**T.C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

# KABUL/İLGİ ANA-BABA TUTUMU VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ ŞEFKAT VE ÖZ DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yeşim UÇAR**

**Danışman: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL**

**TOKAT- 2025**

# ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Gülşah BAŞOL danışmanlığında hazırlamış olduğum "Kabul/İlgi Ana-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat ve Öz Düzenlemenin Aracı Rolü" adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

… /… / …

Yeşim UÇAR

## JÜRİ KABUL VE ONAY

**Yeşim UÇAR** tarafından hazırlanan "**Kabul/İlgi Ana-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat Ve Öz Düzenlemenin Aracı Rolü**" adlı tez çalışmasının savunma sınavı 24/12/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)** | **İmzası** |
|---|---|
| Üye (Başkan) : Prof. Dr. Gülşah BAŞOL | ……... |
| Üye : Prof. Dr. Selahattin GELBAL | ……... |
| Üye : Doç. Dr. Seda DEMİR AYÇİÇEK | ……... |

ONAY

……. /…… / …….

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

# TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, emeğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sabrı ve anlayışıyla her aşamada yanımda olan ve bu süreci tamamlamamda beni daima motive eden kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Gülşah BAŞOL'a içtenlikle teşekkür ederim. Akademik rehberliği kadar insani yaklaşımı da bu sürecin her aşamasında bana güç ve güven vermiştir.

Tez savunmama katılarak çalışmamı değerlendiren, değerli görüş ve yapıcı eleştirileriyle tezimin gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Selahattin GELBAL ve Doç. Dr. Seda DEMİR AYÇİÇEK'e de içten teşekkürlerimi sunarım. Kendilerinin yönlendirici önerileri ve akademik katkıları, çalışmanın daha nitelikli bir biçimde tamamlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan ve hayatımın en zor dönemlerinde dahi sevgisini, desteğini ve inancını her zaman hissettiren aileme teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Onların varlığı, yalnızca bu çalışmanın tamamlanmasında değil, yaşamımın her anında bana güç veren en sağlam dayanak olmuştur.

Karşılaştığımız ilk andan itibaren hayat yolculuğumu paylaştığım, varlığıyla bana güç ve huzur veren, en zor anlarımda dahi desteğini hissettiren ve bu süreci benimle birlikte sabırla omuzlayan eşim Serdal UÇAR'a gönülden teşekkür ederim. Varlıklarıyla hayatıma anlam katan, dünyaya geldikleri günden bu yana yaşamıma bambaşka bir değer kazandıran oğullarım Ömer Eymen ve Çağan Emir'e ise duyduğum sevgiyi kelimelerle ifade etmek güçtür; onlar bu uzun yolculukta en büyük ilham ve motivasyon kaynağım olmuştur.

Yeşim UÇAR

Aralık, 2025

# ÖZET

KABUL/İLGİ ANA-BABA TUTUMU VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ ŞEFKAT VE ÖZ DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

Uçar, Yeşim

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

Aralık 2025, xiv + 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime geçiş sürecindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin kabul/ilgi ana-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkide öz düzenleme ve öz şefkatin aracılık rollerini incelemektir. Araştırmanın değişkenleri olan ana-baba tutumu kabul alt boyutu (dışsal değişken), öz düzenleme ve öz şefkat (aracı değişkenler) ile sınav kaygısı (içsel değişken) arasındaki ilişkiler zincirleme aracılık modeli kapsamında ele alınmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin çeşitli ortaokullarında öğrenim gören toplam 346 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Ana-Baba Tutum Ölçeği, Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği, Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği ve Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Bootstrap temelli aracılık analizlerinden yararlanılmış; analizler AMOS ve SPSS paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, ana-baba tutumunun kabul/ilgi altboyutunun sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin büyük ölçüde öz düzenleme ve öz şefkat aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir. Ana-baba tutumunun "Kabul" şeklinde algılanması arttıkça öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yükseldiği, artan öz düzenlemenin öz şefkat düzeyini güçlendirdiği ve gelişen öz şefkatin hem bilişsel fizyolojik hem de sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını anlamlı biçimde azalttığı belirlenmiştir. Analizler sonucunda, ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz düzenleme ve öz şefkatin zincirleme aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, sınav

kaygısının azaltılmasında ebeveyn kabulünü temel alan yaklaşımların yanı sıra öğrencilerin öz düzenleme ve öz şefkat becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitsel müdahalelerin önemine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ana-Baba Tutumları, Öz Şefkat, Öz Düzenleme, Sınav Kaygısı.

# ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF SELF COMPASSION AND SELF REGULATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ACCEPTANCE/ATTENTİON PARENTAL ATTITUDES AND EXAM ANXIETY

Uçar, Yeşim

Department of Measurement and Evaluation in Education

Advisor: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

December, 2025, xiv + 132 pages

The aim of this study is to examine the mediating roles of self-regulation and self-compassion in the relationship between acceptance/attention parental attitudes and test anxiety levels of eighth-grade students transitioning to secondary education. The relationships between the variables of the study—parental attitude acceptance sub-dimension (external variable), self-regulation and self-compassion (mediating variables)—and test anxiety (internal variable) were analyzed within the framework of a chain mediation model. The research was conducted according to a correlational survey model, a quantitative research method. The sample consisted of 346 eighth-grade students attending various middle schools in a province located in the Central Black Sea Region. Data were collected using a Personal Information Sheet, the Parental Attitude Scale, the Turkish Self-Compassion Scale, the Self-Regulation Scale, and Ayda Test Anxiety Scale. Descriptive statistics, Structural Equation Modeling, and Bootstrap-based mediation analyses were used in data analyses by the use of AMOS and SPSS software packages. The research findings indicate that the acceptance sub-dimension of parental attitude is associated with test anxiety, and this relationship largely manifests through self-regulation and self-compassion. It was determined that the more students perceived family attitudes as “Acceptance”, their self-regulation skills improved as well, an increase in self-regulation strengthened their self-compassion levels, and improved self-compassion significantly reduces test anxiety, both in cognitive/physiological, and anxiety caused by social environments. The analyses revealed that self-regulation and

self-compassion play a chain mediating role in the relationship between the acceptance sub-dimension of parental attitude and test anxiety. These findings highlight the importance of approaches based on parental acceptance, as well as psycho-educational interventions aimed at improving students' self-regulation and self-compassion skills, in reducing test anxiety.

**Keywords:** Parental Attitudes, Self-Compassion, Self-Regulation, Test Anxiety.

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

ETİK SÖZLEŞME ..... i

JÜRİ KABUL VE ONAY ..... ii

TEŞEKKÜR ..... iii

ÖZET ..... iv

ABSTRACT ..... vi

İÇİNDEKİLER ..... viii

TABLOLAR LİSTESİ ..... xii

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... xiii

Kısaltmalar ..... xiv

BÖLÜM I ..... 1

GİRİŞ ..... 1

Problem ..... 1

Araştırmanın Problemi ..... 4

Alt Problemler ..... 4

Araştırmanın Önemi ..... 4

Sayıltı ve Sınırlılıklar ..... 5

Tanımlar ..... 6

BÖLÜM II ..... 7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 7

Ana-Baba Tutumları ..... 7

Otoriter Ana-Baba Tutumu ..... 10

Aşırı Koruyucu Ana- Baba Tutumu ..... 11
Demokratik Ana-Baba Tutumu ..... 12
İzin Verici Ana- Baba Tutumu ..... 13
İlgisiz Ana-Baba Tutumu ..... 13
Öz Şefkat ..... 14
Öz Şefkat İle İlgili Kuramlar ..... 15
Öz Düzenleme ..... 16
Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri ..... 17
Psikoanlaitik Kurama Göre Öz Düzenleme ..... 17
Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme ..... 17
Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme ..... 18
Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme ..... 18
Bilişsel Gelişim Kurama Göre Öz Düzenleme ..... 19
Öz Düzenleyici Öğrencinin Özellikleri ..... 19
Sınav Kaygısı ..... 20
İlgili Araştırmalar ..... 24
Ana-Baba Tutumları ile İlgili Araştırmalar ..... 24
Öz Şefkat İle İlgili Araştırmalar ..... 32
Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar ..... 36
Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar ..... 41
BÖLÜM III ..... 50
YÖNTEM ..... 50

Araştırma Modeli ..... 50

Evren ve Örneklem ..... 52

Veri Toplama Araçları ..... 55

Ana- Baba Tutum Ölçeği ..... 56

Türkçe Öz Anlayış Ölçeği ..... 57

Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği ..... 57

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ..... 58

Veri Toplama Süreci ..... 59

Verilerin Çözümlenmesi ..... 59

BÖLÜM IV ..... 63

BULGULAR ..... 63

Verinin Temizlenmesi ve Analize Hazırlanması ..... 63

Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirliğine Yönelik Bulgular ..... 63

Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu İle Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (I. Model) ..... 67

Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutunun Sosyal Çevre Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (II. Model) ..... 71

Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu ile Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat ve Öz Düzenlemenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (III. Model) ..... 73

Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu ile Sosyal Çevre Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat ve Öz Düzenlemenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (IV. Model) ..... 76

BÖLÜM V ..... 79

TARTIŞMA ..... 79

BÖLÜM VI ..... 83

SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 83

Sonuç ..... 83

Öneriler ..... 85

KAYNAKÇA ..... 86

EKLER ..... 109

Ek 1. Anket Formu ..... 109

Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzni ..... 115

Ek 3. Ana-Baba Tutumu Kabul Alt boyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 117

Ek 4. Ana-Baba Tutumu Psikolojik Özerklik Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 119

Ek 5. Ana-Baba Tutumu Denetleme Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 121

Ek 7. Öz Düzenleme İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 126

Ek 8. Sınav Kaygısı Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 128

Ek 9. Sınav Kaygısı Sosyal Çevre Kaynaklı Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği ..... 130

# TABLOLAR LİSTESİ

**Sayfa**

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları ..... 52
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süreleri Dağılımı .... 52
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 7. Sınıf Yılsonu Ortalamaları ..... 53
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu Dağılımı .. 53
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımı ..... 54
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımı ..... 54
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Dağılımı ..... 55
Tablo 8. Uyum Katsayıları ..... 62
Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ..... 64
Tablo 10. İç Tutarlılık Katsayıları, Bileşik Güvenilirlik, Ortalama Açıklanan Varyans, Ayrışma Geçerliği, Korelasyon Katsayısı Değerleri ..... 66
Tablo 11. Tanımlayıcı İstatistikler ..... 67
Tablo 12. Model I Doğrudan Etkilere İlişkin Standartlaştırılmış Katsayılar Ve Bootstrap Güven Aralıkları ..... 68

# ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa**

Şekil 1. Çoklu Aracılık Modeli 1 ..... 51
Şekil 2. Çoklu Aracılık Modeli 2 ..... 51
Şekil 3. Aracılık Modeli I ..... 68
Şekil 4. Aracılık Modeli II ..... 71
Şekil 5. Çoklu Aracılık Modeli 1 ..... 74
Şekil 6. Çoklu Aracılık Modeli II ..... 76

## KISALTMALAR

YEM :Yapısal Eşitlik Modeli

SPSS :Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

AMOS:İstatistik Programı

ABTÖ :Ana-Baba Tutum Ölçeği

DFA :Doğrulayıcı Faktör Analizi

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu çalışmada, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz şefkat ve öz düzenlemenin aracı rolünü araştırmak hedeflenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

## Problem

Her insan bir ailenin üyesi olarak dünyaya gelmektedir. Aile en genel tanımıyla toplumun en küçük yapı taşıdır. Bireylerin gelişimi, kalıtım ve çevre etkisiyle oluşur. Kalıtım anne ve babadan gelen genlerle oluşurken çevre etkisi döllenmeden yaşamın sonuna kadar dışarıdan gelen her türlü uyarıcıyı kapsar. Hiç şüphesiz kişinin içine doğduğu aile, karşılaştığı ilk çevresel uyarıcılardır. İnsan dünyaya geldiğinde savunmasızdır. Onu koruyacak, diğer insanlarla tanıştıracak, ilk yaşam becerilerini öğretecek kişiler aile bireyleridir. Bu yüzden bir çocuğun ilk ve en önemli eğitim yeri ailesidir (Demirtaş, 2024).

Bir anne ve baba için çocukları ne kadar önemliyse, çocuk için de anne ve babanın tutumları o kadar önemlidir. Her birey zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olmak üzere muhteşem bir potansiyelle dünyaya gelir (Cüceloğlu, 2016). Yani her çocuk içindeki potansiyeli anne ve babasının tutumuyla geliştirebilir. Uyumlu, özgür, tutarlı ve sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında yetişen bireyler toplum içerinde daha uyumlu, sosyal ve özerk bireyler olurlar (Yavuzer, 1999). O halde aile tutumunun çocukların karakter gelişiminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Çocuğun hem ailesi, hem de toplum ile arasındaki ilişkiyi anne ve babasının çocuğa karşı tutum ve davranışları belirler. Bu durum sadece erken dönem yaşantılarında değil ilerleyen dönemlerde de etkisini devam ettirir (Sucu, 2020). Çocuğa karşı aşırı özverili ve koruyucu bir tutum sergilemek, ilerleyen dönemlerde çocuğun bağımsız karar verebilme yetisinin gelişimini engelleyebilir ve bireyin özgüven eksikliği yaşamasına yol açabilir. Tam tersine çocuğa karşı özverili olunmadığında ise, çocuğun ihtiyaçları karşılanmadığından bazı davranış problemleri ortaya çıkabilir. Çağdaş ve Seçer (2010)

çalışmalarında anne baba tutumları tutarlı ve sürekli olduğunda, çocukların bilişsel ve sosyal kabiliyetleri ile benlik saygılarının geliştiği sonuç olarak akademik performanslarının yükseldiğini belirtmişlerdir (Çağdaş ve Seçer, 2010). Tutarlı ebeveynlerle büyüyen çocukların eğitim ve öğrenim yaşantılarının daha başarılı olduğu görülmektedir.

Şefkat bir kişinin başkalarının acılarını anlayarak empati kurması, bu acıyı içselleştirip normal görerek nazik tavırlarla yaklaşmaya çalışmasıdır (Condon ve Feldman, 2013). Şefkat aynı zamanda başkasının acısını tanıyıp anlayarak, bu acıyı o kişiyle birlikte hissetmeyi gerektiren bilgece bir tecrübedir (Barad, 2007). "Kendi, kendi kendini" anlamına gelen öz, "sevecenlik" anlamına gelen şefkat kelimesinin birleşimiyle "kendini sevme" olarak bilinen "öz şefkat" kelimesi ortaya çıkmıştır (TDK, 2020). Budist felsefesiyle ortaya çıkan öz şefkat anlayışına göre kişinin başkasına acıyabilmesi için ilk olarak kendi kendine şefkat duyması gerekmektedir (Neff, 2004). Öz şefkat kişinin acıyı yok sayması anlamına gelmez; aksine kişinin acıyı kabul edip onunla baş etmesini gerektirir. Bu durumda öz şefkat ve kendini acımayı birbiriyle karıştırmamak gerekir (Benli, 2024). Kişi, baş etmesi gereken problemi başkalarının da yaşayabileceğini fark edip durumu hakkında daha objektif kararlar verebilir. Böylelikle kendini dışarıdan bir göz gibi değerlendirip acıma duygusundan uzak kalmış olur (Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005). Öz şefkat düzeyini geliştirmeye yönelik deneysel araştırmalara göz atıldığında Arimitus (2016)'un Japon kültüründe yaptığı çalışmada öz şefkat düzeyi yükselen öğrencilerin benlik saygısı ve pozitif duygu puanlarında artış görülürken; depresyon, negatif düşünce, anksiyete gibi olumsuz duygularının azaldığı gözlemlenmiştir. Yıldırım (2018) ergenlerin öz şefkat becerilerini geliştirmeyi amaçladığı deneysel araştırmasında ergen yaştaki bireylerin kendini ifade edebilmesi, yeteneklerini ortaya koyabilmesi, kendini tanıyıp potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için öz şefkat düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Kişinin kendini hatalarıyla ve yaşadıklarıyla kabul edebilmesi, yani öz şefkat düzeyinin yüksek olması, potansiyelini daha iyiye taşıyabilmesi için önemli bir anahtardır.

Son yıllarda bilgi ve teknolojinin hızla değişip gelişmesi nedeniyle öğrenmeyi öğrenen, doğru bilgiye ulaşmayı hedefleyen; eleştirel, girişimci, meraklı; kendi öğrenme sürecini yönetebilen öğrenciler yetiştirmek de önemli bir hale gelmiştir. Bu da bireylerin

üst düzey bilişsel becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Yabaş ve Altun, 2009). Kişinin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol ederek yönetmeye çalışması öz düzenleme becerisine bağlıdır (Baysal, 2016). Bu süreç bilgiye odaklanma, organize etme, kaynakları etkin kullanma, çalışma için uygun ortam sağlama, öğrenmeyi isteme, öğrenmeye değer verme gibi üst düzey etkinlikleri içermektedir (Schunk, 2005). Bu durumda öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp eğitimin nihai hedefi olan yaşam boyu öğrenme becerisine de daha kolay ulaşmış olacağını söylemek mümkündür (Boekaerts, 1997).

Eğitim, insanların doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarını iyileştirmek amacıyla planlı veya plansız olarak yararlandığı tüm kaynaklar vasıtasıyla edindiği bilgi, beceri ve tutumlar bütünüdür (Başol, 2024). Benzer tanımların ortak yönlerine bakıldığında; eğitimin kişinin davranışlarında kalıcı değişiklik yaratmaya çalışılan bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Hiç şüphesiz eğitim ve öğretim çalışmalarının içerisinde olan bireylerin ilk hedefleri akademik başarılarının yüksek olmasıdır. Bu yüzden akademik başarıyı etkileyen faktörler araştırmacılar tarafından dikkat çekici bir konu olmuştur.

Bir sınav esnasında veya öncesinde, bireyin performansını tam olarak gösterememesine yol açan çok boyutlu (duygusal, bilişsel, fizyolojik ve tutumsal) ve negatif olguya sınav kaygısı denilmektedir (Başol, 2017). Ayrıca sınav esnasında yaşanan kaygı; öğrencinin öğrendiklerini etkili olarak kullanamamasına böylece akademik başarısının düşmesine neden olan yoğun bir duygu sürecidir (Alkayış, 2018). Hunsley (1985) ile Hembree (1988) yaptığı çalışmalarda sınav kaygısı yaşayan bireylerin akademik başarısının da düşük olduğunu ortaya koymuştur. Türk eğitim sisteminde ilkokul kademesi hariç, öğrencilerin akademik performanslarını ölçmek için her ders için okul geneli ayrı ayrı sınavlar düzenlenirken, bu sınavlara ek olarak ülke genelinde de sınavlar düzenlenmektedir. Bu geniş ölçekli sınavlar bir sonraki eğitim kademesini belirleyici rol oynadığından öğrenciler üzerinde kaygıya neden olabilmektedir. Özellikle çocuk gelişimi ve kimlik oluşumunun en önemli evrelerinden biri olan ergenlik döneminde girilen sınavlar çocuklar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Çünkü ergenlik dönemi, bireyin hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendini eleştirdiği, benlik saygısının geliştiği önemli bir dönemdir (Çuhadaroğlu, 1986). Kimi çocuk bu süreçte kaygı düzeyini yönetebilirken, kimi çocuk ise kendini yetersiz hissedip yoğun bir duygu

süreci yaşayabilmektedir. Bu bağlamda, sınav kaygısının hem ortaya çıkışında hem de bu duygusal sürecin sağlıklı biçimde yönetilmesinde aile ortamının ve ebeveyn tutumlarının belirleyici bir etken olduğu düşünülebilmektedir. Ana baba tutumunun sınav kaygısı üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisi vardır. Bu sebeple mevcut çalışmada anne-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolü incelenecektir.

## Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi sekizinci sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolünü incelemektir.

### Alt Problemler

- Ortaöğretime geçiş sınavı sürecindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin kabul/ilgi anne-baba tutumları ile bilişsel/fizyolojik kaynaklı sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi yordamada öz şefkatin aracılık rolü var mıdır?
- Ana-baba tutumunun kabul/ilgi boyutunun öğrencilerin sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz şefkat aracılık rolü üstlenmekte midir?
- Ana-baba tutumunun kabul/ilgi boyutunun öğrencilerin bilişsel/fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz düzenleme ve öz şefkat aracılık rolü üstlenmekte midir?
- Ana-baba tutumunun kabul/ilgi boyutunun öğrencilerin sosyal kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz düzenleme ve öz şefkat aracılık rolü üstlenmekte midir?

## Araştırmanın Önemi

Ülkelerin geleceği için eğitimin niteliğini iyileştirmek ve bunu milli politika haline getirmek çağımızın en gerekli ihtiyacı haline gelmiştir. Teknoloji çağında bireylerin bilgiye ulaşması oldukça kolaylaşmıştır. Bu yüzden artık sadece bilgiye ulaşmak değil, bilgiye ulaşma yolları da önemlidir. Kısacası yeni yüzyılın değeri; bireylerin "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmemesidir (Çakıroğlu, 2007). Dolayısıyla potansiyelini fark eden, kendini geliştiren, benliğini tanıyan, öğrenme sürecini düzenleyebilen,

başarısızlıklarından ders çıkarabilen, meraklı, istekli, girişken bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedefi haline gelmiştir. Eğitim ve öğretimi iyileştirme çalışmaları öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde akademik başarıya etki eden birçok etmen göze çarpmaktadır. Bu etkenlerden biri de eğitime ilk başlanan ailedeki yaşantılardır. Aile çocuğuna destek olurken onun aynı zamanda toplumda saygınlık kazanacağı bir statüye ulaşmasını bekler. Çocuklar, ebeveynlerinin beklenti ve tutumları karşılığında davranışlarının sürekli olarak izlenip değerlendirildiğini algılayabilmekte; bu durum, bireyin benlik algısının şekillenmesinde, öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde ve stresle başa çıkma kapasitesinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Bowlby, 1988; Grolnick & Ryan, 1989). Akademik başarıyı saptamak için ülkemizde çeşitli merkezi veya yerel sınav türleri uygulanmaktadır. Özellikle süreç yerine sonucun önemli olduğu YKS, LGS vb. geniş ölçekli sınavlar tek başlarına sınav kaygısını artırıcı faktörlerdir (Başol, 2017). Sınav kaygısı çoğu öğrenci için eğitim yaşamında aşılması zor olan bir güçlük haline gelmiştir. Hatta sınav kaygısının yüksek olması durumunda akademik başarının olumsuz etkilenmesinin yanı sıra bazı öğrencilerin eğitimlerini yarım bırakmalarına neden olduğu bile gözlemlenmiştir (Austin ve Partridge, 1985).

Alan yazın incelendiğinde, ana baba tutumlarının sınav kaygısıyla olan ilişkisi araştırılmıştır. Ancak bu iki değişken üzerinde öz düzenleme ve öz şefkat düzeylerinin aracılık rolüne rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada öğrencilerin kabul/ilgi ana-baba tutumu ile sınav kaygısı ilişkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolü incelenecektir.

## Sayıltı ve Sınırlılıklar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ilgili değişkenleri (anne-baba tutumları, öz şefkat, öz düzenleme, sınav kaygısı) ölçmek için gerekli geçerlik, güvenirlik özelliklerine sahip olduğu ve ayrıca öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle, tarafsız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevapladıkları kabul edilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin ilgili veri toplama araçları ile ölçüldüğü kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, 2025-2026 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Orta Karadeniz'de bulunan bir ilçenin çeşitli ortaokullarında öğrenim gören

sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık olarak, mevcut çalışmada ana-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolüne bakılmış diğer olası aracılık rolü taşıyabilecek değişkenlere bakılamamıştır.

## Tanımlar

**Öz Düzenleme:** Bireyin kendine hedefler koyup bunlara ulaşabilmek için davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçlerini izleyip düzenleyebilme becerisidir.

**Öz Şefkat:** Bireyin yaşadığı zorluklar karşısında kendisine karşı yargılayıcı değil; anlayışlı, sevecen ve nazik bir tutum sergileyebilme becerisidir.

**Sınav Kaygısı**: Bireylerin değerlendirilme durumlarında ortaya çıkıp korku, endişe ve stres yaratarak bilişsel ve duyuşsal işlevselliği bozan yoğun kaygı durumudur.

# BÖLÜM II

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde anne- baba tutumları, sınav kaygısı, öz düzenleme ve öz şefkat kavramları ile ilgili kuramsal bilgiler ve bu konular üzerine yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## Ana-Baba Tutumları

Aile çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda onun kişiliğinin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Freud'a göre ailenin bireyin kişilik gelişimindeki rolü son derece hayat ve belirleyicidir. Bireyin hal ve davranışlarında büyük ölçüde birlikte yaşadığı ailenin izlerini görebilmek mümkündür. Tüm çocukların dünyaya iyi bireyler olarak geldiklerini ancak ondaki iyi değerleri desteklemenin ailesinin de içinde bulunduğu çevreye bağlı olduğu ifade edilmektedir (Spera, 2005). Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi ve toplumdaki diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için olumlu bir aile ortamında yetişmesi, onun sosyal becerileri ve farkındalığının yüksek olmasına katkı sağlar (Coplan ve diğerleri, 2004). Çağdaş ve Seçer (2010)' e göre ailenin gerektiğinden fazla özverili olması çocukların karar verebilme becerileri ve bireysel gelişimlerine engel teşkil edebilirken; yeterince özverili olmaması ise çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmaması anlamına gelir ve bunun da bazı davranış problemlerine ortam hazırlayacağı öngörülmüştür. Bu yüzden ana-baba tutumlarında tutarlı ve dengeli olmak gerektiği söylenmektedir.

Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi için, ana-babanın çocuk üzerindeki öncelikli rollerinin ailedeki diğer bireyler tarafından tanınması ve bu role saygı duyulması oldukça önemlidir. Ebeveynler, çocuğun temel bakım, sevgi ve disiplin ihtiyaçlarını gideren, onun gelişiminde doğrudan sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu nedenle dede, anneanne, babaanne, teyze, dayı, amca gibi diğer aile üyelerinin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerine karışması yerine destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Aile içindeki sınırların ihlal edilmemesi, çocuğun güven duygusunun gelişmesine, ait olma duygusunun güçlenmesine ve kimlik karmaşasının önlenmesine katkı sağlar. Araştırmalar, büyük aile bireylerinin ebeveynlik süreçlerine aşırı müdahalesinin, ana-

baba otoritesini zayıflatarak çocukta güvensizlik ve çatışma duygularına neden olabileceğini göstermektedir (Grusec & Davidov, 2010). Bu sebeple, çocuğun ait olduğu ailedeki her bireyin kendi rolünün bilincinde olması ve ana-babanın önceliğine saygı göstermesi, sağlıklı bir benlik gelişiminin temel şartlarından biridir (Bornstein, 2019).

Büyükanne, büyükbaba veya diğer büyük aile üyelerinin çocuğa ebeveyn rolü üstlenmeye çalışması, çocuğun benlik gelişiminde çeşitli olumsuzluklara neden olacaktır. Bu durum aşağıda maddeler hâlinde açıklanmıştır:

***Rol ve Otorite Belirsizliği:*** Çocuk, kendisine bakanlar arasında kimin otorite olduğunu anlamakta zorluk çekebilir. Örneğin, büyükanne bir davranış için izin verirken ana-baba buna hayır derse, çocuk hangisine uyması gerektiğini şaşırabilir. Bu tür rol karışıklıkları, çocuğun otoriteye uyumunda güçlük yaşamasına ve kurallara itaatte kafa karışıklığına sebep olabilir (Grusec ve Hastings, 2015).

***Bağlanma Sorunları:*** Birincil bağlanılacak kişilerin değişmesi ya da devamlı müdahaleler, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesini güçleştirebilir. Bu durum, çocukta kaygılı bağlanmaya, duygusal gel-gitlere ve sosyal ilişkilerde güvensizlik gibi olumsuzluklara yol açabilir. Çocuk, kendine bakanlar arasındaki çekişmeler nedeniyle kendini güvende hissetmeyip duygusal istikrarsızlıklar yaşayabilir (Bowlby, 1988).

***Ebeveyn-Çocuk Bağının Zayıflaması:*** Aile büyüklerinin aşırı müdahalesi, ebeveynin çocuğuyla kurduğu ilişkiyi zayıflatabilir. Çocuğun anne-babaya duyduğu güven azalabilir, bu da ilerleyen yaşlarında karar verebilme, sorumluluk alarak bağımsız hareket edebilme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ana-babanın birincil otorite olması önemli bir noktadır (Keller, 2007).

***Kararsız Kimlik ve Benlik Gelişimi:*** Çocuğun farklı yetiştirme stillerine maruz kalması, tutarsız ebeveyn mesajlarının oluşmasına neden olabilmektedir. Örneğin, belirli bir davranışın büyükbaba tarafından ödüllendirilirken ana-baba tarafından cezalandırılması, çocuğun hangi davranışın uygun ya da uygunsuz olduğu konusunda bilişsel bir karmaşa yaşamasına yol açabilmektedir. Bu durum, benliğinde ikileme, bağımlı veya çekingen kişilik özelliklerinin gelişmesine ve sosyal ilişkilerinde ise çatışmaya yol açabilir (Barnett ve diğerleri, 2010).

Ana- baba tutumları içinde bulunduğu toplumun normlarından ayrı düşünülemez. Tutumlar, bireyin içinde yaşadığı toplumun gelenek, görenek ve kültürel yapısıyla da ilişkilidir. Aynı zamanda ana-babanın kaygı düzeyi, çalışma hayatı, eğitim durumu, genetik faktörleri hatta kendi ana-babalarının tutumlarından bile etkilenmektedir. Yapılan araştırmalara göre örselenmiş bir çocukluk dönemi geçiren ana-babanın ebeveynlik rolünde de yetersiz hissedip, çocuklarına karşı yanlış tutumlar sergilediği görülmüştür (Ekşi, 1990).

Ebeveyn tutumlarındaki bir diğer faktör ise kişilerin çocukları üzerinde kurduğu hayaller ve planlardır. Her ana-babanın hayalinde akıllı, söz dinleyen, yetenekli çocuklar var iken bu beklentiyi karşılamayan bir çocuk suçlanmaya maruz kalabilir. Bunların yanı sıra çocukların dünyaya gelme sırasına göre de farklı tepkilerle karşılaşması olasıdır. Ailenin ilk çocukları daha özenle büyütülüp özgüvenli olabilirken, sonraki çocuklar diğeriyle karşılaştırılıp yetersizlik duygusu yaşamış olabilir (Gander ve Gardiner, 1998).

Çocukluk dönemi, bireyin psikososyal gelişimi için temellerin atıldığı ve kendi bağımsızlığını kazandığı önemli bir evredir. Ancak bazı ailelerde, özellikle ilk çocuk, ana-babanın yanında "ikinci ebeveyn" konumuna getirilerek hem kardeş bakımında, hem de aile içi sorumluluklarda başvurulacak yardım kaynağına dönüşebilmektedir. Alan yazında parentifikasyon olarak tanımlanan bu durum, çocuğun kendi gelişimsel ihtiyaçlarını ertelemesine ya da yeterince karşılayamamasına yol açabilmektedir (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973; Jurkovic, 1997). Çocuğun bu rolü yüklenmesinin temel sonuçları şunlardır:

- Çocuk, kendi istek ve ihtiyaçlarını tanıma, belirtme ve talep etme fırsatını yitirebilir; bu da benlik algısında zorluklar yaşamasına neden olur.
- "Öncelikli bakım-alan" yerine "bakım veren" konumuna geçmek, güvenli bağlanma şeklini engelleyerek çocuğun kendini bağımlı veya aşırı sorumlu hissetmesine neden olabilir.
- Oyuna, hobilere ve öğrenmeye ayrılan zaman azalabilir; bu da bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim etkinliklerinin azalmasına yol açabilir.

- Fazlaca sorumluluk üstlenen çocuklarda ilerleyen yaşlarda bezmişlik, sınır koyamama, duygusal yükleri reddetme ve ilişkilerde "bakıcı rolüne" bürünme gibi olasılıklar artabilmektedir (Engelhardt, 2012; Hendricks ve diğerleri, 2021).

Dolayısıyla, ailedeki her bir ferdin (özellikle ilk çocuğun) çocukluklarını yaşamasına izin verilmesi; yani keşfetme, hata yapma, desteklenme olasılıklı bir konumda bırakılması, doğru kişilik gelişimi açısından önemli ve koruyucu bir noktadır. Ebeveynlerin ve diğer bakım veren kişilerin, çocukların kendi yaşına uygun roller almasına dikkat etmesi gerekmektedir.

Anne-baba tutumlarını sınıflandırmak için birçok araştırma yapılmıştır. Yavuzer (1990) anne baba tutumlarını baskılı/otoriter tutum, ilgisiz/kayıtsız tutum, gevşek tutum, kararsız/dengesiz tutum, koruyucu tutum, destekleyici/hoşgörülü tutum olmak üzere altı başlıkta toplamıştır. Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) ise anne-baba tutumlarını; demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi anne-baba tutumu şeklinde sınıflandırmıştır. Ailenin çocuğa karşı davranışlarından ziyade çocuğun bu davranışları nasıl algıladığının daha önemli olduğunu savunan Baumrind (1991)'e göre ana- baba tutumları; otoriter –buyurucu tarz, otoriter –baskıcı tarz, izin verici tarz ve reddedici – ihmalkâr tarz olmak üzere dört başlıkta toplanır. Bu çalışmadan yola çıkarak Maccoby ve Martin (1983) de demokratik, ihmalci, hoşgörülü ve ilgisiz olmak üzere dört tip ana- baba tutumu belirlemiştir.

**Otoriter Ana-Baba Tutumu**

Çocuğuna karşı otoriter ana-baba tutumu sergileyen ebeveynler çocuklarının kişilik özelliklerini hiçe sayarak onlara baskıcı bir şekilde kendi doğrularını dayatan bir tavırla yaklaşmaktadır. Otoriter ana-babalar, çocuklarına tecrübelerini kazanması için hatalı davranmalarına fırsat vermeyen, onları anında düzelten katı ve sert bir disiplin anlayışını benimseyen ana-babalardır (Sayar ve Bağlan, 2014). Zor yoluyla veya sevgiden esirgeyerek kendi isteklerini yaptırmaya yönlendirme mevcuttur. Dolayısıyla çocuğu kendilerinden ayrı bir birey olarak göremezler. Bu ortamda yetişen çocuklar itaatkâr ve belirsizliğe dayanamayan bireylerdir. (Yavuzer, 2016b).

