumlara tahammülü kolaylaştırmaktır. Üçüncü kategori, duygular başladıktan sonra etkilerini değiştiren yanıt odaklı stratejileri içerir. Yanıt odaklı stratejiler, bir kişinin zaten bir duygu yaşadığını ve bu duygunun bir yönünün değişmesini istediğini varsayar. Bu, duygu hakkında konuşarak “onu sisteminizden çıkarmak” ifadesini içerebilir; uyuyarak, uyuşturucu ya da alkol tüketerek duygusal deneyimleri bastırmaya çalışmak gibi. Örneğin, yakın birini araba kazasında kaybetmek ve onu geri getirmenin mümkün olmadığı durumlar için söylenebilir. Duyguya yol açan durum değiştirilememektedir, fakat duygunun ifadesinin değişimi istenmektedir (Gross, 2002: 282-283; Gross, 2014: 8-10; Shiota ve Kalat, 2011: 138-150).

2.2.3. Gelişimsel Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme özenli bir gelişim süreci olduğundan filogenetik olarak köklü bir şekilde müdahale etmeyi gerektirir. Duygu düzenleme, psikolojik olarak karmaşık kontrol mekanizmalarına sahip sistemleri etkiler. Duygu düzenleyici kapasitelerin büyümesi, duygusal gelişimin önemli bir parçası olduğundan, duygu dışsal olarak yönetildiğinden ve gelişim ile gittikçe artan bir şekilde kendini düzenlediğinden, duygusal deneyim sosyalleşir, birey için yeni bir anlam kazanır ve kendi kendine kontrol edilebilir. Böylece çocuğun büyüyen davranışsal süreçleri repertuarına entegre edilebilir. Genişleyen bir duygu düzenleyici yeterlilikler yelpazesi, çocuğun duygusal davranış deneyimini, içinde büyüdüğü kültür ile tutarlı bir şekilde kanalize ederken, kendi davranışsal düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Thompson 1991: 271-272).

Gelişimsel sistemler görüşü, bu duygusal bileşenlerin olgunlaştıkça ve aşamalı olarak bütünleştikçe karşılıklı olarak nasıl etkili olduklarını, neyin üzerinde etkili olduklarını

anlamada aynı derecede önemlidir. Gelişimsel sistemler görüşü, erken deneyimlerin bilişsel geliştirme üzerindeki etkisine ve bunun duygu aktivasyonu ve öz düzenleme için sonuçlarına dikkati çekmektedir. Bu görüşe göre, duygu ailelerin sosyalleşmesi, ihtiyaçların iletilmesi, bağlarının güçlendirilmesi, kendini savunma ve diğer önemli hedefler için çok önemlidir. Duygu düzenleme stratejileri, bu amaçlara ulaşmak için duygular barındırır. İşlevsel olarak sosyal karşılaşmaların duygu yönetimi becerilerini kullanma konusunda belirgin bağlamları sağladığını da göstermektedir. Araştırmacılar tarafından, duygu düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinin sosyal ilişkiler dokusuna nasıl uyduğunu araştırmak, duygu yönetimi ve kontrol süreçlerinin işlevsel önemini açıklamak için önemli bir görev olduğu düşünülmektedir (Thompson, 2008: 30-33).

Yeni doğmuş bebek sıkıntılı olduğunda kontrolsüz bir şekilde ağlayabilse de yürümeye başlayan çocuk yardım arayabilir, okul öncesi çocuk duygularını yansıtabilir ve onun hakkında konuşabilir, okul çağındaki çocuk dikkatini yeniden yönlendirebilir ve sıkıntıyı azaltmak için diğer kasıtlı stratejileri kullanabilir. Ergen daha kişisel, kendine özgü, kendi kendini düzenleme stratejilerini uyandırmak için yeterli öz-anlayışa sahiptir. Bu gelişimsel değişiklikler, çocuğa sadece duygusal dengeyi tatmin etme yeteneğini daha iyi hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve sosyal olmayan çevreyle devam eden işlemlerde duygusal uyarılmayı daha başarılı bir şekilde kazanmasına izin verir (Thompson, 2008: 38-39).

2.2.3.1. Bebeklerde Duygu Düzenleme

Bebekler, emme ve diğer kendi kendini uyarıcı davranışlar, görsel fiksasyon ve dikkatin düzenlenmesi gibi kendi kendine yatıştırıcı davranışların sınırlı bir repertuarını yapabilir (Sarıtaş, 2012: 15). Uyarılara yaklaşma ya da uyarılardan kaçınma, dikkati yönlendirme, fiziksel rahatlama ve kendini uyarma, bebekler tarafından kullanılan duygu düzenleme stratejileri arasındadır. Özellikle, parmak emme gibi fiziksel anlamda kendi kendini sınıma davranışları, bir bebeğin repertuarındaki en eski düzenleyici davranışlardır. Dört aylıkken, beynin ön kısmı ve göz alanı bağlantılarının gelişimi, dikkatin daha esnek bir şekilde ayrılmasını ve bebek tarafından daha fazla öz düzenleme yapılmasını sağladığı belirtilmiştir (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992: 9-10). Yaşamın ilk yıllarında, duygu düzenleme bakım verenler tarafından sağlanmakta ve duygusal gelişim karşılıklı bu etkileşimin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Belirsizlik yaşayan bebekler aktif olarak bakım verenle iletişim kurar ve duygusal ifadelerini kendi duygusal tepkileri ve davranışları için kılavuz olarak kullanır; yani,

olumsuz etkilerini özellikle annelerine göstererek olaylara verilen tepkileri düzenlerler (Friedlmeier ve Trommsdorff, 1999: 685).

Çocukların anneye başvurma motivasyonları muhtemelen biyolojik temelli bağlanma süreçlerine dayanmaktadır. Bağlanma, çocukla bakıcı arasındaki uzun süreli bir duygusal bağdır ve bağlanma sistemi bir duygu düzenleme mekanizması olarak gelişir. Bakım verenlerin sağladığı bakım ve koruma ihtiyacı, bebeğin sosyo-duygusal gelişiminin başlangıcıdır. Bu tür bir düzenleme de bakım verenler ile bebekler sosyal ve kültürel olarak iletilen kendi öznel anlam sistemlerine göre etkileşime girdiklerinden bu kültürel bir süreçtir. Ayrıca, bebek-ebeveyn bağlanma güvenliğindeki değişikliklerin, bebek-anne ayrılmasının stresiyle başa çıkma kabiliyeti ile ilgili olduğuna dair önemli kanıtlar vardır. Bu başa çıkma kapasiteleri, kısmen, ayrılma ile ilgili önceki deneyimlerin miktarına bağlıdır (Friedlmeier ve Trommsdorff, 1999: 689; Thompson, 1994: 36-37).

2.2.3.2. Çocuklukta Duygu Düzenleme

Her ne kadar bebeklerin daha çok kullandığı duygu düzenleme stratejileri bakıcıların düzenlemeye başlaması veya aktif katılımdan oluşsa da daha büyük çocuklar tarafından kullanılan pek çok strateji kişilerarası olmaktan çok içsel olarak tanımlanabilir (Walden ve Smith, 1997). Bakım verenler, küçük çocuklara dayattığı duygusal talep yoluyla duygu deneyimini dışsal olarak yönetir ve kişilerarası destek, yönetilebilir sınırlar içinde duygusal uyarılmayı içermesini sağlar. Çocuğun yaşının artmasıyla bakıcıların duygusal talepleri ve yavruların duygularını yönetmek için kullandıkları stratejiler, çocuğun artan duygu repertuarına ve duygu yönetiminde beceri geliştirmeye ve duygu kültürünün değişen taleplerine uygun olarak gelişir. Dil gelişimiyle çocuklar kendilerini kavramsal olarak ifade eden terimler, kavramlar ve fikirlerden oluşan bir ağ kazanırlar ve böylece duygusal öz-düzenleme gelişmeye başlar. Küçük çocukların, özellikle sıcak bir ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında cesaretlendirilmesi, onların duygularının yönetilebilirliği ve yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olma inançlarını geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Thompson, 1991; Thompson, 2008: 39).

Orta çocukluk dönemi hem bağlanma hem de duygu düzenleme için önemli bir değişim dönemini temsil eder. Daha küçük yaşlarda olduğu gibi, ebeveynler çocukların birincil bağlanma figürü olmaya devam etmektedir. Bağlanma ilişkisi, çocuklar ve ebeveynlerle daha

fazla ilişki kurmaya çalışan ortak bir iş birliğine dönüşmektedir. Daha küçük yaşlarda olduğu gibi, bağlanma figürleri güvenli bir taban olarak rolleri orta çocuklukta daha önemli hale gelse de hem güvenli alanlar hem de güvenli tabanlar olarak işlev görmektedir. Ebeveynlerine güvenli bir şekilde bağlı olan küçük çocuklara, güçlü akran ilişkilerinin kurulması ve başkalarıyla empati kurabilme yeteneği de dahil olmak üzere sağlıklı gelişim için sağlam bir temel sağlanmaktadır. Tersine, birincil bir bakıcıya (örneğin, kötü muamele) güvenli bir şekilde bağlanamayan küçük çocuklar, çocuklukta güvensiz davranışlar geliştirebilir ve potansiyel olarak ruh sağlığı bozuklukları ve sağlık sorunları gibi yaşam boyunca başka olumsuz sonuçlar alabilirler. Duygu düzenleme ile ilgili olarak, orta çocukluk çağındaki görülen değişiklik, çocukların duygularını düzenlemeyi artırarak giderek daha fazla güven duymalarıdır. Duygunun ifadesi için normlar da değişmektedir, öyle ki orta çocukluk döneminde çocukların artan bir şekilde duyguları değiştirip düzenlemeleri beklenmektedir ve bununla ilgili görülen başarısızlık ise akranları tarafından reddedilme gibi zorluklarla ilişkilidir (Movahed Abtahi ve Kerns, 2017; "1 Introduction.", 2016).

2.2.3.3. Ergenlikte Duygu Düzenleme

Orta çocukluk çağından ergenlik dönemine doğru kişinin duygularını düzenleme yeteneği artmaya devam etmektedir. Ergenlik; ergenlerin fiziksel ve hormonal değişimler, kimlik oluşumu ve romantik ilişkilerin gelişimi ile akademik baskılar gibi yeni zorluklarla karşılaştıkları yoğun ve dalgalı ruh hallerinin yaşandığı bir dönemdir (Sarıtış, 2012: 17). Young ve arkadaşlarına göre, duygu düzenleme kapasiteleri ergenlik döneminde büyük ölçüde gelişir (Young, Sandman ve Craske, 2019: 2). Yapılan çalışmalarda tipik olarak gelişmekte olan bireylerin çalışmaları, erken ergenlik döneminde iç düzenleyici stratejilerin sınırlı etkinliğini gösterdiğini ve adaptif stratejilerin kullanımının artması ve yaşla birlikte uyumsuz stratejilerin kullanımının azaldığını gözlemlenmiştir (Zimmermann ve Iwanski, 2014: 191). Mc Rae ve arkadaşları, bu gelişmelerin ergenlikte meydana gelen prefrontal korteksinde sinirsel değişikliklerle ve ayrıca gelişmiş bir sosyal bilişle ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Yüksek duygusallık, artan risk alma ve dürtüsel davranışlar da ergenliğin karakteristik özelliklerindedir. Bu durum, duygusal süreçlerin yönetiminde yer alan, devreler arasında devam eden nörobiyolojik gelişim ile bağlantılıdır (Mc Rae vd., 2012: 17). Ergenlik, anksiyete bozukluklarının ve depresyonun başlangıcı için yüksek riskli bir dönemdir. Stresli yaşam olaylarının gelecekteki psikopatoloji için önemli risk faktörleri olduğu kanıtlanmıştır. Bu olaylara karşı duygusal tepkileri düzenleme kapasitesinin aracılık edici bir rol oynayabileceğini

gösteren kanıtlar da vardır. Artan bağımsızlık ihtiyacı ve çocukluk dönemine göre ergenlik döneminde yeni talepler göz önüne alındığında, ergenlerin strese maruz kaldıklarında duygularını düzenlemeye özel ihtiyaçları olabilir. Bunu yapamamak ruh sağlığı sorunları için risk oluşturabilir. Bu nedenle, duygu düzenleme kaygı ve depresyon riski açısından karmaşık bir bulmacanın önemli bir parçası olabilir. Ebeveyn desteği ve rehberlik, duygusal açıdan duygusal gelişimsel görevlerin başarılı bir şekilde yönlendirilmesinde hâlâ etkilidir. Bununla birlikte, ergenlikte artan bağımsızlık düzeyi nedeniyle, ergenlerin kendi duygularının ebeveynleri tarafından kabul edilebilmesi için anne ve babalarıyla duygusal sorunları konuşup tartışabilmesi gerekir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003: 1877-1879; Steinberg, 2005: 69; Young, Sandman ve Craske, 2019: 1-2).

2.3. Anne-Baba Tutumları

Tutum; belirli bir durum ya da değer ile anlaşarak ya da anlaşmazlık yoluyla ifade edilen psikolojik bir durum olarak tanımlanmıştır. Tutum, nesnesini tanımlayan farklı bileşenlerle insanların tepkilerinin kategorileri arasında aracılık eden psikolojik bir değerlendirme durumuna sahiptir (Abu-Rabia ve Yaari, 2012: 171). İnsanlar durum değerlendirmelerini çeşitli biçimlerde tepkileriyle gösterirler. Durumla özdeşleşmek, onunla aynı fikirde olmak, hoşuna gitmek ya da hoşlanmamak bunlardan birkaçıdır. Bu değerlendirmenin bileşenleri bilişsel, duygusal ve davranışsaldır. Dolayısıyla, bunlar tutum oluşturan unsurlar ise, tutum ve davranış arasında bir ilişki olduğu varsayılabilir (Abu-Rabia ve Yaari, 2012).

Anne-baba tutumu ve takınılan tavırlar çocukların davranışı, kişiliği ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveyn tutumları, çocuğun ilk yıllarında yaşadığı temel sosyal etkiyi oluşturmaktadır. Çocuklar sosyal bir birey olmayı öğrenirken aynı zamanda örnek alacağı bir modele ihtiyaç duymaktadırlar (Zunich, 1966: 41).

Ebeveyn- çocuk ilişkisi anne-babanın tutumlarına bağlı olarak gelişmektedir. Örneğin, yetersiz ve uyumsuz ebeveyn tutumu çocukta bir uyum problemine yol açabilmektedir. Çocuğun sergilediği davranışlar ve tutumlar Anne-babadan öğrenilmesi sonucunda oluşan ürünlerden meydana gelmektedir. Yavuzer bu ürünlerin meydana gelmesindeki sebep olan tavırları etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır; çocuk doğmadan önce anne ve babanın zihninde nasıl bir çocuk istediklerine dair hayali bir kavram oluşturur ve bu dünyaya gelen çocukta karşılığını bulamadığında anne ve babada reddetme tavrı gelişebilir, kültürel değerler çocuğa karşı olan tutumları etkileyebilir, ebeveyn rolünden memnun olan ve bu rolü gereğince yerine

getiren anne- babalar, bu rolden memnun olmayan gereğini yerine getirmeyen anne babalara göre daha olumlu ve başarılı olabilirler. Ayrıca anne ve babanın kendi çocukluk yaşantıları bugünkü tutum ve tavırlarını etkilemektedir (Yavuzer, 2013: 129-133).

Günümüzde psikolojide yaygın olarak kullanılan ebeveynlik stilleri, Kaliforniya Üniversitesi'ndeki gelişim psikoloğu Diana Baumrind'in çalışmalarına dayanmaktadır. 1960'lı yıllarda Baumrind, okul öncesi çocukların farklı davranış biçimleri sergilediklerini fark etmiştir. O, her davranış türünün belirli bir ebeveynlik türü ile yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmiştir. Baumrind'in teorisi; ebeveynlik stilleri ile çocukların davranışları arasında, çocukların yaşamlarında farklı sonuçlara yol açan yakın bir ilişki olduğu yönündedir. Geniş gözlem, görüşmeler ve analizlere dayanan Baumrind, başlangıçta üç farklı ebeveynlik stilini belirlemiştir: Yetkili ebeveynlik, otoriter ebeveynlik ve izin veren ebeveynlik ("4 Parenting Styles", 2019).

Maccoby ve Martin, Baumrind'in ebeveynlik stili modelini iki boyutlu bir çerçeve kullanarak genişletmiştir. Onlar ebeveynlik davranışlarını dört ayrı ebeveynlik stilinde sınıflandırmıştır: Otoriter (authoritarian), izin verici (permissive), karışmayan (uninvolved) ve yetkili ya da demokratik (authoritative). Bu dört ebeveynlik stili, iki ebeveyn boyutuna dayanır: Çocuğa yönelik ebeveyn sevgisi ve kabulü ile ilgili ebeveyn sıcaklığı ve ebeveynlerin kurallara ve sosyal sözleşmelere saygı gösterilmesinde aktif rol oynamasıyla ilgili ebeveyn kontrolüdür. Bu dört ebeveynlik stiline bazen Baumrind ebeveynlik stilleri bazen de Maccoby ve Martin ebeveynlik stilleri denmektedir (Maccoby ve Martin'den [1983] aktaran Power, 2013; Tashjian, 2018).

2.3.1. Otoriter Anne-Baba Tutumu

Baumrind'e göre, otoriter ebeveynler: Sözlü olarak vermeye ve almaya teşvik etmeyen "İtaat ve statü odaklı" ve emirlerinin soru sorulmadan yerine getirilmesini bekleyen çocuklarını utandırma, sevgilerini geri çekme veya diğer cezalarla kontrol etme eğilimindedir. Genellikle kuralların nedenlerini açıklamaya çalışmayan bir tutumdur (Dewar, 2018). Otoriter ebeveynler ise düşük ilgi seviyelerini yüksek kontrol düzeyleriyle birleştirmekle birlikte çocukla asgari görüşme, yüksek beklentiler, sınırlı esneklik, cezanın sık kullanılması ve ebeveynlerden çocuğa tek yönlü iletişim ile karakterize katı bir disiplin tarzı kullanırlar (Baumrind, 1991: 62).

Baumrind, ebeveynlerin bir çocuğun hayatında oynadığı en önemli rollerden birinin, onları kültürlerinin değerlerine ve beklentilerine göre sosyalleştirmek olduğuna inanmıştır. Ona

göre ebeveynlerin bunu nasıl başardıkları, çocukları üzerinde uygulamaya çalıştıkları kontrol miktarına bağlı olarak büyük ölçüde değişebilmektedir. Otoriter yaklaşım en kontrol edici tarzı temsil eder. Öz-denetime değer vermek ve çocuklara kendi davranışlarını yönetmelerini öğretmek yerine, otoriter ebeveyn otoriteye bağlılığa odaklanır. Olumlu davranışları ödüllendirmek yerine, otoriter ebeveyn yalnızca yanlış davranış için ceza şeklinde geri bildirimde bulunur. Çocukların hassas duygularını zayıflık olarak görürler ve bastırırlar. Çok sayıda kurala sahiptirler, çocuklarının yaşamlarının ve davranışlarının hemen her yönünü bile mikro yönetebilirler. Bu kurallar, çocukların evde nasıl davranması beklendiğinden, halka açık alanlarda nasıl davranmaları gerektiğine kadar, hayatın hemen her yönüne uygulanır. Bu stile sahip ebeveynler genellikle soğuk, uzak ve sert görünürler. Otoriter ebeveynler, açıklamaları çok az veya hiç açıklanmayan cezalar kullanır. Örneğin, kurallar çiğnendiğinde açıklamaya fırsat vermeden sert bir şekilde tepki vermek ve tokat atmak gibi tavrılardır. Bu tutuma sahip anne-babalar aile ortamında müzakereye çok az yer vererek kendi kuralları ve disiplinleri çerçevesinde yaklaşmaktadır. Çocukları hata yaptığında onların özgüvenlerini geliştirmek yerine zorlayıcı ve “neden hep bunu yapıyorsun? Sana kaç kez söyledim bunu yapma?” gibi utandırıcı ifadeleri kullanmaktadır. Bu davranış ve tutumlar çocuklarda akademik, sosyal ve duygusal olarak bazı sorunlara sebep olmaktadır. Sosyal durumlarda güçlük çekmek, öz güven eksikliği, aşırı utangaç ya da saldırgan tavırlar ve akademik başarısızlık otoriter anne-baba tutumunun sonucunda karşılaşılabilecek sorunlardır. Ayrıca çocuklarda düşmanlık, suçluluk, isyan ve antisosyal saldırganlık gibi sonuçları da doğurmaktadır (Baumrind, 1991; Cherry, 2019; “4 Parenting Styles”, 2019; Tashjian, 2018).

2.3.2. Yetkili (demokratik) Anne-Baba Tutumu

Yetkili ebeveynler başarı ve olgunluk beklentileri yüksek olmakla birlikte, ancak aynı zamanda sıcak ve duyarlıdırlar. Yetkili ebeveynlik, Baumrind tarafından açıklanan bir diğer tutumdur. Bu modelde; çocuktan olgun davranış beklentisi ve ebeveynler tarafından standartların açıkça belirlenmesi, gerektiğinde komut ve yaptırımlar kullanarak kuralların ve standartların kesin olarak uygulanması, çocuğun bağımsızlığını ve bireyselliğini teşvik edilmesi, ebeveynler ve çocuklar arasında açık sözlü iletişim ve hem ebeveynlerin hem de çocukların haklarının tanınması gibi unsurları barındırmaktadır (Dornbusch, Ritter ve Leiderman, 1987: 1245).

Yetkili ebeveyn, sözlü olarak vermeyi ve almayı teşvik eder, çocukla düşüncesinin ardındaki mantığı paylaşır ve uymayı reddettiği zaman itirazlarını belirtir. Hem özerk kendi

iradesi hem de disipline olan uygunluk yetkili ebeveyn tarafından değerlendirilir. Sıkı kontrol yerine, çocuklarının davranışlarını yakından izler ve gerektiğinde düzeltir. Kendi bakış açısını yetişkin kişisi olarak uygulasa da çocuğun kişisel ilgi alanlarını ve özel yollarını tanır. Yetkili ebeveyn, çocuğun mevcut özelliklerini doğrulasa da gelecekteki davranışları için de standartlar koyar. Amaçlarını gerçekleştirmek için akıl, güç ve güçlendirme yoluyla şekillendirme kullanır ve kararlarını grup fikir birliğine veya çocuğun isteklerine dayandırmaz (Baumrind, 1966: 891).

Otoriter ebeveynlerle karşılaştırıldığında, otoriter ebeveynler sıcaklık ve cevap verme açısından tam tersidir. Otoriter ebeveynler soğuk ve katı, yetkili ebeveynler ise sıcak ve katıdır. Otoriter ebeveynler çocukların hassas duygularını zayıflık olarak görürler ve bastırırlar. Yetkili ebeveynler çocuklarına kuralları tartışır ve açıklar. Uygunsa kuralları değiştirebilirler. Hem yetkili hem de otoriter ebeveynler katıdır ve çocuklarından beklentileri yüksektir. Yetkili anne-baba tutumuyla yetişen çocuklar daha özgüvenli ve kararlarında daha iddialı olduğu düşünülmektedir (Darling ve Steinberg, 1993: 494).

2.3.3. Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu

Hoşgörülü ebeveyn, çocuğun dürtülerine, isteklerine ve eylemlerine karşı bencil olmayan, kabul edici ve olumlu bir şekilde davranmaya çalışır. Anne-baba çocuğun kararları hakkında kendisine danışır ve aile kuralları ile ilgili açıklama yapar. Çocuğun kendini şekillendirmesi veya değiştirmesi için ebeveyn kendini bir kaynak olarak sunar. Yani çocuğa bir kaynak oluşturur ve taklit edeceği bir rol sağlamaz. Çocuğun kendi faaliyetlerini mümkün olduğunca düzenlemesine izin verir. Anne-baba kontrol kullanmaktan kaçınır ve belli standartlara uyması için çocuğu zorlamaz. Manipülasyon ve akıl verme kullanırlar fakat bunun için açık bir güç kullanmazlar (Baumrind, 1966: 889).

Ebeveynlerin, çocuğun dürtülerine karşı toleranslı olduğu ve dürtüsel davranışlarını kabul ettiği, mümkün olduğu kadar az ceza kullandığı ve çocuk tarafından önemli ölçüde kendini düzenlemesine izin verdiği hoşgörülü bir ebeveynlik tutumudur. Baumrind okul öncesi çocuklarla yaptığı çalışmada; hoşgörülü ebeveynlerin çocuklarının olgun olmadığını, dürtü kontrollerinin olmadığını, kendine güven duymadığını ve sosyal sorumluluk alamadıklarını kanıtlamıştır. Daha sonrasında 8-9 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada benzer sonuçlara varmıştır ve hoşgörülü tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının düşük sosyal ve bilişsel becerilerinin olduğu saptanmıştır (Dornbusch, Ritter ve Leiderman, 1987: 1245).

Hoşgörülü ebeveynlik, düşük taleplere ve yüksek duyarlılığa sahiptir. İzleme, kontrol ve disiplin eksikliği ile karakterizedir, ancak sıcak ve besleyicidir (Baumrind, 1966: 889).