Bu tutum şekli genel olarak olumsuz bir tutum şekli olarak değerlendirilmektedir. Bu tip bir ailede büyüyen çocuğun gelişimi de olumsuz etkilenir. Otoriter ebeveyne sahip çocuklar; daha zayıf, bağımlı, itaatkâr kişiliğe sahip olacağından kararlarını vermekte zorlanan, özgüveni düşük, mutsuz bireyler olması beklenmektedir (Sezer, Kolaç ve Erol, 2013). Ebeveynlerin aşırı otoriter tutumları, çocukların duygularını bastırmalarına neden olmakta; bu durum ise öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için gerekli fırsatları ortadan kaldırabilmektedir. (Grolnick, McMenamy ve Kurowski, 1999). Aşırı baskı kuran ebeveynlerin çocukları ileriki yaşamlarında kendi kararlarını verirken tedirginlik yaşayabilir, aynı durum akademik yaşantısında da öğrenimlerinin sorumluluğunu alma konusunda tereddütlere ve kaçışlara neden olabilir. Kuzgun (1972)'un araştırmasına göre bu tarz ebeveynler kendi istek ve kurallarının çocuklar tarafından tartışmasız bir şekilde kabul edilmesini isterler. Çocuk itiraz etmediği sürece ana- babadan sevgi görür aksi durumda ise cezalandırılır. Örgün (2000)'e göre de otoriter ebeveynlerde kesin sınırlar vardır. Tek doğru onların gösterdiği yoldur. Sevgi koşula bağlıdır.

**Aşırı Koruyucu Ana- Baba Tutumu**

Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler çocuklarına gereğinden fazla, aşırı bir özen göstermesiyle diğer ebeveynlerden ayrılırlar. Olumsuz bir durum olma ihtimaline karşı aşırı panik ve telaşlıdırlar. Çocuklarının gözlerinin önünde olmadığı her an başlarına bir şey gelebileceği korkusu; onların özgürlüklerini kısıtlamalarına hatta dışarıda gezmelerine dahi engel olmalarına neden olur (Öz, 2005).

Bu tutuma sahip ailelerde genel olarak gözlenebilecek özellikler su şekilde sıralanabilir:

1) Çocuğunun üstüne aşırı düşme. Onunla ilgili her şeyi kendi yapmaya çalışma,

2) Çocuğa karşı aşırı ilgi ve sevgi sonucu çocuğun kendine ait bir hayatının olamaması,

3) Çocukların her kararında kendilerine danışmasını bekleme, bilgileri dışında olan hiçbir şeye izin vermeme (Toksöz, 2010, s. 29).

Aslında ana-babalarda koruyucu olma durumu doğumla birlikte gelen içgüdüsel bir durum olmakla birlikte ilerleyen zamanlarda devam etmesi özellikle ergenlik döneminden itibaren bireyde özerklik gelişimine zarar verip, bağımsızlıklarını kazanamamaları ile sonuçlanır (Kulaksızoğlu, 2004). Bu tip ebeveynlere sahip bireylerin obsesif kompulsif belirtileri gösterdiği gözlenmiştir (Hacıömeroğlu, 2008). Aşırı korumacı ana-baba tutumu onları aşırı müdahaleci yapmaktadır. Çocuklarının her zaman tehlikede olduklarını bu yüzden de onlarla her yerde birlikte olmaları gerektiği hissi yaratır ve onların büyüdüklerini asla kabul edemezler. Dolayısıyla böyle bir ortamda yetişen bireylerin de bağımsız bir kişiliğe sahip olamayacağı öngörülebilir (Cüceloğlu, 1991).

**Demokratik Ana-Baba Tutumu**

Demokratik ebeveynler çocuklarına karşı derin, koşulsuz ve samimi bir sevgi duyar. İlgi ve ihtiyaçlarının her zaman farkındadırlar. Ancak çocuklarının davranışlarını izleyerek onların özerk davranmalarına fırsat verirler (Baumrind, 1966). Bu tip aileler çocuklarının duygu ve düşüncelerindeki değişimleri hoşgörü ile karşılar. Ancak bu tamamen özgür oldukları anlamına gelmez. Çocuk, evin temel kurallarına uyduğu sürece bu sınırlar içinde özgürdür (Yörükoğlu, 2000). Demokratik ana-babalar hataları dile getirmek yerine başarıları takdir eder. Hataların cezalandırılmasındansa başarıların ödüllendirilmesi daha mantıklıdır. Böylelikle çocuklar olumlu ve başarılı yönleri fark edilip takdir edildiğinden tekrar yeni şeyleri başarmayı arzularlar (Şendil, 2003).

Demokratik tutumun sergilendiği bir ailede çocuklar sevgiyi ve ilgiyi hisseder. Kişiliğinin kabul edildiğini fark edip, kendi benliğine karşı olumlu algılar geliştirmeye başlar. Böylece bağımsız hareketler göstermeye yatkındırlar (Çağdaş, 2001).

Otoriter ve demokratik ebeveynlerin bazı ortak noktaları da vardır. Her iki ebeveyn tipinde de çocuklardan beklenti yüksektir; ancak, otoriter ebeveynler çocuklar için aldığı kararlara onların sorgulamadan uymalarını beklerler. Demokratik ebeveynler ise beklentilerini açıkça ifade edip, onların da fikirlerini alır. Yine her iki ebeveyn türü de çocukları üzerinde eşit davranışsal baskı uygulasalar da otoriter ebeveynlerde psikolojik baskı yüksek düzeydeyken, demokratik ebeveynlerde bu baskı daha düşüktür (Kızıldağ, 2012).

Araştırmalara göre bu ebeveyn tipiyle büyüyen bireylerin enerjik sıcakkanlı, neşeli, işbirliğine açık, inovatif, öz düzenleme becerisi yüksek, arkadaş canlısı, yaratıcı ve meraklı, başarıya yönelmiş çocuklar olduğu görülmüştür. Otoriter ve hoşgörülü tutumu benimseyen ailelerin çocuklarına kıyasla da akademik anlamda daha başarılı bireylerdir (Yavuzer, 2012).

**İzin Verici Ana- Baba Tutumu**

Tek çocuklu ya da geç evlenen ailelerde sıklıkla görülen bir ebeveyn modelidir. Çocuk evin merkezindedir ana-baba ise çocuğa ayak uyduran konumundadır. Çocuğun abartılı ve dengesiz bir şekilde sevilmesi ve kabul edilmesi onun ileriki yaşlarında doyumsuz bir insan olmasına yol açabilir. Ayrıca kuralsız büyümesi de dış dünyadaki kuralları yadırgamasına, ayak uydurmada zorlanmasına neden olabilmektedir (Yavuzer, 1990). İzin verici ana-babalar çocuklarına karşı kabul edici bir tavır sergileyip onlara hiç sorumluluk vermezler. Bir yetişkin gibi kendi kararlarını verdikleri, onlara tamamen özgür oldukları bir ortam sunarlar. Çocuk her davranışına kendi karar verir. Ne zaman ders çalışacağı, ne zaman yemek yiyeceği, ne zaman uyuyacağı ve daha birçoğu kendi kontrolündedir. Kısacası bu tutumda aile kontrolü yoktur (Kızıldağ, 2012). Bu tutuma sahip bir aileyle büyüyen çocuklar, ailelerine ve çevrelerine karşı bencil, sorumsuz tavırlar sergileyebilirler (Yörükoğlu, 2004). Hatta çocuğun duygu, istek ve dürtüleri denetlenmediğinden çocukta vurucu-kırıcı ve saldırgan davranışlar artabilir (Ekşi, 1990).

**İlgisiz Ana-Baba Tutumu**

Yoğunluk sebep gösterilerek çocuklarıyla ilgilenmeyen ana- baba tutumudur. Duygusal olarak yeterince doyurulamayan bireyler yetişir. Böyle bir ailede büyüyen çocuklar güvensiz ve tedirgin davranışlar sergilemeye meyillidir. Duygusal olarak yeterince doyuma ulaşamamış kişiler başkalarıyla da sağlıklı ilişkiler kuramaz; kısacası sevmeyi beceremezler. Her ortamda hayal kırıklıkları yaşamaktan depresif olmaya eğilimlidirler (Ehiobuche, 1988). İlgisiz ana-baba ile büyüyen çocukların sosyal yeterlilikleri ve akademik becerileri akranlarına göre daha düşük olmaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

## Öz Şefkat

Başkalarının hissettiği acıları anlayarak, onların acılarına ortak olup acıyı onlarla beraber hissedebilmek kısacası şefkatli olabilmek iyi bir insan olabilmenin göstergelerindendir (Barad, 2007). İlk olarak Budist felsefesinde ortaya çıkan öz şefkat ise bireyin olumsuzluklarla karşılaştığında kendine yönelik şefkatli olmasıdır (Uyanık ve Çevik, 2020). Bu felsefeye göre kişi kendine şefkat duymazsa hiç kimseye şefkatli olamaz (Brach, 2003). Öz şefkat kişinin çektiği acıyı veya sıkıntıyı yok saymak değil, aksine bu durumu herkesin yaşayabileceğini bilerek kendine karşı anlayışlı davranmasıdır. Öz şefkatli insan kendine karşı nazik, empatik ve tarafsızdır (Solé-Leris, 1989).

Öz şefkat bireylere zorluklara karşı devam edebilme gücünü verir. Çünkü öz şefkat kişinin sıkıntı ve zorluklarla karşılaştığında kendini olumsuz eleştirmek yerine, kendine karşı nazik ve tarafsız bir tutum sergilemesini sağlar (Neff, 2003a). O halde bu kişilik özelliği; kişinin acılara karşı umutla yaşamını sürdürmesi ve kendini değerli hissetmesi için oldukça önemlidir.

Kişilerin yaşadıklarının yalnız kendine has değil, başka insanların da aynı süreçlerden geçtiğinin farkındalığı kendine acıma ve öz şefkatin ayrımına işaret eder. Kendine acıma; bireylerin yaşadıkları karşısında umutsuzluğa düşerek sadece kendi derdine düşmesi iken öz şefkat düzeyi yüksek bireyler aynı deneyimleri başkalarının da yaşadığını hatırlayarak kendine karşı anlayışlı ve nazik olur (Neff, 2003b).

Alan yazındaki tanımlara genel olarak bakıldığında öz şefkatin üç bileşeninden söz edilebilir. Bunlardan ilki özleştirmektir. Şefkati özleştirmek; kişinin başına kötü bir durum geldiğinde kendine acımak veya eleştiri yapmak yerine, kendini anlamak ve nazik olmaktır. İkinci bileşen ise insanların ortak konu veya sorunları yaşayabileceğinin bilincinde olmaktır. Son bileşen ise farkındalıktır. Buradaki farkındalık; kişilerin acı veren gerçeği kabul ederek baş etme yollarını araması anlamına gelmektedir (Yetgin, 2022).

Öz şefkatle çokça birbirine karıştırılan bir kavram da öz saygıdır. Öz saygı; benliğe karşı geliştirilen olumlu tutum ve kişinin diğer insanlar tarafından ne kadar olumlu görüldüğü hakkındaki görüşleridir (Rosenber, 1965; Leary ve Mac Donald, 2003) Neff

(2003b)'in araştırmasına bakıldığında iki kavram arasındaki korelasyonun (r = .59) yüksek olduğu görülmüştür. Aralarındaki fark ise öz saygıda daha çok pozitif bir öz değerlendirme ve sosyal karşılaştırma varken; öz şefkatte kendini kabulün daha fazla olduğu görülmüştür (Neff, 2003a). Ayrıca yapılan araştırmalara göre öz saygı değişime dirençli bir yapı olarak bulunurken, öz şefkatin tam tersi geliştirilip müdahale edilebilir bir yönünün olduğu kanıtlanmıştır (Trzesniewski, 2005).

**Öz Şefkat İle İlgili Kuramlar**

Öz şefkatle ilgili kuramları üç maddede toplamak mümkündür. Bunlar; İnsancıl Kuram, Psikanalitik Kuram ve İlişkisel Kuramdır.

İnsancıl Kuram temelinde insanın kendisini koşulsuz sevmesi vardır. Dolasıyla insan kendisiyle her zaman barışıktır. Kişi sevmediği özellikleri de kabul etme eğilimindedir (Rogers, 2003). Ellis'in araştırmasına göre de kendini koşulsuz kabul etmek ancak kişinin öz şefkat düzeyinin yüksek olmasıyla mümkündür (Daşçı, 2022).

Psikonalitik Kuram ile öz şefkat arasındaki ilişkide ise "gizli boşluk" kavramı dikkat çekmektedir. Hayal ve gerçek arasındaki ortak deneyim alanı gizli boşluğu ifade etmektedir (Ogden, 1990). Her birey doğduğunda annesi ve kendini bir bütün olarak değerlendirir. Ne zaman anneden ayrılmayı anlamaya başlarsa "Ben ve Ben değil" kavramlarını ayırt eder. Bu ayrım başladığında da öz şefkat kavramı oluşmaya başlar (Kirkpatrick, 2005). Bebekler ilk doğduğunda sadece ben varım ve yeterliyim düşüncesine sahiptirler. Nesne gelişimi yoluyla bebek annesinden ayrılmaya başladığında taleplerinin tam olarak karşılayamaması sonucu kendi kendini geliştirme becerisini kazanmaya başlar (Ogden, 1990).

İlişkisel Kuram ise kadınların psikolojik gelişimi üzerine çalışan Jordan'ın öne sürdüğü "öz empati" kavramına benzer. Bu çalışmada öz şefkatin üç unsuru olan öz sevecenlik, ortak paylaşımların bilincinde olma ve farkındalık özelliklerine değinip öz empati özelliğine sahip insanların da bu unsurlara sahip olduğunu savunur. Öz empati ve başkalarına empati kavramları kişinin kendisi ve çevresiyle ilişkisini devam ettirerek şefkat kavramını ortaya çıkardığı öne sürülür (Jordan, 2017). Kısacası öz empati kişinin

kendini yargılamadan kabul etmesi olarak kabul edileceğinden öz şefkat kavramına benzetilir (Neff, 2003).

## Öz Düzenleme

Sosyal bir varlık olan insan, yaşadığı çevrede var olabilmek için sürekli değişip gelişmesi gerekir. Kişiler yaşamları boyunca bulunduğu ortama uyum sağlamaya çalışırlar. İşte bu çevreye uyum sağlama süreci kişideki üst düzey becerilerin gelişmesine yarar sağlayacaktır (akt. Başol-Duran, 2019). Bilginin hızla değiştiği bu çağda doğru bilgi kaynağına ulaşmak oldukça önemlidir. Teknoloji çağı bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırırken birçok olumsuzluğu da beraberinde getirir. Bu nedenle öğrenmenin sorumluluğunu alan, kendi öğrenme sürecini yönetip aktif katılabilen, bilgiye ulaşmak için doğru yolları kullanan kendi yeteneklerinin farkında olan bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sisteminin en önemli politikası olmalıdır (Zimmerman, 2002).

Birey çevresinde gördükleri ve duyduklarını derhal alamaz. Bunun yerine onları kendi zihin filtresinden geçirerek anlamlandırmaya çalışır (Bandura, 1989). Dolayısıyla kişi kendi öğrenmesinde başroldür. O halde eğitimin en büyük sorunu kişinin nasıl öğreneceğidir (Vermunt, 1995). Öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler koyduğu, bu hedefler doğrultusunda biliş ve davranışlarını düzenleyerek kontrolü sağladıkları yapılandırmacı sürece öz düzenleme denir (Pintrich, 2000). Bireyin aldığı bilgiyi yapılandırabilmesi için yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözebilme gibi üst düzey becerilere sahip olması gerekmektedir (Yabaş ve Altun, 2009).

1980'li yıllarda tanınmaya başlayan öz düzenleme kavramına göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini izleyerek düzenlemesi gerekir. Buradaki izlemeden kasıt; çalışmanın içeriğini kontrol etmek, zorlanılacak yerlerini belirlemek ve çıkacak ürünleri tahmin etmektir. Böylelikle kişi motivasyonunu yükselterek kendi öğrenme stratejisine uygun düzenlemeler yapabilecektir (Cheng, 2011). Öz düzenlemeyle ilgili alan yazında birçok tanıma rastlanmaktadır. Bu tanımlarda ortak olarak vurgulanan noktalar; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hem davranışsal, hem bilişsel hem de duyuşsal olarak etkin olmalarıdır (Üredi ve Üredi, 2005).

## Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Bu bölümde çeşitli kuramların öz düzenleme ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Bu kuramlar; Psikoanalitik Kuram, Davranışçı Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Sosyal Kültürel Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Gelişim Kuramıdır.

### *Psikoanlaitik Kurama Göre Öz Düzenleme*

Sigmund Freud tarafından 19. yüzyıl sonlarında geliştirilen Psikoanalitik Kurama göre bireyin gelişimi; her birinde tatmin edilmesi gereken haz ve çözülecek çatışmanın olduğu beş aşamalı bir süreçtir. Kişilik id, ego ve süperego olarak adlandırılan yapılardan oluşmaktadır. İd; kişiliğin en ilkel ve içgüdüsel yönünü oluşturur. İd haz ilkesiyle çalışır. Süperego ise idin aksine yasaları, toplumsal kuralları temsil eder. Süperegoya göre her şey mantık ve kurallar dâhilinde olmalıdır. Ego, id ve süperego arasında bir denge görevindedir. Ego haz ve mantığı dengelemeye çalışırken kişide farkına varılamayacak gerilim ve kaygılara neden olabilmektedir (Gündoğdu, 2016).

Bu kurama göre öz düzenleme kişiliğin savaşan güçlerini kontrol ederek isteklerle baş edebilme mücadelesidir. Çocuklarda ego henüz çok gelişmediği için içgüdüsel uyarı ve düşüncelerden tamamen bağımsız düşünmekte zorlanabilirler. Bu görüşe göre ego geliştikçe öz düzenleme yeteneği de artacaktır (Bronson, 2019).

### *Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme*

Çevresel etmenlerin kişinin davranışlarını nasıl kontrol ettiği üzerinde duran bu kuramın Pavlov tarafından temelleri atılmıştır. Davranışçılara göre ölçülemeyen ve değerlendirilemeyen davranışlar psikolojiye konu olamazlar. Yani gözlem yoluyla ölçülemeyen duygu ve düşünceler bilimsel yollarla da ölçülemez görüşü hâkimdir (Karaırmak ve Sahranç, 2015).

Çevrenin etkisi ile davranış kazanımını savunan bu görüşe göre öz düzenleme ödül ve ceza arasında kazanılan öğrenilmiş bir öz kontrol yöntemidir. Kuramda bireyin davranışlarını düzenlemesi yerine dış uyaranların davranış üzerindeki etkisi incelenmektedir. İstenilen bir ödülün veya hazzın ertelenmesi yüksek seviyede öz

düzenlemeye; eğer bu ödüle veya hazza ulaşma isteği bastırılamazsa düşük seviyede öz düzenleme görülmektedir (Şamlı, 2019).

### *Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme*

Davranışçı Kurama tepki olarak çıkan bu görüş Bandura ile tanınmıştır. Hem Davranışçı Kuramın hem de Bilişsel Kuramın izlerini taşıdığı için bu isimle anılmaktadır. Davranışların gözlem ve deneyimlerden etkilendiğini, savunan bu kuram davranışların öğrenilmesi ve zamanla değişikliğe uğramasıyla da ilgilenir (Kırhan, 2007).

Sosyal Bilişsel Kurama göre birey model alma ve gözlem yollarına başvuran aktif bir katılımcıdır. Sosyal ortamdan alınan onay, davranışı pekiştirmektedir. Birey sosyal ortamdan etkilenebileceği gibi, çevresini seçebilir veya etkileyebilir (Bayrakcı, 2007). Bandura'ya göre birey çevreyi gözlemler, gözlemlerinden kendine sonuçlar çıkarır ve eğer kendisi için faydalıysa eyleme döker (Adams, 2001). Bu kurama göre öz düzenleme süreci; kişinin davranışı – belirleyicileri veya etkilerini öz izleyişi, kişisel standartlar ile çevreden gelecek davranış yargılamaları ve son olarak da öz tepki aşamasından oluşmaktadır. Bu teoriye göre birey davranışı çevreyle bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucu öğrenirken sosyal faktörler de öz düzenlemeyi etkiler (Bandura, 1991; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014).

### *Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme*

Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı bu kuramda sosyokültürel çevrenin gelişim üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Yakınsak gelişim alanı kavramıyla çocuğun işinde yetkin kişiler tarafından desteklendiğinde ulaşabileceği seviye, yapı iskelesiyle de çocuğa verilecek desteğin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca dil gelişiminin düşünce sistemine olumlu etkileri de araştırılmıştır (Bronson, 2019).

Vygotsky'nin bakış açısına göre öz düzenlemenin kökleri toplumsaldır. Çocuklar çevreden aldıkları destek ve içsel konuşma ile sorunları çözmeyi öğrenirler ve öz düzenleme geliştirirler. Çocuğun bilişsel gelişimi, başlarda sosyal etkileşimler yoluyla dışsal düzenleme süreçlerine katılımıyla şekillenirken; sonralarda, çevresel araçları içselleştirerek bağımsız öz düzenleme becerilerine dönüşür (Arabacı, 2019).

### *Bilişsel Gelişim Kurama Göre Öz Düzenleme*

Bireylerin öğrenme aşamasında pasif değil, bilgiyi zihinlerindeki şemalarla aktif yapılandıranlar olduğunu savunan bilişsel gelişim kuramının kurucusu Piaget'dir. Piaget'ye göre yeni bir bilgiyle karşılaştığında çocuğun zihnindeki dengeyi yeniden sağlama eğilimi, onun biyolojik gelişimi için ne kadar önemliyse; öz düzenlemenin de gelişimi bireyin bilişsel gelişimi için o kadar önemlidir (Bronson 2000).

Bu kurama göre bilişsel gelişim basamakları yaşın ilerlemesine bağlı olarak sırayla olmaktadır. Yeni bir şey öğrenebilmek için zihindeki şemalarda bir dengesizlik oluşmalıdır. Nasıl biyolojik süreçlerde iç denge söz konusuysa, dış dünyayla da uyumda böyle bir denge vardır. Öz düzenleme süreçlerinin de amacı bu adaptasyonun sağlanmasıdır. Çocuğun öz düzenleme becerisi zihinsel gelişimiyle paraleldir (Bronson, 2019).

### Öz Düzenleyici Öğrencinin Özellikleri

Öz düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler öğrenmelerini üç boyutta düzenleyebilirler. Bunlardan ilki motivasyon ve davranışlarıdır. Öz düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler kendi istedikleri takdirde davranışlarını daha olumlu yöne çevirebilir ve motivasyonlarını artırabilir. İkinci düzenleyebileceği boyut hedefleridir. Hedefine yönelik sağlam adımlarla yürüyebilmek öz düzenleme yeteneği yüksek çocuklarda mevcuttur. Son boyut ise öğrencinin kendi hareketlerini kontrol edebilmesidir. Okul çağındaki çocuklar genellikle öğretmen - veli desteği ve yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Oysa öz düzenleme yönü kuvvetli bir öğrencinin başkasının yönlendirmesine ihtiyacı yoktur (Pintrich, 1995).

Alan yazın incelendiğinde öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin genel olarak bilişsel farkındalıklarının ve öz yeterliliklerinin de yüksek olduğu, etkili zaman yönetimi ve motivasyona sahip oldukları öngörülmüştür. Bu öğrencilerin; ödevlerini zamanında yaptıkları, ders anlatımı sırasında notlar tuttuğu, kütüphaneyi aktif olarak kullandığı, okulla ilgili işlemlerini planladığı, sınıf tartışmalarına katıldıkları, kendilerini motive ettikleri; birçok üst düzey bilişsel ve sosyal yetiye sahip oldukları gözlemlenmiştir (Pajares, 2007).

## Sınav Kaygısı

Sosyal bir varlık olarak toplumda hayatını devam ettiren insanlar günlük yaşamlarında birçok sorunla karşı karşıya kalırlar. İnsan devamlı değişen ve gelişen bir varlıktır. Bu değişim ve gelişimin doğal bir parçası olarak girilen her ortamda belirli rollere sahip olunur. Kişi kendi kişiliğine ve bilgi birikimine uygun bir şekilde davranır. Çocukluk döneminde daha çok duygularla hareket edilirken, ilköğretimin sonlarına doğru ergenlik çağına geçişle birlikte duyguların yanı sıra daha mantıksal hareketlere geçiş yapılır. Bu dönemde sosyal çevrede yer edinebilmek için kendini fark ettirmeye çalışan birey, bazen çevreden gördüğü muameleye bağlı olarak çatışma ve karmaşalar da yaşayabilir (Kulaksızoğlu, 2004). Ayrıca aile tutumu, okul başarısı, arkadaşlık ilişkileri gibi durumlar bireyin hayatındaki karmaşayı artırabilir. Tıp dilinde "Her an başına bir şey gelecekmiş düşüncesiyle ortaya çıkan gerginlik hissi" anlamına gelen sözlükte ise üzüntü yaratan şey, tasa kavramı; yani kaygı ortaya çıkmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 1992: 820).

Kaygı günlük yaşamda bazen insanları daha yaratıcı ve yeniliklere yönlendirebilen bir dürtüyken, bazen ise onu engelleyen genellikle olumsuz bir histir (Öner, 1972). Kaygıyı bir enerji olarak ele alan Köknel (1985)' e göre durumluk kaygı kinetik enerjiye, sürekli kaygı ise potansiyel enerjiye benzemektedir. Sürekli kaygının ileride yaşanacak bir tehlike durumunda oluşacak durumluk kaygının şiddetini belirleyeceği ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada da bu durum şöyle ifade edilmiştir. Durumluk kaygı yaşanılan durum için ortaya çıkan geçici bir kaygı türüyken, sürekli kaygı ise yaşamın bütününde olan, hatta bir kişilik özelliği haline gelen mutsuzluk ve hoşnutsuzluk halidir (Cüceloğlu, 1991).

Varoluşçu yaklaşıma bakıldığında; insan olmanın bir parçası olan kaygıyı aslında ölüm korkusunun oluşturduğunu, bu yüzden yaşamın erken dönemlerinden itibaren var olduğunu, belirgin bir sıkıntılı durum karşısında savunma mekanizması olarak hemen ortaya çıktığı savunulmuştur (Yalom, 2001). Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre ise kaygı, bireyin mantık dışı inançlarla ortaya çıkardığı tahrip edici inanç sisteminden ortaya çıkar (Ellis, 2001).

Kaygı ile korku birbirine karışabilen iki kavramdır. Aralarındaki fark ise korkunun bilinçli olarak tehlikeye karşı gösterilen tepki; kaygının ise bilinç dışı gösterilen bir tepki olmasıdır (Cüceloğlu, 1991). Kaygı olumsuz bir duygu gibi görülse de aslında olaylara karşı kişinin kendini hazırlama ve önceden tedbir alması yönünden düşünüldüğünde bireylere fayda da sağlayabilmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Eğitim- öğretim çağına gelmiş bireyin ve ebeveynlerinin en önemli amacı akademik başarıdır. Öğrenmenin ilerlemesi ve değerlendirilmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmak eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Adom, Mensah, & Dake, 2020). Öğrencilere ölçme ve değerlendirme yapabilmek amacıyla okul içerisinde her ders için ayrı ayrı uygulanan sınavlar ve bu sınavlara alternatif başka ölçme araçları da mevcuttur. Bunların yanı sıra bazı öğrenim yıllarında bir üst öğretim kademesine geçebilmek için uygulanan geniş ölçekli sınavlar da vardır. Sınavların bir başarı göstergesi olarak kabul edilmesi öğrenciler üzerinde baskı ve endişe yaratarak durumluk kaygı oluşturabilmektedir (Çakmak, 2007). Bireylerin değerlendirmeyle ilgili durumlarda yaşadıkları fizyolojik ve duygusal olarak verdiği olumsuz tepkiler sınav kaygısı olarak adlandırılır (Sarason & Sarason, 1990). Diğer bir tanıma göre ise sınav kaygısı; bireyin bir sınanma durumunda yaşadığı korku, endişe ve strestir (Onyeizughbo, 2010).

Sınav kaygısında; normalde kaygı durumu olmayan öğrencide sınava yakın zamanlarda yeme düzeninde değişim, ellerde terleme, kaslarda ağrıma, uyku düzeninde değişim, kalp çarpıntısı, dikkati toparlayamamama, sınav anında ise; öğrendiklerini hatırlayamama, kötü bir şey olacağı hissi gibi duygularla ortaya çıkar (Aydın, 2011). Sınav kaygısı yüksek olan bireyler herhangi bir değerlendirme durumunda özvarlıklarının tehdit edildiği paniğine kapılırlar. Sadece sınav durumu değil, grup içerisindeki herhangi bir etkinlikte de korku, sinir ve stres yaşarlar. Bu durumlarda kendilerini doğru ifade edememe, sözcükleri doğru seçememe, okuduğunu anlayamama, öğrendiklerini hatırlayamama gibi sorunlar ortaya çıkarabilir (Öner, 1990).

Sınav kaygısının " bilişsellik" ve "duyuşsallık" olmak üzere iki boyutu vardır. Bilişsellik bireyin aslında iç konuşmasını içerir. Kuruntu boyutu olarak da adlandırılabilir. "Ya yapamazsam", "Ya başarılı olamazsam" gibi kuruntulu bir düşünce yapısına bürünme halidir. Duyuşsallık boyutunda ise titreme, ağız kuruluğu, hızlı kalp

atışları, agresiflik gibi davranışlar gözlemlenir (Liebert ve Morris, 1967). Duyuşsallıkla ilgili belirtiler sınavın ilerleyen dakikalarında azalabiliyorken, kuruntu boyutundaki kaygının varlığı durumunda, sınav süresince herhangi bir azalma görülmeyebilir (Öner, 1990).

Araştırmalara bakıldığında sınav kaygısını inceleyen üç farklı model vardır. "Bilişsel Dikkat Modeli"ne göre kişinin kuruntularının bilişsel dikkatine müdahalesi sonucu sınav kaygısı oluşur. Sınav kaygısıyla bireyin dikkati ve motivasyonu düşerken stres ve gerginliği artacağından sınav performansı olumsuz etkilenecektir (Sarason ve Sarason, 1990). Bir diğer model olan "Öğrenme Bozukluğu Modeli"nde ise bireyler doğru ve etkin ders çalışma stilini bilmediği için sınav kaygısı yaşar. Dolayısıyla yeteri kadar çalıştıklarında ve doğru ders çalışma yöntemini kullandıklarında sınav kaygısı da azalacaktır (Cohen, Lufi, ve Okasha, 2004). Son olarak "Sosyal Öğrenme Modeli"nde ise bireyin özgüveni ile genel beklentileri sınav kaygısını oluşturur. Yani özgüven seviyesi düşük bir öğrencinin akademik performansı için beklentileri yüksek ise sınav kaygısı yaşaması olası bir durumdur (Smith, 1990).

Bu kuramlara ek olarak, mükemmeliyetçilik de sınav kaygısını artıran önemli faktörler arasında literatürde yer almaktadır Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine ulaşılması zor hedefler belirlemesi, hatalardan kaçınması ve başarısızlığı kabul etmekte zorlanması olarak açıklanabilir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Bu kişilik özelliği, özellikle akademik yaşamda öğrencilerin sınav kaygısını tetikleyen önemli bir faktör olarak kendini belli eder. Alan yazında, mükemmeliyetçiliğin iki boyutunun olduğu ve bu boyutların da sınav kaygısı üzerinde farklı etkiler gösterdiği belirtilmektedir. Birincisi *mükemmeliyetçi endişe (perfectionistic concerns)*; öğrencinin hata yapma endişesi ile dış beklentilere hassasiyeti ile kendini belli eder ve sınav kaygısını doğrudan artırır. İkincisi ise *mükemmeliyetçi çaba (perfectionistic strivings)*; yüksek hedefler koyma ve başarı için yoğun çaba göstermeyle kendini belli eder, ancak bu durum kaygı düzeyini tek başına doğrudan etkilemez (Stoeber ve Otto, 2006).

Mükkemmeliyetçilik ve sınav kaygısını açıklayan modellerden biri, Bilişsel-Davranışçı (Cognitive-Behavioral) Modeldir. Bu modele göre, mükemmeliyetçilikle ortaya çıkan endişe, öğrencinin olumsuz sonuçları olağandan fazla abartmasına ve sınav

öncesi bilişsel/fizyolojik kaygının artmasına neden olur (Hewitt ve diğerleri, 2002). Bir diğer model olan Diathesis-Stress Modeli, mükemmeliyetçiliği kaygıya bir yatkınlık (diathesis) olarak ele alır; yani mükemmeliyetçilik yalnız başına kaygıya neden olmaz. Ancak bu durum stres ile birleştiğinde sınav kaygısını tetikler. Bu kurama göre öğrencinin kaygı düzeyi hem kişisel özellikleri hem de çevresel stres faktörleriyle belirlenmektedir. Araştırmalar, Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) ile ölçülen mükemmeliyetçilik boyutları ile Test Anxiety Inventory (TAI) skorları arasında pozitif korelasyon olduğunu söylemektedir; bu da aşırı düzeyde mükemmeliyetçilik ve beklentilerin sınav kaygısını artırdığını kanıtlar niteliktedir (Frost ve diğerleri, 1990; Spielberger, 1980). O halde mükemmeliyetçilik, öğrencilerin sınav kaygısını belirleyen önemli bir faktör olarak hem doğrudan (hata yapma korkusu yoluyla) hem de stresli akademik durumlar aracılığıyla etkili olmaktadır.