Hoşgörülü ebeveynler, çocuklarının mümkün olduğunca kendi faaliyetlerini düzenlemelerine izin verirler. Ebeveynler sınırları belirlemediğinde ve çocuklarının gelişimsel olarak kendilerine uygun davranışlarını beklememesi durumunda hoşgörülü tutum ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklardaki ifadelerde Kohut, bu tür ebeveynliklerin çocuğun psikososyal gelişimi ile negatif bir şekilde ilişkili olmasının muhtemel olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca, hoşgörülü ebeveynlerin çocukları narsisistik eğilimler, sosyal sorumsuzluk ve ben merkezli bakış gibi özellikler sergilerler (Ramsey vd., 1996: 228).

Sonuç olarak hem otoriter hem de izin verici disiplin tarzları, çocukların psikososyal gelişimi için potansiyel olarak zararlıdır. Dahası, bu ebeveyn stilleri zaman içinde davranışsal problemler dahil olmak üzere çeşitli olumsuz gelişimsel sonuçlarla tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Hosokawa ve Katsura, 2018: 3).

2.3.4. İhmalkâr Anne-Baba Tutumu

İhmalkâr ebeveyn, tutumlarını sıcaklık, ilgi ve kontrolcü davranışların düşük olduğu bir tutumda birleştirir ve herhangi bir özel disiplin tarzını kullanmaz. Anne-baba genellikle çok az ilgi gösterir ve iletişimin sınırlı olduğu bir tutum şeklidir. Bu tutuma sahip ailelerde genellikle çocuk aşırı bir özgürlüğe sahiptir (Baumrind, 1991: 62). İhmalkâr ebeveynler çocuklarından çok az veya hiç talepte bulunmazlar ve genellikle kayıtsız, küçümseyici ve hatta tamamen ihmal ederler. Bu ebeveynlerin çocukları ile çok az duygusal ilişkileri vardır. Yiyecek ve sığınak gibi temel ihtiyaçlar sağlarken, çoğu zaman çocuklarının yaşamlarına katılmazlar. Duygusal açıdan çocuklarından uzaktırlar. Çocukları üzerinde denetimleri çok azdır. İhmalkâr tutumda sıcaklık, sevgi ve şefkat çok az görülür. Anne-babanın çocuklarından beklenti ve talepleri çok azdır, özellikle çocukların okul etkinliklerine veya veli toplantılarına ilgi göstermezler. Ayrıca çocuklarından çok az talepte bulunurlar. Nadiren kurallar koyarlar ve davranış için rehberlik veya beklentiler sunmazlar (Cherry, 2019). İhmal eden ebeveynlerin çocukları, iletişim becerileri ve sosyal ilişkilerinde problem yaşamaları muhtemeldir. Duygularını düzenleyemezler, daha fazla suçluluk ve bağımlılık problemleriyle karşılaşır, mental sorunları yaşama olasılıkları daha fazla olabilmektedir. Örneğin, ergenlik döneminde intihara yönelik davranışlar sergilemek gibi (Akyıldız, 2018; “4 Parenting Styles”, 2019).

İhmal eden ebeveynler hem duyarlılık hem de talepkârlıkta düşük olarak tanımlanmaktadır. Bu ikisinin sonucunda ihmal edici desen ortaya çıkar. Hoşgörülü ebeveynler cevap verme açısından yüksek, talepkârlıkta düşük olarak tanımlanır. İhmal eden ebeveynler hem duyarlılık hem de talepkârlıkta düşük olarak tanımlanmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993: 491).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Sınav Kaygısı ve Anne- Baba tutumları ile İlgili Araştırmalar

Güler ve Çakır (2013), lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenleri incelemiştir. Cinsiyet, akılcı olmayan inançlar ve anne-baba tutumları yordayıcı değişkenleri arasında en güçlü olanı akılcı olmayan inançlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun sınav kaygısı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kısa'nın (1996), İzmir'de dershaneye giden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasının sonuçlarına göre, anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerde veya otoriter olarak algılayan öğrencilerde sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır.

Latifoğlu ve arkadaşlarının (2017), ebeveynlerin genel ve spesifik tutumları ile çocukların sınav kaygısını incelediği çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal alt ölçek puanlarına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Farklı yaş grupları ile sınav kaygısı ve duygusal alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son olarak, ebeveyn tutumları ile kardeş sayısı ve uyruk değişkenleri arasında önemli farklılıklar olduğunu fakat ebeveyn tutum ölçeği, sınav kaygısı puanları, kardeş sayısı ve uyruk değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Thergaoankar ve Wadkar (2007) sınav kaygısı ve ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınav kaygısı ile ebeveynlerin demokratik tutumu ve ebeveynlerin kabulü arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyonlar olduğunu saptamışlardır. Sınav kaygısının endişe ve duygusal bileşenleri ile annelerin ve babaların demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyonlar olduğunu gözlemlemiştir. Son olarak sınav kaygısının duygusallık bileşeninden ziyade, ebeveynlerin kabulü ile istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyondan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır.

Gökçedağ (2001), lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeylerinde anne-baba tutumu etkilerini araştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre, kendini başarılı nitelendiren öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin başarılı nitelendirmeyenlere göre daha az olduğu saptamıştır. Kendini başarı olarak algılayan öğrencilerin anne-babalarının demokratik, başarısız olarak görenlerin ise otoriter anne-baba tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2. Sınav Kaygısı ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Cassady ve Johnson (2002), sınav kaygısını bilişsel ve duygusal bileşenlerle ele almışlardır. Sınav kaygısının, yüksek düzeylerde olumsuz duygusallık ve zayıf duygusal düzenlemeyle birlikte artan fizyolojik yanıtla ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Keith ve Frese (2005), öğrencilerin sınav esnasında, test edilen materyali bildikleri ancak kaygı nedeniyle bilgilere erişemedikleri dolayısıyla, sınav kaygısının kötü sonuçlarına katkıda bulunan bilişsel ve duygusal bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınav esnasında duygu düzenlemeyi ölçen bir ölçeğin gelişimi ve geçerliliği üzerine yapılan çalışmada sınav kaygısı orta düzeyde olan öğrencilerin duygu düzenleme stratejilerini kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sınav kaygısının hangi düzeyde yaşandığı duygu düzenleme stratejisini önemli derecede etkilemektedir (Schutz vd., 2004).

Jung ve Kang (2014), mükemmeliyetçilik ve bilişsel-duygusal stratejilerin sınav kaygısına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında bilişsel-duygusal stratejileri kullanan öğrencilerin sınav kaygılarının kullanmayanlara göre daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca mükemmeliyetçilik ile uyumsuz bilişsel-duygu düzenleme stratejilerinin sınav kaygısı üzerinde bir etkisinin olduğunu da belirtmişlerdir.

2.4.3. Anne-Baba Tutumları ve Duygu Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Ebeveynlik stilleri ve çocukların duygusal düzenleme kapasiteleri birçok çalışmada birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yapılan bir çalışmada çocukların olumsuz duygularına anne babanın tepkisi çocukların duygu düzenlemesine etki ederken, üzüntü gibi duygular çocuklarda içselleştirici duyguları etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Eisenberg vd., 1999).

Monzon (2016), ebeveynlik stilleri, duygu düzenleme, depresyon ve kültürel rolleri incelediği çalışmasında, yetkili ebeveynlikte duygusal bastırma düzeyinin daha az olduğunu öngörürken, izin veren ebeveynlikte duygusal bastırma düzeyinin daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Buna karşılık, ebeveynler yüksek düzeyde öfke veya korku gösterdiğinde, çocuklar büyük olasılıkla olumsuz duygularını düzenlemek ve ifade etmek için uygun olmayan yollar öğreneceklerdir (Denham, 1993). Çocukların gözlemlediği bu tür olumsuz duygular, çocukların akademik ve sosyal sorunlarına da yansiyabilir (Fabes, Eisenberg ve Miller, 1990).

Bahrami ve ark'ın (2018) yaptığı çalışmanın amacı, okul öncesi çocuğu olan annelerin otoriter, yetkili ve izin veren ebeveynlik tarzları arasındaki duygu düzenlemesini karşılaştırmaktı. Bu çalışmada duygu düzenleme ve ebeveynlik stilleri arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca otoriter ve izin verici tarzlarda yüksek anne-babanın puanları düşükken, otoriter annelerin her iki duygu düzenleme stratejisinde de yüksek puanları vardı. Bu sonuçlar duygu düzenleme stratejilerinin otoriter ve izin veren ebeveynlik tarzlarında işlevsel olmadığını göstermektedir. Öte yandan, yetkili ebeveynlik tarzında baskılama ve bilişsel yeniden değerlendirme kullanımı yüksektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Nicel yöntemlerle üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında duygu düzenleme, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı arasındaki ilişki, cinsiyet ve anne-baba eğitim değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmesine yönelik ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Ayrıca sınav kaygısının, duygu düzenleme ve anne-baba tutumu tarafından yordama düzeyi incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacına uygun olarak üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri araştırmanın evrenidir. Örneklem, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen Teknik, İmam Hatip, Anadolu, Temel ve Fen Lisesi gibi farklı lise türlerinden seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 420 öğrenciden veriler toplanmıştır. 21 öğrencinin verileri, tamamen boş bırakıldığı ve ölçekler tamamlanmadan teslim edildiği için kullanılmamıştır. Ayrıca 2 öğrencinin verileri uç değerde çıktığı için analize dahil edilmemiştir. 209'u (%52,6) kız 188'i (%47,4) erkek olan 397 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Örneklem ilişkili demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik bilgilere dair bulgular

	Gruplar	f	%	%gec
Cinsiyet	Kız	209	52,6	52,6
	Erkek	188	47,4	47,4
	Toplam	397	100	100
Anne eğitim	İlkokul	149	37,5	37,5
	Ortaokul	88	22,2	22,2
	Lise	103	25,9	25,9
	Üniversite	57	14,4	14,4
	Toplam	397	100	100
Baba eğitim	İlkokul	59	14,9	14,9
	Ortaokul	78	19,6	19,6
	Lise	125	31,5	31,5
	Üniversite	135	34	34
	Toplam	397	100	100
Anne durumu	sağ	392	98,7	98,7
	sağ değil	5	1,3	1,3
	Toplam	397	100	100
Baba durum	sağ	388	97,7	97,7
	sağ değil	9	2,3	2,3
	Toplam	397	100	100
Anne -baba birlikte	evet	378	95,2	95,2
	hayır	19	4,8	4,8
	Toplam	397	100	100

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerine baktığımızda 149'unun (%37,5) ilkokul mezunu; 88'inin (%22,2) ortaokul mezunu; 103'ünün (%25,9) lise mezunu ve 57'sinin ise (%14,4) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine baktığımızda 59'unun (%14,9) ilkokul mezunu; 78'inin (%19,6) ortaokul mezunu; 125'inin (%31,5) lise mezunu ve 135'inin ise (%34,0) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 392'sinin (%98,7) annesi hayatta iken 5'inin (%1,3) annesi hayatta olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin 388'inin (%97,7) babası hayatta iken 9'unun (%2,3) babasının hayatta olmadıkları görülmüştür. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 378'inin (%95,2) anne ve babası birlikte iken 19 öğrencinin (%4,8) anne ve babası ayrılmış durumdadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgi formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Anne- Baba Tutumları ölçeği verilmiştir.

3.3.1. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Ölçek ergenlerde duygu düzenlemelerini belirleme hedefiyle geliştirilmiştir. Ölçek, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme şeklinde dört boyuttan oluşmaktadır. Diğer boyutlardan farklı olarak içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. İçsel işlevsel ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutları düşünceye yönelik maddelerin olduğu, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutları duyguların dışavurumlarına yönelik maddeleri içermektedir. Ölçek beşli likert olarak derecelendirilmektedir. Sırasıyla, hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğu zaman ve her zaman olup 1 ile 5 arasında derecelendirilmektedir. Alt boyutlardan alınan puanlar arttıkça duygu düzenleme yönteminin sıklığı da artmaktadır. Ölçekte ters hesaplanan puan bulunmamaktadır. Türkçeye çeviri çalışması beş kişi tarafından yapılmıştır. Yapılan çeviride maddelerin anlamlarının iyi bir şekilde ifade edildiği düşünülmektedir. Yapı geçerliliğini test etmek amaçlı yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör çalışması sonucu 19 maddeden 1'inin çalışmadığı tespit edilmiştir. ("Dikkatimi hoşuma giden bir faaliyete yoğunlaştırırım") orijinal çalışmada ait olduğu faktörde yer almaması ve standart hata oranının çok yüksek olmasından dolayı sonraki analizlere dahil edilmemiştir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık ve test- tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .57 ile .76 arasında değiştiği ve test- tekrar test katsayılarının .51 ile .70 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Duy ve Yıldız, 2014). Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .64 ile .88 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır.

3.3.2. Anne-baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ)

Anne-baba tutumu ile ilgili var olan diğer ölçeklerden faydalanarak geliştirilmiştir. Ölçek Hacettepe Üniversitesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Kabul/ilgi boyutu 9 maddeden oluşmaktadır, denetleme boyutu 8 maddeden oluşmaktadır ve psikolojik özerklik boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Birinci ve üçüncü boyuttaki 4 dereceli

likert tipli ölçek, ikinci boyutta maddelerin ilk ikisi 7, diğer maddeler 3 derece değerlendirilmektedir. Boyutlarda iç ve dış tutarlılık kanıtlanmıştır. Ölçeğin iki türlü ölçümü vardır. İlki, ölçeği alanların her üç boyuta verdikleri cevaplar yoluyla demokratik olmanın farklı düzeylerini ayırt ederek ölçmek. Kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik boyutunda ortancanın üzerinde puan alan öğrencilerin ebeveynleri “demokratik” olarak algılanmaktadır. Ortancanın altında alınca da “demokratik tutumda olmayan”. Herhangi iki boyutta ortancanın üzerinde “bir ölçüde demokratik”, bir boyutta alınca da “bir ölçüde demokratik tutumda olmayan” olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise kabul/ilgi ve denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan öğrenciler ebeveynleri “demokratik”, altında puan alındığında “ihmalkâr”, kabul/ilgi boyutunda ortancanın üzerinde, denetleme boyutundaysa “otoriter”. Kabul/ilgi boyutunda ortancanın üzerinde ve denetleme boyutunda ise ortancanın altında puan alan öğrenciler ebeveynlerini “hoşgörülü” olarak tanımlamışlardır. Lise öğrencileri için güvenilirlik ve iç tutarlılık katsayıları kabul/ilgi alt boyutu için .82 ve .70, denetleme boyutu için .88 ve .69, psikolojik özerklik alt boyutu için .76 ve .66 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2000). Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda Anne-Baba tutumları Ölçeği kabul/ilgi ve denetleme alt boyutları için .71 ve psikolojik özerklik alt boyutu için .70 olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ)

Sınav kaygısı ölçeği Driscoll tarafından 2007’de geliştirilmiştir. Öğrencilerdeki sınav kaygısı belirleyip azaltmaya yönelik programlar oluşturabilmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu tek faktörde 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 2 yargının içerdiği madde 2 ayrı madde olarak Türkçeye çevrilmiştir ve 11 madde olarak belirlenmiştir. WSKÖ güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .89 olarak hesaplanmış ve test tekrar test yöntemi kullanılarak tutarlı değere ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda sınav kaygısı ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Uyarılma çalışmasında ölçek Likert tipi beşli olarak derecelendirilmiştir; “Daima doğru, genellikle doğru, ara sıra doğru, nadiren doğru ve asla doğru değil.” 11 maddeden oluşan WSKÖ, sınav kaygısını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü verisi elde edilmiştir. Öğrencilerin ölçekten alabileceği en düşük puan 11 olurken en yüksek alabilecekleri puan 55’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin sınav kaygısının yüksek olduğu düşük değerler ise sınav kaygısı düzeyinin düşük olduğunu sonucunu göstermektedir (Totan ve Yavuz, 2009).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulandıktan sonra kontrol edilerek hatalı ve eksik doldurulanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. İlk olarak örnekleme oluşturan grubun demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra Sınav Kaygısı leği toplam puanları, Ergenler için Duygu Düzenleme leği ve alt boyut (içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan) puanları ve Anne-Baba tutumu leği alt boyut (kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik) puanları için, ss , Sh_x , arpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 2. Sınav Kaygısı leği için N , \bar{x} , ss , Sh_x , arpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	Sh_x	ss	arpıklık	Basıklık
Sınav kay.	397	33,75	0,52	10,35	0,109	-0,759

Tabloda da yer aldığı üzere Sınav Kaygısı leği 'nin aritmetik ortalaması (\bar{x})= 33,75; standart sapması (ss)= 10,35 ve standart hatası (Sh_x)= ,52 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık (,109) ve basıklık (-,759) değerlerine bakıldığında ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ergenler için Duygu Düzenleme leği top alt boyut puanları için N , \bar{x} , ss , Sh_x , arpıklık ve basıklık değerleri

Duygu düzenleme	N	\bar{x}	Sh_x	ss	ar.	Bas.
İçsel işlevsel	397	3,90	0,04	0,89	-0,861	0,488
İçsel işlevsel olmayan	397	2,95	0,04	0,82	0,01	-0,474
Dışsal işlevsel	397	2,79	0,05	0,95	0,097	-0,495
Dışsal işlevsel olmayan	397	2,05	0,04	0,82	0,935	0,482

Tabloda da yer aldığı üzere Ergenler için Duygu Düzenleme leği alt boyutlarına baktığımızda, örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin duygu düzenleme yöntemi olarak en çok içsel işlevsel duygu düzenleme ($\bar{x} = 3,90$) yöntemini benimsedikleri en az ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini ($\bar{x} = 2,05$) benimsemiş oldukları görülmektedir. Ölçeğin alt boyut puanlarının arpıklık ve basıklık değerlerinin 1 ile -1 aralığında olduğu ve alt boyut puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Anne Baba Tutum Ölçeği alt boyut puanları için N , \bar{x} , ss , Sh_x , çarpıklık ve basıklık değerleri

Anne-Baba tutumu	N	\bar{x}	Sh_x	ss	Çar.	Bas.
Kabul/ilgi	397	2,86	0,03	0,56	-0,45	0,25
Denetleme	397	3,14	0,04	0,71	-0,84	-0,09
Psik. özerklik	397	2,74	0,03	0,57	-0,37	-0,15

Tabloda da yer aldığı üzere Anne Baba Tutum Ölçeği alt boyutlarına baktığımızda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin denetleyici anne baba tutumlarını ($\bar{x}= 3,14$) daha fazla algıladıkları, anne baba tutumlarında psikolojik özerkliği ($\bar{x}= 2,74$) ise daha düşük düzeyde algıladıkları görülmektedir. Ölçeğin alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1 ile -1 aralığında olduğu ve alt boyut puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası ortalamaların karşılaştırmasında, değişkenler normal dağılıma sahipse, fark testlerinden Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); eğer değişkenler normal dağılım göstermiyor ise Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, farkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere post-hoc tamamlayıcı analiz teknikleri (Scheffe ve Tamhane) kullanılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek üzere Normal dağılım olduğundan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır. Sınav kaygısı puanlarının yordanma düzeyinin belirlenmesi için aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 21.0 programında yapılmış, manidarlıklar minimum $p<.05$ düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin cinsiyet, anne-baba sağ olup olmama durumu, anne-baba birlikte yaşayıp yaşamama durumu ve anne-baba eğitim durumu bilgileri ile çalışmada kullanılan ölçekler sonucunda elden edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi			Cohen' s d
						t	sd	p	
Sınav kaygısı	kız	209	35,92	10,37	0,72	4,525	395	0,000*	.45
	erkek	188	31,33	9,81	0,72				

*p<.05

Tabloda görüleceği üzere, Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre sınav kaygısı puanları kız öğrenciler yönünde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (t=4,53; p<.05). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında cinsiyet gruplarının sınav kaygısı puanları ortalama farkının etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Anne eğitim	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınav kaygısı	ilkokul	149	34,65	10,21	G.arası	262,18	3	87,39	,814	0,487
	ortaokul	88	33,35	10,80	G.içi	42195,5	393	107,4		
	lise	103	32,66	10,61	Toplam	42457,7	396			
	üniversite	57	33,96	9,59						
	Total	397	33,75	10,35						

Tabloda görüleceği üzere, Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanların anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F=,81;p>.05$).

Tablo 7. Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Baba eğitim	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınav kaygısı	ilkokul	59	35,16	9,53	G.arası	184,9	3	61,6	,573	0,633
	ortaokul	78	33,03	10,05	G.içi	42272,8	393	107,6		
	lise	125	33,96	10,55	Toplam	42457,7	396			
	üniversite	135	33,35	10,73						
	Total	397	33,75	10,35						

Tabloda görüleceği üzere, Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanların baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F=,57;p>.05$).

4.2. Duygu Düzenleme  leği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8. Ergenler için Duygu Düzenleme  leği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Duygu düzenleme	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi			Cohen's d
						t	sd	p	
İçsel işlevsel	kız	209	3,89	0,88	0,06	0,102	395	0,919	-.01
	erkek	188	3,90	0,90	0,07				
İçsel İşlevsel Olmayan	kız	209	3,04	0,82	0,06	2,129	395	0,034*	.21
	erkek	188	2,86	0,82	0,06				
Dışsal İşlevsel	kız	209	2,89	0,91	0,06	2,22	395	0,027*	.22
	erkek	188	2,68	0,99	0,07				
Dışsal işlevsel olmayan	kız	209	1,98	0,75	0,05	1,956	395	0,051	-.19
	erkek	188	2,14	0,88	0,06				

*p<.05

Tabloda görüleceği üzere, Duygu Düzenleme  leği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre içsel işlevsel olmayan ile dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları kız öğrencileri yönünde olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Bununla birlikte içsel işlevsel ile dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>.05). Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında içsel işlevsel boyutu harici diğer alt boyutların grup ortalamaları farkının etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Ergenler için Duygu Düzenleme  leği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Duygu düzenleme	Anne eğitim	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
İçsel işlevsel	ilkokul	149	3,98	0,81	G.arası	6,5	3	2,17	2,08	0,051
	ortaokul	88	3,76	0,97	G.içi	306,8	393	0,78		
	lise	103	4,01	0,83	Toplam	313,3	396			
	�niversite	57	3,69	1,02						
	Total	397	3,90	0,89						
İçsel işlevsel Olmayan	ilkokul	149	2,97	0,75	G.arası	1,9	3	0,63	,921	0,43
	ortaokul	88	3,04	0,83	G.içi	266,6	393	0,68		
	lise	103	2,85	0,86	Toplam	268,5	396			
	�niversite	57	2,98	0,94						
	Total	397	2,95	0,82						
Dışsal işlevsel	ilkokul	149	2,84	0,95	G.arası	1,6	3	0,55	,598	0,617
	ortaokul	88	2,75	0,96	G.içi	358,7	393	0,91		
	lise	103	2,71	0,94	Toplam	360,3	396			
	�niversite	57	2,87	0,98						
	Total	397	2,79	0,95						
Dışsal işlevsel olmayan	ilkokul	149	2,06	0,80	G.arası	1,6	3	0,52	,781	0,505
	ortaokul	88	2,08	0,84	G.içi	263,0	393	0,67		
	lise	103	2,09	0,84	Toplam	264,5	396			
	�niversite	57	1,90	0,80						
	Total	397	2,05	0,82						

Tabloda görüldüğü üzere, Duygu Düzenleme  leği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı Şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 10. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Duygu düzenleme	Baba eğitim	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
İçsel işlevsel	ilkokul	59	3,96	0,80	G.arası	1,04	3	0,345	,434	0,729
	ortaokul	78	3,82	0,85	G.içi	312,25	393	0,795		
	lise	125	3,94	0,94	Toplam	313,29	396			
	üniversite	135	3,87	0,91						
	Total	397	3,90	0,89						
İçsel İşlevsel Olmayan	ilkokul	59	3,13	0,75	G.arası	3,90	3	1,299	1,93	0,124
	ortaokul	78	2,80	0,70	G.içi	264,62	393	0,673		
	lise	125	2,98	0,85	Toplam	268,52	396			
	üniversite	135	2,94	0,88						
	Total	397	2,95	0,82						
Dışsal İşlevsel	ilkokul	59	2,87	1,03	G.arası	2,61	3	0,87	,956	0,413
	ortaokul	78	2,77	0,88	G.içi	357,72	393	0,91		
	lise	125	2,69	1,02	Toplam	360,33	396			
	üniversite	135	2,87	0,89						
	Total	397	2,79	0,95						
Dışsal işlevsel olmayan	ilkokul	59	1,99	0,77	G.arası	2,21	3	0,738	1,11	0,347
	ortaokul	78	1,97	0,73	G.içi	262,31	393	0,667		
	lise	125	2,16	0,90	Toplam	264,53	396			
	üniversite	135	2,03	0,81						
	Total	397	2,05	0,82						

Tabloda görüldüğü üzere, Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

4.3. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Anne Baba tutumu	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi			Cohen 's d
						t	sd	p	
Kabul/İlgi	kız	209	2,93	0,56	0,04	2,74	395	0,006*	.27
	erkek	188	2,78	0,55	0,04				
Denetleme	kız	209	3,46	0,47	0,03	10,52	395	0,000*	1.05
	erkek	188	2,79	0,77	0,06				
Psik. Özerklik	kız	209	2,77	0,51	0,04	1,20	395	0,233	.12
	erkek	188	2,70	0,62	0,04				