Sınav kaygısı ile okul başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu söylenmektedir. Alan yazında da sıkça bahsedildiği gibi okul başarısı yüksek bireylerde sınav kaygısının daha az olduğu görülmüştür. Sınav kaygısının bir ülkede sınava verilen önemle bağlantılı olarak artıp azaldığı da gözlenmektedir (McDonald, 2001). Bazı araştırmalarda ise sınav kaygısında ana- baba tutumlarının da etkili olduğu vurgulanmaktadır. Otoriter tipte ebeveynlere sahip çocukların okul başarısı düşerken sınav durumunda yaşadıkları kaygı buna bağlı artmaktadır. Demokratik ana-baba tutumu ile yetişen çocukların ise okul başarısı daha yüksek olacağından sınav kaygıları azalacaktır (Gökçedağ, 2001). Bu alanda yapılan bir diğer araştırmada bireyin ailesinden aldığı psikolojik destek arttıkça; sınavlara karşı kaygısı azalıp akademik performansı artar. Psikolojik açıdan yalnız kalan çocuklarda ise tam tersine kaygı durumu artarak akademik başarı olumsuz etkilenir (Yıldırım, 2000).

Akılcı olmayan davranışların da sınav kaygısını artırdığı yapılan araştırmalarla görülmüştür. Mantık dışı olumsuz düşünceler zaman geçtikçe bireylerin duygu ve davranışlarını etkileyebilir. Bireyin kendini olumsuz değerlendirmesi, başarısız olacağına dair olumsuz iç konuşmaları, özellikle sınav esnasında dikkatinin dağılıp sınav kaygısının artmasına neden olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı yaşayan bir öğrenci, zihninde bu başarısızlık senaryolarını devamlı tekrarlayarak kendisinin başarısız olduğuna inanamaya başlayabilir. Aşırı genelleme, ya hep ya hiç düşüncesi, başarıyı

küçümseme, zihinsel çarpıtma, olumluyu geçersiz kılma, falcılık gibi bilişsel hatalar ve düşünce biçimleri bu mantık dışı davranışlara örnek verilebilir (Yavuz ve Akagündüz, 2004; Şahin, 1994).

## İlgili Araştırmalar

### Ana-Baba Tutumları ile İlgili Araştırmalar

Ebeveyn tutumlarına ilişkin araştırmaların kökeni yirminci yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Bu alandaki en etkililerinden biri olan psikolog Diana Baumrind (1967, 1971)'in geliştirdiği modele göre ebeveynlik davranışları üç temel tipe ayrılmıştır: otoriter, otoritatif (demokratik) ve izin verici. Demokratik ana-babalar hem sevgi dolu hem de sınır koyucu davranış sergilerken, otoriter ebeveynler üst düzeyde kontrol ve düşük düzeyde duygusal sıcaklık gösterirler. İzin verici ebeveynler ise çocuklara çoğunlukla özgürlük tanırken yeterince sınır koymamaktadır. Baumrind'in araştırmalarına göre demokratik ebeveyn tutumunun çocukların akademik başarı ve öz güven düzeylerini artırdığını ortaya konmuştur. Bu üçlü model daha sonra Maccoby ve Martin (1983) tarafından genişletilmiş ve ebeveyn tutumları "ilgi (warmth)" ve "kontrol (control)" olmak üzere iki boyutlu bir çerçeveye oturtulmuştur. Böylece "ihmalkâr ebeveynlik" stilini de tanımlamışlardır. Bu dördüncü boyutla birlikte (demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr), modern ebeveynliğin de temelini oluşmuştur. Maccoby ve Martin'e göre, yüksek ilgi ve yüksek denetimi birleştiren demokratik ana-baba tarzı çocuk gelişimi açısından en yararlı olanıdır.

Steinberg ve arkadaşları (1992), farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerde ana-baba stillerinin ergen gelişimi üzerindeki etkilerini üzerinde durmuştur. Çalışmalarında demokratik ebeveynlik stiline sahip ailelerin diğer stillere göre daha yüksek akademik motivasyon, öz yeterlik ve sosyal sorumluluğa sahip çocuklar yetiştirdiği belirlenmiştir. Otoriter ailelerin çocuklarında ise dışsal denetime ihtiyaç duyan tavırlarda ve kaygı düzeylerinde bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ebeveynlik tarzlarının çocukların duygusal gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişim süreçlerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Darling ve Steinberg (1993) ise ebeveyn tutumlarını yalnızca davranışsal bir çerçevede değil, aynı zamanda ana-babanın niyetine dayalı olarak da incelemişlerdir. Araştırmaya göre ebeveynin çocuğa yönelik rehberlik anlayışı, duygusal yaklaşımı ve iletişim şekli çocuğun akademik hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, demokratik ebeveynler çocuğa bağımsızlık tanırken sınırları da koruyarak çocuğun içsel motivasyonunu destekler. Bu durum, sınav stresinin azalmasına ve böylelikle öğrenme sürecinin daha anlamlı hale gelmesine sebep olur.

Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991), dört farklı ebeveynlik tarzını (otoritatif, otoriter, izin verici, ihmalkâr) kültürler bağlamında incelemiş ve demokratik ana-babalığın hem bireyci hem de kolektivist kültürlerde olumlu sonuçlar yarattığı saptanmıştır. Nitekim ABD, Tayvan, Kore ve Japonya gibi farklı kültürlere sahip ülkelerde yapılan araştırmalarda bu bulguyu destekleyen nitelikte olarak demokratik ana-babaya sahip çocukların daha yüksek akademik başarı ve öz düzenleme becerisi gösterdikleri görülmüştür. Kültürel farklılıkların anne-baba tutumları üzerindeki etkisini ortaya koyan bir diğer önemli çalışmayı da Bornstein (2015) yapmıştır. Bornstein'e göre farklı kültürlerde toplumsal değerlerle ebeveynlik davranışları birbiriyle bağlantılıdır. Bireyci kültürlerde ana-babalar çocuklarının bağımsızlıklarını önemserken, kolektivist kültürlerde itaat, uyum ve aileye bağlılık değerleri ön plana çıktığından bir otorite mevcuttur. Bu farklılık Asya toplumlarında otoriter ebeveynliğin Batı'daki otoriterlik kadar olumsuz sonuçlar doğurmamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla ebeveyn tutumlarının etkileri, kültüre göre de değişiklik göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Dwairy ve Achoui (2006) de Arap toplumlarında ebeveyn tutumlarının çocukların psikososyal uyumlarındaki etkilerini araştırmış ve Batı'da önerilen demokratik modelin her kültürde geçerli olmadığını göstermiştir. Onlara göre, toplumsal yapı ve aile ilişkilerinin doğası, ebeveynin kontrol davranışını farklı biçimlerde değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu durum da diğer çalışmaları destekleyen nitelikte; ebeveyn tutumlarının kültürden bağımsız evrensel olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ortaya koyar.

Ebeveyn tutumlarının akademik başarıyla ilişkisi yurt dışındaki çalışmalarda 1990'lardan itibaren dikkat çekmiştir. Grolnick ve Slowiaczek (1994) yaptığı araştırmada ana-babanın çocuğun öğrenme sürecine katılımının (örneğin ders takibi, ev ödevi desteği,

öğrenme materyali sağlama) akademik başarıyı dolaylı etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, ebeveynin yalnızca disiplin veren konumunda değil, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif katılan bir destekleyici rolü üstlendiğinde çocuğun başarı düzeyinin arttığını göstermektedir. Benzer biçimde, Kordi ve Baharudin (2010)' in Malezya'da yaptığı bir araştırmada da, demokratik ana-baba davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu, otoriter tutumların ise başarıyı olumsuz etkilediğini görülmüştür.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, ebeveyn tutumlarının çocukların yalnızca davranışsal veya bilişsel değil, nöropsikolojik gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Kim, Kochanska ve Boldt (2018) tarafından yapılan bir deneysel çalışmada, duygusal desteklerini hissettiren ana-babaların çocuklarında kortizol (stres hormonu) düzeylerini dengelendiği bunun aksine ilgisiz veya cezalandırıcı tutumların ise stres hormonunu artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynliğin çocuğun biyolojik stres düzenleme sistemiyle de doğrudan ilişkili olduğunu gözler önüne sermektedir.

Gecas ve Schwalbe (1986), ebeveynin çocuğa yönelik beklenti ve isteklerinin benlik saygısı ve öz yeterlik üzerinde belirleyici rolü olduğunu göstermiştir. Aşırı beklentiler çocuk üzerinde kaygıyı artırırken, destekleyici tutumlar başarı motivasyonunu artırmaktadır. Pomerantz ve Eaton (2001) da çalışmalarında bahsedilen bulguyu destekleyen nitelikte, ebeveynin müdahaleci davranışlarının çocukta sınav kaygısına yol açabileceğini, buna karşın destekleyici ebeveynliğin kaygıyı azalttığını saptamıştır. Son olarak Simons ve Conger (2007), ana-baba tutumlarının ergen yaştaki bireylerin öz düzenleme becerileriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Demokratik ebeveynlik, öz düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerini artırırken, aşırı otoriter tutumlar ergenlerde içsel çatışmaya yol açabilmektedir.

Bu bulgular, yurt dışında yapılan araştırmaların ortak noktası, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişiminin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları üzerinde çok fazla etkiler yarattığı yönündedir. Demokratik (otoritatif) ebeveynlik yaklaşımı genel olarak yüksek akademik başarı, düşük kaygı düzeyi, güçlü öz düzenleme becerisi ve sosyal uyumla ilişkiliyken; otoriter ve ihmalkâr tutumlar yüksek düzeyde stres, düşük benlik saygısı ve düşük akademik performansla ilişkilendirilmiştir.

Yurtiçinde ana-baba tutumları üzerine yapılan araştırmalarda, 1980'lerden bu yana çocuk ve ergen gelişimi, sosyal adaptasyon, akademik başarı, psikolojik sağlamlık, sınav kaygısı, öz yeterlilik, benlik algısı, değer yönelimi ve öz düzenleme becerileri gibi çok farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Çalışmaların genelinde Türk toplumunun geçirdiği sosyo-kültürel dönüşüm, farklı ebeveyn tutumlarının aile içi iletişim biçimlerinde ve çocuk yetiştirme anlayışlarında önemli farklılıklar yarattığından bahsedilmiştir.

Ana-baba tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişki, Türkiye'de birçok araştırmada temel değişkenlerden biri olarak ele alınıp incelenmiştir. Biçkur (2021), üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları ile onların akademik başarıları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini farklı fakültelerde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, demokratik ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve sınav kaygılarını ise azalttığı görülmüştür. Otoriter tutumların ise başarı üzerinde olumsuz etki yarattığı gözlemlenmiştir.

Benzer bir çalışma olan, Ekin (2021) tarafından yapılan çalışmada 11. sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin ana-baba tutumları ile matematik başarısı ve matematik kaygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda demokratik ebeveyn tutumunun düşük sınav kaygısı ve yüksek başarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Ana-baba desteği ve özerklik tanıma davranışlarının çok olduğu ailede öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2022), anne- baba tutumları, akademik güdülenme ve okula duyulan bağlılık hissi arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada, demokratik ebeveyn tutumunun öğrencinin okula olan bağlılığını güçlendirdiği; ihmalkâr davranan ebeveynlerin ise çocuklarının akademik ilgi ve motivasyonunu azalttığı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca ebeveyn desteğinin önemi vurgulanırken öğrencilerin derslere karşı tutumları ve akademik hedef belirlemeleri üzerinde dolaylı olarak olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir.

Sözügüzel (2022) de benzer bir araştırmayla, demokratik ana-baba tarzının öğrencilerde okul aidiyeti ve öğretime katılım düzeylerini artırdığını; otoriter ve ilgisiz

ebeveynliğin okuldan kaçınma eğilimini yükselttiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, ebeveyn tutumlarının yalnızca ev içinde değil, öğrencinin okula yönelik duygusal bağlanma düzeyine de etki ettiğini göstermektedir.

Türkiye'de ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisi, özellikle ortaöğretim ve sonrası kademelerde yapılan araştırmalarda önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. Hanımoğlu (2019)'nun ergenlerin algıladıkları ana-baba tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın bulguları incelendiğinde demokratik tutumun kaygı düzeyini düşürdüğünü; otoriter ve aşırı koruyucu tutumların ise bunun aksine sınav öncesi gerginlik ve performans kaygısını artırdığını göstermiştir.

Tozkoparan (2020) ise lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediğinde; demokratik tutumun diğer tutumlara göre hem kaygıyı azaltıcı hem de başarıyı artırıcı bir yönünün olduğunu saptamıştır. Otoriter ebeveynliğin ise öğrencilerde kendine güvensizlik duygusunu harekete geçirerek performans kaygısını artırdığı belirlenmiştir.

Ertunç (2024), müzik eğitimi gören öğrencilerin ebeveyn tutumları ile performans kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemini müzik öğrenimi gören öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmada demokratik ebeveyn tutumlarının düşük performans kaygısına tam tersi olan aşırı koruyucu ebeveynlik biçimlerinin ise yüksek kaygı düzeyiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ebeveyn desteğinin sanat alanındaki başarıyı dahi etkilediğine bir kanıt niteliğindedir.

Biçkur (2021) ve Ekin (2021)'in yaptığı çalışmalarda, ana- baba tutumlarının öğrencilerin sınav öncesi duygularını düzenleme yeteneklerini dolaylı biçimde etkilediğini gözlenmesi bu iki araştırmanın ortak noktası olarak gösterilebilir. Demokratik ebeveynliğin öğrencide akademik yöndeki olumsuz düşünceleri azaltarak stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığı; otoriter ebeveynliğin ise ana-babadaki aşırı beklentiden ötürü öğrencide kaygıyı yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ana-baba tutumlarının çocukların tıpkı akademik yaşantılarında olduğu gibi sosyal beceri ve değer gelişimine de olumlu etkileri birçok araştırmada vurgulanmıştır. Acar (2021), ana-baba tutumları ile çocukların değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve

demokratik ebeveynlerin çocuklarının hoşgörü, adalet ve yardımseverlik değerlerinde yüksek puanlar aldığı, buna karşın otoriter tutumlara sahip ana-babaların çocuklarının ise daha çok "itaat" ve "geleneksellik" değerlerine yakınsadığı saptanmıştır.

Alamehmet (2019), çocuğun mizacı ve değerleri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Demokratik tutumların çocuğun merhamet, empati ve toplumsal duyarlılık düzeyini artırdığı; aşırı koruyucu ana-babaların ise bağımlı kişilik özelliklerini ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akşahin Kurul (2022) ise örneklem olarak ortaokul öğrencilerini seçtiği araştırmasında ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Demokratik ebeveynlerin çocukları, akranlarıyla iletişiminde daha girişken ve karşılaştığı problemleri çözmede daha etkilidir. Buna karşın otoriter ebeveynlerin çocuklarında içe kapanma ve sosyal çekingenliğin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgular da demokratik ebeveynliğin çocuğun sosyal gelişimini de desteklediğinin kanıtıdır. Aile içi iletişim şekli, çocuğun dış dünyayla kurduğu ilişkilerin kalitesini de doğrudan etkilemektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda göze çarpan diğer önemli değişkenler de ebeveyn tutumlarının öğrencilerin öz kontrol, öz düzenleme ve sebat davranışlarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Erdem Çevikbaş (2022), demokratik ebeveynlere sahip öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek ve öğrenme sürecine aktif katılımlı olduğunu ortaya koymuştur. Aşırı koruyucu tutumların ise aksine öğrencide başarısızlık korkusunu artırdığını bunun sonucunda içsel motivasyonlarının azaldığı belirlenmiştir.

Tuğran (2020)'ın ise okullarda çok yaygın olan akran zorbalığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya göre otoriter ebeveynlik tarzının akran zorbalığı davranışlarını artırdığı; demokratik ebeveynliğin ise zorbalık eğilimini azalttığı saptanmıştır. Bu sonuç, ebeveyn tutumlarının çocukların sadece akademik alanda değil, sosyal alanda da davranışlarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Yüksel (2023) ve Sözügüzel (2022) ise çalışmalarında, ebeveyn tutumlarının okul disiplin anlayışı ve okula bağlılık üzerindeki etkilerini ele almıştır. Özellikle Yüksel'in (2023) çalışmasında, demokratik ana-baba tutumunun öğrencinin öğrenme sürecinde

kendi hedeflerini belirlemesine fırsat tanıdığı ve bu durumun da öz düzenleme becerisini güçlendirdiği ortaya konmaktadır.

Gözübüyük (2021) ise anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve problem çözebilme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; otoriter tutumun sosyal ilişkilerde kaçınmacı tavırlara ve öz güven düşüklüğüne neden olduğu bunun aksine demokratik tutumun ise çocuklarda hem yüksek benlik saygısı hem de etkili problem çözme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Kılıçarslan (2021) ve Güneş (2020)'in araştırmalarında da diğer çalışmanın bulgusuna paralel olarak; demokratik tutumun çocuklarda öz disiplin ve öz kontrol gelişimini desteklediği; ihmalkâr ana-babalığın ise çocuktaki sorumluluk duygusunu zayıflattığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmaların bazıları, ebeveyn tutumlarının kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyeceğinin de göstergesi niteliğindedir. Yavuzer (2019) ve Çağdaş & Seçer (2014), otoriter ve geleneksel değerlerin özellikle kırsal bölgelerde hâlâ etkili olduğu, ancak kentleşme ve eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte demokratik tutumların da yaygınlaştığını belirtmiştir. Hanımoğlu (2019) ve Acar (2021) çalışmalarında, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuk merkezli tutumların benimsendiği, otoriter yaklaşımların ise azaldığı ifade edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyin ebeveyn tutumları üzerindeki etkisi de belirgindir: düşük gelir gruplarında otoriter tutumların, orta ve yüksek gelir gruplarında ise demokratik tutumların daha yaygın olduğu saptanmıştır. Erdem Çevikbaş (2022)'in çalışmasında da diğer araştırmalarla benzer nitelikte gelir düzeyi yüksek ailelerde çocuklara daha fazla bağımsızlık tanındığını, bu durumun doğal sonucu olarak öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonunun arttığı gözlemlenmiştir.

Yurt içi araştırmaların genelinde ortak bir bulgu gözlenmektedir: Demokratik ana-baba tarzı, öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, psikolojik dayanıklılığı ve sosyal adaptasyonu ile olumlu yönde ilişkili; otoriter, ilgisiz veya aşırı koruyucu tutumlar ise bu değişkenlerle olumsuz yönde ilişkilidir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda, kültürel geçiş etkisiyle bazı ailelerde birkaç modelin aynı anda görüldüğü de dikkat çekmektedir. Örneğin ebeveynler çocuklarının okulda başarılı olmaları için teşvik edici tavır sergilerken bir yandan da duygusal yakınlık kuramaması, çocuklarda hem yüksek beklenti hem de stres yaratabilmektedir.

Ana-baba tutumları, bireyin yaşam boyu süren kişiliğine, akademik yönelimine ve sosyal uyum becerilerinin temellerini oluşturan önemli bir etkendir. Literatür genelinde, hem yurt dışı hem yurt içi araştırmalarında ortak olan bulgu: Demokratik (otoritatif) ebeveynlik tutumu, çocuğun duygusal sağlamlığını, akademik başarısını ve öz düzenleme becerilerini olumlu etkilemektedir.

Yurt dışı araştırmalarda (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994), ebeveynin hem destekleyici hem de kural koyan olduğu demokratik stilin, çocuklarda yüksek başarı ve düşük kaygı ile sonuçlandığı görülmüştür. Bu bulgular da duygusal sıcaklığın ve denetim dengesinin öğrenme süreçlerinde kritik bir yere sahiptir. Ayrıca kültürel çalışmalar (Bornstein, 2015; Dwairy & Achoui, 2006) ebeveyn tutumlarının yaşanan toplumsal değerlerle yakından ilişkili olduğunu ve "iyi ebeveynliğin" kültürden kültüre değişen bir kavram olduğunu göstermiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar ise, demokratik tutumun öğrencilerin okul başarısı, sınav kaygısı, sosyal yaşantısında ise kişiler arası ilişkilerinde ve değer yönelimlerinde pozitif etkiler yarattığını güçlü biçimde desteklemektedir (Biçkur, 2021; Ekin, 2021; Yüksel, 2022; Sözügüzel, 2022). Buna karşın otoriter veya ilgisiz ebeveynler ise, öğrencilerde stres, öz güven yetersizliği ve başarısızlık korkusunu artırmaktadır.

Ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisi özellikle dikkat çekmektedir. Türk eğitim sistemi sınav merkezli bir kültür olduğundan; ebeveynlerin başarı baskısını artırmakta; bu otoriter tutumların ise çocukta stres ve performans kaygısına yol açması kaçınılmazdır. (Tozkoparan, 2020; Hanımoğlu, 2019). Demokratik ebeveynlik tarzı ise bu baskıyı azaltarak çocuğun öz güvenini güçlendirmektedir. Yurt içi alan yazında ayrıca, ebeveyn tutumlarının çocuğun değerleri, sosyal becerileri ve empati becerisi üzerinde de belirleyici olduğu görülmüştür (Acar, 2021; Alamehmet, 2019; Akşahin Kurul, 2022). Bu bulgu da, ana- babalığın yalnızca otorite kurmak değil, aynı zamanda ahlaki ve toplumsal bir yönelim kazandırma rolü olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Sonuç olarak, aslında yurtiçi çalışmalar uluslararası bulgularla büyük ölçüde paraleldir: Demokratik ebeveynlik, çocuğun psikolojik yılmazlığını, akademik performansını ve yaşam doyumunu artıran en doğru ve etkili yaklaşımdır. Ancak kültürel

faktörler, ana-babalık biçimlerinin algılanışını ve sonuçlarını değiştirmekte; özellikle otoriter tutumların bazı toplumlarda hâla en geçerli stil olduğu unutulmamalıdır. Bu durum, ebeveyn tutumlarının yalnızca bireysel değil, kültürel değerlerle birlikte incelenmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

**Öz Şefkat İle İlgili Araştırmalar**

Öz-şefkat kavramı, modern psikolojiye ilk kez Neff (2003) tarafından tanıtılmıştır. Neff, öz-şefkatin "öz-nezaket" (self-kindness), "ortak insanlık bilinci" (common humanity) ve "bilinçli farkındalık" (mindfulness) olmak üzere üç unsurdan meydana geldiğini belirtmiştir. Öz şefkat düzeyi yüksek birey olumsuz bir durumla karşılaştığında kendine karşı anlayışlı olur ve farkındalık temelli yaklaşım sergileyen bir iç ses geliştirir. (Neff, 2003). Bu öncü çalışma; öz şefkatin psikolojik iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğunun da bir kanıtıdır. Neff ve Vonk (2009)'un çalışmasına göre öz şefkatin öz saygıya oranla psikolojik iyi oluşu daha iyi yordadığı belirtilmiştir. Çünkü öz saygı daha çok dışsal kaynaklı iken öz şefkatin içsel kaynaklardan beslendiği ortaya konmuştur.

Terapötik bağlamda öz şefkati ele alan Gilbert (2005) ise Şefkat Odaklı Terapi (Compassion Focused Therapy, CFT) modeli geliştirmiştir. Gilbert'e göre, öz-şefkat, beynin "sakinlik sistemi"ni (soothing system) harekete geçirerek tehdit algısını azaltır ve bireyin daha iyi bir duygusal denge kurmasını sağlar. Bu sonuçlar da öz-şefkatin yalnızca bir duygu değil, aynı zamanda bir kendini düzenleme mekanizması olduğunun kanıtı niteliğindedir.

Yurt dışında yapılan ampirik çalışmalarda özellikle klinik olmayan örneklemler üzerinde yoğunlaşılmıştır. Barnard ve Curry (2011)'nin 20 yılın üzerindeki alan yazın incelemesi yaptığı meta analiz çalışmasında öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin yüksek yaşam doyumu, sorunlarla daha iyi başa çıkma becerisi ve daha az olumsuz düşünceye sahip olduğu ortaya konmuştur. O halde öz-şefkatin stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duyguları en aza indiren evrensel bir içsel mekanizma olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Neff ve Germer (2013) tarafından geliştirilen sekiz haftalık grup temelli bir müdahale biçimi olan Bilinçli Öz-Şefkat Programı (Mindful Self-Compassion Program, MSC) sonucunda da öz şefkatin öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu

ayrıca öz şefkat düzeyi yükseldiğinde öz eleştiri azalarak psikolojik iyi oluşun arttığı gözlemlenmiştir.

Çeşitli kültürlerde öz şefkatin psikolojik dayanıklılığı nasıl etkilediği konusu da araştırılmıştır. Leary, Tate, Adams, Allen ve Hancock (2007), olumsuz geri bildirimlere karşı öz şefkatin benlik saygısına göre daha kararlı bir koruyuculuğu olduğu görülmüştür. Çalışmaya konu olan örneklemdekiler bir başarısızlık durumunda kendilerine karşı öz şefkatli tavır sergilediklerinde daha çabuk toparlanmışlardır. Neff, Hsieh ve Dejitterat (2005) da benzer bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri yükseldiğinde akademik motivasyonlarınnın arttığını, performans kaygısının ise azaldığını saptamıştır. Bu bulgular, öz-şefkatin yalnızca duyguları düzenlemediğini, aynı zamanda akademik başarı ve performans alanlarında da koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz-şefkatin toplumsal ve kültürel boyutları da ala n yazında dikkat çeken bir konu olmuştur. Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh (2008), öz-şefkatin farklı kültürlerdeki durumlarını incelemiş ve araştırma sonucunda da bireyci toplumlarda öz-şefkatin kişisel özgüvenle ilgili olduğu, kolektivist toplumlarda ise sosyal uyum ve empatiyle daha ilişkili olduğunu saptanmıştır. Uzak Doğu kültürlerinde öz-şefkat, inanışları doğrultusunda Budist düşüncenin temel ilkeleriyle uyumlu biçimde "kendini kabullenme" ve "herkesin acı çektiği bilinci" üzerinden açıklanırken, Batı toplumlarında ise çoğunlukla "öz-benlik saygısı" ile ilişkilendirilmektedir (Neff et al., 2008).

Dijital çağda öz şefkat kavramının sosyal medya ile de etkileşimli olduğu öngörülebilir. Bluth ve Eisenlohr-Moul (2017)'un ergenlerin sosyal medya kullanımında öz şefkatin etkisini incelediği çalışmada yüksek öz-şefkat düzeyinin çevrimiçi olumsuz geri bildirimlere karşı önleyici bir etki yarattığı saptanmıştır. Bu durum, öz-şefkatin günümüz dünyasının yeni stres kaynakları karşısında da koruyucu olduğunu göstermektedir.

Öz-şefkat, son yıllarda eğitim, sağlık ve danışmanlık alanlarında kapsamlı biçimde incelenmiştir. Smeekes, Verkuyten ve Martinovic (2017), öz-şefkatin aidiyet hissini güçlendirdiğini bulmuştur. Terry, Leary ve Mehta (2013) ise öz-şefkat düzeyi yüksek bireylerin kaygılı durumlarda daha fazla öz düzenleme becerisi sergilediğini belirlemiştir.

Yapılan deneysel çalışmalar öz-şefkat odaklı önlemlerin duygusal dengeyi bulma ve yaşam kalitesini artırma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Kelly, Zuroff, Foa ve Gilbert (2020), kısa süreli öz-şefkat egzersizlerinin bile bireylerin öz-kritik iç konuşmalarını azalttığını ve duygu yönetimini güçlendirdiğini bulmuştur. Ferrari, Hunt, Harrys ve Yap (2022) ise hazırladığı bir meta-analizde, öz-şefkat eğitiminin stres ve depresyon belirtilerini azalttığını buna karşın okula aidiyeti artırdığını saptamıştır.

Kişilerin hem psikolojik iyiliğinin öneminin artması hem de öz şefkat kavramının danışmanlık, eğitim ve duygusal düzenlemedeki diğer değişkenlerle ilişkisinin fark edilmesi nedeniyle Türkiye'de son beş yılda öz-şefkat üzerine yapılan araştırmalarda artış olmuştur. Yurt içi alan yazın incelendiğinde çalışmaların büyük kısmının, öz-şefkatin kaygı, öz-yeterlik, psikolojik yılmazlık, benlik saygısı gibi kavramlarla olan ilişkisini incelediği göze çarpmaktadır.

Aygün Karabakla (2024)'nın 303 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öz-şefkat, reddedilme duyarlılığı, öz-yeterlik ve sosyal kaygı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya göre, öz-şefkatin sosyal kaygıyı negatif yönde, öz-yeterliği ise pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, reddedilme hassasiyeti ve öz-yeterliğin de öz-şefkat ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide kısmen aracılık yaptığı bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak, öz-şefkat düzeyi yüksek bireylerin sosyal ilişkilerinde daha az kaygı yaşadığı ve kendini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Ekiçi (2024) ise yükseköğretim öğrenimi gören psikolojik danışman adayları üzerinde yaptığı araştırmada, bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve kaygı değişkenlerini danışmanların öz-yeterliği olarak kabul etmiştir. Yapısal Eşitlik Modelini kullanarak 301 kişiye ölçek uygulandığı bu çalışmada öz-şefkatin kaygı ile öz-yeterlik arasında kısmi aracı rol üstlendiği görülmüştür. Öz-şefkat düzeyi yüksek bireylerin kaygı düzeyleri azalırken ve danışmanlıkta öz yeterlik algıları ise artmaktadır. Bu çalışma, öz-şefkatin dolaylı olarak mesleki yeterlik algılarını kuvvetlendiren bir psikolojik kaynak olduğunu göstermektedir. Bu iki araştırma da, öz-şefkatin bireylerin yalnızca ruhsal sağlığı ile ilgili olmadığı aynı zamanda onların sosyal yaşam ve mesleki performanslarını da etkilediğini ortaya koymuştur. Öz-şefkatli bireyler, hata yapmaktan çekinmeyip aksine başarısızlıklarını değerlendirip daha özgüvenli hareket edebilir.

Gelişen teknolojiyle birlikte öz-şefkat kavramının dijital davranışlarla olan ilişkisi de göze çarpmaktadır. Tan (2024)'ın araştırmasına göre, üniversite öğrencilerinin öz şefkat, sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkilerde anlamlı bir negatif ilişki saptanmıştır. Nu çalışmaya göre öğrencilerin öz şefkat düzeyleri arttıkça sosyal medyayı daha bilinçli kullanmışlar dolayısıyla da sosyal medya bağımlılıkları azalmıştır. Ayrıca öz şefkati düşük bireyler internet ortamında kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarından özgüvenleri düşerek yetersizlik duygusu artmaktadır. Öz şefkatli bireyler kendilerini hatalarıyla kabul edebildiklerinden sosyal medyada öz değerlerini tehdit eden durumları kolaylıkla fark edebilmektedir. O halde öz şefkatin dijital çağda sosyal medya bağımlılığına karşı koruyucu bir yönünün olduğu söylenebilir.

Kaban (2024) tarafından 688 yetişkin birey üzerinde yapılan çalışmada öz şefkatin duygusal süreçlerle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öz şefkati yüksek bireylerin kendilerini olduğu gibi kabul ettikleri, dolayısıyla da psikoloji sağlamlık ve benlik saygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma bireylerin duygusal düzenleme kapasitesini de geliştirdiğine değinir. Durumlar karşısında öz şefkatin kişinin "kendini yatıştırma" mekanizmasını harekete geçirerek psikolojik sağlamlığını artırmaktadır.

Öz-şefkatin sosyal boyutunu inceleyen Kızılarıslan (2024)'ın alkol kullanımı olan 405 yetişkin birey üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öz-şefkat ile algılanan sosyal destek arasında pozitif, içselleştirilmiş damgalama ile arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine bu çalışmaya göre öz şefkatin içselleştirilmiş damgalamanın etkisini azaltarak kişilerin kendilerine daha az yargılamacı yaklaştığı belirtilmiştir. Sosyal destek algısı yüksek bireylerin buna paralel olarak öz şefkatlerinin de yüksek olduğu söylenebilmektedir. O halde öz şefkat sadece bireysel değil sosyal yaşantılarda da koruyucu bir rol oynamaktadır.

Öz-şefkatin benlik algısı ile ilişkisini konu edinen Kurt (2022)'un çalışmasında romantik ilişkilerde öz şefkatin ilişki doyumuyla ilişkilerine bakılmıştır. Bu çalışmaya göre öz şefkatli bireylerin partnerine karşı daha anlayışlı ve empatik davrandıklarını yani ilişkide daha duyarlı oldukları görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak öz şefkatin kişilerarası ilişkilerde de düzenleyici rol aldığı söylenebilir. Bir başka araştırmada Ateş

(2024)'in sonucuna göre yetişkin bireylerde öz şefkat; ontolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır. Yine aynı çalışmada bireyin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlayan önemli bir değişkenin de öz şefkat olduğu söylenmiş ve öz şefkatin bireylerin yaşam doyumu ve içsel huzurunu artırdığı ortaya konmuştur.

Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalardan Benli (2024)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının öz-şefkat düzeylerinin, öğretmenlik yeterliği algısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek öz-şefkate sahip öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin ve duygusal dayanıklılıklarının da daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Bu ve benzer çalışma bulgularında, eğitim sürecinde öz-şefkatin mesleki tükenmişliğe karşı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebileceğini söylemek mümkündür.

Yine eğitim bağlamında yürütülen bir diğer tez çalışmasında Şamlıoğlu (2023) boşanmış ailelere sahip ergenlere öz-şefkat temelli grup çalışmalarının nasıl katkı sağladığına bakılmış ve araştırma sonucunda bu çalışmaların öğrencilerin öz-şefkat düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı ortaya konmuştur. O halde öz-şefkatin öğretilebilir ve psikoeğitim programları aracılığıyla da geliştirilebilir bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu alan yazın bulguları öz-şefkat düzeyi yüksek bireylerin, başarısızlık veya reddedilme durumlarında kendilerine karşı daha kibar ve anlayışlı davranarak onların daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve duygusal dengelerini korumalarına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, yurt dışı araştırmalar da yurt içi araştırmalarla benzerlik göstererek öz-şefkatin öğrenilebilir, geliştirilebilir ve kültürler arası geçerliliği bulunan evrensel bir yapı olduğunu göstermektedir.

### Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar

Bireyin öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerini yönetme becerisi olarak tanımlanan öz düzenleme kavramı kişilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 2000). Temeli Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına dayanıp; bireyin davranışlarını kendi belirlediği hedeflere göre yönlendirmesi, gözleme, yargılama ve öz tepkide bulunma aşamalarını içermektedir.

Bandura'ya göre öz-düzenleme, bireyin sadece dışsal yönlendirmelere göre değil onlarla birlikte kendi belirlediği hedefleriyle de öğrenme sürecini biçimlendirmesidir.

Zimmerman (1989) çalışmasında öz-düzenlemeyi öğrenme ortamına uyarlayarak "öğrencinin kendi öğrenme sürecinde özne haline gelmesi" kavramını geliştirmiştir. Ona göre öz-düzenlemeyle öğrenenler, amaç belirleme, yöntem planlama, kendini izleme ve değerlendirme ile motivasyonu artırma adımlarını aktif biçimde kontrol eden kişilerdir. Dolayısıyla bu aşamaları sağlıklı bir şekilde yöneten öğrencinin akademik başarı düzeyi de doğrudan etkilenmektedir. Çünkü öz-düzenleme, kişilerin sadece bilgiye nasıl ulaşacağını değil aynı zamanda onu nasıl kullanacağını da planlamasını sağlar(Zimmerman & Schunk, 2001).

Pintrich ve De Groot (1990) öz-düzenlemeyi bilişsel stratejiler, motivasyonel inançlar ve öz-yeterlik bileşenleriyle birlikte değerlendirmiştir. Onlara göre kişilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, onların derse karşı tutumlarını ve başarılarını da olumlu olarak etkilemektedir. Çalışmalarında, öz-düzenleme düzeyi yüksek öğrenciler sınav kaygısıyla başa çıkma, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme ve akademik performansları konularında öz düzenleme düzeyi düşük olanlara göre daha başarılıdır.

Boekaerts (1999)'a göre öz-düzenleme bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal olmak üzere üç sistemin etkileşimidir. Öz-düzenleme sadece öğrenme yöntem ve stratejilerinin seçimi değil, aynı zamanda öğrencinin duyuşsal durumlarını kontrol etme ve sınav kaygısıyla başa çıkma sürecini de içermektedir. Boekaerts'e göre öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, bir durumda başarısızlık yaşadıklarında olumsuz duygularıyla başa çıkarak yeni stratejiler geliştirip harekete geçebilirler.

Pekrun (2006)'un öz-düzenleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada bu durumu "kontrol-değer teorisi" bağlamında ele almıştır. Bu teoriye göre öğrencilerin akademik yaşantılara verdikleri değer ve bu yaşantılar üzerindeki kontrol algıları, sınav kaygılarının da derecesini belirler. Yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, akademik etkinliklerini yaparken daha çok kontrollü olacaklarından sınav kaygılarını da daha iyi yönetip başarılarını artıracaklardır. Bu bulgular; öz-düzenleme becerisinin duyuşsal süreçleri düzenlemede de önemli rol oynadığının bir göstergesidir.

Efklides (2011)'e göre öz-düzenleme sürecinde metabilişsel farkındalık merkezi bir konuma sahiptir. Kişilerin kendi bilişsel süreçlerini izlemeleri, hangi yöntem ve stratejinin işe yaradığını belirlemeleri ve buna göre öğrenme yollarını yeniden düzenlemeleri aynı zamanda sınav kaygısını da azaltan bir faktördür. Metabilişsel farkındalığı yüksek öğrenciler, performanslarını sergilerken dışsal etmenlerden çok kendi içsel motivasyonlarına odaklandıklarından kaygı seviyeleri de daha düşük seviyede kendini belli etmektedir.

Dent ve Koenka (2016)'nın meta analiz çalışmasına bakıldığında öz-düzenleme becerileriyle akademik başarı arasındaki korelasyonun güçlü ve pozitif olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme becerisi yüksek bireylerin yalnızca başarısı artmakla kalmamış bununla birlikte sınav anındaki stres ve endişe düzeyleri de azalmıştır. Panadero (2017)'nun öz-düzenlemeye dair modelleri araştırdığı çalışmasında; bilişsel yöntem ve metod öğretiminin sınav performansını da etkili biçimde artırdığını, ancak motivasyonel ve metabilişsel bileşenlerin her ikisinin de bulunduğu öğretimlerde bu etkinin en çok olduğu belirtilmektedir.

Dörnyei (2005) ve Oxford (2011) öz-düzenlemeyi dil öğrenimi bakımından ele almış, öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinin dilde kalıcılığı artırdığını ve yabancı dil kaygısını azalttığını vurgulamıştır. Yine bu çalışmalarda, öz-düzenlemenin, sınav kaygısının altboyutlarından olan özellikle performans ve değerlendirme kaygısı bakımından koruyucu bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar uluslararası alan yazında öz-düzenleme becerilerinin akademik başarıyı artırdığını, sınav kaygısını azalttığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öz-yeterlik düzeylerin artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öz düzenlemenin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal dayanıklılığı artıran bütüncül bir beceri olduğu görülmektedir.

Türkiye'de yapılan öz-düzenlemeyle ilgili araştırmalarda, kavramın daha çok motivasyon, akademik başarı, öz yeterlik ve sınav kaygısı değişkenleriyle olan ilişkisine odaklanılmıştır. İlk dönem araştırmalarına bakıldığında öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma becerisi ile başarı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan bulgular göze çarpmaktadır (Üredi & Üredi, 2005; Erdem & Yılmaz, 2002).

Kuyumcu Vardar (2011) dil öğretiminde deneysel olarak öz-düzenleme stratejilerinin öğretimini incelemiş, öğretimde öz düzenleme temelli yöntem kullanıldığında başarının da anlamlı biçimde arttığı görülmüştür. Özellikle zaman yönetimi, hedef belirleme ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullananların sınavlarda daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Uygun (2012)'un, "Öz-Düzenleme Stratejisi Gelişimi (SRSD)" modelinin yazılı anlatım, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasına bakıldığında öz düzenleme öğretimi alan öğrencilerin başarıları daha yüksek olurken aynı zamanda sınavlardan önce yaşadığı kaygı durumunun da diğer öğrencilerden daha az olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma alan yazına öz-düzenleme stratejilerinin akademik stres yaratan faktörleri dengelediğini gösterdiği yönünde bir katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Demircan (2014), öz düzenleme becerileri ile fen ve teknoloji dersindeki başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek için 5. Sınıf öğrencilerine yaptığı çalışmaya göre öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının yüksek aynı zamanda sınav öncesinde yaşadığı sınav kaygısının da düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, özdüzenlemenin bilişsel stratejiler kadar duygusal süreçleri de yordadığını göstermektedir.

Kuşdemir (2014) okuduğunu anlama becerisi üzerinde öz-düzenleyici öğrenme modelinin etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında sınav performans ve anlamlandırma alanında daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre öz-düzenleme becerilerinin okuma-anlama süreçlerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir etki oluşturduğu fark edilmiştir.

Bayındır (2016) ve Liman (2017) okul öncesi öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalarda, öz-düzenlemenin erken çocukluk evresinde de geliştirilebilir bir yeti olduğunu göstermiştir. Bayındır (2016), çocukların öz-düzenleme düzeyleriyle ana-baba davranışları arasında olumlu bir korelasyon bulmuş; Liman (2017) ise öz-düzenleme eğitimine tabi tutulan çocukların problem çözebilme ve duyguları kontrol edebilme yeteneklerinde de olumlu gelişme gözlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığından dolaylı da

olsa kaygı ve stres yönetiminin çocukluk döneminde öğrenilmeye başladığını göstermektedir.

Aydemir (2019) ve Cananoğlu (2019)'nun dil alanında yaptıkları çalışmalarda, çevrim içi öğrenme ve ters-yüz sınıf modeli gibi yeni öğrenme stillerinde de öz düzenleme becerilerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar da aynı benzerleri gibi, öz-düzenleme konusunda yeterli olan öğrencilerin akademik performanslarının yüksek, sınav kaygılarının ise düşük olduğu raporlanmıştır.

Yenıçıkkan (2020)'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma incelendiğinde akademik başarı ile öz düzenleme becerisi arasında güçlü ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Özellikle kendini değerlendirme, zaman yönetimi ve hedef belirleyebilme boyutlarının sınav performansının iyi bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Berber (2019) ise üstün yetenekli çocukların ödev yapma esnasında öz düzenleme becerilerinden çok fazla yararlandıklarını buna bağlı olarak da sınav kaygısını düşük seviyelerde yaşadıklarını belirtmiştir.

Yakın zamanda yapılan araştırmalara göre öz-düzenleme becerisinin sınav kaygısını doğrudan yordayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Kulaksız (2023)'ın üniversite öğrencilerine yaptığı araştırmada öz-düzenleme, akademik benlik kavramı ve başarı arasındaki ilişkiler gözlenmiş ve bu araştırma sonucunda öz-düzenleme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarısının yüksek, sınav kaygısının ise düşük olduğunu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgusuna benzer olarak Egemen (2024) ve Karabulut (2024) da araştırmalarında öz-düzenleme becerilerinin, farklı eğitim kademelerinde de sınav başarısını artırdığı ve kaygıyı ise azalttığını göstermiştir. Şafak (2024) ise biçimlendirici değerlendirmenin, öz-düzenleme becerilerini artırırken sınav kaygısını düşürdüğünü belirlemiştir. Erol (2024) okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi çocuklarının öğrenmede öz-düzenlemelerini destekleme düzeyleri arasında olumlu ilişki saptamıştır. Tüm bu bulgular, öz-düzenleme becerilerinin öğrenme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal iyileşme sağladığını göstermektedir. Öz-düzenleme, öğrencinin ne öğrendiğinin yanı sıra nasıl öğrendiğini de fark etmesini sağladığından stres düzeyini azaltıp sınav kaygısını düşüren bir öz yönetim mekanizması işlevi görmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın genel değerlendirmesi yapıldığında, öz-düzenleme becerilerinin sınav kaygısı ve akademik başarı üzerindeki etkisini açık biçimde görebilmek mümkündür. Araştırmalar, öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğu buna bağlı olarak da sınav kaygılarının daha düşük düzeyde yaşandığını göstermektedir (Pekrun, 2006; Zimmerman, 2000; Şafak, 2024). Bu bulgu, öz-düzenleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu kanıtı niteliğindedir: yüksek öz-düzenleme becerisi kaygıyı azaltırken, düşük kaygı düzeyi de öz-düzenleme becerisini artımaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar, öz-düzenleme becerilerinin öğretim programlarına dahil edilmesinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal iyi oluşunu da artıracağını ortaya koymaktadır. Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin öz yeterliliklerini artırmakta, sınav dönemlerinde ise stres yönetimini kolaylaştırdığından performans kaygısını en aza indirebilmektedir.

Sonuç olarak, öz-düzenleme becerileri eğitim sistemlerinde bilişsel beceri olmasının yanı sıra, duygusal denge ve motivasyonun temel kaynağı olarak ele alınmalıdır. Bu beceriler kazandırıldığında günümüz eğitim politikasının gereği; öğrencilerin öğrenme sürecinin öznesi haline gelme hedefi kendiliğinden gerçekleşecektir.

**Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar**

Sınav kaygısı, uluslararası alan yazında özellikle 1950'lerden itibaren sistematik biçimde araştırılmış, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle bütün olarak incelenen çok boyutlu bir olgu hâline gelmiştir. Literatürde yer alan deneysel çalışmalar, sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen en önemli psikolojik değişkenlerden biri olduğunun kanıtıdır. (Sarason, 1959; Spielberger, 1966; Zeidner, 1998).

Sarason (1959) çalışmasında sınav kaygısının öğrencilerin dikkatini odaktan uzaklaştırarak "kendine odaklanmış bilişsel dikkat" yarattığını ve bu durumun akademik performansı düşürdüğünü ortaya koymuştur. Araştırmacı, sınav kaygısının yalnızca fizyolojik nedenlerle değil, aynı zamanda bireyin kendine yönelik olumsuz inançlarıyla

da alakalı olduğunu belirtmiş, bu yönüyle bilişsel-davranışçı çalışmaların önderliğini yapmıştır.

Spielberger (1966), sınav kaygısını ölçülebilir bir psikolojik yapı olarak değerlendirmiş; durumluk ve sürekli kaygı biçiminde ayırarak tanımlamıştır. Geliştirdiği Test Anxiety Inventory (TAI) aracılığıyla yüzlerce deneysel çalışmanın temelini oluşturmuştur. Spielberger'in bulgularına göre, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin hatırlama ve dikkat süreçlerinde gözlemlenebilir bir performans düşüklüğü oluşur. Test durumlarında daha fazla bilişsel karışıklık yaşadıklarından akademik başarılarının da düşük olması kaçınılmazdır.

Wine (1971) tarafından geliştirilen bilişsel dikkat kuramı, sınav kaygısının akademik performans üzerindeki etkisini açıklamada en etkili yollardan biri olarak kabul edilmektedir. Wine'a göre yüksek sınav kaygısı, öğrencilerin dikkatlerini görev dışı düşüncelere yönlendireceğinden görevle ilgili bilişsel süreçleri zayıflayacaktır. Öğrenciler sınav sırasında "başarısız olma" ya da "yetersiz görünme" düşüncelerine odaklandıkça kaygıları artacaktır. Bu bulgu daha sonra yapılan birçok ampirik çalışmada da doğrulanmıştır (Sarason & Sarason, 1990; Zeidner, 1998).

Hembree (1988) tarafından gerçekleştirilen 500 üzeri çalışmayı kapsayan meta-analize göre sınav kaygısı akademik başarıyla anlamlı ve negatif yönde ilişkilidir. Çalışmada ayrıca demografik özelliklere de vurgu yapılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra duygusal bileşenlerin (örneğin fizyolojik gerginlik) bilişsel bileşenlere nazaran başarıyı daha güçlü biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Zeidner (1998), sınav kaygısını öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendiren ilk araştırmacılar arasındadır. Onun bulgularına göre, sınav kaygısı yüksek öğrenciler hedef belirleme, dikkat kontrolü ve bilişsel izleme gibi öz-düzenleyici becerileri kullanmakta daha çok güçlük çekmektedir. Zeidner, sınav kaygısına yönelik müdahalelerin yalnızca gevşeme teknikleriyle olamayacağını, bu tekniklerin yanı sıra öz-yeterliği ve bilişsel farkındalığı artırmaya yönelik programlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Cassady ve Johnson (2002)'ın deneysel tasarımla yürüttüğü çalışmada sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilişsel yükleme düzeylerinin arttığını ve kısa süreli bellek kapasitelerinin daha çabuk tükendiğini görülmüştür. Buna bağlı olarak da bilişsel kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sınav performansında %15'e varan bir düşüş gözlenmiştir. Mevcut bulgudan yola çıkarak sınav kaygısının yalnızca duygusal değil, bilişsel verimlilik üzerinde de belirleyici olduğu söylenebilir.

Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) araştırmalarında Kontrol-Değer Kuramı çerçevesinde başarı duygularını incelemiş ve sınav kaygısının öğrencilerin kontrol algısı ve başarıya atfettikleri değerle çok yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre, eğer öğrenciler sınav başarısının kendi çabalarına bağlı olduğuna inanıyorlarsa kaygı düzeyleri azalmakta; aksi durumda başarıyı dışsal faktörlere dayandırdıklarında kaygıları artmaktadır.

Sınav kaygısına ilişkin çevresel faktörleri ele alan çalışmalarda Putwain (2008)'in araştırmasına göre öğretmenlerin "sınav uyarı dili"nin öğrencilerde kaygıyı artırdığını gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tehditkâr ifadeleri (örneğin "bu sınavda başarısız olursan yıl kaybedersin") öğrencilerin dikkatini görevden çok sonuca toplamakta, bu durum da performans kaygısını artırmaktadır.

Bir başka çalışma olan von der Embse, Barterian ve Segool (2013)'e göre öğretmen ve ebeveyn desteğinin sınav kaygısının güçlü bir belirleyicisi olduğunu görülmüştür. Araştırmaya göre destekleyici ana-baba tutumları öğrencinin kaygı düzeyini azaltırken, başarı baskısı arttığında kaygı durumu da yükselmektedir. Putwain ve Daly (2014) de çalışmalarında ebeveynlerin aşırı başarı odaklı tutum sergilemelerinin öğrenci kaygısını artırdığını, destekleyici tutumların ise bu etkiyi azalttığını belirtmiştir. Ayrıca ergenlik dönemindeki öğrencilerde ebeveyn baskısının sınav kaygısının en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu belirtilmiştir.

Ringeisen ve Buchwald (2010), sınav kaygısının akademik öz-düzenleme becerileriyle ilişkisini Yapısal Eşitlik Modellemesiyle incelediği araştırmada öz-düzenleme becerilerinin sınav kaygısı ile başarı arasındaki ilişkiye tam aracı olduğunu bulmuştur. Yani kişideki öz-düzenleme becerileri kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktadır.

Keeley, Zayac ve Correia (2008) ise Yerkes–Dodson yasasını yeniden ele alarak; yüksek düzeyde kaygının ise performans düşürücü, orta düzeyde kaygının ise motivasyonu artırıcı etki oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, kaygının tamamen yok edilmesi görüşlerinin aksine kontrol altında tutularak optimal düzeye getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Thomas, Cassady ve Finch (2018), sınav kaygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yüksek kaygılı öğrencilerin sınava hazırlık süreçlerini erteleme eğiliminde olduğunu bu davranışın da performansı olumsuz etkilediğini saptamıştır.

Son yıllarda yapılan nöropsikolojik araştırmalar da sınav kaygısının biyolojik temellerine ışık tutmakta önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmalardan biri olan Owens, Stevenson, Hadwin ve Norgate (2014) fMRI verileriyle sınav kaygısı yüksek öğrencilerin prefrontal korteks aktivasyonunun azaldığını, amigdala aktivasyonunun ise arttığını belirlenmiştir. Bu sonuç, sınav kaygısının duygusal düzenleme ve bilişsel kontrol mekanizmalarını nörofizyolojik düzeyde etkilediğinin kanıtı olarak görülebilir.

von der Embse, Jester, Roy ve Post (2018) tarafından yürütülen 70.000 öğrencilik meta-analiz çalışmasında; sınav kaygısının ülkeler arasında da farklı düzeylerde görüldüğünü ve kültürel faktörlerin kaygı düzeyini etkilediğini belirtilmiştir. Rekabet düzeyi yüksek eğitim sistemlerine sahip ülkelerde sınav kaygısı belirgin biçimde artarken, destekleyici sistemlerde ise daha düşük seyretmektedir.

Putwain, Woods ve Symes (2020)'ın öz şefkat ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflediği çalışmanın bulgularında öz-şefkat düzeyi yüksek öğrencilerin sınav kaygısının anlamlı biçimde daha düşük olduğu bulunmuştur. Öz-şefkatin kaygı üzerindeki "tampon etkisi" yarattığı, bunun da öz şefkat düzeyleri yüksek bireylerin başarısızlık durumlarını daha kabul edici biçimde değerlendirmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Pandemi döneminde yapılan bazı araştırmalar sınav kaygısının bağlama duyarlı bir yapı olduğunu göstermiştir. Putwain ve Daly (2021), çevrim içi sınavların öğrencilerde kontrol algısını azalttığını ve bu belirsizlik duygusunun da kaygıyı artırdığını rapor

etmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortamlarda teknik aksaklık ve dikkat bölünmesi gibi faktörlerle başa çıkmakta güçlük yaşaması yine kaygıyı artıran bir etken olarak görülmüştür.

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik müdahale çalışmalarında Zeidner (2014), bilişsel yeniden yapılandırma ve öz-farkındalık tekniklerinin gevşeme temelli yaklaşımlara göre daha kalıcı sonuçlar verdiğini göstermiştir. Aynı şekilde von der Embse ve Moore (2019), okul temelli kaygı yönetimi programlarının özellikle ergenlerde kaygı düzeylerini anlamlı biçimde azalttığını belirtmiştir. Her iki çalışma da bilişsel yaklaşımların bu konuda daha etkin bir kaygı azaltma yöntemi olduğunu savunmuştur.

Yurt dışı alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, sınav kaygısının yalnızca bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda çevresel ve kültürel faktörlerle de şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Öz düzenleme, öz-şefkat, öğretmen desteği ve ebeveyn tutumları sınav kaygısının en güçlü belirleyicilerindendir. Ayrıca, bilişsel ve duyuşsal stratejilerin birlikte kullanıldığı bütüncül müdahale programları, sınav kaygısını azaltmada en etkili yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Cassady & Johnson, 2002; Putwain & Daly, 2014; Zeidner, 2014).

Yurt içinde sınav kaygısı konusunda yapılan araştırmalar, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren hız kazanmış ve farklı eğitim kademelerinde (ilköğretim, lise, üniversite) yürütülen çalışmalarla zenginleşmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalar genel olarak sınav kaygısının bireysel, ailesel ve çevresel değişkenlerle yakından bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bu bölümde önce Türkiye'de sonrasında ise yurt dışında yapılan çalışmaların temel bulguları özetlenmiştir.

Sınav kaygısının akademik başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmalardan biri Kabalcı (2008) tarafından yürütülmüştür. Lise son sınıf öğrencileri örneklem seçilerek yapılan bu çalışmada sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede sınav kaygısı yaşadığı görülmüştür. Bu durumun toplumsal cinsiyet rollerinin gerektirdiği başarı baskısı sebebinden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır. Benzer bir çalışma yürüten Tatar (2014) da yine lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygısının akademik performansla güçlü biçimde ilişkili olduğunu söylemektedir. Sınav kaygısının "bilişsel

bileşeninin" (örneğin sınav esnasında dikkatin dağılması, olumsuz düşünceler) başarıyı düşürdüğü saptanmıştır. Aynı etki duygusal bileşende (fizyolojik gerginlik) de belirlenmesine rağmen, bilişsel süreçlerin kaygının akademik çıktılara etkisinde daha belirleyici olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencileriyle yapılan Zabun (2011) çalışmasında ise benlik saygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişki araştırılmış, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin sınav öncesinde ve sonrasında daha az kaygı yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu, akademik başarının duygusal dengeden de etkilendiğinin bir göstergesidir.

Yılmaz (2020)'ın öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada sınav kaygısının akademik erteleme ve motivasyonu ne denli yordadığına bakılmıştır. Sonuçlar, sınav kaygısının akademik ertelemeyi artırdığını, içsel motivasyonun ise bu durumu azalttığını ortaya koymuştur. Yani kaygı düzeyi yüksek bireyler, sınava hazırlık yapmayı daha fazla geciktirirken; motivasyonu yüksek öğrenciler bu durumu değiştirebilmektedir.

Sınav kaygısının öz düzenlemeyle ilişkisi de yurt içinde çok dikkat çeken bir konu olmuştur. Akgün, Gönen ve Aydın (2007), lise öğrencileriyle tamamladıkları çalışmada sınav kaygısının bilişsel stratejiler, öğrenme yaklaşımları ve öz düzenleme becerileri ile ilişkilerine bakılmış ve anlamlılık saptamıştır. Öğrencilerin kaygı düzeyi azaldıkça öz düzenleme becerilerinin güçlendiği ve bununla birlikte öğrenme stratejilerinin derinleştiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, sınav kaygısının öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Kuyumcu Vardar (2011) da benzer bir şekilde sınav kaygısı, öz düzenleme ve akademik performans arasındaki ilişkilerle ilgilenmiştir. Araştırmada yüksek kaygıya sahip öğrencilerin zaman yönetimi, dikkat kontrolü ve planlı çalışma gibi becerilerde düşük puanlar aldığı saptanmıştır. Yine aynı çalışmada öz düzenleme becerilerinin sınav kaygısına karşı önleyici bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı ilişkileri bu kez de üniversite öğrencileriyle inceleyen Kılıç (2024), çalışmasında öz düzenleme becerilerinin sınav kaygısını doğrudan azalttığını ve psikolojik dayanıklı öğrencilerin stresli sınav koşullarıyla daha etkili başa çıktıkları görülmüştür.

Ürgüp (2017)'ün ergenlerde bağlanma stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada; sınav kaygısının güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerde düşük seviyede, kaygılı-kaçıngan bağlanma stiline sahip öğrencilerde ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Eker (2016), lise öğrencilerinde ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve öz güven arasındaki ilişkileri ele almış; demokratik ana-baba tutumunun sınav kaygısını azalttığını, otoriter ve aşırı koruyucu tutumların ise kaygıyı artırdığını saptamıştır. Ayrıca, sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin öz güven düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Karagöz (2022) de benzer bir şekilde lise öğrencilerinde anne-baba tutumları, akademik motivasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik motivasyonu yüksek buna bağlı olarak sınav kaygısının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Aşırı otoriter veya baskıcı tutumların ise öğrencilerde "başarısız olma korkusu" nu tetiklediğinden sınav kaygısını artırdığı belirlenmiştir. Eker (2016) ve Karagöz (2022)'ün sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, aile ortamındaki demokratik iletişim, kabul ve destek faktörlerinin öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azalttığı; aşırı kontrolcü ya da cezalandırıcı tutumların ise kaygı seviyesini yükselttiği görülmektedir. O halde sınav kaygısının kültürel olarak aile merkezli bir yapıya da sahip olduğu söylenebilir.

Kişilik özellikleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Avar Böğrek (2019), mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısını artırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. "Kendine yönelik mükemmeliyetçilik" eğilimi yüksek olan öğrencilerin sınav performansları düşük bulunmuştur. Ancak, düzenli çalışma ve yüksek hedef belirleme gibi mükemmeliyetçiliğin olumlu altboyutlarında akademik başarı yükselebilmektedir. Şen (2021) ise sınav kaygısının bilişsel esneklik ve öz yeterlik değişkenleriyle ilişkisini incelemiş; bilişsel esnekliğin sınav kaygısını negatif yönde etkilediğini bulmuştur. Bu çalışmaya göre öz yeterliği yüksek öğrencilerin sınav sırasında dikkat ve stres yönetimini daha başarılı biçimde sürdürdükleri dolayısıyla da sınav kaygısı daha az yaşadıkları saptanmıştır.

Sever (2022), bilinçli farkındalık ve öz-şefkatin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini araştırmış, öz-şefkat düzeyi yüksek öğrencilerin sınav kaygısının anlamlı biçimde düşük olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca, bilinçli farkındalığın öz-şefkati artırdığını bu durumun da sınav kaygısını dolaylı biçimde azalttığı bulunmuştur.

Aydemir (2018) araştırmasında lise öğrencilerinde sınav kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığını saptamıştır. Kız öğrencilerin kaygı düzeyleri daha yüksek seyrederken bu durum erkek öğrencilerde tam tersi olmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça tersine kaygı düzeyi azalmaktadır. Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrenciler akranlarına göre daha yoğun kaygı yaşamaktadır.

Bayraktar (2019)'ın ilkokul öğrencilerinin sınav kaygısı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, sınav kaygısının okul bağlılığını olumsuz etkilediği ancak öğretmen desteğinin bu ilişkiyi düzenlediği belirlenmiştir.

Gökçedağ (2021) ise çalışmasında psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonucunda düşük psikolojik sağlamlık düzeyine sahip öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı araştırmada ayrıca pozitif benlik algısı ve hedef belirleme becerilerinin sınav kaygısını azaltmadaki önemi belirtilmiştir. Benzer bir çalışma olan Esen (2023)'in araştırmasında da öz güven, benlik saygısı ve sosyal destek değişkenlerinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, sosyal destek düzeyi yüksek öğrencilerin sınav kaygısıyla daha iyi baş edebildiğini; yani sosyal desteğin kaygıyı düzenleyici bir tampon mekanizma olarak işlediğini göstermektedir.

Yurt içinde yürütülen sınav kaygısı araştırmaları, bu kavramın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamda şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Öz düzenleme becerileri, benlik saygısı, aile tutumları ve sosyal destek gibi farklı değişkenler sınav kaygısının düzeyini ve etkisini belirleyen önemli faktörlerden bazılarıdır. Yapılan çalışmaların büyük bölümü, sınav kaygısının akademik başarıyı düşüren, öz düzenlemeyi zayıflatan bir durum olduğunu söylemektedir. Ancak bu durumun öz şefkat düzeyi ile psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerde daha az görüldüğü de saptanmıştır. Ayrıca, aile ve öğretmen desteği gibi çevresel unsurlar da öğrencilerin sınav kaygısını yönetme becerilerini etkileyen dolaylı etmenlerdir. Sonuç

olarak Türkiye’deki alan yazın, sınav kaygısının çok boyutlu bir olgu olduğunu, hem kişisel hem çevresel faktörlerle şekillendiğini bu yüzden müdahale programları oluştururken bu bileşenlerin tümünü kapsaması gerektiği göz önüne alınmalıdır.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

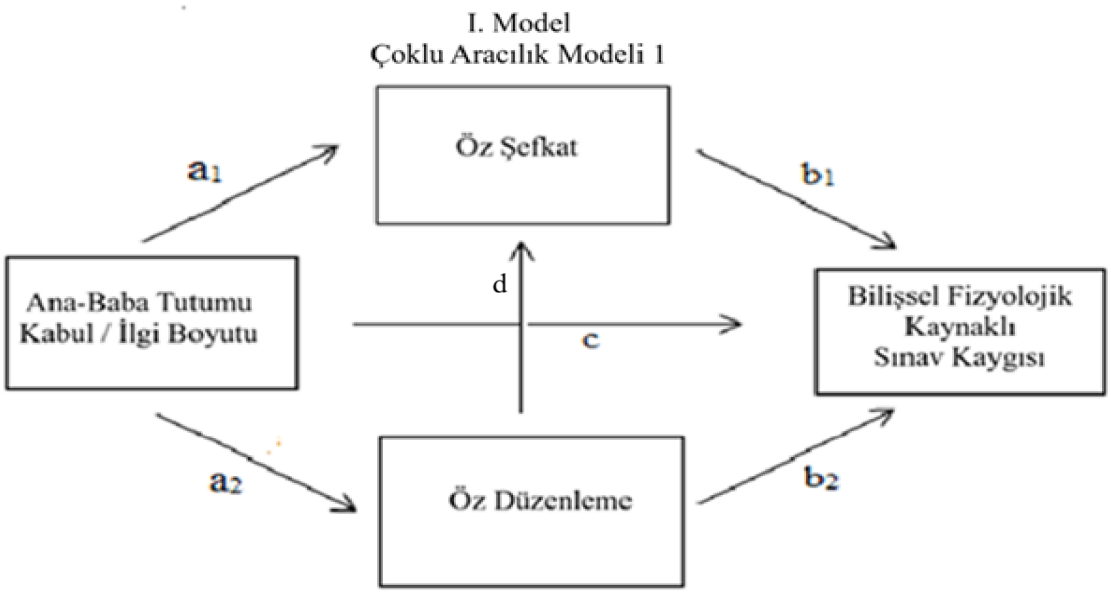
## Araştırma Modeli

Araştırmada, ortaöğretime geçiş sınavı sürecindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumlarının sınav kaygısı ilişkisinde öz şefkat ve öz düzenleme aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut çalışma, betimsel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin durum sonrası doğal ortamında ortaya koyulmasını amaçlayan araştırma modelidir (Başol, 2008).

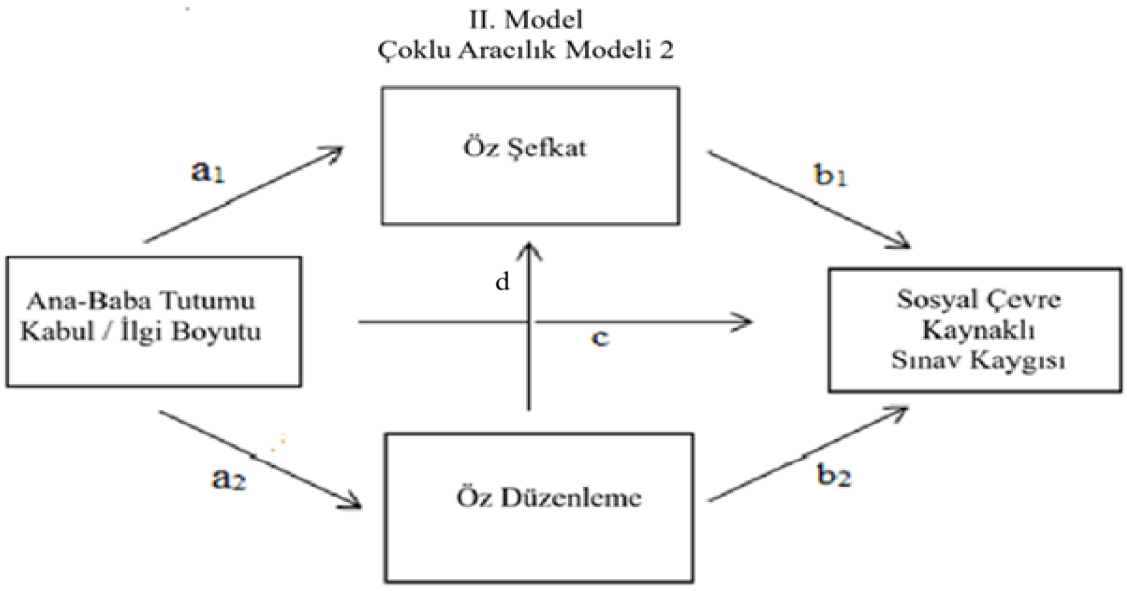
Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek istatistiksel analizler öncesinde, ön analizler kapsamında veri setinin kullanılacak analiz tekniklerine uygunluğunun değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda, çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin gerektirdiği temel sayıltıların karşılanıp karşılanmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle veri setinde tek değişkenli aykırı gözlemlerin belirlenmesi amacıyla dışsal, içsel ve aracı değişkenlere ait standartlaştırılmış z puanlarının incelenmesi; çok değişkenli aykırı gözlemlerin saptanmasında ise Mahalanobis uzaklığından yararlanılması planlanmıştır. Normallik sayıltısının değerlendirilmesinde Kolmogorov–Smirnov testi sonuçları ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayılarının dikkate alınması, ayrıca histogramlar, kutu-çizgi grafikleri ve normal Q–Q grafikleri üzerinden görsel incelemelerin yapılması öngörülmüştür. Bunun yanı sıra, doğrusallık ve çoklu bağlantılılık sayıltılarının incelenmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon değerleri ve ilgili istatistikler aracılığıyla değerlendirilmesi planlanmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ile ileri analizlerde Bootstrap temelli kestirim yöntemlerinin kullanılacak olması dikkate alınarak, normallik sayıltısındaki olası sınırlılıkların analiz sonuçları üzerindeki etkisinin azaltılması hedeflenmiştir. Bu ön analizlerin ardından, nihai veri seti üzerinden ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması planlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini sınav kaygısı; aracı değişkenlerini öğrencilerin öz şefkat ve öz düzenleme düzeyleri oluşturmaktadır. Bağımlı değişken ise

ana- baba tutumlarıdır. Değişkenler arasındaki aracılık analizlerinin yapılabilmesi için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli bir veya birden fazla sürekli ya da süreksiz değişken aracılığıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine olanak tanıyan bir dizi istatistik teknik içeren bir yöntemdir (Ullman, 2012). Araştırmada test edilen modeller aşağıda sunulmuştur.