* p<.05

Tabloda görüleceği üzere, Anne – Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre anne baba tutumlarından kabul edici ve ilgi tutumu ile denetleyici anne baba tutumu alt boyut puanları kız öğrencilerinde daha yüksek olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Bununla birlikte psikolojik özerklik alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>.05). Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında kabul edici/ilgi alt boyutu grup ortalamaları farkının etki büyüklüğünün düşük düzeyde, denetleme alt boyutu grup ortalamaları farkının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Anne Baba tutumu	Anne eğitim	N	\bar{x}	ss	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark	η^2
Kabul/İlgi	ilkokul	149	2,79	0,56	4,6	3	1,53	4,98	,002*	ÜM>OM	0,04
	ortaokul	88	2,74	0,55	120,9	393	0,31				
	lise	103	2,97	0,56	125,5	396					
	üniversite	57	3,02	0,55							
	Total	397	2,86	0,56							
Denetleme	ilkokul	149	3,28	0,71	4,9	3	1,64	3,28	,021	LM>İM ÜM>İM ve OM	0,03
	ortaokul	88	3,12	0,74	196,1	393	0,50				
	lise	103	3,05	0,71	201,0	396					
	üniversite	57	2,99	0,65							
	Total	397	3,14	0,71							
Psik. Özerklik	ilkokul	149	2,63	0,59	5,9	3	1,96	6,37	,000*	LM>İM ÜM>İM ve OM	0,04
	ortaokul	88	2,66	0,55	120,6	393	0,31				
	lise	103	2,83	0,51	126,5	396					
	üniversite	57	2,96	0,53							
	Total	397	2,74	0,57							

*p<.05

Tabloda görüldüğü üzere, Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<.05). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, grup varyansların homojen olduğu saptanmıştır (p>.05). Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonuçlarına göre, kabul edici/ilgi alt boyutu puanları sadece ortaokul ve üniversite mezunları olan grup arasında annesi üniversite mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermektedir ($p<.05$). Psikolojik özerklik alt boyutu puanları ise ilkokul mezunu ve lise mezunu gruplar arasında annesi lise mezunu grup lehine; ilkokul mezunu ve üniversite mezunu gruplar arasında annesi üniversite mezunu grup lehine; ortaokul mezunu ve üniversite mezunu gruplar arasında annesi üniversite mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 13. Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Anne Baba tutumu	Baba eğitim	N	\bar{x}	ss	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark	η^2
Kabul/İlgi	ilkokul	59	2,79	0,60	6,0	3	2,01	6,61	,000*	ÜM>OM	0,05
	ortaokul	78	2,68	0,57	119,5	393	0,30				
	lise	125	2,84	0,55	125,5	396					
	üniversite	135	3,01	0,51							
	Total	397	2,86	0,56							
Denetleme	ilkokul	59	3,17	0,71	1,9	3	0,65	1,28	,281		0,01
	ortaokul	78	3,21	0,71	199,0	393	0,51				
	lise	125	3,19	0,73	201,0	396					
	üniversite	135	3,05	0,70							
	Total	397	3,14	0,71							
Psik. Özerklik	ilkokul	59	2,50	0,58	5,2	3	1,74	5,62	,001*	LM>İM ÜM>İM	0,03
	ortaokul	78	2,67	0,59	121,3	393	0,31				
	lise	125	2,77	0,55	126,5	396					
	üniversite	135	2,84	0,53							
	Total	397	2,74	0,57							

* $p<.05$

Tabloda görüldüğü üzere, Anne Baba Tutumu Ölçeği alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen denetleyici alt boyutu puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>.05$), kabul edici /ilgi ve psikolojik özerklik alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı

hipotezi sınanmış, grup varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonuçlarına göre, kabul edici/ilgi alt boyutu puanları sadece ortaokul ve üniversite mezunları olan grup arasında babası üniversite mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Psikolojik özerklik alt boyutu puanları ise ilkokul mezunu ve lise mezunu gruplar arasında babası lise mezunu grup lehine; ilkokul mezunu ve üniversite mezunu gruplar arasında babası üniversite mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

4.4. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 14. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Ergenlere Yönelik Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba tutumu Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kabul/İlgi	1							
2. Denetleme	,217**	1						
3. Psik. özerklik	,128*	-,149**	1					
4. İçsel işlevsel	,180**	,006	,066	1				
5. İçsel işlevsel olm.	-,077	,002	-,268**	,019	1			
6. Dışsal işlevsel	,170**	,083	-,083	,081	,057	1		
7. Dışsal işlevsel olm	-,07	-,175**	-,140**	-,124*	,400**	,038	1	
8. Sınav kaygısı	-,063	,193**	-,237**	-,199**	,516**	,059	,273**	1

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tabloda da görüldüğü gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçlarına göre; sınav kaygısı puanları ile içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r=-,20$) negatif yönde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r=,52$) pozitif yönde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r=,27$) pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sınav kaygısı puanlarının anne baba tutumlarından denetleyici ($r=,19$) pozitif yönde ve psikolojik özerklik alt boyut puanları ($r= -,$

24) ile negatif yönde istatikselsel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bununla birlikte sınav kaygısı puanları ile dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanlarının ile kabul edici/ilgi alt boyut puanlarının istatikselsel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Anne baba tutumu alt boyutlarından kabul edici/ilgi alt boyut puanları ile içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r = .18$) ve ile dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r = .17$) pozitif yönde istatikselsel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Denetleyici alt boyut puanlarının sadece dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r = -.18$) negatif yönde istatikselsel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Psikolojik özerklik alt boyut puanlarının ise içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ($r = -.27$) dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları arasında ($r = -.14$) negatif yönde istatikselsel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$).

4.5. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları birlikte Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını yordama düzeyi nedir?

Anne baba tutumu puanları ile duygu düzenleme puanlarının birlikte sınav kaygısı puanlarının yordama düzeyinin incelenmesi için aşamalı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Anne Baba Tutumu ile Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Sınav Kaygısı Yordama Düzeyi Puanlarını Belirlemek Üzere Yapılan Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	Sh _B	β	T	p	ΔR ²	İkili r	Kısmi r
1	Sabit	14,60	1,66		8,78	,000	,267	0,516	0,516
	İçsel işlevsel olm.	6,48	,54	,516	11,96	,000			
2	Sabit	23,92	2,47		9,68	,000	,044	0,516	0,53
	İçsel işlevsel olm.	6,53	,53	,519	12,41	,000			
	İçsel işlevsel	-2,43	,49	-,209	-4,98	,000			
3	Sabit	15,15	3,03		5,00	,000	,037	0,516	0,54
	İçsel işlevsel olm.	6,53	,51	,519	12,73	,000			
	İçsel işlevsel	-2,44	,48	-,21	-5,15	,000			
	Denetleme	2,81	,59	,193	4,74				
4	Sabit	12,83	3,23		3,97	,000	0,007	0,516	0,479
	İçsel işlevsel olm.	6,06	,56	,482	10,80	,000			
	İçsel işlevsel	-2,30	,48	-,198	-4,82	,000			
	Denetleme	3,05	,60	,21	5,07	,000			
	Dışsal işlevsel olm.	1,18	,58	,093	2,04	,042			

R² = .35 R = .59 F_(4, 392) = 53,62 p < .001

Tabloda görüldüğü üzere sınav kaygısı puanlarının yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı regresyon analizi dört aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada sınav kaygısı değişkeninde %27 ile en fazla varyansı açıklayan içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkeni analize girmiştir. İkinci aşamada analize içsel işlevsel duygu düzenleme değişkeni dahil olmuş ve %4,4'lük bir artış sağlayarak açıklanan varyansı %31'e yükseltmiştir. Üçüncü aşamada ise içsel işlevsel ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkenlerine ek olarak anne baba tutumu alt boyutlarından denetleyici tutum değişkeni analize dahil olmuştur ve %3,7'lik bir artış ile açıklanan varyansı %34,7'ye yükseltmiştir. Dördüncü aşamada analize, sınav kaygısının anlamlı yordayıcılarından son olarak dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkeni dahil olmuştur. Açıklanan varyansta %0,7 lik bir artış sağlayarak sınav kaygısının açıklanan toplam varyansının %35,4'e yükseltmiştir.

Bu doğrultuda aşamalı regresyon analizi dört aşamada tamamlanmıştır ve nihai modelde içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ve denetleyici anne baba tutumu sınav kaygısının anlamlı yordayıcıları olarak modelde yer almışlardır. Bu dört değişken Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %35,4 kısmını açıkladığı görülmektedir (R² = .35, R = .59, F_(4, 392) = 53,62, p < .001).

Araştırmada ele alınan dışsal işlevsel duygu dzenleme ile anne baba tutumlarından kabul edici /ilgili tutum ile psikolojik izerklik tutumu değişkenleri Sınav Kaygısı leği puanlarının anlamlı yordayıcısı olmadıkları saptanmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde “Bulgular” bölümünde yer alan araştırma sonuçları sırasıyla ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

5.1. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizler sonucunda, kızların sınav kaygısı düzeyi ortalamalarının erkeklerin sınav kaygısı düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyinin değişimini inceleyen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulguların mevcut bulgularla benzer olduğu görülmüştür. Diğer taraftan kız öğrencilerinin sınav kaygısının erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğunu belirten alanyazında pek çok çalışmada (Gençdoğan, 2010; Güler, 2012; Hanımoğlu, 2010; Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015; Onuk, 2017; Yağcı, 2010; Yılmaz Aydın, 2018; Zengin, 2019) mevcuttur. Kaygı düzeyinin erkeklere göre kız öğrencilerde fazla çıkmasının nedenlerinden birinin, toplumda duygusal ifadelerin kadınlara daha fazla atfedildiği yönünde olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kızların erkeklere göre kaygılarını fiziksel tepki olarak göstermeleri kaygı düzeyinin daha fazla olması sonucunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Alyaprak (2006), kadınların bağımsızlığı ve ekonomik özgürlüğünün meslek sahibi olmalarıyla daha ilgili olabileceğinden, üniversite sınavına daha önem verdiklerini bu yüzden kızların sınav kaygısını daha fazla yaşadıklarını belirtmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, sınav kaygısı ölçeği puanları anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ayrık, 2018; Çakmak, Şahin ve Demirbaş, 2017; Hanımoğlu, 2010; Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Diğer taraftan Genç (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın sebebinin, ailelerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi olduğu ve dolayısıyla da sınav kaygısını azalttığı yönünde olduğu düşünülmüştür.

5.2. Duygu Düzenleme  leği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizler sonucunda, duygu düzenleme  leği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; içsel işlevsel olmayan ile dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları kız öğrenciler açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte içsel işlevsel ile dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Yani kız öğrenciler olumsuz olay ve durumlarla karşılaştıklarında kendini susturma, olumsuz karşılaştırma ve derealizasyon gibi işlevi olmayan içsel duygu düzenleme yöntemini kullandıkları ve aynı zamanda da başkalarıyla konuşma, tavsiye arama ve ilişki kurma gibi işlevi olan dışsal duygu düzenlemeyi kullandıkları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde,  niversite  ğrencilerinde duygu düzenleme ve öfkenin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin duygu düzenleme yöntemlerinden en çok içsel işlevsel yöntemi kullandıkları en az dışsal işlevsel yöntemi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Duman vd., 2019: 7). İçsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kadınlar tarafından daha fazla kullanıldığını belirten bir çalışmaya (Ataman, 2011: 61) rastlandığı gibi cinsiyetle anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına (Uğur, 2018;  ney, 2016) da rastlanmıştır. Erkekler ve kızlar arasında oluşan bu farkın kültürel açıdan bakıldığında kız ve erkeğe yüklenen cinsiyet rollerinin sebep olabileceği düşünülmektedir. Kızların duygularını yaşama ve ifade etme açısından erkeklere göre daha serbest olduğu ve erkeklerin bu konuda kısıtlandıkları söylenebilir. Toplumumuzda en sık rastladığımız erkeklere karşı ‐kız gibi ağlama‐ ya da ‐erkekler ağlamaz‐ söylemleri bu duruma örnek olabilir.

Yapılan analizler sonucundan duygu düzenleme, anne ve baba eğitimi açısından anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde Soysal (2019: 62), çalışmasında duygu düzenleme ve anne- baba eğitim durumuna baktığında anne eğitim düzeyiyle duygu düzenleme zorluğu arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamış fakat baba eğitim düzeyi ve duygu düzenleme arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Ayrıca, baba eğitim düzeyi lise, lisans ve lisansüstü karşılaştırıldığında babası lise mezunu olan öğrenciler duygu düzenlemelerinde daha çok zorluk çektiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızı destekleyen, anne-baba eğitim durumunun duygu düzenleme ile anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalara (Abacı, 2018; Akhun, 2012) rastlanmıştır.