Şekil 1. Çoklu Aracılık Modeli 1




Şekil 2. Çoklu Aracılık Modeli 2

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Orta Karadeniz Bölgesi ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Evren içinden en kolay ulaşılabilecek örneklem grubuyla çalışmak, araştırmacının zamandan tasarruf sağlayarak işinin pratik ve ekonomik olmasını sağlar (Baştürk ve Taştepe, 2013). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, çok değişkenli istatistiksel analizlerde özellikle faktör analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulamalarında 300 ve üzeri örneklem büyüklükleri iyi düzeyde kabul edilmektedir. 2025-2026 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Tokat ili Turhal ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 350 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | *f* | % |
|---|---|---|
| Kız | 161 | 46 |
| Erkek | 189 | 54 |
| Toplam | 350 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin 161'i kız, 189'u erkektir. Buna göre öğrencilerin %46'sı kız ve % 64'ü erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ders çalışma süreleri dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süreleri Dağılımı

| Günlük Ders Çalışma Süreleri | *f* | % |
|---|---|---|
| 0-1 Saat | 44 | 12.6 |
| 1-2 Saat | 116 | 33.1 |
| 2-3 Saat | 131 | 37.4 |
| 3 Saat ve üzeri | 59 | 16.9 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 2'ye göre; günlük 0-1 saat ders çalışan 44 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 116'sı günlük 1-2 saat ders çalışırken, 131'i de günlük

2-3 saat ders çalışmaktadır. 59 öğrenci ise günlük 3 saatten fazla ders çalışmaktadır. Günlük 0-1 saat ders çalışanlar % 12.6, 1-2 saat ders çalışanlar % 33.1, 2-3 saat ders çalışanlar % 37.4 ve son olarak 3 saat ve üzeri çalışanlar ise % 16.9 'luk bir dilime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 7. sınıf yılsonu ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 7. Sınıf Yılsonu Ortalamaları

| 7. Sınıf Yılsonu Ortalamaları | *f* | % |
|---|---|---|
| 0-64 Puan | 27 | 7.7 |
| 65-84 Puan | 120 | 34.3 |
| 85-100 Puan | 203 | 58 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 3'e göre; 7. sınıf yılsonu ortalaması 0-64 puan olan 27 öğrenci, 65-84 puan olan 120 öğrenci ve 85-100 olan 203 öğrenci bulunmaktadır. 7. sınıf yılsonu ortalaması 0-64 puan olan % 7.7, 65-84 puan olan % 34.3 ve 85-100 puan olan % 58'lik bir dilime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba birliktelik durumuna göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu Dağılımı

| Anne baba birliktelik durumu | *f* | % |
|---|---|---|
| Birlikteler | 319 | 91.1 |
| Boşandılar | 23 | 6.6 |
| Annem hayatta değil | 0 | 0 |
| Babam hayatta değil | 8 | 2.3 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 4'e göre; 319 öğrencinin anne ve babası birlikteyken, 23 öğrencinin anne ve babası boşanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden hepsinin annesi hayatta iken, 8 öğrencinin babasını kaybettiği anlaşılmıştır. Anne ve babası birlikte olan öğrenciler

katılımcıların % 91.1'ini, anne ve babası ayrı olan % 6.6'sını, ve babası hayatta olmayan öğrenciler ise % 2.3'ünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımı

| Anne eğitim durumu | *f* | % |
|---|---|---|
| Okur-yazar değil | 4 | 1.1 |
| İlkokul | 68 | 19.4 |
| Ortaokul | 94 | 26.9 |
| Lise | 105 | 30 |
| Üniversite | 62 | 17.7 |
| Lisansüstü | 17 | 4.9 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 5'e göre; öğrencilerin annelerinin 4'ü okur-yazar olmadığı, 68'inin ilkokul, 94'ünün ortaokul, 105'inin lise, 52' sinin üniversite ve 17'sinin lisansüstü düzeyde öğretim gördükleri anlaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi incelendiğinde, annesi okur-yazar olmayan 4 katılımcı olduğu, ilkokul mezunu olanların örneklemin % 19.4'ünü, ortaokul mezunu olanların % 26.9'unu, lise mezunlarının % 30'unu, üniversite mezunu olanların % 17.7'sini ve lisansüstü mezunu olan ise % 4.9'dan ibaret olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımı

| Baba eğitim durumu | *f* | % |
|---|---|---|
| Okur-yazar değil | 6 | 1.7 |
| İlkokul | 32 | 9.1 |
| Ortaokul | 58 | 16.6 |
| Lise | 143 | 40.9 |
| Üniversite | 87 | 24.9 |
| Lisansüstü | 24 | 6.9 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin babalarının 6'sı okur-yazar değil, 32'si ilkokul, 58'i ortaokul, 143'ü lise, 87' si üniversite ve 24'ü ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim durumlarından; babası okur-yazar olmayan % 1.7, ilkokul mezunu olan % 9.1, ortaokul mezunu olan % 16.6, lise mezunu olan % 40.9, üniversite mezunu olan % 24.9 ve lisansüstü mezunu olan ise % 6.9'luk bir dilime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirinin dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Dağılımı

| Aylık gelir dağılımı | *f* | % |
|---|---|---|
| Düşük gelir (0-24999 TL) | 33 | 9.4 |
| Orta gelir (25000-49999 TL) | 165 | 47.1 |
| Yüksek gelir (50000 TL ve üzeri) | 152 | 43.4 |
| Toplam | 350 | 100 |

(*2025 yılında asgari ücret 25000 TL civarında olduğu için bu durum göz önünde bulundurularak bu tablo oluşturulmuştur.)

Tablo 7'ye göre; 24999 TL lira altında geliri olan 33 aile bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerin 165'i 25000 TL ile 49999 TL arasında aylık gelire sahipken, 152'si 50000 TL ve üzeri gelire sahiptir. 25000 TL altında gelire sahip olan aileler %9.4, 25000 TL ile 49999 TL arasında geliri olanlar %47.1 ve 50000 TL ve üzeri geliri olanlar ise %43.4'lük bir dilime sahiptir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş demografik ve sosyal değişkenlere yer verilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların algılanan ana-baba tutumu için "Ana- Baba Tutum Ölçeği" (Yılmaz, 2000) öz şefkat düzeylerini belirlemek için "Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği" (Deniz, Kesici & Sümer, 2008), öz düzenleme düzeylerini belirlemek için "Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği" (Demiraslan Çevik, Haşlaman, Kuşkaya Mumcu ve Gökçearslan, (2016) ve sınav kaygısı düzeylerini belirlemek için "Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği" (Başol, 2017) kullanılmıştır.

**Ana- Baba Tutum Ölçeği**

Mevcut araştırmada öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ana-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, ebeveynlik stillerini hem kategorik, hem de boyutsal bir şekilde ele alarak çocukların ana-baba yaklaşımlarının üç temel boyut üzerinden değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu boyutlar kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme/kontrol şeklindedir.

Kabul/ilgi boyutu, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sıcaklık, ilgi ve destek düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmakta; çocukların ana-babalarını ne ölçüde sevecen ve ilgili olarak algıladıklarını değerlendirmektedir. Psikolojik özerklik boyutu, ebeveynlerin çocuğun kişiliğine saygı gösterme, fikir üretmeye sevk etme ve demokratik iletişim kurma düzeylerini yansıtmaktadır. Denetleme boyutu ise anne-babaların çocuklarının davranışlarını ne ölçüde denetlediğini, hangi durumlarda sınır koyduğunu ve gözetim sağladıklarını belirlemektedir. Ölçek, bu üç boyuttaki toplam 26 maddeyle ana-baba tutumlarını ayrıntılı şekilde değerlendirmektedir.

Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında yapılan faktör analizinde üç ayrı boyut açıkça fark edilmiş olup, Türk örnekleminde yapılan uyarlama çalışmasında da benzer bir yapı büyük ölçüde ortaya konulmuştur. Yılmaz (2000) tarafından gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde geniş bir örnek kitle üzerinde uygulanan ABTÖ'nün, tüm yaş grupları için yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu belirtilmiştir. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının yüksek, iç tutarlılık katsayılarının ise kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin kriter geçerliğini destekler biçimde, demokratik anne-baba tutumunun çocukların akademik başarılarıyla anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğundan yakınsak geçerliğine kanıt elde edilmiştir.

Türkiye'de yapılan uyarlama çalışmasında faktör analizi sonuçları, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim gruplarında ölçeğin özgün yapısını büyük ölçüde koruduğu, üniversite grubunda ise kabul/ilgi ve psikolojik özerklik maddelerinin tek faktörde birleştiğini görülmüştür. Bu bulgu, ebeveyn tutumlarının gelişimsel olarak farklı

biçimlerde algılanabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak Ana-Baba Tutum Ölçeği'nin, farklı yaş gruplarında kullanılabilirliği kanıtlanmış, kültüre göre uyarlanmış ve psikometrik özellikleri güçlü bir ölçme aracı olarak değerlendirilmektedir. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .71 olarak yeterli düzeyde değerlendirilmiştir.

**Türkçe Öz Anlayış Ölçeği**

Mevcut çalışmada, Neff (2003) tarafından geliştirilen Öz Şefkat Ölçeği (Self-Compassion Scale, SCS) Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Deniz, Kesici & Sümer, 2008). Araştırma 341 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş, ayrıca 66 İngilizce öğretmeni üzerinde yapılan dil eşdeğerliliği testiyle Türkçe ve orijinal ölçek arasında yüksek korelasyon (r = .96) bulunmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliği, Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ile incelenmiş; iç tutarlılık (Cronbach's Alpha = .89) ve test-tekrar test güvenirlik (r = .83) değerleri tatmin edici düzeyde bulunmuştur.

Ölçek, kişinin kendine karşı şefkat düzeyini 5'li Likert tipi (1 = Neredeyse hiç, 5 = Neredeyse her zaman) 24 madde aracılığıyla ölçmekte olup, duygusal dayanıklılığı ve kendini kabulü değerlendirmek için uygun bir araç olduğu değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak yeterli düzeyde değerlendirilmiştir. Nunnally (1978) ölçeklerin içtutarlığının değerlendirilmesinde .70 ve üzerinin ölçüt alınabileceğini belirmektedir. Çalışmanın sonraki bölümlerinde öz anlayışın eş anlamlısı olarak öz şefkat ismi kullanılacaktır.

**Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği**

Bu araştırmada, bireylerin hedef yönelimli davranışlarında dikkatin kontrolüne ilişkin öz düzenleme düzeylerini belirlemek amacıyla Schwarzer, Diehl ve Schmitz (1999) tarafından geliştirilen ve özgün formu Almanca olan "Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, daha sonra Diehl, Semegon ve Schwarzer (2006) tarafından İngilizce'ye uyarlanmış ve son olarak Demiraslan Çevik, Haşlaman, Kuşkaya Mumcu ve Gökçearslan tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, tek faktörlü ve yedi maddelik bir yapıya sahiptir. Dörtlü Likert tipi derecelendirmeyle (1 = Tamamen yanlış, 4 = Tamamen doğru) yanıtlanan

maddelerden toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin dikkatini toplamada ve dikkat dağıtıcı unsurlara karşı direnç göstermede yüksek öz düzenleme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .84 olarak bulunmuştur; bu da ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, test-tekrar test güvenirliği. 67 olarak saptanmış ve bu değer orta düzeyde bir zaman tutarlılığına işaret etmektedir. Yapı geçerliği Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ile incelenmiş; yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının uygun olduğu, faktör yüklerinin .56 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları da (RMSEA = .069, CFI = .99, NNFI = .98) ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının .576 ile .791 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu ölçek, özellikle bireylerin dikkat kontrolü ve dikkat dağıtıcılarla başa çıkma becerilerini ölçmeye odaklanarak, öz düzenleme davranışlarının belirlenmesinde etkili bir araç sunmaktadır. Literatürde, dikkat kontrolünün genel ve akademik öz yeterlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu, ayrıca olumsuz duygulanım ve anında doyum arayışı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulguları göz önünde bulundurulduğunda, ölçek öz düzenleme sürecine dair güçlü bir ölçüm aracı olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .70 ile yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

**Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği**

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Başol (2017) tarafından geliştirilen ölçek, sınav kaygısının geniş kapsamlı değerlendirilmesini hedefleyen iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin ilk boyutu, bilişsel ve fizyolojik kaygıya ilişkin belirtileri ölçmekte olup dokuz maddeden (1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14) oluşmaktadır. İkinci boyut ise sınav sonrasında ortaya çıkabilecek daha çok toplumsal çevreye ilişkin kaygıyı belirlemeye yönelik altı maddeden (3, 5, 7, 10, 13, 15) oluşmaktadır; bu boyutta yer alan maddelerden koyu renkle belirtilen iki madde ters kodlanmıştır. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçları, toplam varyansın %53.27'sini, iki altboyut altında açıklayan 15 maddeyle sonuçlanmıştır. Buna göre birinci faktör (bilişsel/fizyolojik kaygı) toplam varyansın %41'ini, ikinci faktör (sınav sonrasına ilişkin çevre kaynaklı kaygı) ise %12'sini açıklamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi (1 = Asla doğru değil, 2 = Doğru değil, 3 = Ara Sıra Doğru, 4 = Doğru, 5

= Her zaman doğru) derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği sağlanmış, anlamlı, yüksek düzeyde ilişkiler ölçüt dayanaklığına kanıt gösterilmiştir. Güvenirlik analizlerinde, bilişsel/fizyolojik kaygı boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .88, sınav sonrasına ilişkin çevre kaynaklı kaygı boyutu için .82, son olarak ölçeğin bütünü için .89 olarak rapor edilmiştir (Başol, 2017). Mevcut araştırmada yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .84 olarak bulunmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce araştırmada kullanılması düşünülen Kişisel Bilgiler Formu, Ana-Baba Tutum Ölçeği, Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği, Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği ve Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği veri toplama araçları olarak Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Sistemi (AYSE) üzerinden başvuru yapılarak izin sürecine dâhil edilmiştir. Ayrıca "Anket Formu" Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ilgili komisyon tarafından incelenmiş ve bu doğrultuda gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra 2025-2026 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Turhal ilçesi ortaokul kurumlarında öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinden 350 öğrenciye araştırmacı tarafından ölçekler ulaştırılmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve merak edilen sorulara araştırmacı tarafından cevap verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, toplanan bilgilerin gizli tutulacağı, kesinlikle başkalarıyla paylaşılmayacağı ve soruların samimiyetle yanıtlanmasının araştırma için önemli olduğu ifade edilmiştir. Uygulama süresi yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürmüştür.

## Verilerin Çözümlenmesi

Analiz sürecine geçilmeden önce veri setindeki tüm formlar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Formlarda eksik bırakılan, hatalı doldurulduğu düşünülen ya da yanıt örüntüsünde aynı seçeneğin art arda işaretlenmesi gibi sorunlara rastlanmamış; bu doğrultuda toplam 350 form geçerli kabul edilerek SPSS programına aktarılmıştır. Analize başlamadan önce betimleyici istatistikler hesaplanmış, ardından kullanılacak yöntemlerin temel sayıltıları olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve çoklu bağlantılılık kontrolleri yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda sayıltıları karşılamadığı tespit edilen 4 veri daha kapsam dışında

bırakılmış ve analizler 346 katılımcıdan elde edilen geçerli veriler üzerinden yürütülmüştür.

Karmaşık ilişkilerin aynı anda incelenmesine fırsat veren ve ayrıca ölçme hatalarını da dikkate alan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM); araştırma sorularının yanıtlanmasında tercih edilmiştir. YEM, çoklu bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri bütüncül olarak test eden güçlü bir istatistiksel tekniktir. Alan yazında yol analizi, kovaryans yapısal analizi veya eşzamanlı yapısal modelleme gibi farklı isimlerle de bilinen bu teknik, özellikle kuramsal modellerin sınanmasında sık sık kullanılan doğrulayıcı bir yöntemdir (Ullman, 2007).

YEM'de araştırmacı, kuramsal temellere dayanarak değişkenler arasındaki varsayılan ilişkileri içeren bir model oluşturur ve bunu test eder. Diğer çok değişkenli yöntemlerden farklı olarak YEM'in en önemli avantajlarından biri, ölçme hatalarını modele dâhil edebilmesi ve hata varyansını aynı anda hesaplayabilmesidir. Ayrıca YEM, değişkenler arasındaki etkileri doğrudan ve dolaylı olarak aynı model içerisinde ele alınmasına olanak tanıyarak, ilişkilerin daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesini sağlar (Byrne, 2010).

Yapısal modellerde üstlendikleri rollere bağlı olarak değişkenler farklı isimlendirilebilirler. Regresyon analizlerinde; diğer değişkenleri yordama gücü olan bağımsız değişkenler "yordayıcı değişken" olarak adlandırılırken YEM'de bu değişkenler dışsal değişken olarak adlandırılır. Buna karşılık, regresyonda "kriter değişken" olarak adlandırılan bağımlı değişken diğer değişkenlerden etkilenen içsel değişken olarak ifade edilir (Byrne, 2010). Bunun yanı sıra, içsel değişken ile dışsal değişken arasındaki ilişkiyi açıklamada görev alan üçüncü bir değişkenin bulunması halinde bu değişken aracı değişken olarak tanımlanır (Kline, 2005).

Araştırmada aracılığı incelemek için öncelikle klasik aracılık yaklaşımı olan Baron ve Kenny'nin (1986) Aracı Etki Analizi temel alınmıştır. Baron ve Kenny yaklaşımına göre aracılıktan söz edebilmek için; dışsal değişkenin aracı değişkeni, aracı değişkenin ise içsel değişkeni anlamlı şekilde yordaması ve aracı değişken modele eklendiğinde dışsal değişkenin içsel değişken üzerindeki etkisinin azalması veya kaybolması şartlarının gerçekleşiyor olması gerekir. Eğer bu koşullar sağlanırsa kısmi veya tam aracılıktan söz

edilebilmektedir. Ancak bu yaklaşım, özellikle dolaylı etkinin dağılımının normal varsayıldığı ve doğrudan etkinin anlamlılığına aşırı bağımlılığı nedeniyle son yıllarda eleştirilmiş; modern aracılık analizlerinin gerekliliklerini tam olarak karşılayamadığı ileri sürülmüştür (Rucker, Preacher, Tormala ve Petty, 2011; Williams ve MacKinnon, 2008).

Mevcut araştırmada aracılık etkilerini değerlendirmek için güncel alan yazında en çok kabul gören yaklaşımlardan biri olan Hayes'in "Nedensel Aracılık Çerçevesi" kullanılmıştır. Hayes'e (2018) göre bir aracılık ilişkisinin değerlendirilirken temel amaç, dışsal değişkenin içsel değişken üzerindeki yordama gücünün ne ölçüde aracı değişken ile açıklanabileceğini ortaya koymaktır. Bu yaklaşımda dışsal değişkenin aracı değişken üzerindeki yordama gücü a yolu, aracı değişkenin içsel değişkeni yordaması b yolu, aracı değişken modele dâhil edildikten sonra dışsal değişkenin içsel değişkeni doğrudan yordama gücü c yolu ile ifade edilmektedir. Dışsal değişkenin içsel değişken üzerindeki yordama gücü ise c = c + a*b eşitliği ile açıklanır.

Hayes yaklaşımını diğer yaklaşımlardan farklı kılan en önemli yönü, aracılığın varlığı için doğrudan etkinin anlamlılığını yitirmesinin gerektiğini öne süren klasik şartı zorunlu kılmamasıdır. Bunun yerine, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, özellikle de Bootstrap güven aralığının sıfırı içerip içermemesi, aracılığın temel göstergesi kabul edilir. Eğer bağımsız değişken → aracı değişken → bağımlı değişken yolunun çarpımıyla elde edilen dolaylı etki (a*b) anlamlıysa, modelde aracılık etkisinin bulunduğu kabul edilir. Hayes, bu analizlerde özellikle 5000 Bootstrap örneklemi ile %95 güven aralığı üretilmesini önermekte ve bu güven aralığında lower ile upper sınırlarının 0 değerini kapsamaması durumunda dolaylı etkinin anlamlı olduğu belirtilmektedir. Bootstrap yönteminin kullanılıyor olması dolaylı etki dağılımının normal olmadığı durumlarda bile güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Dolaylı etki anlamlı bulunursa, doğrudan etkinin tamamen ortadan kalkması tam aracılığı; azalmakla birlikte anlamlılığını sürdürmesi ise kısmi aracılığı işaret eder. Bu nedenle Hayes'in yaklaşımı, aracılık modellerinin daha güçlü ve esnek biçimde test edilmesine imkân tanımakta, klasik yöntemlere kıyasla daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Araştırmada yer alan aracı değişkenlerin hem bağımsız değişken hem de bağımlı değişkenle olan ilişkileri aynı model içinde test edildiğinden, Hayes tarafından önerilen Çoklu Aracılık Modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşım, modelde birden fazla aracının bulunması durumunda her bir aracı değişkenin bağımsız katkısını, ortak etkisini ve toplam dolaylı etki içindeki payını ayrıntılı biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Dolaylı etkilerin anlamlılığı Bootstrap güven aralıkları ile test edilmiş, güven aralıklarında sıfır bulunmaması ilgili aracılık yollarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Modelin veriyle uyumunu değerlendirebilmek amacıyla çeşitli uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Alan yazında en sık kullanılan uyum göstergeleri arasında $\chi^2$, $\chi^2$/df, GFI, AGFI, RMR, RMSEA, NFI, TLI ve CFI değerleri yer almaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2001). Mecvut araştırmada kullanılan uyum ölçütleri ve kabul edilebilir sınırlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uyum Katsayıları

| Uyum ölçütleri | İyi uyum | Kabul edilebilir uyum |
|---|---|---|
| $x^2$ | - | - |
| $x^2$/sd | $\chi 2/sd \leq 2.5$ | $2.5 < \chi 2/sd \leq 5$ |
| GFI | $.95 \geq$ GFI | $.85 \leq$ GFI $< .95$ |
| AGFI | $.90 \geq$ AGFI | $.85 \leq$ AGFI $< .90$ |
| RMR | RMR $\leq .05$ | $0 \leq$ RMR $< .05$ |
| RMSEA | RMSEA $\leq .05$ | $.05 <$ RMSEA $\leq .08$ |
| NFI | NFI $\geq .95$ | $0.90 \leq$ NFI $< .95$ |
| TLI | TLI $\geq .95$ | $0.90 \leq$ TLI $< .95$ |
| CFI | CFI $\geq .95$ | $0.90 \leq$ CFI $< .95$ |

(Byrne, 2010; Hair, Tatham, Anderson, Black, 2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Ullman, 2007.)

Çalışmada önerilen model ve alternatif modeller, Yapısal Eşitlik Modellemesi yoluyla 346 kişilik örneklem üzerinde test edilmiştir. Kline'ın (2005) belirttiği üzere, YEM için uygun görülen örneklem büyüklüğü en az 200 olup 200–500 aralığı ideal kabul edilmektedir. Buna göre örneklem büyüklüğünün YEM için yeterli olduğu söylenebilir. Analizlerde AMOS (v.22) programı kullanılmış; betimsel istatistikler, korelasyonlar ve diğer ön analizler ise SPSS (v.25) ile gerçekleştirilmiştir.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

Bu bölümde, alt amaçlara uygun olarak verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

## Verinin Temizlenmesi ve Analize Hazırlanması

Yapısal Eşitlik Modellemesi öncesinde veride dışsal, içsel ve aracı değişkenler için uç değer ve aykırı değer olup olmadığına bakılmıştır. Normallik için z değerleri $\pm$3.29 sınırları dışındaki gözlem noktalarının silinmesine karar verilmiştir. Bu şekilde 343 no'lu katılımcı öz şefkat puanı (-3.70), 127 no'lu katılımcı kabul puanı için (-4.33), 189 ve 81 no'lu katılımcılar Öz düzenleme puanları (-3.72 ve -3.29) z değeri kriter alınan sınırların dışında kaldığından veriden silinmiştir.

Toplamda dört katılımcıya ait veri silindikten sonra geriye kalan 346 katılımcıdan elde edilen veriler veri setini oluşturmuştur. Öz şefkat dışında tüm değişkenler için Kolmogorov Smirnov testi normalliğin ihlal edilmekle birlikte ($KS_{ÖZD}$= 072, p<.05), ($KS_{Özşefkat}$= .042, p>.05), ($KS_{Kabul}$= .122, p<.01), ($KS_{Sos\text{-}Çevre}$= .085, p<.01), ($KS_{BilFiz}$= .05, p<.05), $\pm$1 sınırlarında değer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları normallik bağlamında ciddi bir sorun olmadığına işaret etmektedir. Görsel olarak incelenen histogramlar, kutu çizgi grafikleri ve normal Q-Q grafikleri de bu çıkarımı desteklemektedir ( Ek 3, Ek 4, Ek 5, Ek6, Ek7, Ek 8 ve Ek 9). Ayrıca toplu aykırı gözlemler Mahalanobis Uzaklığı ile incelenmiş, kritik değeri aşan sınırlı sayıda gözlem tespit edilmiştir. Ancak örneklem büyüklüğü ve Bootstrap temelli analizler dikkate alınarak bu gözlemler analiz dışında bırakılmamıştır.

## Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirliğine Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş, uyum değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Ölçek | $x^2$ | $x^2$ /df | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | TLI | CFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ABTÖ | 276.23 | 1.89 | | | | .051 | .81 | .88 | .90 |
| ABTÖ-Kabul | 42.72 | 1.58 | .97 | .95 | .038 | .041 | .90 | .95 | .96 |
| Özşefkat | 269.21 | 2.12 | .908 | .877 | .143 | .057 | .77 | .832 | .86 |
| Özdüzenleme | 30.19 | 2.157 | .97 | .95 | .035 | .058 | .90 | .92 | .94 |
| Bil/Fiz S.K. | 37.707 | 1.45 | .98 | .96 | .052 | .036 | .96 | .98 | .99 |
| SosÇev S.K. | 8.026 | 4.013 | | | | .093 | .98 | .95 | .98 |

Tablo 9'da görüldüğü gibi ölçeklere ait sonuçlar sınır değerlerde bulunmuştur. Ana-Baba Tutum Ölçeği'nin (ABTÖ) araştırma örneklemine uygun olup olmadığını test etmek için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçeğin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Üç boyuttan oluşan ölçeğin $x^2$/df oranı 1,89 bulunduğundan modelin geçerliği kabul gören sınırlardadır. Temel uyum indeks değerleri; NFI (.81), TLI (.88), CFI (.90) ve RMSEA(.051) modelin uyumunu desteklediği görülmüştür Sonuç olarak, DFA analizinden elde edilen bulgular kabul edilebilir sınırlar içindedir.

ABTÖ'nün altboyutlarından Kabul boyutuna ilişkin DFA bulgularının oldukça güçlü bir uyum verdiği anlaşılmaktadır. $x^2$/df değerinin 1.58 olması, modelin örneklem ile yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. GFI (.97), AGFI (.95) ve CFI (.96) değerleri kabul edilebilir sınırların üzerinde olup, RMSEA (.042) ve RMR (.038) değerleri de model uyumunun tatmin edici olduğunu desteklemektedir.

Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği'nin araştırma örneklemine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, tabloda görüldüğü üzere modelin $x^2$/df oranı 2.12 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, alan yazında kabul edilen sınırlar içerisinde yer almakta ve ölçeğin faktör yapısının veriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde GFI (.908) ve AGFI (.877) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, RMSEA (.057) ve RMR (.143) değerlerinin ise modelin hata düzeyine ilişkin bilgi sunduğunu ortaya koymaktadır. NFI (.77), TLI (.832) ve CFI (.86) değerleri ölçeğin örneklemde orta düzeyde ancak genel olarak yeterli bir uyum sergilediğine işaret etmektedir. Elde edilen tüm bu göstergeler doğrultusunda Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği araştırmanın örnekleminde kullanılabilir geçerli bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmiştir.

Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonuçları incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu yapısının araştırma örnekleminde oldukça iyi düzeyde uyum verdiği görülmüştür. $x^2/df=2.15$ değeri kabul edilebilir sınırlar içindedir. Uyum indeksleri GFI (.97), AGFI (.95) ve CFI (.94) olarak hesaplanmış; RMSEA (.058) ve RMR (.035) değerleri ise modelin geçerli ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği altboyutlarından bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısına ilişkin DFA sonuçlarında, 1.45 $x^2/df$ oranı iyi uyum düzeyinde olduğuna işaret eder. GFI (.98), AGFI (.96) ve CFI (.99) değerleri model uyumunu desteklemekte; RMSEA (.036) ve RMR (.052) değerleri ise ölçme aracının faktör yapısının araştırma örnekleminde iyi düzeyde doğrulandığını göstermektedir.

Sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı altboyutuna ilişkin DFA sonuçlarında ise 4.013 $x^2/df$ oranı kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğuna işaret eder. NFI (.98), TLI (.95) ve CFI (.98) değerleri model uyumunu desteklemekte; RMSEA (.093) olup ölçme aracının faktör yapısının araştırma örnekleminde yeterli düzeyde doğrulandığını göstermektedir.

Sonraki aşamada, ölçüm araçlarının yapısal geçerliğine ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Bunun için ölçeklerin yakınsama geçerliği (convergent validity), ıraksama geçerliği (divergent validity) ve ayırt edici geçerliği (discriminant validity) incelenmiştir. Ayrıca bileşik güvenilirlik (Composite Reliability) değerleri, ölçme araçlarından elde edilen verilerin içtutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) ve ölçüm araçlarının korelasyon değerleri de hesaplanmıştır.

Sonuçlar Tablo 10'da sunulduğu şekildedir.

Tablo 10. İç Tutarlılık Katsayıları, Bileşik Güvenilirlik, Ortalama Açıklanan Varyans, Ayrışma Geçerliği, Korelasyon Katsayısı Değerleri

| Ölçek | Cronbach Alpha[a] | CR[b] | AVE[c] | Korelasyonlar | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. AnaBaba Tutumu-Kabul | .71 | .77 | .51 | | | | | | | |
| 4. Özşefkat | .79 | .90 | .50 | .25** | .23** | .07 | | | | |
| 5. Özdüzenleme | .70 | .80 | .25 | .41** | -.05 | .10 | .397** | | | |
| 6. Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı | .85 | .86 | .40 | .067 | -.29** | .11* | -.263** | .01 | | |
| 7.Sosyal Çevre Kaynaklı Sınav Kaygısı | .54 | .70 | .46 | -.04 | -.26** | .10 | -.37** | -.02 | .50** | |

( [a]Cronbach Alpha: İç tutarlılık katsayısı, [b]CR: Bileşik güvenilirlik, [c]AVE: Ortalama varyans (Yakınsaklık geçerliği için), [d]Ayrışma geçerliği katsayıları köşegen üzerindedir, **= p< .01)

Tablo 10 incelendiğinde bazı değişkenler için ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerinin .50 kritik sınırının altında kaldığı görülmektedir. Fornell ve Larcker'a (1981) göre AVE değerinin .50'nin altında olması, ilgili gizil değişkenin maddeler tarafından açıklanan varyansının hata varyansından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bileşik güvenirlik (CR) değerinin .70 ve üzerinde olması durumunda, AVE değerinin .50'nin altında kalmasının ölçüm modelinin geçersiz olduğu anlamına gelmediği belirtilmektedir. Bu araştırmada AVE değeri .50'nin altında kalan yapılarda dahi CR değerlerinin .70'nin üzerinde olduğu görülmüş, bu durum ölçeklerin ilgili yapıları tutarlı ve güvenilir biçimde ölçtüğüne işaret etmiştir. Dolayısıyla, ölçüm araçlarının genel güvenirlik ve geçerlik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Iraksak (ayrışma) geçerliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla Fornell ve Larcker'ın (1981) önerdiği kriter dikkate alınmıştır. Bu ölçüte göre her bir yapıya ait ortalama açıklanan varyansın yani AVE değerinin karekökünün, o yapının diğer ölçme araçlarıyla olan korelasyon değerlerinden daha fazla olması beklenmektedir. Tablo 7'de yer alan AVE değerlerinin karekökleri ile köşegen üzerinde yer alan aynı değişkenlerin korelasyon katsayıları karşılaştırıldığında, tüm ölçme araçları için √AVE değerlerinin ilgili korelasyon değerlerinden büyük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin birbirinden yeterli düzeyde farklılaştığını ve ıraksak geçerliğin

sağlandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ölçüm araçlarının hem yakınsak hem de ıraksak geçerlik açısından kabul edilebilir düzeyde uygun olduğu görülmektedir.

Modelde yer alan değişkenler için betimsel istatistikler elde edilmiş, minimum ve maksimum değerleri, aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 11'de sunulmuştur.

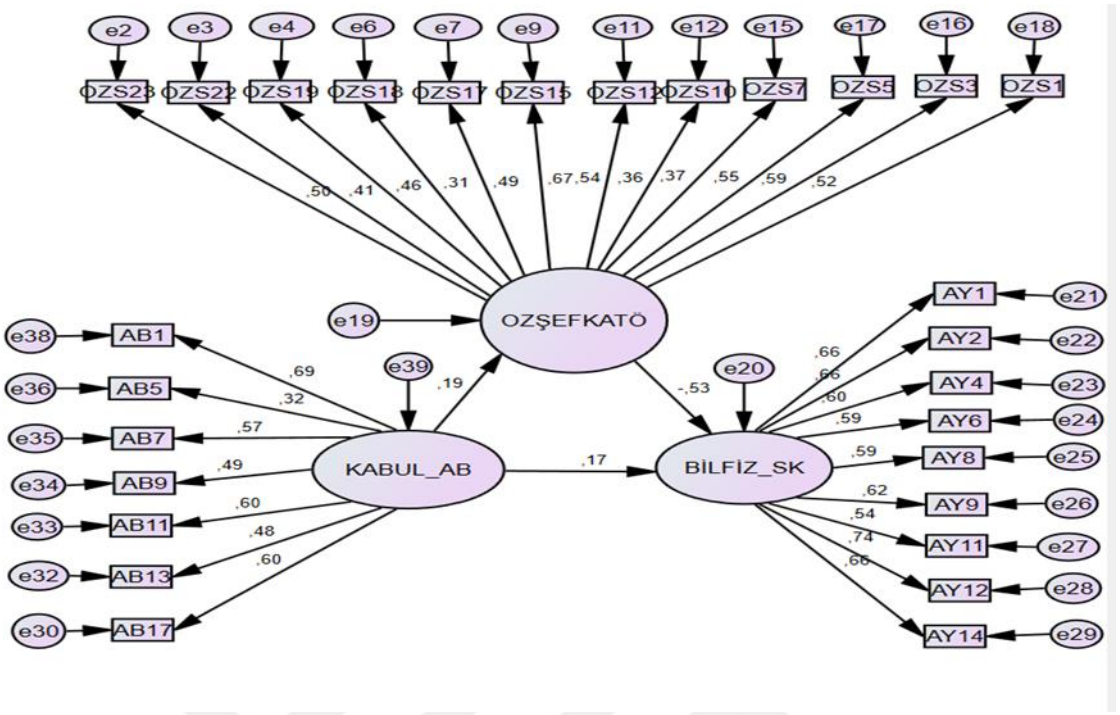
Tablo 11. Tanımlayıcı İstatistikler

| | Min | Maks | Art. Ort | SS |
|---|---|---|---|---|
| 1. ABTÖ-Kabul | 15 | 36 | 28.52 | 4.34 |
| 2. Öz şefkat | 39 | 115 | 75.74 | 13.63 |
| 3. Öz düzenleme | 7 | 28 | 19.20 | 3.79 |
| 4.Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı | 9.00 | 45.00 | 27.63 | 8.33 |
| 5.Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı | 8.00 | 30.00 | 18.30 | 4.63 |

Tablo 11'e göre ABTÖ Kabul/İlgi altboyutu için aritmetik ortalama 28.52, standart sapma 4.34, minimum değer 15 ve maksimum değer ise 36 şeklindedir. Öz şefkat için aritmetik ortalama 75.74, standart sapma 13.63, minimum maksimum değerler 39 ile 115, Öz düzenleme için aritmetik ortalama 19.20, standart sapma 3.79, minimum maksimum değerler 7 ile 28 şeklindedir. Bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı değişkeninin aritmetik ortalaması 27.63, standart sapması 8.33, minimum değer 9 ve maksimum değeri ise 45 şeklindedir. Son olarak sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı değişkeninin ise aritmetik ortalaması 18.30, standart sapması 4.63, minimum maksimum değerler ise 8 ile 30 şeklindedir.

### Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu İle Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (I. Model)

Araştırmanın birinci modelinde ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutu ile bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolü test edilmiştir. Model Şekil 3'de, modele ait doğrudan etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar ve Bootstrap güven aralıkları Tablo 12'de ve doğrudan, dolaylı, toplam etkilerin Bootstrap analizleri ise Tablo 13'de gösterilmiştir.




Şekil 3. Aracılık Modeli I

Tablo 12. Model I Doğrudan Etkilere İlişkin Standartlaştırılmış Katsayılar Ve Bootstrap Güven Aralıkları

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | C.R |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Öz şefkat < Kabul ABTÖ | .19 | .057 | .325 | .093 | 2.645 |
| Bil-fiz SK < Öz şefkat | -.53 | -.639 | -.403 | .108 | -6.154 |
| Bil-fiz SK < Kabul ABTÖ | .17 | .047 | .288 | .106 | 2.587 |

Tablo 13. Model I Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Analizi

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Doğrudan Etki | .167 | 047 | .007 | .106 | .010 |
| Dolaylı Etki | -.100 | -.188 | -.030 | .040 | - |
| Toplam Etki | .067 | -.061 | .189 | .065 | .000 |

Kabul ABTÖ ile bilişsel fizyolojik kaygı arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü test etmek için dört aşamalı bir yaklaşım kullanılmıştır. İlk olarak Kabul ABTÖ'nün bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını yordama durumu (c yolu) incelenmiş, standardize edilmiş regresyon katsayısı .17 ($p<.01$); bu iki değişken

arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bootstrap %95 BC güven aralığı [.047, .007] şeklinde 0 değerini içermemesi, bu etkinin Bootstrap yöntemi açısından anlamlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla doğrudan etki düşük düzeyde olup, istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin Kabul ABTÖ düzeyleri bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygılarını düşük düzeyde yordamaktadır. Bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısındaki farklılaşmanın yaklaşık %3'ü ($.17^2$=.029) Kabul ABTÖ ile açıklanır.

İkinci aşamada Kabul ABTÖ'nün öz şefkati yordama durumu (a yolu) incelenmiştir. Analiz sonucunda standardize edilmiş regresyon katsayısı .19, C.R = 2.645 (p<.01) bulunmuş; Bootstrap güven aralığının [.057, .325] olup sıfırı içermemesi bu etkiyi desteklemektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin Kabul ABTÖ düzeylerinin öz şefkat düzeylerini düşük düzeyde yordadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak, öz şefkat düzeylerindeki farklılaşmanın yaklaşık %4'ü ($.19^2$=.036) Kabul ABTÖ ile açıklanabilir.

Üçüncü aşamada öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını yordama durumu (b yolu) incelenmiş; analiz sonucunda standardize edilmiş regresyon katsayısı -.53, C.R = –6.154 (p<.01) bulunmuş ayrıca Bootstrap %95 BC güven aralığı [–.639, –.403] olup sıfırı içermemektedir. Bu bulgu ile sekizinci sınıf öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygılarını negatif yönde belirgin düzeyde yordadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygı düzeylerindeki farklılaşmanın %28'i ($-.53^2$=.281) öğrencilerin öz şefkat düzeylerindeki artış ile açıklanabilir.

Özetlenirse; A yolu (Kabul → Öz şefkat): β = .19; kabul arttıkça öz şefkatin arttığına işaret etmektedir. B yoluna göre (Öz şefkat → Bilfiz kaygı): β = –.53; öz şefkatin artmasıyla birlikte bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısında neredeyse orta düzeyde bir düşüş olmuştur. C yolu ise (Kabul → Bilfiz kaygı): β = .17; öğrencilerin ana-baba tutumunu Kabul olarak değerlendirmesiyle birlikte bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısında düşük düzeyde bir azalma görülmüştür.

Dolaylı (indirect) etki, indirect = a × b formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre, ana-baba tutumu kabul olarak algılanmasının öz şefkat üzerindeki etkisi (a = .19) ile öz şefkatin bilişsel-fizyolojik sınav kaygısı üzerindeki etkisinin (b = −.53) çarpımı

sonucunda elde edilen dolaylı etki değeri −.10'dur. Bootstrap %95 BCa güven aralığının [−.188, −.030] olması ve bu aralığın sıfırı içermemesi, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ana-baba tutumunun kabul edici olarak algılanmasının öğrencilerin öz şefkat düzeylerini artırdığını, artan öz şefkatin ise bilişsel-fizyolojik sınav kaygısını yaklaşık .10 birim azalttığını ortaya koymaktadır.

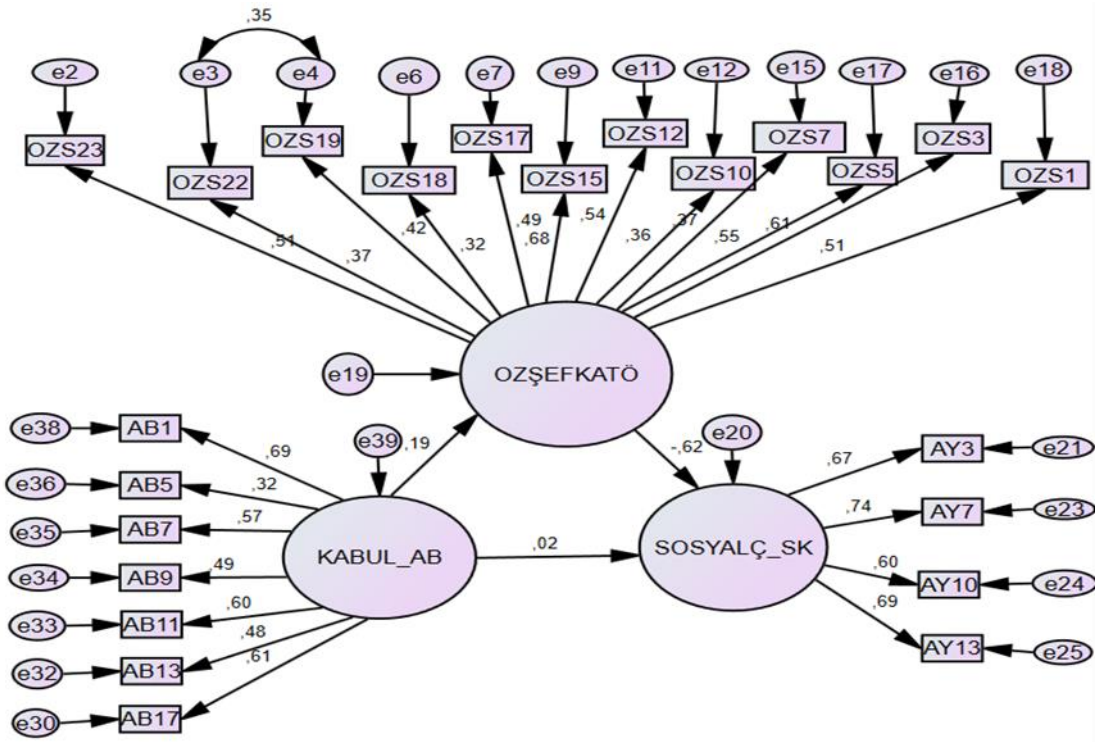
Doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamı ile elde edilen toplam etki yaklaşık .10 şeklindedir (total effect= direct + indirect = .17 + (-.10) = .07). Bu durumda öz şefkatle birlikte değerlendirildiğinde Kabul ABTÖ'nün bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki nihai etkisi nerdeyse sıfıra yakın olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, Kabul ABTÖ → Öz şefkat→ Bilişsel fizyolojik sınav kaygısı (c aracı değişkenli ab ilişkisi) kabulün bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisini neredeyse sıfırlamaktadır. Bu sonuç, Kabul ABTÖ'nün kaygıyı esas olarak dolaylı yoldan etkilediğini, öz şefkat dâhil edildiğinde doğrudan etkinin zayıfladığını göstermektedir. Dolayısıyla; model, kısmi aracılık yapısına işaret etmektedir.

Bilişsel fizyolojik sınav kaygıyı bağımlı değişken olarak incelediğimiz modelde, kabulün öz şefkat üzerindeki standardize edilmiş etkisi $\beta = .19$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisi $\beta = -.53$ ($p < .001$) ile güçlü ve negatifti. Kabulün bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygı üzerindeki doğrudan etkisi $\beta = .17$ idi; bu yolun ilerleyen adımlarda dolaylı etki zaten kaygıyı azalttığı için modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Dolaylı etki analizi, kabulün bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını öz şefkat aracılığıyla yön verdiği ortaya konulmuştur (indirect $\beta = -.10$). Yaklaşık .07 bulunan toplam etki, kabulün sınav kaygısını esas olarak dolaylı yoldan etkilediğini göstermektedir.

Şekil 3'deki oluşturulan modele yönelik model test değeri $x^2/df=1.693$ olarak modelin anlamlılığına işaret etmektedir. Uyum indeks değerlerinden GFI (.891), AGFI (.872), RMR (.093), RMSEA (.045), NFI (.774), TLI (.882) ve CFI (.892) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir Buna göre modelin uyum indeks değerleri açısından geçerli olduğu anlaşılmıştır.

**Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutunun Sosyal Çevre Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (II. Model)**

Araştırmanın ikinci modelinde ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutu ile sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolü test edilmiştir. Analiz için kullanılan model Şekil 4'te, modele ait doğrudan etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar ve Bootstrap güven aralıkları Tablo 14'te ve doğrudan, dolaylı, toplam etkilerin Bootstrap güven aralıkları Tablo 15'te sunulmuştur




Şekil 4. Aracılık Modeli II

Tablo 14. Model II Doğrudan Etkilere İlişkin Standartlaştırılmış Katsayılar Ve Bootstrap Güven Aralıkları

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | C.R |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Öz şefkat < Kabul ABTÖ | .19 | .058 | .330 | .093 | 2.661 |
| Sos-çev SK < Öz şefkat | -.62 | -.720 | -.506 | .127 | -6.488 |
| Sos-çev SK < Kabul ABTÖ | .02 | -.110 | .152 | .109 | .330 |

Tablo 15. Model II Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Analizi

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Doğrudan Etki | .021 | -.110 | .152 | .109 | .741 |
| Dolaylı Etki | -.118 | -.212 | -.037 | .045 | - |
| Toplam Etki | .098 | -.242 | .044 | .073 | .000 |

Şekil 4'te kabul ana-baba tutumu sosyal çevre kaynaklı kaygı arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü test etmek için dört aşamalı bir yaklaşım kullanılmıştır. İlk olarak Kabul ABTÖ'nün sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını yordama durumu (c yolu) incelenmiş, standardize edilmiş regresyon katsayısı β =.02 (p>.05); bu iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Bootstrap %95 BC güven aralığının [–.110, .152] 0'ı içermesi, bu etkinin Bootstrap yöntemi açısından da istatistiksel olarak doğrulanmadığını göstermektedir. Dolayısıyla doğrudan etki düşük düzeyde olup, istatistiksel sağlamlığı sınırlıdır. Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin Kabul ABTÖ düzeyleri sosyal çevre kaynaklı sınav kaygı düzeylerini yordamamaktadır.

İkinci aşamada Kabul ABTÖ'nün Öz şefkati yordama durumu (a yolu) incelenmiş; daha önceden olduğu gibi standardize edilmiş regresyon katsayısı (β =.19, C. R=2.661; p<.01) incelenmiş ve Bootstrap güven aralığının [.058, .330] olup sıfırı içermediği görülmüştür. Parametrik ve bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında öğrencilerin Kabul ABTÖ düzeylerinin öz şefkat düzeylerini pozitif yordadığı; öz şefkat düzeylerindeki farklılaşmanın yaklaşık %4'ünün ($-.19^2$=.036) Kabul ABTÖ ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü aşamada öz şefkatin sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını yordama durumu (b yolu) incelenmiş; yüksek düzeyde anlamlı bulunan standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β =.-.62 (p<.01) ve Bootstrap %95 BC güven aralığı [–.720, –.506] olup 0'ı içermemektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri arttıkça sosyal çevre kaynaklı sınav kaygılarının güçlü şekilde azaldığı bulunmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal çevre kaynaklı kaygı düzeylerindeki farklılaşmanın %38'i ($-.62^2$=.384) öz şefkat düzeylerindeki artış ile açıklanabilir.

Özetlenirse; A yolu (Kabul → Özşefkat): β = .19; kabul arttıkça öz şefkatin arttığını, B yolu (Özşefkat → Sosyal Çevre kaynaklı sınav kaygısı): β = –.62; öz şefkat arttıkça sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının azaldığını, C yolu ise (Kabul → Sosyal çevre kaynaklı kaygı): β = .02; kabul arttıkça sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının bundan etkilenmediği ortaya konmaktadır.

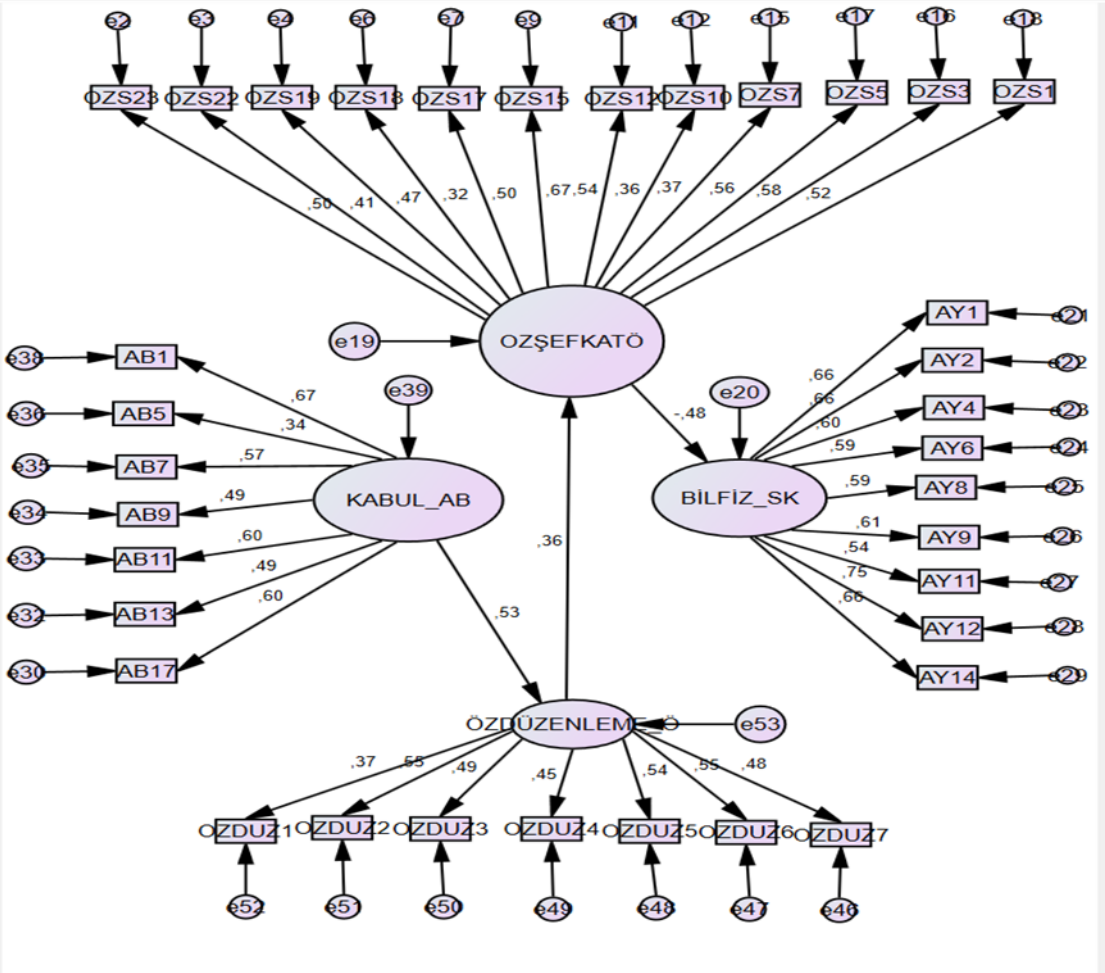
Dolaylı (indirect) Etki Hesabı indirect = a*b ile elde edilir. .19*-.62= -.118 ile elde edilen yaklaşık -.12 dolaylı etki değeri, Bootstrap %95 BCa güven aralığının [−.212, −.037] olması ve bu aralığın sıfırı içermemesi, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ana-baba tutum kabul puanındaki artışın öz şefkati yükselttiği, bunun da sosyal çevre kaynaklı kaygı düzeyini -.12 birim azalttığı yönündedir.

Doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamı ile elde edilen toplam etki -.17 şeklindedir (total effect= direct + indirect = .02 + (-.12) = -.10). Kabul ABTÖ tek başına sosyal çevre kaynaklı kaygıyı yordamasa da, öz şefkat aracılığıyla anlamlı ve güçlü bir azaltıcı etki oluşturmaktadır. Dolayısıyla ilgili model tam aracılık göstermektedir.

Şekil 4'te sunulan II. modele yönelik model test değerleri $x^2/df$ =1.52 bulunduğundan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Uyum indeks değerleri GFI (.919), AGFI (.901), RMR (.083), RMSEA (.039), NFI (.813), TLI (.917) ve CFI (.926) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığına işaret etmektedir. Buna göre model uyum indeks değerleri açısından geçerli olarak değerlendirilmiştir.

**Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu ile Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat ve Öz Düzenlemenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (III. Model)**

Araştırmanın üçüncü modelinde ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısıyla ilişkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolü birlikte test edilmiştir. Analiz için kullanılan model Şekil 5'de, modele ait doğrudan etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar ve Bootstrap güven aralıkları ise Tablo 16'da ve doğrudan, dolaylı, toplam etkilerin Bootstrap analizleri ise Tablo 17'de sunulmuştur.




Şekil 5. Çoklu Aracılık Modeli 1

Tablo 16. Çoklu Aracılık Modeli I Doğrudan Etkilere İlişkin Standartlaştırılmış Katsayılar Ve Bootstrap Güven Aralıkları

| | | % 95 BCa | | S.E | C.R |
|---|---|---|---|---|---|
| | Effect | Lower | Upper | | |
| Öz düzenleme < Kabul ABTÖ | .53 | .388 | .675 | .082 | 5.357 |
| Öz şefkat < Öz düzenleme | .36 | .223 | .502 | .135 | 4.181 |
| Bil-fiz SK < Öz şefkat | -.48 | -.597 | -.359 | .102 | -5.924 |

Tablo 17. Çoklu Aracılık Modeli I Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Analizi

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Doğrudan Etki | - | - | - | - | - |
| Dolaylı Etki | -.093 | -.152 | -.054 | .024 | - |
| Toplam Etki | - | - | - | - | - |

Şekil 5'de göre ana-baba tutumunu kabul olarak algılama öz düzenleme ile pozitif yönde ilişkilidir (β =.53, C.R = 5.357 p<.001). Ayrıca Bootstrap %95 BCa güven aralığı [.388, .675] şeklindedir. Güven aralığının 0 değerini içermemesi bu ilişkinin bootstrap açısından da istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Bu bulgu, kabul edici ebeveyn tutumlarının öğrencilerin duygu, davranış ve dikkat süreçlerini düzenleme becerilerini belirgin ölçüde artırdığını göstermektedir.

Modelin ikinci aşamasında öz düzenlemenin öz şefkat düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Öz düzenlemenin öz şefkat üzerindeki standardize edilmiş etkisi β = .36 olup (C.R = 4.181, p < .001), Bootstrap %95 BCa güven aralığı [.223, .502] şeklinde olup 0'ı içermemektedir. . Parametrik ve bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında, öz düzenlemenin öz şefkat düzeylerindeki varyansın yaklaşık %13'ünü açıkladığı ($\beta^2$=.$36^2$=.1296) görülmektedir.

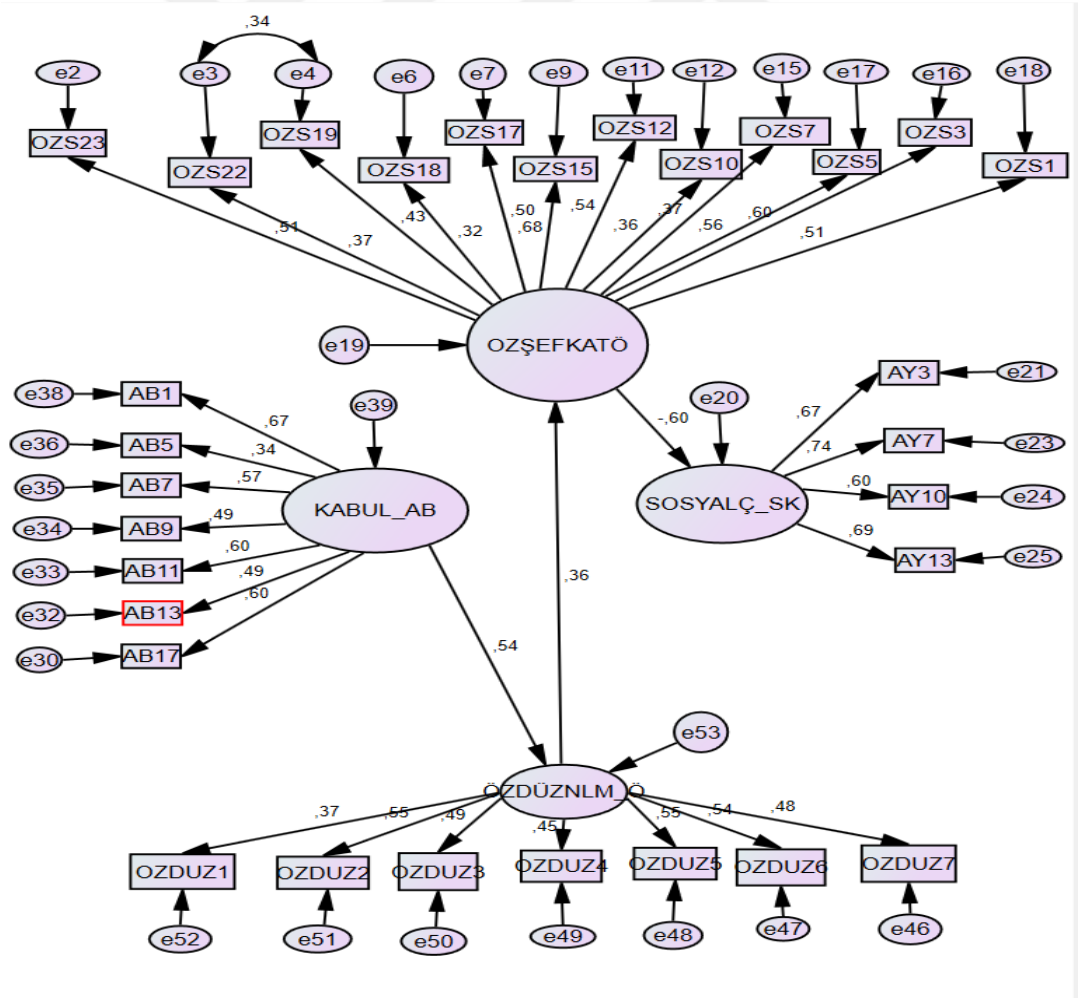
Üçüncü ilişkide ise öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını güçlü bir şekilde azalttığı görülmüştür. Öz şefkat → Bil-fiz SK yolunun standardize edilmiş katsayısı β = –.48 olup (C.R = –5.924, p < .001), Bootstrap %95 BCa güven aralığı [–.597, –.359] olarak hesaplanmıştır. Güven aralığı 0 değerini içermemektedir. Parametrik ve bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında, öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı varyansının yaklaşık %23'ünü açıkladığı ($\beta^2$=-.$48^2$=.2304) görülmektedir.

Bu zincirleme yol birlikte değerlendirildiğinde Kabul ABTÖ'nün bilişsel fizyolojik kaynaklı kaygı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur. Bahsedilen değerlere göre standardize edilmiş dolaylı etki katsayısı yaklaşık β ≈ –.10 düzeyinde ve Bootstrap %95 BCa güven aralığı [–.152, –.054] olarak hesaplanıp 0'ı içermemektedir.

Şekil 5'deki oluşturulan modele yönelik model test değerleri $x^2/df=1.706$ modelin anlamlılığını ortaya koymaktadır. Uyum indeks değerleri GFI (.866), AGFI (.848), RMR (.092), RMSEA (.045), NFI (.712), TLI (.845) ve CFI (.855) şeklindedir ve kabul edilebilir sınırlar içinde oldukları değerlendirilmiştir.

**Ana-Baba Tutumu Kabul/İlgi Altboyutu ile Sosyal Çevre Kaynaklı Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Öz Şefkat ve Öz Düzenlemenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (IV. Model)**

Araştırmanın dördüncü modelinde ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısıyla ilişkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolü test edilmiştir. Analiz için kullanılan model Şekil 6'da, modele ait doğrudan etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar ve Bootstrap güven aralıkları ise Tablo 18'de ve doğrudan, dolaylı, toplam etkilerin Bootstrap analizleri Tablo 19'da sunulmuştur.




Şekil 6. Çoklu Aracılık Modeli II

Tablo 18. Çoklu Aracılık Modeli II Doğrudan Etkilere İlişkin Standartlaştırılmış Katsayılar Ve Bootstrap Güven Aralıkları

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | C.R |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Öz düzenleme < Kabul ABTÖ | .54 | .394 | .679 | .082 | 5.378 |
| Öz şefkat < Öz düzenleme | .36 | .215 | .500 | .136 | 4.129 |
| Sos-çev SK < Öz şefkat | -.60 | -.703 | -.489 | .124 | -6.484 |

Tablo 19. Çoklu Aracılık Modeli II Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Analizi

| | Effect | % 95 BCa | | S.E | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower | Upper | | |
| Doğrudan Etki | - | - | - | - | - |
| Dolaylı Etki | -.116 | -.184 | -.068 | .029 | - |
| Toplam Etki | - | - | - | - | - |

Şekil 6'da sunulan modele göre ana-baba tutumunun kabul/ilgi altboyutunun, sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisi öz düzenleme ve öz şefkat aracılığıyla incelenmiştir. İlk olarak Kabul ABTÖ'nün öz düzenleme üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, kabulün öz düzenlemeyi anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($\beta = .54$; C.R = 5.378; $p < .001$). Bootstrap %95 BC güven aralığının [.394, .679] aralığında bulunması bu ilişkinin istatistiksel açıdan güvenilir olduğunu göstermektedir. Güven aralığı 0 değerini içermemektedir. Parametrik ve Bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında, kabul edici ana-baba tutumunun öz düzenleme varyansının yaklaşık %29'unu açıkladığı ($\beta^2 = .54^2 = .2916$) görülmektedir.

İkinci adımda, öz düzenleme öz şefkati pozitif yordamaktadır ($\beta = .36$; C.R = 4.129; $p < .001$). Bootstrap güven aralığı [.215, .500] olup, bu yolun da yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Güven aralığı 0 değerini içermemektedir. Parametrik ve Bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında, öz düzenlemenin öz şefkat varyansının yaklaşık %13'ünü açıkladığı ($\beta^2 = .36^2 = .1296$) görülmektedir.

Son olarak, standartlaştırılmış katsayılar, öz şefkatin sosyal çevre kaynaklı kaygıyı güçlü biçimde ve negatif yönde yordadığını göstermektedir ($\beta = –.60$; C.R = –6.484; $p < .001$). Bootstrap %95 BC güven aralığının [–.703, –.489] arasında bulunması ve 0'ı

içermemesi bu etkinin hem güçlü hem de oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Parametrik ve bootstrap sonuçları birlikte ele alındığında, öz şefkatin sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı varyansının %36'sını açıkladığı ($\beta^2$=-.60$^2$=.36) görülmektedir.

Kabulün sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi .54*.36*-.60=-.116 ve Bootstrap %95 BCa güven aralığı [–.184, –.068] olarak hesaplanıp 0'ı içermemesi öz düzenleme ve öz şefkat aracılığıyla küçük fakat anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir ($\beta$ =-.12, p<.001). Bu bulgu, kabulün sosyal kaygıyı tamamen öz düzenleme ve öz şefkat zinciri aracılığıyla etkilediğini ortaya koymaktadır.

Modelde kabul/ilgi altboyutunun sosyal çevre kaynaklı kaygıya yönelik hiçbir doğrudan yolu bulunmamaktadır; tüm etki iki aşamalı bir zincir mekanizmayla işlemektedir. Model 4'te öz düzenleme sosyal kaygıyı düşük düzeyde yordamakla birlikte kuramsal karışıklık söz konusuydu. Öz şefkat kaygıyı negatif yordarken, öz düzenleme kaygıyı pozitif yorduyordu. Bu durumda öz düzenleme becerisi hem kaygıyı düşüren öz şefkati artırmakta hem de doğrudan kaygıyı artırmaktaydı. Literatürle örtüşmeyen bu karmaşık ve anlamsız tabloyu ortadan kaldırmak için ilgili yol modelden kaldırılmıştır. Bu tedbir uyum indekslerini iyileştirmek için de gerekliydi.

Şekil 6'daki modele yönelik model test değerleri $x^2$/df =1.628 bulunduğundan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Uyum indeks değerleri GFI (.89), AGFI (.873), RMR (.080), RMSEA (.043), NFI (.738), TLI (.867) ve CFI (.878) bulunduğundan modelin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, modelin uyum indeks değerleri açısından geçerli olduğu söylenebilir.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA

Sekizinci sınıf öğrencilerinde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz şefkat ve öz düzenleme değişkenlerinin aracı rollerinin incelendiği bu çalışmaya ait bulgular bu bölümde tartışılmıştır. Araştırmanın alt amaçları da geçmiş araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının ne anlama geldiği ve alan yazınla ne düzeyde örtüştüğü açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk modelinde ana- baba tutumunun kabul/ilgi altboyutunun bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisi parametrik olarak düşük düzeyde görülse de bootstrap güven aralığının sıfırı içermesi, bu yolun istatiksel sağlamlığının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu ilişkini yorumlanmasında doğrudan etkiden ziyade dolaylı mekanizmlara ağırlık verilmiştir. Parametrik bulgular ebeveyn tutumunun kabul düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sınav kaygılarında sınırlı bir artış eğilimine işaret etmekte; bu ilişkinin örnekleme duyarlı ve kararsız olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin ana-babası tarafından kabul görme durumlarının akademik başarısını da etkilediğine alan yazında değinilmiştir (Slee,1995). Bunun yanı sıra Türk toplumunda öğrencilerde yaşanan sınav kaygısının önemli sebeplerinden biri, içinde bulunulan çevreye ve aileye nasıl hesap verileceğiyle ilişkilidir (Aydoğmuş ve diğ., 2006). Bu bulgu, aile içindeki sıcaklığın bazen öğrencilerin başarıya yönelik duyarlılığını artırarak kaygıyı tetikleyebileceğini düşündürdüğünden mevcut çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yine aynı modelin en önemli yönü ise öz şefkat arttıkça bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısının belirgin şekilde azalmasıdır ($\beta = -.53$). Bu ilişki, alan yazında öz şefkatin kaygı, stres ve olumsuz duyguların üzerindeki azaltıcı etkilerini vurgulayan çok sayıda araştırmayla tutarlıdır (Bayramoğlu, 2011; Sarıcaoğlu, 2011; Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007). Nitekim Bayramoğlu'nun (2011) çalışmasında öz şefkat düzeyi arttıkça depresyon ve kaygının anlamlı biçimde azaldığı gözlemlenmiştir. Sakız ve Sarıçam'ın (2015) çalışmasında ise öz şefkatin sosyal kaygı ve reddedilme hassasiyeti gibi duygusal tepkileri azalttığı rapor edilmiştir.