5.3. Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analiz sonucunda, anne-baba tutumlarının cinsiyet ile olan ilişkisinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kabul/ilgi ve denetleme boyutu kız öğrenciler yönünde farklılaşmaktadır. Psikolojik özerklik cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Yani kızlar erkeklere göre daha fazla anne- babalarını kabul edici ve ilgili algılamışlardır. Bu tutumu sergileyen anne-babaların demokratik olduğu söylenebilir. Kız çocuklarının herhangi bir sorunla karşılaştıklarında ailelerine danışabilme ve yardım alma davranışının ebeveynlerinden de ilgili ve katılımcı bir tutumla karşılık görebildikleri düşünülmektedir. Ayrıca kızlar erkeklerden daha fazla anne-baba tutumlarını denetleyici olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutumu sergileyen anne-babaların otoriter olduğu söylenebilir. Türk aile yapısında ebeveynlerin kız çocuklarına karşı daha denetleyici bir tutum sergilediği söylenebilir. Cinsiyetler arasındaki bu farkın, Türk aile yapısında kız ve erkek çocuğun yetiştirilirken ebeveynlerin farklı tutum sergilemelerinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla kız veya erkek çocukları hem aile hem de sosyal hayatta farklı tutum ve davranışlarla karşılaşabilmektedirler. İlgili literatürde çalışmamızı destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Ergenlerin anne baba tutumu ve depresif belirtilerin cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmada anlamlı bir farklılığa ulaşılmış ve kızların erkeklere göre ebeveynlerini daha demokratik algıladıkları sonucu bulunmuştur (Özyürek ve Özkan, 2015: 73; Radziszewska vd., 1996: 296). Yapılan bir başka çalışmada algılanan ebeveyn tutumunun cinsiyete göre farklılık olup olmadığına dair incelemeler yapılmış ve kızların erkeklerden daha fazla, anneden red edicilik tutumu algıladıkları sonucuna ulaşılmış ancak diğer anne-baba tutumlarında algılamının herhangi bir cinsiyete göre farklılaşmadığını görülmüştür (Akdeniz, 2017: 71). Bir başka çalışmada ise cinsiyet değişkeni anne-baba tutumu değişkeninde anlamlı farklılığa ulaşmış ve erkek öğrenciler kızlara göre annelerinin daha red edici bir tutum sergilediklerini belirtmiştir (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011:63). İlgili literatüre bakıldığında çalışmamızla çelişen bulguya da ulaşılmıştır. Ün (2018), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yaptığı çalışmada sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve anne baba tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmada bulduğumuz sonuçla uyum göstermemektedir.

Yapılan analiz sonucunda anne-baba tutumu, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi kabul/ilgi boyutunda, ortaokul ve üniversite karşılaştırıldığında üniversite yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Psikolojik özerklik boyutunda ise lise ve ilkokul karşılaştırmasında lise yönünde, üniversite ve ilkokul karşılaştırmasında üniversite yönünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi kabul/ilgi boyutunda ise ortaokul ve üniversite karşılaştırıldığında üniversite yönünde anlamlı fark bulunurken psikolojik özerklik boyutunda, lise ve ilkokul karşılaştırmasında lise, ilkokul ve üniversite karşılaştırılmasında ise üniversite yönünde anlamlı sonuç çıkmıştır. Sonuç olarak, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasının kullandıkları tutum ve davranışları etkilediği söylenebilir. Eğitim düzeyinin yükseldikçe anne ve babaların sevecen, ilgili, katılımcı ve demokratik tutumları da arttığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer sonuçlar ifade eden araştırmalara rastlanmıştır. Eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin demokratik tutum sergilediği sonucuna birçok çalışmada ulaşılmıştır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Yaprak, 2007). Bir başka çalışma da ise anne eğitim düzeyinin düşük olmasının red edici tutumda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011).

5.4. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Duygu Düzenleme Ölçeği puanları ve Anne Baba Tutumu Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yapılan araştırmada sınav kaygısı ve içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İçsel işlevsel duygu düzenleme kullanımı arttıkça sınav kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı, problem çözmeye odaklı başkalarıyla konuşma, hedef belirleme veya olumlu yeniden düşünmeyle azaldığı söylenebilir. Ayrıca sınav kaygısı, içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. İçsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme kullanımının artması sınav kaygısını da arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Sınav kaygısı, işlevsel olmayan; kişinin kendini bastırma, susturma, başkalarıyla olumsuz karşılaştırma, zorbalık, sözlü saldırı veya fiziksel saldırı gibi duygu düzenlemelerinin kullanması sınav kaygısında bir artışa sebep olduğu düşünülmektedir. Son olarak, sınav kaygısının dışsal işlevsel duygu düzenleme ile anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bilişsel ve duygusal

düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmada bilişsel ve duygusal düzenleme düzeyleri işlevli ve yüksek olan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu, sınav kaygılarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Totan vd., 2019: 104). Narlı (2019), duygu düzenleme güçlüğü ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolünü incelediği çalışmasında duygu düzenleme ve sınav kaygısı arasında olumlu anlamda bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sınav kaygısı yüksek, orta ve düşük olarak belirlenen üç grup karşılaştırmasının yapıldığı bir diğer çalışmada ise yüksek kaygı yaşayan katılımcılar diğer gruplara göre daha fazla görev odaklı strateji kullanırken, kaygılarıyla başa çıkmak için daha fazla plan yapma ve strateji geliştirme yollarına başvurmuşlardır (Schultz vd., 2002: 336-340). Bu bulguların araştırmamızla uyumlu olduğu görülmektedir.

Sınav kaygısının, anne-baba tutumundan denetleme boyutuyla pozitif, psikolojik özerklik boyutuyla negatif yönde bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn tutumu denetleyici ve otoriter olan çocukların sınav kaygısının da yüksek olduğu düşünülmektedir. Örneğin, öğrencilerin hafta içi eve giriş saatleri ve hafta sonu dışarı çıkma izinleri konusunda kısıtlama ve müdahale olması öğrencilerin sosyalleşmesini ve kaygıyı yönetmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Aksine, psikolojik özerkliğin sağlandığı bir tutum sergilendiğinde sınav kaygısı puanlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Yani ebeveynin çocuğu cesaretlendirmesi ve bireyselliğini koruması, sınav kaygısını yönetmesinde yardımcı olabilir. Bununla birlikte kabul/ilgi boyutuyla sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, Küçüker ve Tekin (2018), sınav kaygısının otoriter ve koruyucu anne baba tutumunda artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve anne baba tutumu arasındaki ilişkisine bakıldığı çalışmada otoriter tutum puanlarının arttıkça sınav kaygısı puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir (Zengin, 2019: 53). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerle yapılan bir diğer çalışmada ise sınav kaygısı ve demokratik anne baba tutumu arasındaki ilişki negatif şekilde anlamlı bulunmuştur (Duman, 2008: 102). Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) çocuklarda kaygı durumunun sosyal çevre, okul ve ebeveynlerden çok fazla etkilendiğinden bahsetmiştir. Tashjian (2018), bir çocuğun aşırı ebeveyn kontrolü ile ilgili erken deneyimlerinin anksiyete gelişimini tetikleyeceğini belirtmiştir.

Anne-baba tutumu alt boyutlarına bakıldığında kabul/ilgi ve içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna

varılmıştır. Bu pozitif sonuç doğrultusunda ebeveyni kabul edici ve ilgili tutum sergileyen öğrencilerin, işlevsel olan duygu düzenlemeleri kullandıkları gözlemlenmiştir. İlgili, katılımcı ve sevecen bir anne-baba tutumunun çocukların işlevli olan duygu düzenleme yöntemlerini kullanmalarına önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Denetleyici anne-baba tutumuyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Denetleyici tutum, denetim ve otorite üzerine kurulmuş bir yaklaşım şeklidir. Dolayısıyla, bu tutuma sahip anne-baba çocuklarının sözlü saldırı, bir şeyleri kırıp dökme, zorbalık gibi dışavurumcu davranışlarına müdahale edebileceği ve bunun olmasına izin vermeyeceği düşünülmektedir. Son olarak, psikolojik özerkliğin, içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyle negatif bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu negatif sonuç doğrultusunda ebeveynin demokratik ve çocuğun bireyselliğini cesaretlendiren bir tutum sergilemesiyle, çocuğun işlevsel olmayan duygu düzenlemelerini daha az kullandığı saptanmıştır. Ergenlerdeki duygu düzenleme ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkiye bakılan bir çalışmada demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında problem çözme becerisinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır (Kars, Bektaş ve Akyürek, 2019: 102). Buna bağlı olarak annenin reddedici tutumunun olması çocuğun felaketleştirme yaparak psikolojik problemleri tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır (Akdeniz, 2017: 62-63). Buna benzer olarak (Akyıldız, 2018), ihmalkâr anne-baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarında psikolojik problemler görülme olasılığının fazla olduğunu belirtmiştir. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumundaki sert disiplin ergenlerde depresif belirtilere yol açmaktadır. Farklı kültürler arasında yapılan çalışmada, ilgi ile karakterize edilen destekleyici ebeveynlik ve demokratik tutum Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Çinli gençlerde düşük düzeylerde depresif belirtiler ve uyum sorunları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ebeveynlerin disiplin uygulamalarında algılanan iyileşme, ergenler tarafından yaşanan psikolojik sıkıntı miktarını önemli ölçüde azaltmaktadır (Kim ve Ge, 2000: 431-432). Yapılan bir çalışmada çocukları karar alma sürecine dahil ederek ve çocuklara rasyonel davranarak etkili ebeveyn-çocuk iletişimini teşvik etmek, ergenlerin psikososyal sağlığını geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır (Yuwen ve Chen, 2013: 241).

5.5. Anne-Baba Tutumu Ölçeği puanları ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları birlikte Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını yordama düzeyi nedir?

Yapılan çalışmada anne-baba tutumu ile duygu düzenlemenin sınav kaygısını yordama düzeyi incelenmiştir. Regresyon sonucuna göre; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme sınav kaygısını yordamada birinci sırada, içsel işlevsel duygu düzenleme ikinci sırada, denetleme boyutu üçüncü sırada ve dördüncü sırada dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yer almaktadır. Bu değişkenlerin sınav kaygısını açıklamış olduğu varyans %35,4 olup bu oran anlamlı düzeyde bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme değişkeni sınav kaygısı ile negatif bir ilişki içerisindeyken diğer değişkenler pozitif ilişki içerisindedir. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin sınav kaygısını en fazla yordayan değişken olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin içsel olan duygu düzenlemeleri daha fazla kullanmaları sınav kaygısında hem olumlu hem de olumsuz etkilere sebep olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin olumsuz ve felaketeleştirici düşünce yapısının kaygı düzeyinde artışa sebep olduğu düşünülmektedir. Aksine hedef koyma, planlama ve bilişsel yeniden değerlendirmeyi duygu düzenlemelerine dahil eden öğrencilerin sınav kaygıları düzeyinde bir düşüş olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kullanımının sınav kaygısını arttırdığı, işlevsel duygu düzenleme kullanımının sınav kaygısını azalttığı yönündedir. İşlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri kullanıldığında bilişsel olarak yeniden değerlendirme ve planlamanın yapılamaması kaygı bozukluklarına sebep olabilmektedir (Gross ve John, 2003: 360). Bu durum, öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkmalarına yardım etmek için işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin değiştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular dikkate alınarak, işlevsel olan duygu düzenleme becerilerinin geliştirmesi sınav kaygısı üzerinde olumlu etkilere sebep olacağı düşünülmektedir. Totan ve arkadaşları (2019) bilişsel ve duygusal düzenlemesi yüksek olanların psikolojik dayanıklılığı da yüksek olduğu ve sınav kaygısının azaldığını belirtmişlerdir. Narlı (2019) yaptığı çalışmada duygu düzenleme güçlüğü'nün sınav kaygısını strateji oluşturma, planlama ve duygusal tepkilerin farkında olamama boyutlarıyla yordadığını belirtmiştir.

Denetleme boyutunun sınav kaygısını olumsuz şekilde etkilediği beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sınav kaygısı yaşayan çocukların, ebeveyn tutumuna göre kaygılarını yönetebilecekleri düşünülmektedir. Anne ve babadan algılanan kısıtlayıcı ve denetim odaklı

kuralları olan tutumların kaygıyı tetikleyen korku duygusunu besleyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, kaygı yönetilemeyecek bir seviyeye ulaşabilir ve denetleyici tutum sınav kaygısını olumsuz etkileyebilir. Araştırmamıza paralel olarak demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında kaygının daha az görüldüğü; otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında kaygının yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Gökçedağ, 2001; Lamborn vd., 1991). Anne baba tutumlarını ayrı ayrı alan Güler ve Çakır (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sadece anneden algılanan denetim/kontrol tutumunun sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırmamızda Kabul/ilgi ve Psikolojik Özerklik boyutlarının sınav kaygısını yordamadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmamıza benzer olarak Kısa (1996) da demokratik tutumun sınav kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızdan farklı olarak Hanımoğlu (2010), yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumunun sınav kaygısı kuruntu alt boyutu yordama düzeyini incelemiş ve anneden algılanan kabul/ilgi boyutunun sınav kaygısını olumlu yönden ve kabul/ilgi puanı düştüğünde sınav kaygısını olumsuz yönden etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme sınav kaygısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal duygu düzenleme saldırganlık, başkalarına duygusal ve fiziksel olarak zarar vermek, sözlü ve fiziksel saldırıda bulunmak, eşyaya veya kendine zarar vermek gibi davranışlar içerdiğinde kaygıyı azaltmak yerine tetikleyebilir. Öfke, kızgınlık ve nefret gibi olumsuz yaşanan duygular kaygı duygusunu besleyebilir. John ve Gross (2004: 1301-1305), dışsal duygu düzenlemeleri “baskılama” olarak isimlendirmiş ve duygu ortaya çıktığında davranışsal olarak tepki verme şeklini değiştirmek olarak yorumlamışlar ayrıca baskılamanın bireyin iç deneyim ve dış ifade arasında bir tutarsız yaşayabileceğinden söz ederek, işlevsel olmayan; kaçınan, gergin veya dürtüsel tavırlarda bulunabileceklerini vurgulamışlardır. Sınava hazırlık süreci stresli olması sebebiyle stresi besleyen olumsuz duygular arttığında sınav kaygısı da artabilir. Yapılan bazı çalışmalarda işlevi olmayan duygu düzenlemelerin, hedefe yönelik davranışlarda bulunma yeteneğine engel olduğu ve dürtüsel davranışları düzenleyememe gibi sorunlara yol açtığı ve bu durumun kaygıyı olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir (Salters-Pedneault vd., 2006; Tull vd., 2009). Bunlara ek olarak bu çalışma sonunda elde edilen bir diğer bulguya göre; dışsal işlevsel duygu düzenleme boyutu sınav kaygısını yordamamaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda dışsal duygu düzenlemeleri hakkında yürütülmüş bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve öneriler verilmiştir.

1. Sınav kaygısı puanlarının kız öğrenciler yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sınav kaygısı anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Duygu düzenleme içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel alt boyut puanları kız öğrenciler açısından bir farklılığa ulaştığı bulunmuştur. Bununla beraber içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan boyutları cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Duygu düzenleme puanları anne ve baba eğitimi düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Anne-baba tutumu, kabul/ilgi ve denetleme boyutları açısından kızlar yönünde bir farklılığa ulaşılmıştır. Bununla beraber psikolojik özerklik boyutu cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anne-baba tutumu anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kabul/ilgi boyutu anne eğitim düzeyi üniversite olanlar lehine anlamlılık kazanırken, psikolojik özerklik boyutu ilkökul ve lise grupları arasında lise lehine, ilkökul ve üniversite grupları arasında üniversite lehine ve ortaokul-üniversite grupları arasında üniversite lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kabul/ilgi ve psikolojik özerklik baba eğitimine göre farklılaştığı ve kabul/ilgi boyutu, ortaokul-üniversite grupları arasında üniversite lehine, psikolojik özerklik boyutu, ilkökul-lise arasında lise lehine ve ilkökul-üniversite arasında üniversite lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Sınav kaygısı ve duygu düzenleme ilişkisi doğrultusunda; sınav kaygısı ile içsel işlevsel duygu düzenleme arasında negatif; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile pozitif yönde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ve anne-baba tutumu ilişkisi doğrultusunda; denetleyici boyut ile pozitif yönde ve psikolojik özerklikle negatif yönde bir anlamlılığa ulaşılmıştır. Sınav kaygısı, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve kabul edici/ilgi boyutunun anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne baba tutumu alt boyutlarından kabul edici/ilgi alt boyut ile içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyut arasında ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Denetleyici alt boyut sadece dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Psikolojik özerklik alt boyut ise içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sınav kaygısını yordayan değişkenlere bakıldığında birinci sırada içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, ikinci içsel işlevsel duygu düzenleme, üçüncü anne-baba tutumlarından denetleyici tutum, dördüncü dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dışsal işlevsel duygu düzenleme ile anne baba tutumlarından kabul edici /ilgili tutum ile psikolojik özerklik tutumu değişkenleri sınav kaygısını yordamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmadan yola çıkarak bir sonraki araştırmalara ışık tutması için öneriler aşağıda sunulmuştur;

1. İleriki çalışmalarda değişkenler arasına kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu gibi eklemeler yapılarak anne-baba tutumları açısından bir farklılık olup olmadığına bakılabileceği düşünülmektedir.
2. Bu araştırmanın geniş örneklem üzerinde, farklı kültürel özelliklere ve farklı yaş gruplarına yapılarak tekrar edilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından katkı sağlayacaktır.
3. Bu çalışmanın katılımcıları lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır, örneklemin lise birinci sınıf itibarıyla tüm sınıflara yapılması sınav kaygısının ne zaman başladığı ve hangi ölçüde olduğunu bilmek, nasıl müdahaleler yapılacağına dair bir yol haritası çizmeye yardımcı olabilir.
4. Sınav kaygısı, duygu düzenleme ve anne- baba tutumu arasındaki ilişkiye bakılırken mükemmeliyetçilik ya da sınavdan beklentinin ne derece olduğu ölçülerek araştırma daha kapsamlı bir hale getirilebilir ve literatüre önemli katkı sağlayabilir.
5. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, işlevsel olan duygu düzenlemelerin sınav kaygısını anlamlı derecede azalttığı sonucuna ulaşılmıştır ve buna bağlı olarak

okulların rehberlik servisleri sınava hazırlanan öğrenciler için işlevsel duygu düzenlemeleri kullanmaları yönünde çalışmalar yapabilir.

6. Sınava hazırlık döneminde aile ve öğrencinin ilişki boyutunun önemli olduğu ve özellikle denetleyici tutumları azaltan, psikolojik özerkliğin sağlanabileceği bir ortamın kurulabilmesi için okul rehberlik servisi, öğrenci ve ebeveynin birlikte çalışmalar yapması faydalı olabilir diye düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Abacı, F. D. (2018). *Ebeveyn kabul-reddi ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme ile kişilerarası problemlerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Abu-Rabia, S., and Yaari, I. (2012). Parent's attitudes and behavior, the learning environment, and their influence on children's early reading achievement. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), 170-179. DOI:10.4236/ojml.2012.24022
- Akdeniz, S. (2017). *Erken ergenlikte bilişsel duygusal düzenleme, algılanan anne baba tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Akhun, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinde, algılanan ebeveynlik biçimleri, erken dönem uyumsuz şemaları, benlik kurguları, ayrılma-bireyleşme ve duygu düzenleme güçlüğünün psikolojik belirtilerle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyıldız, T. (2018). *Çocuk yetiştirirken anne baba tutumları*. <http://www.medaimyanikklinigi.com/anne-baba-tutumları/> (21.11.2019)
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm (18.12.2017)
- Alpert, R., and Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. doi:10.1037/h0045464
- Alyaparak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Authoritative Vs Authoritarian Parenting Styles [Infographic]*. (2019). <https://www.parenting-forbrain.com/authoritative-vs-authoritarian-parenting/> (18.11.2019)

- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 570-585. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296105> (28.11.2019)
- Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetilikleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üřkúdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., and Mohammadkhani, P. (2018). Parenting style and emotion regulation in mothers of preschool children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(1), 3-8. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.6.1.3>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1) (pp. 1-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <http://www.jstor.org/stable/1126611?origin=JSTOR-pdf>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 46-95. <https://doi.org/10.1177%2F02724316911111004>
- Beck, A. T., and Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1(1), 23–36. doi:10.1080/10615808808248218
- Beck, A. T. and Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58. <https://pdfs.semanticscholar.org/a6ab/92e4f7f3d2db109619bb2145d814dfdb1db4.pdf> (20.03.2019)
- Bell, K. and Calkins, S.D. (2000). Relationships as the inputs and outputs of relationships. *Psychological Inquiry*, 11, 160-163. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Calkins_Relationships_2000.pdf
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety, *ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2):27-39.
- Bergland, C. (2016). *Your brain can be trained to self-regulate negative thinking*. <https://www.psychologytoday.com/blog/the-athletes-way/201601/your-brain-can-be-trained-self-regulate-negative-thinking> (23.12.2017)
- Black J. (2002). Darwin in the world of emotions. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95(6), 311-313. doi:10.1258/jrsm.95.6.311

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassady, J. C., and Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cherry, K. (2019). *Uninvolved parenting characteristics, effects, and causes*. <https://www.verywellmind.com/what-is-uninvolved-parenting-2794958> (21.11.2019)
- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Cornelius, R. R. (2000). Theoretical approaches to emotion. *Speech and Emotion*, 3-10. https://www.iscaspeech.org/archive_open/archive_papers/speech_emotion/spem_003.pdf (03.11.2019)
- Çakmak, A., Şahin, H., ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/335829> (27.11.2019)
- Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Denham, S. A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(5), 715–728. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb01066.x
- Dewar, G. (2018). *The authoritarian parenting style: What does it look like?* <https://www.parentingscience.com/authoritarian-parenting-style.html> (18.11.2019)
- Dewi, N., and Mangunsong, F. (2012). Contribution of student's perception toward teacher's goal orientation and student's goal orientation as a mediator in test anxiety on elementary's final exams. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 509-517. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.440
- Dornbusch, S. M., Ritter, P.L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., and Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257. <http://www.jstor.org/stable/1130618?origin=JSTOR-pdf>

- Duman, G. F. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara.
- Duman, N., Yılmaz, S. A., Umunç, Ş. ve İmre, Y. (2019). Üniversite Öğrencilerinde duygudurum düzenleme ve öfke. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1), 1-9. DOI: 10.21733/ibad.505283
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Edwards, A. (2018). *Understanding anxiety and stress from a cognitive perspective*. <https://www.digitalpsychology.net/psychology/cognitive-behavioural-theories-of-anxiety-and-stress/> (28.10.2019)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., and Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513–534. doi:10.1111/1467-8624.00037
- Eisenberg, N., and Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *SBE Dergisi*, 12, 14-38. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/217122> (18.12.2017)
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- Erdoğan, M. (2012). *Boş zaman etkinliği yapan ve yapmayan üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin test başarı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul. <http://arelarsiv.arel.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12294/132/TezMehtapErdogan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15.12.2017)
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., and Miller, P. A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology*, 26(4), 639–648. doi:10.1037/0012-1649.26.4.639
- Freeman, D. and Freeman, J. (2012). *Anxiety: A very short introduction*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Friedlmeier, W., and Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), 684–711. doi:10.1177/0022022199030006002
- Frijda, N. H., and Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: Dimensions of variation. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What Develops in Emotional Development* (pp. 273–295). New York, NY: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4899-1939-7_11
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 1).
- Gençdoğan, B. (2010). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37931>
- Gold, C. M. (2011). *Emotional regulation in children: Using the body to help the brain*. <https://www.psychologytoday.com/blog/child-in-mind/201110/emotional-regulation-in-children-using-the-body-help-the-brain> (23.12.2017)
- Gottman, J. M., Katz, L. F., and Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*. 10(3), 243-268. DOI: 10.1037/0893-3200.10.3.243
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne- baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gregurek, R. (2016). The integration of psychodynamic theories and biological aspects in the development of anxiety and anxiety Disorders, In F, Durbano. and B, Marchesi (Eds.), *New Developments in Anxiety Disorders* (pp. 16- 25). United Kingdom: IntechOpen, DOI: 10.5772/65669

- Gross, J. J., and Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970–986. doi:10.1037/0022-3514.64.6.970
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-279.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573, DOI: 10.1080/026999399379186
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. doi:10.1017/s0048577201393198
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39). <http://www.turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/73/72> (14.01.2020)
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hatfield, R. (n.d.). *Difference between state and trait anxiety*. <https://www.livestrong.com/article/98672-differences-between-state-anxiety/> (04.10.2019)
- Hess, U., and Thibault, P. (2009). Darwin and emotion expression. *American Psychologist*, 64(2), 120–128. doi:10.1037/a0013386

- Hosokawa, R., and Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to Gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. doi:10.3390/ijerph16010021
- "1 Introduction." National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/21868. <https://www.nap.edu/read/21868/chapter/3>
- Jacofsky, M.D., Santos, M.T., Khemlani Patel, S. and Neziroglu, F. (n.d.). *Paired association and classical conditioning*. <https://www.gracepointwellness.org/1-anxiety-disorders/article/38478-paired-association-and-classical-conditioning> (29.10.2019)
- John, O. P., and Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Jung, A., and Kang, M.J. (2014). The effects of perfectionism and cognitive-emotion regulation strategies on test anxiety. *Korean Journal of Child Studies*, 35(1), 61-76. DOI: [dx.org/10.5723/KJCS.2014.35.1.61](https://doi.org/10.5723/KJCS.2014.35.1.61)
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karahmetoğlu, G., ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Kars, S., Bektaş, Ö., ve Akyürek, G. (2019). Ergenlerde anne-baba tutumu, duygu düzenleme ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(2), 97-104. DOI: 10.30720/ered.449896
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787018> (28.11.2019)
- Keith, N., and Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677–691. doi:10.1037/0021-9010.90.4.677

- Kennedy-Moore, E., and Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help? *Review of General Psychology*, 5(3), 187-212.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kim, S. Y., and Ge, X. (2000). Parenting practices and adolescent depressive symptoms in Chinese American families. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 420–435. doi:10.1037/0893-3200.14.3.420
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-178. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/970/11942.pdf> (30.11.2019)
- Küçük, B., ve Tekin, U. (2018). 7-8. Sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., and Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049. doi:10.2307/1131151
- Latifoglu, G., Uzunboylu, H., and Kagan, S. (2017). Parent's general and specific attitudes and children's test anxiety. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 88–95. doi:10.1080/09751122.2017.1393952
- Levenson, R. W., Ekman, P., and Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27(4), 363–384. doi:10.1111/j.1469-8986.1990.tb02330.x
- Levenson, R. W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science*, 3(1), 23–27. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00251.x
- Liebert, R. M., and Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975

- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534. doi: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41, 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- McLeod, S. (2019). *Behavioral therapy*. <https://www.simplypsychology.org/behavioral-therapy.html> (29.10.2019)
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 11–22. doi:10.1093/scan/nsr093
- Monzon, K. L. (2016). *An exploration of parenting styles, emotion regulation, depression, and culture's role*. Unpublished master thesis, Cleveland State University, Cleveland. <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1896&context=etdarchive>
- Movahed Abtahi, M., and Kerns, K. A. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & human development*, 19(3), 221–242. <https://europepmc.org/articles/PMC5536172;jsessionid=100BBEF27BD49335618913C044481FCD>
- Narlı, M. (2019). *Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, Ş. (2006). Anksiyete ve anksiyete bozukluklarının kısa tarihçesi. Raşit Tükel, Tunç Alkın (Ed.), *Anksiyete bozuklukları* (ss. 3-14). Ankara: Türk Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3. 73-88. doi: 10.14486/IJSCS259

- 4 Parenting Styles – Characteristics And Effects [Infographic]. (2019). <https://www.parenting-forbrain.com/4-baumrind-parenting-styles/> (17.11.2019)
- Pogosyan, M. (2017). 3 ways to regulate your emotions. <https://www.psychologytoday.com/blog/between-cultures/201709/3-ways-regulate-your-emotions> (22.12.2017)
- Power T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: a brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity (Print)*, 9(1), 14–21. doi:10.1089/chi.2013.0034
- Putwain, D.W., Daly, A.L., Chamberlain, S., and Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3). 247-263.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., and Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), 289–305. doi:10.1007/bf01857770
- Ramsey, A., Watson, P. J., Biderman, M. D., and Reeves, A. L. (1996). Self-reported narcissism and perceived parental permissiveness and authoritarianism. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(2), 227–238. doi:10.1080/00221325.1996.9914860
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., and O’Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(55), 7–23. doi:10.1002/cd.23219925503
- Salters-Pedneault, K., Roemer, L., Tull, M. T., Rucker, L., & Mennin, D. S. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 30(4), 469–480. doi:10.1007/s10608-006-9055-4
- Sarason, I. G., and Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*, 475–495. doi:10.1007/978-1-4899-2504-6_16
- Sarıtaş, D. (2012). *Psychological well-being of adolescents: maternal rearing behaviors, basic personality traits and emotion regulation processes*. Yayınlanmış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Schutz, P. A., Davis, H. A., and Schwanenflugel, P. J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking, *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 316-342. DOI: [10.1080/00220970209599511](https://doi.org/10.1080/00220970209599511)
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., and Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 253–269. doi:10.1080/10615800410001710861
- Semerci, Z. B. (2009). Stres, R. Gürtuna içinde, *İş ve Okul Hayatındaki Tüm Sınavlarda Hedef Başarı Sınav Stresiyle Başa Çıkma* (ss.48- 58), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Shechter, M., and Zeidner, M. (1990). Anxiety: Towards a decision-theoretic perspective. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 43(1), 15–28. doi:10.1111/j.2044-8317.1990.tb00923.x
- Shiota, M. N., and Kalat, J. W. (2011). *Emotion* (2. ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Silk, J. S., Steinberg, L., and Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x
- Smith, W. B. (2006). Karen Horney and psychotherapy in the 21st century. *Clinical Social Work Journal*, 35(1), 57–66. doi:10.1007/s10615-006-0060-6
- Smith, M., Robert Segal, R. and Segal, J. (2019). *Treating anxiety disorders with therapy*. <https://www.helpguide.org/articles/anxiety/therapy-for-anxiety-disorders.htm> (29.10.2019)
- Soysal, N. (2019). *The mediator role of emotion regulation difficulties in the relationship between parental acceptance-rejection and test anxiety*. Unpublished master thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972a). Anxiety As An Emotional State. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research. 1*, (pp. 23–49). New York: Academic Press. doi:10.1016/b978-0-12-657401-2.50009-5

- Spielberger, C. D. (1972b). *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. Oxford, England: Academic Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005
- Stosny, S. (2015). *Emotion Regulation*. <https://www.psychologytoday.com/blog/anger-in-the-age-entitlement/201508/emotion-regulation> (23.12.2017)
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Tashjian, S. (2018). *Parenting Styles and Child Behavior*. <https://www.psychologyinaction.org/psychology-in-action-1/2018/4/23/k17ziyft1vy9tlytr919k48epdnur> (17.11.2019)
- Thergaonkar, N. R., and Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307. doi:10.1007/bf01319934
- Thompson, R.A. and Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182. <https://pdfs.semanticscholar.org/0b98/cf62799ff0dd4900e937a7a5d2f8c56af110.pdf>
- Thompson, R. A. (2008). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109. <http://toad.edam.com.tr/olcek/westside-sinav-kaygisi-olcegi> (27.12.2017)
- Totan, T., Özgül, Ö. ve Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 6(2), 98-108. DOI: 10.21666/muefd.605853

- Tull, M. T., Stipelman, B. A., Salters-Pedneault, K., and Gratz, K. L. (2009). An examination of recent non-clinical panic attacks, panic disorder, anxiety sensitivity, and emotion regulation difficulties in the prediction of generalized anxiety disorder in an analogue sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 23 (2), 275- 282. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.08.002>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2017). *Duygu*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a3fa348139ef8.85608675 (22.12.2017)
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007–1021. doi:10.1037/0022-3514.79.6.1007
- Uğur, C. (2018). *Beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antakya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Ün, M. D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Üney, T. (2016). *Ebeveyn evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Walden, T., and Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 7-25. https://www.researchgate.net/publication/279618515_Emotion_Regulation (26.11.2019)
- Whitehead-Pleaux, A. M., Baryza, M. J., and Sheridan, R. L. (2006). The effects of music therapy on pediatric patients' pain and anxiety during donor site dressing change. *Journal of Music Therapy*, 43(2), 136-153. doi: 10.1093/jmt/43.2.136
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104. doi:10.1037/h0031332
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2013). Çocuğun yakın çevresi: Aile, arkadaş, okul ve öğretmen. N. Feroğlu. (Ed.). *Çocuk Psikolojisi* (ss. 129-173). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172. <http://toad.edam.com.tr/olcek/anne-baba-tutum-olcegi> (26.12.2017)
- Yılmaz Aydın, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. (15.12.2017)
- Young, K. S., Sandman, C. F. and Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Science*, 9(76). 2-20. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Yörükoğlu, A. (2002), *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, Ankara
- Yuwen W. and Chen A. C. C. (2013). Chinese American adolescents: Perceived parenting styles and adolescents' psychosocial health. *International Nursing Review* 60, 236–243.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety-The State of Art*. New York, USA: Plenum Press.
- Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Zimmermann, P., and Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. doi:10.1177/0165025413515405

Zunich, M. (1966). Child behavior and parental attitudes. *The Journal of Psychology*, 62(1), 41–46. doi:10.1080/00223980.1966.10543023



EKLER

EK 1. Demografik Bilgiler Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER

CİNSİYET: KIZ ERKEK

ANNE SAĞ ANNE SAĞ DEĞİL

BABA SAĞ BABA SAĞ DEĞİL

ANNE VE BABANIZ BİRLİKTE Mİ YAŞIYOR?

EVET HAYIR

ANNE EĞİTİM DURUMU

İLKOKUL

ORTAOKUL

LİSE

ÜNİVERSİTE

BABA EĞİTİM DURUMU

İLKOKUL

ORTAOKUL

LİSE

ÜNİVERSİTE

EK 2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

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

EK 3. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	()	()	()	()	()
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
4	Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırarak, tartışmak gibi) başkalarından çıkarırım.	()	()	()	()	()
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavgaya girmek, vurmaya çalışmak gibi) başkalarından çıkarırım.	()	()	()	()	()
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	()	()	()	()	()
8	Başkalarına zorbalık yaparım (örn. alay etmek, itmek, dedi kodu yapmak gibi).	()	()	()	()	()
9	Öfkemi/üzüntümü etrafımdaki eşyalardan çıkarırım.	()	()	()	()	()
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	()	()	()	()	()
11	Bazı düşünceler ve duygular sürekli kafamı meşgul eder (örn. aynı şeyi düşünür dururum).	()	()	()	()	()
12	Başkalarının benden iyi durumda olduğunu düşünerek kendimi daha kötü hissederim.	()	()	()	()	()
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	()	()	()	()	()
14	Sanki ben ben değilmişim gibi gelir (ör., kendimi bir tuhaf hissederim, etrafımdaki şeyler tuhaf gelir).	()	()	()	()	()
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	()	()	()	()	()
16	Arkadaşlarımdan veya ailemden sarılmak, elimi tutmak gibi bedensel yakınlık ararım.	()	()	()	()	()
17	Hareketli bir şeyler yaparım.	()	()	()	()	()
18	Başkalarından tavsiye isterim.	()	()	()	()	()

EK 4. Anne-Baba Tutum Ölçeği

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;
BİRAZ BENZİYORSA **3**;
BENZEMİYORSA **2**;

HİÇ BENZEMİYORSA **1** yazınız.

<input type="checkbox"/>	1. Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.
<input type="checkbox"/>	2. Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.
<input type="checkbox"/>	4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	5. Annem ve babam bazı konularda “ sen kendin karar ver ” derler.
<input type="checkbox"/>	6. Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.
<input type="checkbox"/>	7. Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.
<input type="checkbox"/>	8. Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	9. Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.
<input type="checkbox"/>	10. Annem ve babamla her tartıştığımda bana “ büyüdüğün zaman anlarsın ” derler.
<input type="checkbox"/>	11. Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.
<input type="checkbox"/>	12. Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.
<input type="checkbox"/>	13. Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.
<input type="checkbox"/>	14. Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.
<input type="checkbox"/>	15. Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.
<input type="checkbox"/>	16. Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.
<input type="checkbox"/>	17. Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.
<input type="checkbox"/>	18. Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

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

Evet Hayır

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

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

8:00'den önce	<input type="checkbox"/>	10:00 – 10:59 arası	<input type="checkbox"/>
8:00 – 8:59 arası	<input type="checkbox"/>	11:00 ya da daha geç	<input type="checkbox"/>
9:00 – 9:59 arası	<input type="checkbox"/>	İstediğim saate kadar	<input type="checkbox"/>

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

Evet Hayır

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir .

8:00'den önce	<input type="checkbox"/>	10:00 – 10:59 arası	<input type="checkbox"/>
8:00 – 8:59 arası	<input type="checkbox"/>	11:00 ya da daha geç	<input type="checkbox"/>
9:00 – 9:59 arası	<input type="checkbox"/>	İstediğim saate kadar	<input type="checkbox"/>

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

	Hiç çaba göstermez	Çok az çaba gösterir	Çok çaba Gösterir
21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Boş zamanlarınızda ne yaptığımı,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığımı,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

	Bilgileri yoktur	Çok az bilgileri vardır	Çok bilgileri vardır
24. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Boş zamanlarınızda ne yaptığın,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