Ana-baba tutumuna dair elde edilen bu bulgular, demokratik veya kabul edici ebeveynlik biçimlerinin bireylerin öz şefkatlerini artırdığına ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir. Özyeşil (2011), demokratik ebeveynlere sahip olduğunu düşünen üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerinin diğer tutumlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Kıvrak (2021) demokratik ebeveyn tutumunun öz şefkat düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bulgularında ana-baba tutumu kabulünün öz şefkati artırması yoluyla sınav kaygısını dolaylı biçimde azaltabileceği görülmektedir. Dolaylı etkinin negatif ve anlamlı çıkması ($\beta \approx -.10$), ebeveyn kabulünün tek başına kaygıyı azaltmada etkili olmadığını ancak öz şefkat devreye girdiğinde güçlü bir iyileştirici mekanizmanın ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla, ana-baba kabulü, öz şefkatin gelişimini sağlayarak, öğrencinin başarısızlıkları doğal bir deneyim olarak kabul etmesini sağlar ve bu yolla sınav kaygısını azaltır.

Araştırmanın ikinci modelinde, ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını doğrudan yordamadığı görülmektedir. Bu bulgu, sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının ebeveyn kabulünden bağımsız bir stres kaynağı olarak işlediğini düşündürmektedir. Ancak öz şefkat yine güçlü bir aracı değişken olmuş ve bireylerin öz şefkat düzeyi arttıkça sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür ($\beta = -.62$). Bu sonuç, bulgularında öz şefkatin sosyal değerlendirilme endişesi ile sosyal tehdit algısını azalttığını vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Harwood ve Kocovski, 2017; Arch ve diğ., 2014). Sosyal değerlendirme korkusunun öz şefkat yoluyla azaltıldığına ilişkin bulgular, öğrencilerin akademik performanslarının titizlikle değerlendirildiği ortaokul döneminde oldukça anlamlıdır. Ayrıca alan yazındaki bazı çalışmalar, ebeveynlerdeki aşırı korumacı ve reddedici tutumların öz şefkat düzeylerini düşürürken kaygıyı artırdığı yönündedir (Pepping ve diğ., 2015; Neff ve McGehee, 2010). Bu bağlamda bulgular, ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisinin doğrudan değil, tamamen öz şefkat aracılığıyla olduğunu ve bu ilişkide öz şefkatin tam aracılık rolü üstlendiği söylenebilir.

Üçüncü ve dördüncü modellerde ise öz düzenleme değişkeni aracı mekanizmaya dâhil edilmiştir. Bulgular, ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun öz düzenlemeyi güçlü

şekilde yordadığını göstermektedir (β = 53). Bu sonuç, alan yazındaki öz düzenleme çalışmalarının ana-baba tutumuyla ilişkili olduğuna yönelik bulgularla örtüşmektedir. Pek çok çalışma demokratik, kabul edici ve destekleyici ebeveynlik tutumlarının çocuk ve ergenlerde öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Eisenberg, Valiente ve Eggum (2010) destekleyici ebeveynlik davranışlarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini kayda değer bir biçimde artırdığını belirtmiştir. Moilanen (2007) de ana-baba sıcaklığı ve kabulünün ergenlerde özellikle geleceğe yönelik öz düzenleme becerilerini belirlediğinden bahsetmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar gözlemlenmektedir; Yıldız (2016) kabul edici ebeveynliğin öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazındaki bu ve benzeri araştırmalar, mevcut çalışmadaki ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun öz düzenleme becerisi üzerindeki olumlu etkisine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın en özgün yanı, öz düzenlemenin öz şefkati artırması, öz şefkatin ise sınav kaygısını güçlü biçimde azaltmasıyla oluşan iki aşamalı aracılık yapısıdır. Yani kabul edici ana-baba tutumu çocuğa duygu düzenleme, davranış örgütleme, stres karşısında dayanıklılık ve içsel güven gibi öz düzenleme becerilerini güçlendirmektedir. Patock-Peckham ve arkadaşları (2001), ana-baba stillerinin hem olumlu hem olumsuz öz düzenleme mekanizmalarını etkilediğini söylerken, Moilanen ve arkadaşları (2015) çocukluk ve ergenlik dönemindeki öz düzenleme becerilerinin ebeveynlerden özellikle annenin yaklaşımıyla yakından ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Grolnick ve Ryan (1989) ise ebeveynin özerklik desteğinin çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öz düzenleme becerileri gelişen birey hata yaptığında kendine karşı nazik olur, aşırı öz eleştiriden kaçınır, duygularını yumuşak bir dille karşılar kısacası öz şefkat geliştirir (Neff & Germer, 2013). Bu bağlamda ana-baba tutumu kabulü ile öz şefkat ilişkisi doğrudan değil öz düzenleme aracığıyla olduğu söylenebilir. Nitekim ebeveyn kabul durumu bireyde doğrudan öz şefkati üretmez, bunun yerine kabul edici tutum bireyin öz düzenleme becerilerini güçlendirir, güçlü öz düzenleme becerisi ise bireyin öz şefkatini artırır. Burada doğrudan yol anlamsızlaşıp dolaylı yolların her ikisi de anlamlıya dönüştüğünden tam aracılıktan söz edilebilir. Bu yapı, öğrencilerin duygu yönetimi ve

benlik algılarının birlikte işlediğini göstermektedir. Öz düzenleme becerileri, bireyin düşünsel süreçlerini dengelemesini sağlarken; bu denge öz şefkatin gelişimine katkı sunmakta; bu gelişim de sınav kaygısının her iki boyutunu da azaltmaktadır (Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005; Hembree, 1988). Ulaşılan bu zincir mekanizma, duygu düzenleme araştırmalarıyla da büyük ölçüde uyuşmaktadır (Gross, 1998).

Öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını azaltıcı etkisi alan yazında sıkça rapor edilmiştir (Neff ve diğ., 2005; Allen ve diğ., 2012). Bunun yanında sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı üzerindeki etkisi daha az çalışılmıştır. Ancak buna rağmen öz şefkat temelli müdahalelerin reddedilme duyarlılığını ve sosyal tehdit algısını azalttığı yapılan bazı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Joss ve diğ., 2020). Bu bağlamda araştırmanın üçüncü ve dördüncü modelleri, öz düzenleme ve öz şefkatin birlikte işlediğini göstermektedir. Bu iki değişkenin etkileşmesi ise sınav kaygısını azaltan güçlü bir psikolojik mekanizma oluşturmaktadır. Ayrıca, öz düzenleme sınav kaygısı arasındaki yolun çıkarılması literatürle tutarlıdır; çünkü öz düzenlemenin tek başına kaygıyı azaltma etkisi kimi çalışmalarda zayıf bulunmuştur. Erken çocukluk çalışmalarında öz düzenlemenin kaygı ve stres üzerinde dolaylı etkileri olduğu ifade edilmektedir (Gunnar ve Donzella, 2002; Spinrad ve diğ., 2004). Bu bağlamda öz düzenleme, bireyin stresli durumlarla nasıl başa çıkacağını yapılandırırken; öz şefkat, bu süreçte bireyin kendisine yönelttiği içsel tutumu düzenlemekte ve her iki değişken birlikte sınav kaygısının azalmasına katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, duygu düzenleme, öz kontrol ve öz şefkat temelli çalışmalarının da önemli ve ortak bir bulgusudur.

# BÖLÜM VI

# SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler bölümünde sekizinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumu ile sınav kaygıları arasındaki ilişkide öz şefkat ve öz değerlendirmenin aracı rolüne ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarıyla ilişkilendirilerek verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak yeni araştırmalar ve alan çalışanları için önerilere yer verilmiştir.

## Sonuç

Bu araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumu ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide öz şefkat ve öz düzenleme düzeylerinin aracılık rolü incelenmiştir. Bulgular, ana-baba tutumlarında kabul/ilgi altboyutunun öğrencilerin içsel süreçleri üzerinde önemli bir rol oynadığını, bu etkinin doğrudan olduğu kadar güçlü ve dolaylı yollar üzerinden de gerçekleştiğini göstermektedir.

Ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını düşük düzeyde yordadığı; ancak bu ilişkinin büyük ölçüde öz şefkat aracılığıyla olduğu gözlenmiştir. Çocuklarda ebeveyn tutumunu kabul arttıkça öz şefkat düzeyleri yükselmiş, artan öz şefkatin ise bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını anlamlı ve güçlü biçimde azalttığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ana-baba tutumunun sınav kaygısı üzerinde söz konusu boyutta etkisinin öz şefkat aracılığıyla büyük ölçüde dolaylı hâle geldiğini ve öz şefkatin bu ilişkide temel psikolojik mekanizmayı oluşturduğunu göstermektedir.

Ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını doğrudan yordamadığı, ancak öz şefkat değişkeni aracılığıyla güçlü ve anlamlı bir dolaylı etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre ebeveyn tutumunu kabul tek başına sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını açıklamakta yeterli değilken, kabul/ilgi altboyutunun öz şefkati artırması ve artan öz şefkatin de sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısını azaltması iki aşamalı etki yapısını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin çevresel

değerlendirmelerden kaynaklanan sınav kaygılarının öz şefkat yoluyla düzenlendiğinin göstergesidir.

İncelenen başka bir modelde ise ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutunun öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırdığı, öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklarda öz şefkatin de arttığı ve öz şefkatin bilişsel fizyolojik kaynaklı sınav kaygısını belirgin şekilde azalttığı saptanmıştır. Böylelikle bu dört değişken arasında ardışık bir zincir oluşmuş ve bu zincirin tamamı anlamlı çıkmıştır. Modelde öz düzenlemeden sınav kaygısına giden doğrudan yolun kuramsal tutarsızlık nedeniyle çıkarılması, sınav kaygısının bilişsel fizyolojik kaynaklı altboyutunda baskın belirleyicinin öz şefkat olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya göre; öz düzenlemenin öz şefkat için bir hazırlayıcı mekanizma olduğu, sınav kaygısını azaltıcı gücün ise öz şefkatten geldiği söylenebilir.

Benzer bir ardışık yapı ise sınav kaygısının sosyal çevre kaynaklı altboyutu için de ortaya konulmuştur. Ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutu öz düzenleme becerisini artırırken, yükselen öz düzenleme öz şefkat becerisini güçlendirmiş bu sayede sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısının anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür. Ebeveyn tutumunun kabul boyutunun sosyal çevre kaynaklı sınav kaygısı ve öz şefkat üzerinde doğrudan etkisinin olmaması ve tüm etkinin öz düzenleme ve öz şefkat zinciri üzerinden ortaya çıkması bu modelin oldukça dikkat çekici bir yapı sunduğunun göstergesidir. Ayrıca öz düzenlemenin kaygı üzerindeki doğrudan etkisinin modelden çıkarılması, iki değişken arasındaki ilişkinin ancak öz şefkat devreye girdiğinde anlam kazandığını göstermiştir.

Araştırma kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisinde öz şefkat ve öz düzenlemenin aracılık rolleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre gerekli koşulların karşılanmaması sebebiyle ana-baba tutumu psikolojik özerklik ve denetleme altboyutlarında aracılık rolü incelenememiş araştırma kabul/ilgi altboyutu ile sınırlı kalmıştır. Öte yandan ana-baba tutumu kabul/ilgi altboyutu ile sınav kaygısı arasında öz düzenleme ve öz şefkat değişkenlerinin zincirleme aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

- Araştırma bulguları öğrencilerin öz düzenleme ve öz şefkat düzeylerinin sınav kaygısını azaltmada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda özellikle ortaokul düzeyinde duygu düzenleme, öz denetim, kendine şefkatli yaklaşma ve sınavlarda stres yönetimi vb. becerileri geliştirmeyi amaçlayan grup çalışmaları uygulanabilir. Öğrencilere yönelik öz düzenleme ve öz şefkat düzeylerini artırıcı psiko-eğitim programları hazırlanabilir.
- Ana-baba tutumlarından kabul boyutunun sınav kaygısına öz düzenleme ve öz şefkat zincir modeliyle etkisi görülmüştür. Bu bağlamda düzenlenecek aile eğitimlerinde iletişim becerileri, demokratik ebeveyn tutumları, çocuklarda özerk davranışlarının desteklenmesi gibi konulara yer verilebilir.
- Sınav kaygısının sosyal çevre kaynaklı altboyutunda akran ve aile baskısı, çevre beklenti ve performans kaygısı yaşayan öğrencilerde öz şefkatin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde düşürdüğünü dikkate alarak sosyal destek ve akran ilişkilerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.
- Ana- baba tutumlarının kabul/ilgi altboyutunun sınav kaygısıyla ilişkilerinin incelendiği bu araştırma ışığında öğretmenlerin de sınıf içi iletişiminde demokratik ve kabul edici tutumu destekleyen stratejiler izleyebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Mevcut araştırmada aracılık mekanizması öz düzenleme ve öz şefkat üzerinden planlanmıştır. Ancak gelecek çalışmalarda duygu düzenleme stratejileri, öz yeterlik, akademik yılmazlık veya akran ilişkileri gibi değişkenlerle modeller test edilebilir.
- Araştırmanın örneklemini 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Aynı çalışma ergenlik döneminin farklı evreleri için de uygulanarak bahsedilen aracılıkların çocukların gelişimsel süreçlerine bağlı olarak değişip değişmediği ortaya konabilir.
- Araştırmacılar mevcut çalışmaya benzer bir çalışma yürütmek istediklerinde nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle desteklenen karma yöntem de kullanabilir böylelikle öğrencilerin bu süreçleri nasıl deneyimlediğini daha sağlıklı gözlemleyebilirler.

# KAYNAKÇA


Acar, A. (2021). *Ebeveyn tutumları ile çocukların değer yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Adams, F. J. (2001). *Ergenliği anlamak: Ergen psikolojisinde güncel gelişmeler*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Adom, D., Mensah, J. A. ve Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(1), 109–120. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20457

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(20), 283–299.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). The effect of test anxiety on learning strategies and self-regulation among high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *7*(1), 125–135.

Akşahin Kurul, A. (2022). *Ebeveyn tutumları ile ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Alamehmet, H. K. (2019). *Çocuğun mizacı ve değer düzeyleriyle ebeveyn tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Alkayış, A. (2018). Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 2, 89–106.

Allen, A. B., Goldwasser, E. R. ve Leary, M. R. (2012). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The role of shame. *Self and Identity*, *11*(4), 452–468.

Allen, A. B., Goldwasser, E. R. ve Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, *11*(4), 428–453. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082

Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 ay arası çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arch, J. J., Landy, L. N., Schneider, R. L., Koban, L. ve Andrews-Hanna, J. R. (2018). Self-compassion induction enhances recovery from social stressors: Comparing adults with social anxiety disorder and healthy controls. *Anxiety, Stress, and Coping*, *31*(5), 594–609. https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1504033

Arimitsu, K. (2016). The effects of a program to enhance self-compassion in Japanese individuals: A randomized controlled pilot study. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(6), 559–571.

Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ateş, R. (2024). *Beliren yetişkinlerde ontolojik iyi oluş, bilinçli farkındalık ve öz-şefkat arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Austin, J. S. ve Partridge, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*, 40, 10–13.

Avar Böğrek, A. (2019). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Avar Böğrek, E. (2019). *Benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide sınav kaygısının aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Aydemir, E. (2019). *The impact of flipped classroom approach on the reading and writing achievement, self-regulated learning, and classroom interaction of pre-service English teachers* [Doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Aydemir, S. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, A. ve Soyer, U. (2013). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 5–18.

Aydın, O. (2011). Sınava hazırlanma sürecinde kaygı ve motivasyon. http://oktayaydin.com.tr/2011/07/27/sinava-hazirlanma-surecinde-kaygi-ve-motivasyon/

Aydoğmuş, K., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N. ve Yavuzer, H. (2006). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aygün Karabakla, E. E. (2024). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının öz-şefkat ile ilişkisinde öz-yeterlik ve reddedilme duyarlılığının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Cilt 6) içinde (ss. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248–287.

Barad, J. A. (2007). The understanding and experience of compassion: Aquinas and the Dalai Lama. *Buddhist-Christian Studies*, *27*(1), 1–14. https://doi.org/10.1353/bcs.2007.0002

Barnard, L. K. ve Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, and interventions. *Review of General Psychology*, *15*(4), 289–303. https://doi.org/10.1037/a0025754

Barnett, M. A., Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L. ve Conger, R. D. (2010). Grandmother involvement as a protective factor for early child risk. *Journal of Family Psychology*, *24*(5), 635–645. https://doi.org/10.1037/a0020829

Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173–1182.

Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (Bölüm 5). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Başol, G. (2017). Ayda sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnes Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(13), 173–193.

Başol, G. (2024). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 129–159). Ankara: Vize Yayıncılık.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, *37*(2), 887–907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*(1), 43–88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, *4*(1), 1–103.

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

Bayındır, D. (2016). *48–72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilişkili değişkenlerin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198–210.

Bayraktar, F. (2019). *İlkokul öğrencilerinde sınav kaygısı ve okul bağlılığı ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bayramoğlu, A. (2011). *Psikopatoloji ile ilişkili olarak öz-şefkat* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Baysal, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Benli, B. (2024). *Öğretmen adaylarının öz şefkat düzeyleri: Öz şefkat program önerisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Benli, H. (2024). *Öğretmen adaylarının öz-şefkat düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Berber, N. (2019). *Exploring gifted students' science homework self-regulation skills* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bernier, A., Carlson, S. M. ve Whipple, N. (2010). Dışsal düzenlemeden öz düzenlemeye: Küçük çocukların erken ebeveynlik öncüleri. *Child Development*, *81*(1), 326–339.

Biçkur, D. (2021). *Üniversite öğrencilerinde anne-baba tutumlarının akademik başarı ve sınav kaygısı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S. ve Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(4), 840–853.

Bluth, K. ve Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to stress in adolescents: Relationship to self-compassion, mindfulness, and emotional regulation. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118.

Bluth, K. ve Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 445–457.

Bornstein, M. H. (2015). *Cultural approaches to parenting*. American Psychological Association. https://doi.org/10.4324/9780203772676

Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (3. bs.). Routledge.

Boszormenyi-Nagy, I. ve Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. New York, NY: Harper & Row.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.

Brach, T. (2003). *Radical acceptance: Embracing your life with the heart of a Buddha*. New York, NY: Bantam.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi* (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Brown, J. M., Miller, W. R. ve Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. L. VandeCreek ve T. L. Jackson (Ed.), *Innovations in clinical practice: A source book* içinde (ss. 281–289). Professional Resource Press.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Routledge.

Cabı, E. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(3), 194–205.

Cananoğlu, B. (2019). *Redundant on-screen text, learner control and self-regulation: Effects on learning past tense in English* [Yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Cassady, J. C. ve 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

Cazan, A. M. ve Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 640–644.

Chang, M. (1986). Test anxiety and academic achievement. *Paper presented at the Second Regional Conference on University Teaching*, Las Cruces, NM.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, *6*(1), 1–16.

Condon, P. ve Feldman Barrett, L. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, *13*(5), 817–821. https://doi.org/10.1037/a0033747

Coplan, R. J., Prakash, K. O., O'Neil, K. ve Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren anne baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2001). *Ana-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2010). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2014). *Anne-baba tutumları ve çocuk eğitimi*. Ankara: Nobel.

Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* [Uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496.

Daşcı, G. (2022). *Genç yetişkinlerde büyüme korkusu ile öz şefkat arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve kendini saklamanın aracı rolü* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demiraslan Çevik, Y., Haşlaman, T., Kuşkaya Mumcu, F. ve Gökçearslan, Ş. (2016). Öz düzenleme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *6*(1), 1–15. https://doi.org/10.17943/etku.44960

Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Demirtaş, P. (2024). *Anne-baba tutumu ve öğretmen sınıf liderliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik benlik kavramı ve üstbilişin aracılık rolünün incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Deniz, M. E., Kesici, Ş. ve Sümer, A. S. (2008). Türkçe'ye uyarlanan öz-şefkat ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Social Behavior and Personality*, *36*(9), 1151–1160. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151

Dent, A. L. ve Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *28*(3), 425–474.

Diehl, M., Semegon, A. B. ve Schwarzer, R. (2006). Self-regulation of goal setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Motivation and Emotion*, *30*(4), 259–272. https://doi.org/10.1007/s11031-006-9046-7

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Duran, E. (2019). *Anne tutumu ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Dwairy, M. ve Achoui, M. (2006). Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, *15*(6), 739–750.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25.

Egemen, E. (2024). *Students' homework self-regulation and homework practices: The case of students from different educational cycles in Yozgat* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Eihobuche, I. (1988). Obsessive compulsive neurosis in relation to parental child-patterns amongst Greek, Italian and Anglo-Australians subjects. *Acta Psychiatrica Supplementum*, 344, 115–120.

Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, *21*(5), 681–698.

Ellis, A. (2001). *Feeling better, getting better, staying better: Profound self-help therapy for your emotions*. Impact Publishers/New Harbinger.

Eker, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve özgüven ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekiçi, G. (2024). *The relationship between mindfulness and counseling self-efficacy among counselor trainees: Mediating roles of self-compassion and anxiety* [Yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University, Ankara.

Ekin, H. (2021). *Anne-baba tutumlarının matematik kaygısı ve akademik başarı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi.

Engelhardt, J. A. (2012). The developmental implications of parentification: Effects on childhood attachment. *Graduate Student Journal of Psychology*, 14, 45–52. https://doi.org/10.52214/gsjp.v14i.10879

Erdem Çevikbaş, N. (2022). *Ebeveyn tutumlarının akademik motivasyon ve okul başarısı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24, 328–332.

Erol, E. E. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmede öz düzenleme becerileri ile çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini desteklemeleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Ertunç, B. (2024). *Müzik performans kaygısı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Esen, M. (2023). *Öz güven, benlik saygısı ve sosyal desteğin sınav kaygısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ferrari, M., Hunt, C., Harrys, K. ve Yap, K. (2022). Self-compassion interventions for youth: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Mindfulness*, *13*(3), 765–780. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01743-6

Fornell, C. ve Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve O. Bekir, Çev.; 4. bs.). Ankara: İmge.

Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.

Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. London: Constable & Robinson.

Gökçedağ, E. (2021). *Psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Grolnick, W. S., McMenamy, J. ve Kurowski, C. (1999). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. L. Balter ve C. S. Tamas-LeMonda (Ed.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* içinde (ss. 3–22). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 143–154. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143

Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*(1), 237–252.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299.

Grusec, J. E. ve Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, *81*(3), 687–709. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x

Grusec, J. E. ve Hastings, P. D. (Ed.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2. bs.). Guilford Press.

Gunnar, M. R. ve Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27, 199–220.

Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkânı. *Turkish Studies*, *11*(17), 373–404.

Hacıömeroğlu, A. B. (2008). *Perceived parental rearing behaviors, responsibility attitudes and life events as predictors of obsessive-compulsive symptomatology: Test of a cognitive model* [Doktora tezi]. Middle East Technical University, Ankara.

Hanımoğlu, S. (2019). *Ergenlerin algıladıkları ana-baba tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Harwood, E. M. ve Kocovski, N. L. (2017). Self-compassion induction reduces anticipatory anxiety among socially anxious students. *Mindfulness*, 8, 1544–1551.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, *85*(1), 4–40.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, *58*(1), 47–77. https://doi.org/10.3102/00346543058001047

Hendricks, B. A., Vo, J. B., Dionne Odom, J. N. ve Bakitas, M. A. (2021). Parentification among young carers: A concept analysis. *Child & Adolescent Social Work Journal*, *38*(5), 519–531. https://doi.org/10.1007/s10560-021-00784-7

Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. F. ve Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, *32*(6), 1049–1061. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00109-X

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.

Jordan, J. V. (2017). Relational-cultural therapy. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781506300290.n11

Joss, D., Lazar, S. W. ve Teicher, M. H. (2020). Nonattachment predicts empathy, rejection sensitivity, and symptom reduction after a mindfulness-based intervention among young adults with a history of childhood maltreatment. *Mindfulness*, *11*(4), 975–990. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01322-9

Jurkovic, G. J. (1997). *The plight of the parentified child*. New York, NY: Brunner/Mazel.

Kabalcı, F. (2008). *Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaban, S. (2024). *Yetişkin bireylerde bilişsel ve davranışsal duygu düzenleme becerilerinin benlik saygısı, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.

Kaçkar İlden, A., Kılıç Günay, B. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *9*(2), 100–105.

Karabulut, R. (2024). *Investigating the opinions of ELL and ELT preparation students regarding the impact of extramural activities on developing language and self-regulation skills* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karagöz, A. (2022). *Anne-baba tutumları, akademik motivasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karaırmak, Ö. ve Sahranç, Ü. (2015). Klasik koşullanma. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 387–413). Ankara: Anı.

Karakasidou, E. ve Stalikas, A. (2017). The effectiveness of a pilot self-compassion program on well-being components. *Psychology*, *8*(4). https://doi.org/10.4236/psych.2017.84034

Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy: The foundation of developmental pathways*. https://doi.org/10.4087/OLVD6449

Keeley, J. W., Zayac, R. ve Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students. *Teaching of Psychology*, *35*(1), 26–31.

Kelly, A. C., Zuroff, D. C., Foa, C. L. ve Gilbert, P. (2020). The protective role of self-compassion in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 132, 103–143.

Kılıç, M. (2024). *Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı, psikolojik dayanıklılık ve öz düzenleme ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kılıçarslan, T. (2021). *Ebeveyn tutumlarının çocuklarda öz kontrol ve sorumluluk duygusu üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kırhan, A. (2007). *Üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanal tercihleri: Kullanımlar ve doyumlar kuramı ve sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kıvrak, Z. (2021). *Yetişkinlerde algılanan ebeveyn tutumu, öz şefkat ve öz tiksinme ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Kızılarıslan, M. Ş. (2024). *Alkol kullanımı olan yetişkinlerde algılanan sosyal destek, öz-şefkat ve içselleştirilmiş damgalama arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Kızıldağ, Ö. (2012). *Çocukları anlama kılavuzu*. Ankara: Elma.

Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. Guilford Press.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. bs.). New York, NY: Guilford Press.

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

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksız, E. (2023). *Investigating mindset, self-regulation, academic self-concept, DMC, and academic achievement in an EFL setting* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kurt, S. (2022). *Romantik ilişkilerde öz-şefkatin ilişki doyumu ve partner duyarlılığı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Kuşdemir, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kuyumcu Vardar, H. (2011). *Sınav kaygısı ve öz düzenleme becerileri ile akademik performans arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 69–77.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *62*(5), 1049–1065. https://doi.org/10.2307/1131151

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. ve Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(5), 887–904.

Leary, M. R. ve MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (ss. 401–418). New York, NY: Guilford Press.

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

Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Lufi, D., Okasha, S. ve Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(3), 176–184. https://doi.org/10.2307/1593667

Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. P. H. Mussen (Series Ed.) ve E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (Cilt 4) içinde (ss. 1–101). New York, NY: Wiley.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, *21*(1), 89–101. https://doi.org/10.1080/01443410020019867

Meijer, J. (2001). Stress in the relation between trait and state anxiety. *Psychological Reports*, 88, 947–964.

Moilanen, K. L. (2007). Adolescent self-regulation inventory: The development and validation of a short form. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(6), 835–848.

Moilanen, K. L., Rasmussen, K. ve Padilla-Walker, L. M. (2015). Bidirectional associations between self-regulation and parenting styles in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 246–262.

Moilanen, K. L., Padilla-Walker, L. M. ve Blaacker, D. R. (2018). Dimensions of short-term and long-term self-regulation in adolescence: Associations with maternal and paternal parenting and parent-child relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1409–1426.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, *2*(2). https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, K. D. (2003b). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860390209035

Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27–37.

Neff, K. D., Hsieh, Y.-P. ve Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, *4*(3), 263–287. https://doi.org/10.1080/13576500444000317

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, *41*(1), 139–154.

Neff, K. D. ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, *69*(1), 28–44.

Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, *9*(3), 225–240.

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. ve Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *39*(3), 267–285.

Neff, K. D. ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, *77*(1), 23–50.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. bs.). New York, NY: McGraw-Hill.

Ogden, J. P. (1990). Turn-of-month evaluations of liquid profits and stock returns: A common explanation for the monthly and January effects. *The Journal of Finance*, *45*(4), 1259–1272.

Onyeizughbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(1), 299–312.

Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, *4*(2), 151–163.

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

Örgün, K. S. (2000). *Anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öz, İ. (2005). *Anne-baba olma sanatı* (4. bs.). İstanbul: Alfa.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. ve Nagoshi, C. T. (2001). A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, *26*(5), 805–826.

Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341.

Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A. ve Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, *14*(1), 104–117. https://doi.org/10.1080/15298868.2014.955050

Pintrich, P. R. ve de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*(3), 879–891.

Putwain, D. W. (2008). Test anxiety and school-based examinations: Evidence from the United Kingdom. *Educational Psychology*, *28*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/01443410701413738

Putwain, D. W. ve Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, *40*(5), 554–570.

Putwain, D. W., Woods, K. A. ve Symes, W. (2020). Self-compassion and test anxiety: The mediating role of academic buoyancy. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 1002–1018.

Ringeisen, T. ve Buchwald, P. (2010). Test anxiety and self-regulation: A structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, *25*(4), 483–498.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. bs.). New York, NY: Free Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. ve Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(6), 359–371.

Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (ss. 2–27). Ankara: Nobel.

Sakız, H. ve Sarıçam, H. (2015). Self-compassion and forgiveness: The protective approach against rejection sensitivity. *International Journal of Human and Behavioral Science*, *1*(2), 10–21.

Sarason, I. G. (1959). Test anxiety and intellectual performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *59*(1), 26–33.

Sarason, I. G. ve Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* içinde (ss. 475–495). New York, NY: Plenum Press.

Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Sayar, K. ve Bağlan, F. (2014). *Koruyucu psikoloji*. İstanbul: Timaş.

Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). Özel yetenek sınavına giren lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(8), 102–113.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* içinde (ss. 125–151). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, *40*(2), 85–94.

Schutz, P. A. ve Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, *35*(4), 243–256.

Sever, N. (2022). *Sınav kaygısı, bilinçli farkındalık ve öz şefkat ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sezer, A., Kolaç, N. ve Erol, S. (2013). Bir ilköğretim okulu 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne-baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(4), 184–190.

Smith, R. J., Arnkoff, D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology, 37*(3), 313–322. https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.3.313

Smeekes, A., Verkuyten, M. ve Martinovic, B. (2017). Integrating minority and majority perspectives: The role of self-compassion in multicultural settings. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *23*(3), 400–409.

Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57–62.

Solé-Leris, A. (1989). Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation (J. Goldstein & J. Kornfield). *Buddhist Studies Review*, *6*(1). https://doi.org/10.1558/bsrv.v6i1.15896

Soysa, C. K. ve Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.004

Sözügüzel, S. (2022). *Ebeveyn tutumları ile okul bağlılığı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 125–146. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. New York, NY: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. London: Taylor & Francis.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. ve Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, *13*(1), 40–55.

Steinberg, L. (1992). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. *Child Development*, *63*(5), 1299–1313.

Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, *10*(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Sucu, B. T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Svinicki, M. D. (Ed.). (2002). *New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Şahin, H. N. (1994). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şahin, D. (2014). *Öğretmenlerin öz duyarlılıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *15*(6), 107–113.

Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şamlıoğlu, B. (2023). *Öz-şefkat temelli grup çalışmalarının boşanmış aile çocuklarının öz-şefkat düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Şen, H. (2021). *Sınav kaygısı, bilişsel esneklik ve öz yeterlik ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şendil, G. (2003). *Çocuk, ergen ve anne baba*. İstanbul: Çantay.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston, MA: Pearson.

Tan, S. (2024). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz-şefkat ve yetersizlik duygusunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tatar, A. (2014). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik performans ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Terry, M. L., Leary, M. R. ve Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, *12*(3), 278–290.

Thomas, C. L., Cassady, J. C. ve Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards for test anxiety in undergraduate students: Developing cut scores for the Cognitive Test Anxiety Scale–Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(5), 492–508.

Toksöz, E. (2010). *İkinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tozkoparan, M. (2020). *Ebeveyn tutumlarının sosyal kaygı ve akademik başarı üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Tuğran, A. Z. (2020). *Ergenlerde akran zorbalığı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve ana-baba tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ullman, J. B. (2007). Structural equation modeling. B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (Ed.), *Using multivariate statistics* içinde (ss. 653–771). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ullman, J. B. (2012). *Structural equation modeling*. B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Ed.), *Using multivariate statistics* içinde (ss. 681–785). Pearson Education.

Uyanık, N. ve Çevik, Ö. (2020). Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, *2*(2), 660–674. https://doi.org/10.35452/caless.2020.35

Ürgüp, D. (2017). *Ergenlerde bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 250–260.

Vermunt, J. D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, *10*(4), 325–349.

Von der Embse, N. P., Barterian, J. A. ve Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, *50*(1), 57–71.

Von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D. ve Post, J. (2018). Test anxiety effects on academic performance: A meta-analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(2), 163–176.

Williams, J. ve MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15, 23–51.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, *76*(2), 92–104.

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

Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201–214.

Yalom, I. D. (2001). *Varoluşçu psikoterapi* (Z. İyidoğan Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N. (2004). *Çocuk olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.

Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne-baba tutumları: Anne-baba tutumları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1999). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (Ed.). (2016). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2019). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yetgin, G. (2022). *10–12 yaş arası çocuklarda ebeveyn çocuk kapsayıcı işlevinin öz-şefkat ve bağlanma stilleri ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176.

Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkinliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde bağlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkide genel aidiyet ve yaşam doyumuna seri çoklu aracılık. *Eğitim Bilimleri*, 16, 553–578. https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0380

Yılmaz, A. (2000). *Ergenlerde ana-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, E. (2020). *Öğretmen adaylarında sınav kaygısı, akademik erteleme ve motivasyon ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.

Yüksel, M. (2022). *Ebeveyn tutumları, akademik güdülenme ve okul bağlılığı ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

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

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

Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Ed.), *International handbook of emotions in education* içinde (ss. 265–288). Boca Raton, FL: Taylor & Francis.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated*

*learning and academic achievement* (2. bs.) içinde (ss. 1–39). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614–628.

# EKLER

## Ek 1. Anket Formu

**EK I: ANKET FORMU**

Sevgili Öğrenci,

Öncelikle bu araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonuçlarının gerçeği yansıtması bakımından çok önem taşıyor. "Doğru" ya da "yanlış" cevap yoktur. Sonuçlar sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup en doğru şekilde işaretlemeyi unutmayalım!

Yeşim UÇAR
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

| **BÖLÜM I**<br>**Kişisel Bilgiler** | | |
|---|---|---|
| **1** | Cinsiyetiniz | ( ) Kız ( ) Erkek |
| **2** | Günlük ders çalışma süreniz? | ( ) 0-1 saat ( ) 1-2 saat ( ) 2-3 saat<br>( ) 3 saat ve üzeri |
| **3** | Anne babanız birlikte mi yaşıyor? | ( ) Birlikteler ( ) Boşandılar<br>( ) Annem hayatta değil ( ) Babam hayatta değil |
| **4** | Annenizin eğitim durumu nedir? | ( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul<br>( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü |
| **5** | Babanızın eğitim durumu nedir? | ( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul<br>( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü |

| **BÖLÜM II**<br>**Öz-Anlayış Ölçeği** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİME GENEL OLARAK NASIL DAVRANIYORUM?** | | **Neredeyse Hiç** | **Nadiren** | **Ara Sıra** | **Sıklıkla** | **Neredeyse Her zaman** |
| | **Yanıtlamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **1** | Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır. | | | | | |
| **2** | İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim. | | | | | |
| **3** | Yetersizliklerimi düşünmek kendimi daha yalnız ve dünyadan kopuk hissetmeme neden olur. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **4** | Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım. | | | | | |
| **5** | Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik hisleriyle tükenirim. | | | | | |
| **6** | Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım. | | | | | |
| **7** | Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim. | | | | | |
| **8** | Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım. | | | | | |
| **9** | Kendimi bir şekilde yetersiz hissettiğimde kendi kendime birçok insanın aynı şekilde kendi hakkında yetersizlik duyguları yaşadığını hatırlatmaya çalışırım. | | | | | |
| **10** | Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım. | | | | | |
| **11** | Çok sıkıntılıysam, kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm | | | | | |
| **12** | Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim. | | | | | |
| **13** | Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım. | | | | | |
| **14** | Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım. | | | | | |
| **15** | Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim. | | | | | |
| **16** | Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım. | | | | | |
| **17** | Ben mücadele halindeyken diğer herkesin işlerinin benimkinden kolay gittiğini hissetme eğilimim vardır. | | | | | |
| **18** | Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir. | | | | | |
| **19** | Bir şey beni üzdüğünde, duygusal olarak bunu abartırım. | | | | | |
| **20** | Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim. | | | | | |
| **21** | Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür. | | | | | |
| **22** | Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır. | | | | | |
| **23** | Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, başarısızlığın yalnız benim başıma geldiği duygusunu hissetme eğiliminde olurum. | | | | | |
| **24** | Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım. | | | | | |

| BÖLÜM III<br>ÖZ DÜZENLEMENİN DİKKAT KONTROLÜ ÖLÇEĞİ'NİN MADDELERİ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Aşağıdaki sorularda, size en uygun gelen ifadeyi (X) ile işaretleyiniz** | **Tamamen Yanlış** | **Yanlış** | **Doğru** | **Tamamen Doğru** |
| | | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **1** | Gerektiğinde bir etkinlik üzerinde uzun süre yoğunlaşabilirim. | | | | |
| **2** | Bir etkinliği yaparken dikkatim dağılırsa kısa süre sonra kaldığım yerden sorunsuzca devam edebilirim. | | | | |
| **3** | Bir etkinlik duygularımı çok fazla tetiklerse kendimi sakinleştirerek etkinliğe devam edebilirim. | | | | |
| **4** | Üzerinde çalıştığım etkinlik problem çözmeyi gerektiriyorsa, duygularımı kontrol ederek devam edebilirim. | | | | |
| **5** | Bir işle uğraşırken dikkatimi dağıtan düşünceleri kontrol edebilirim. | | | | |
| **6** | Çalışmam bölündüğünde, geri dönüp yoğun bir şekilde çalışmaya devam etmede bir problem yaşamam. | | | | |
| **7** | Hedefime odaklanırım ve hiçbir şeyin beni çalışma planımdan uzaklaştırmasına izin vermem. | | | | |

| BÖLÜM IV<br>ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Lütfen aşağıdaki sorulara kendi anne ve babanızı düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.** | **Hiç Benzemiyorsa** | **Benzemiyorsa** | **Biraz Benziyorsa** | **Tamamen Benziyorsa** |
| | | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **1** | Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler. | | | | |
| **2** | Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler. | | | | |
| **3** | Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar. | | | | |
| **4** | Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler. | | | | |
| **5** | Annem ve babam bazı konularda "**sen kendin karar ver**" derler. | | | | |
| **6** | Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar. | | | | |
| **7** | Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **8** | Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler. | | | | |
| **9** | Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar. | | | | |
| **10** | Annem ve babamla her tartıştığımda bana "**büyüdüğün zaman anlarsın**" derler. | | | | |
| **11** | Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler. | | | | |
| **12** | Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler. | | | | |
| **13** | Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar. | | | | |
| **14** | Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler. | | | | |
| **15** | Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar. | | | | |
| **16** | Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım. | | | | |
| **17** | Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz. | | | | |
| **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 arkadaşlarınla bir yere gitmene izin verirler mi?

**Evet** ☐ **Hayır** ☐

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

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

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8:00'den önce | ☐ | 10:00 – 10:59 arası | ☐ |
| 8:00 – 8:59 arası | ☐ | 11:00 ya da daha geç | ☐ |
| 9:00 – 9:59 arası | ☐ | İstediğim saate kadar | ☐ |

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

**Evet** ☐ **Hayır** ☐

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

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

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8:00'den önce | ☐ | 10:00 – 10:59 arası | ☐ |
| 8:00 – 8:59 arası | ☐ | 11:00 ya da daha geç | ☐ |
| 9:00 – 9:59 arası | ☐ | İstediğim saate kadar | ☐ |

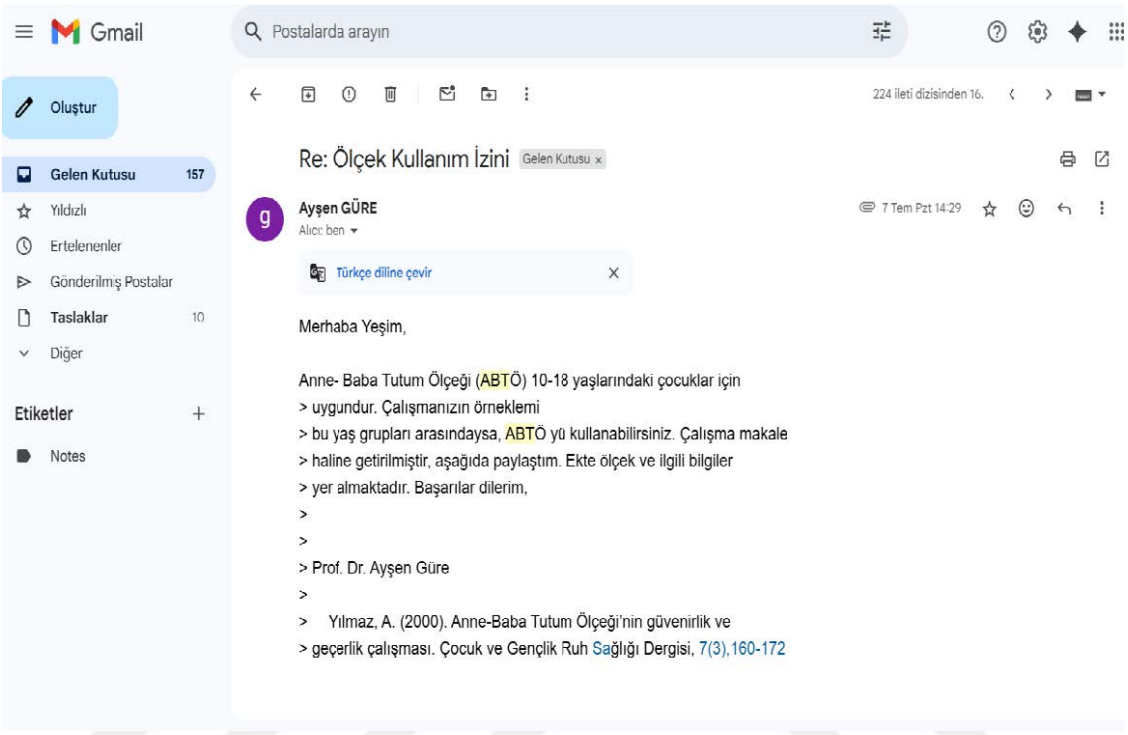
| Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler? | | Hiç Çaba Göstermez | Çok Az Çaba Gösterir | Çok Çaba Gösterir |
|---|---|---|---|---|
| 21 | Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini, | | | |
| 22 | Boş zamanlarınızda ne yaptığını, | | | |
| 23 | Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını, | | | |
| **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, | | | |
| 25 | Boş zamanlarınızda ne yaptığın, | | | |
| 26 | Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin, | | | |

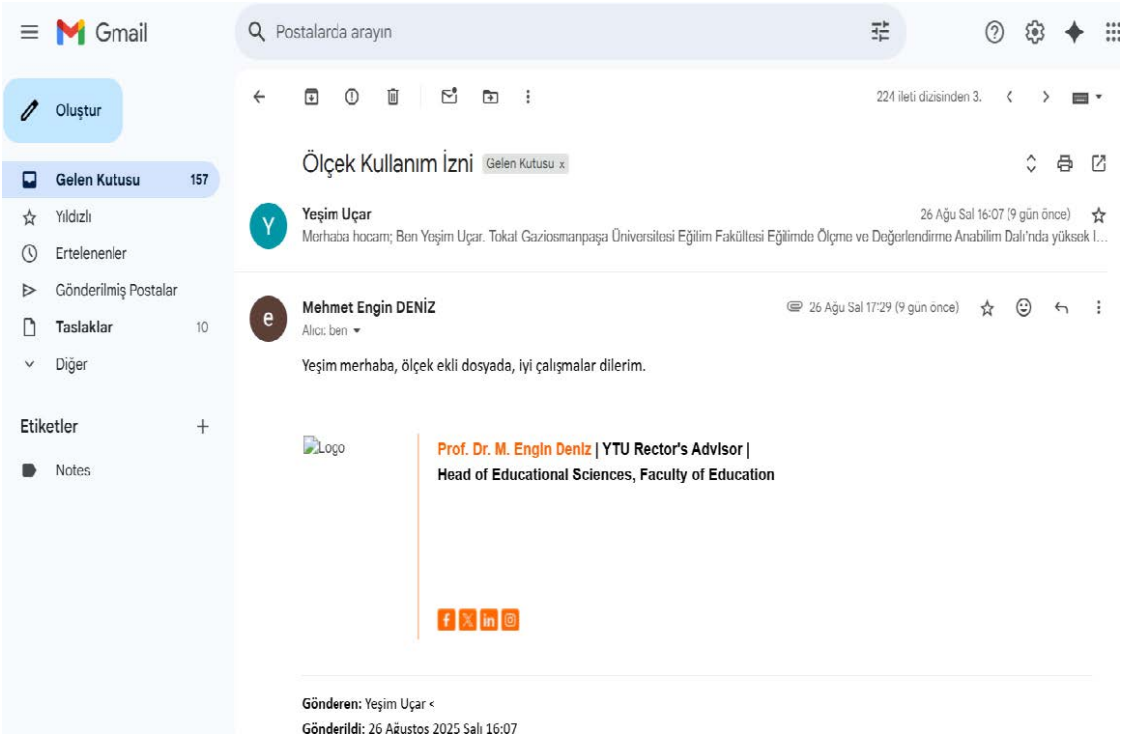
| **BÖLÜM V**<br>**AYDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Aşağıda verilen ifadeleri okuyunuz. Maddelere konu olan sınav KPSS, YKS, LGS gibi geniş ölçekli sınavlardır. Her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü Asla Doğru Değil (1), Doğru Değil (2), Ara sıra Doğru (3), Doğru (4), ve Her Zaman Doğru (5) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade sizin için bazen doğru bazen doğru değilse 3'ü işaretleyiniz. | | Asla Doğru Değil | Doğru Değil | Ara Sıra Doğru | Doğru | Her Zaman Doğru |
| **MADDELER** | | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **1** | Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım. | | | | | |
| **2** | Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar. | | | | | |
| **3** | Sınavda kötü sonuç alırsam çevremdekilerin tepkisi ne olur vb. tarzı endişeler zihnimi yorar. | | | | | |
| **4** | Sınav yaklaştıkça daha çok çalışsaydım, daha farklı hazırlansaydım, ya başaramazsam tarzı kuruntularım artar. | | | | | |
| **5** | Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam. | | | | | |
| **6** | Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar. | | | | | |
| **7** | Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar. | | | | | |
| **8** | Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım. | | | | | |
| **9** | Öncesinde çok çalışmama rağmen sınav günü hazır olduğuma kendimi ikna edemem. | | | | | |

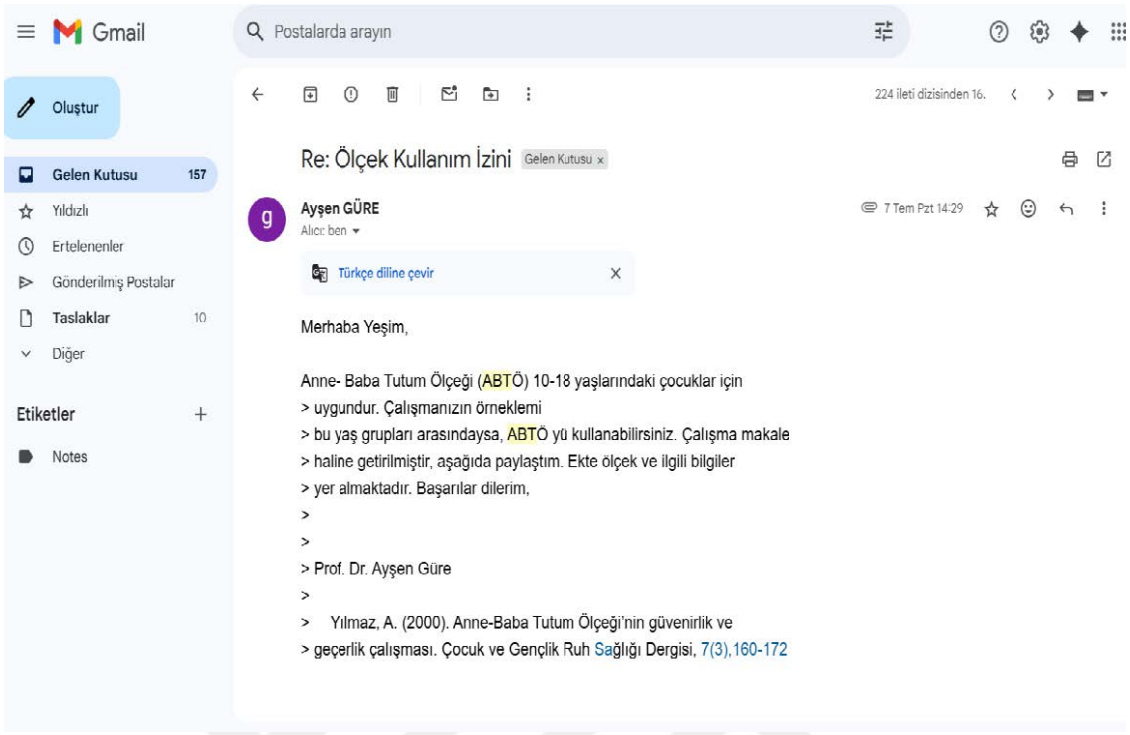
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **10** | Başarısız olursam olacakları (ailenin üzülmesi, başkaları hayatına yön verirken yerinde saymak, geride kalmak) düşünmek zihnimi yorar. | | | | | |
| **11** | Sınava fiziken bitkin girmek (stresten uyuyamamak, yorgun, bitkin, gergin olmak) sınav günü moralimi alt üst eder. | | | | | |
| **12** | Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur. | | | | | |
| **13** | Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum. | | | | | |
| **14** | Sınav yaklaştıkça, başka bir şey düşünemediğim için kaygılarım gittikçe artar. | | | | | |
| **15** | Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez. | | | | | |

**Katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum…**

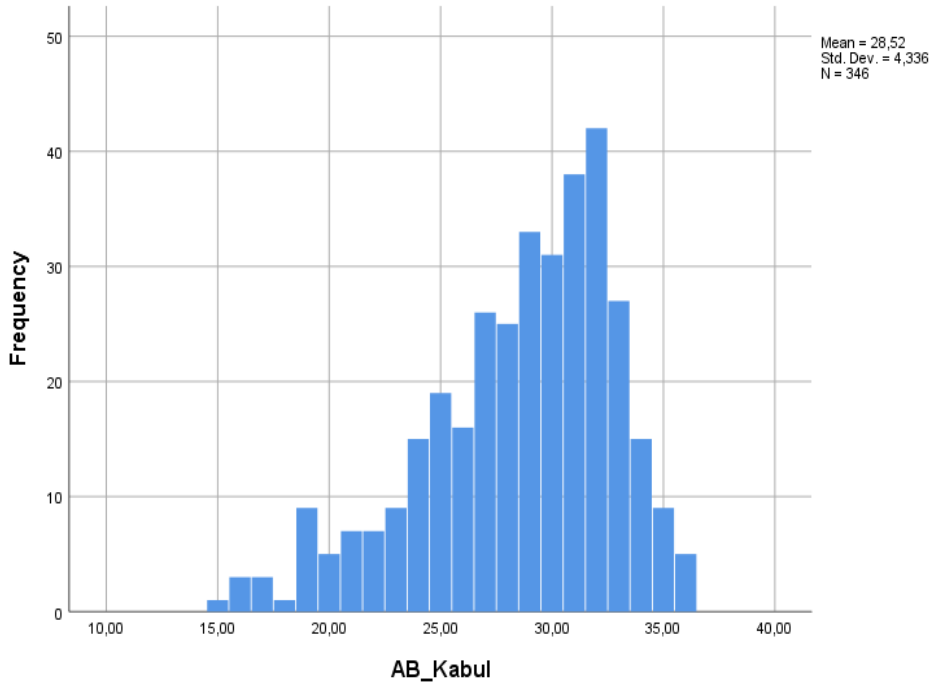
# Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzni

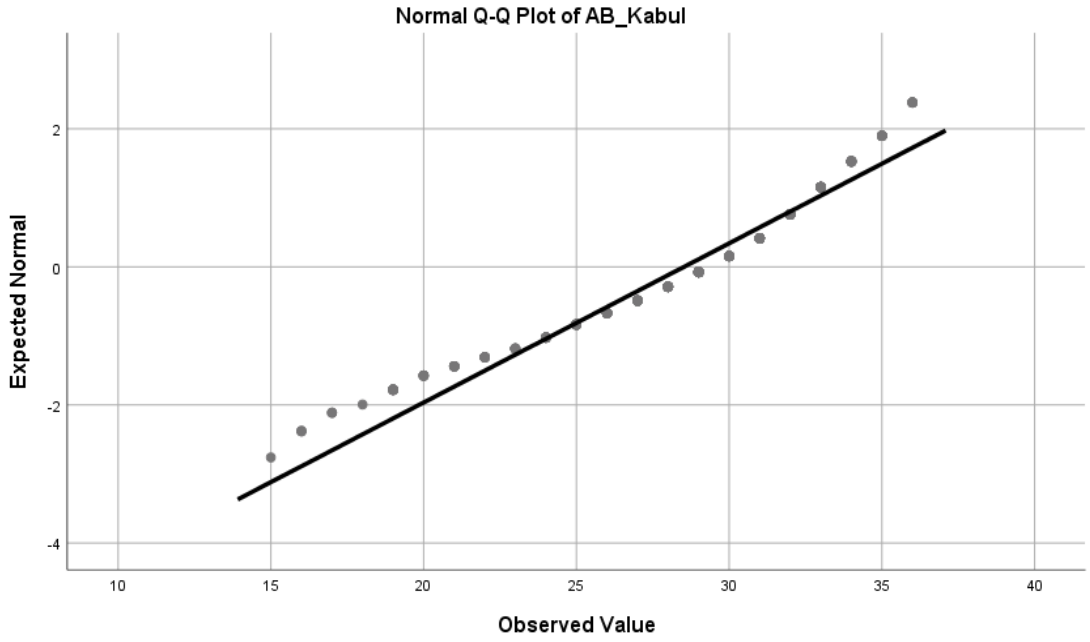


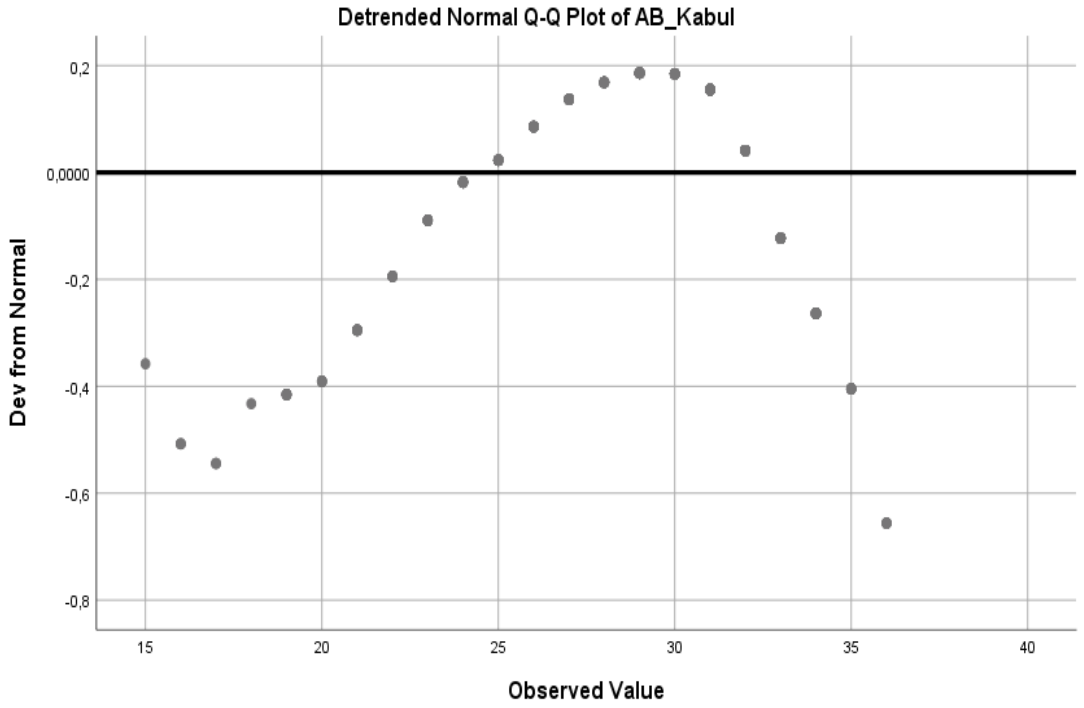



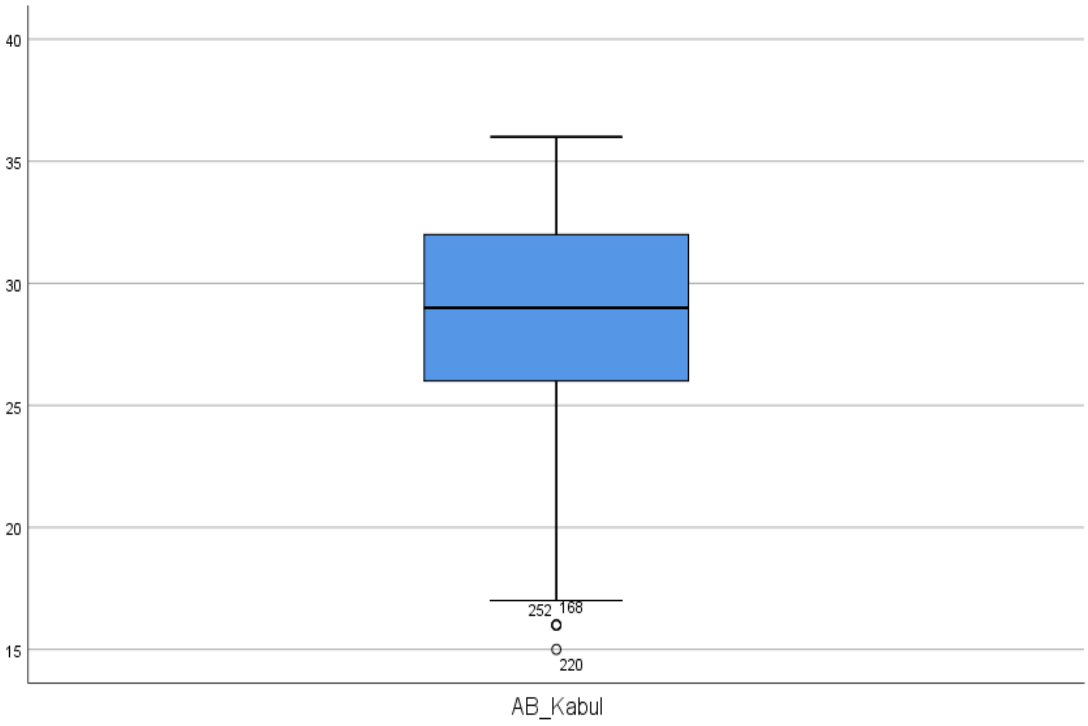

Gmail
Postalarda arayın
Oluştur
Gelen Kutusu 157
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar 10
Diğer
Etiketler
Notes
224 ileti dizisinden 16.
Re: Ölçek Kullanım İzini
Gelen Kutusu
Ayşen GÜRE
Alıcı: ben
7 Tem Pzt 14:29
Türkçe diline çevir
Merhaba Yeşim,
Anne- Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) 10-18 yaşlarındaki çocuklar için
> uygundur. Çalışmanızın örneklemi
> bu yaş grupları arasındaysa, ABTÖ yü kullanabilirsiniz. Çalışma makale
> haline getirilmiştir, aşağıda paylaştım. Ekte ölçek ve ilgili bilgiler
> yer almaktadır. Başarılar dilerim,
>
>
> Prof. Dr. Ayşen Güre
>
> Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve
> geçerlik çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(3),160-172

**Ek 3. Ana-Baba Tutumu Kabul Alt boyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**

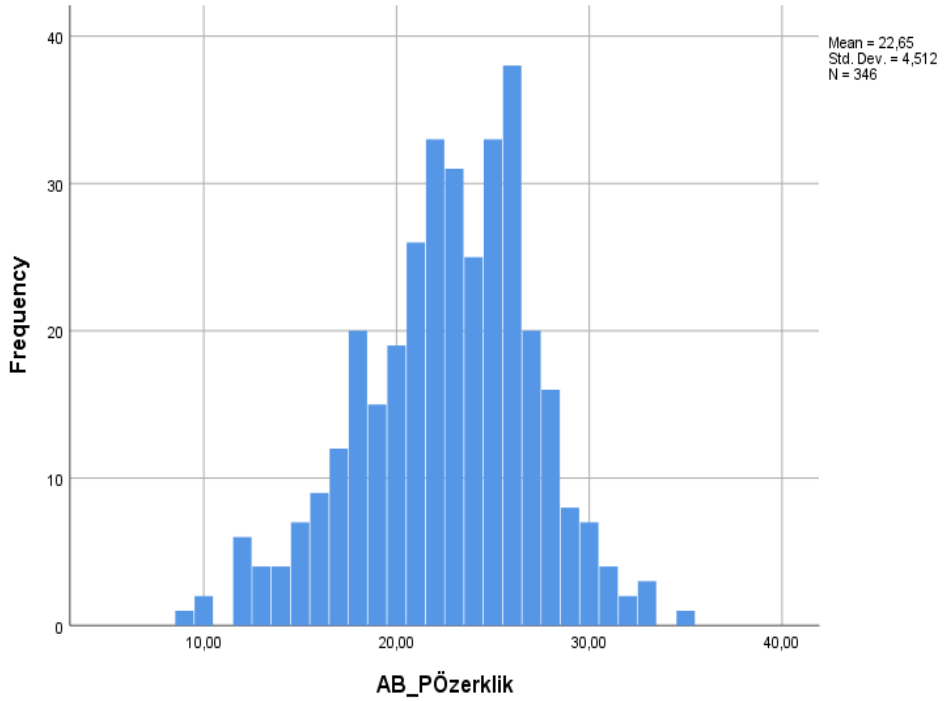


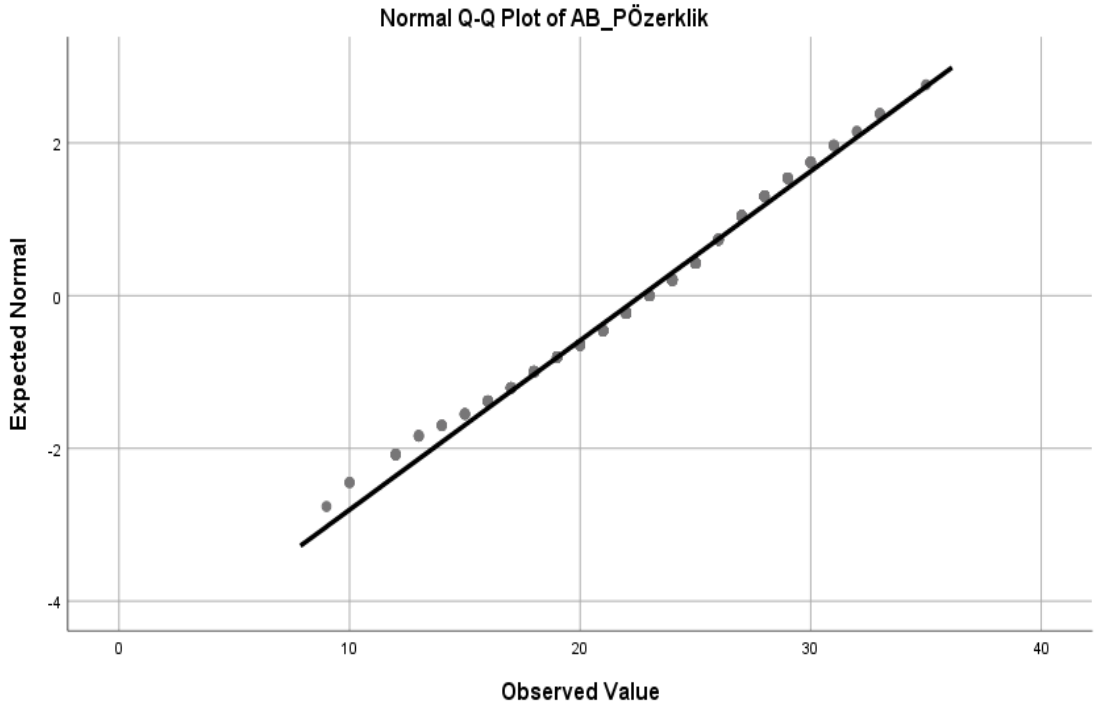



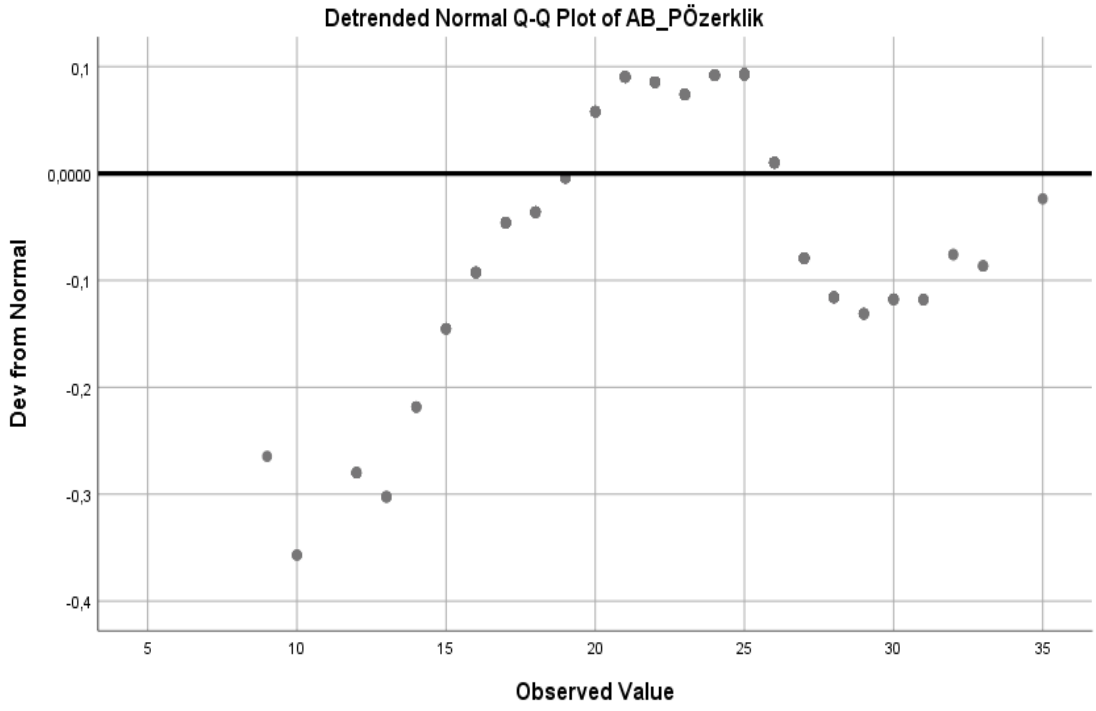

Detrended Normal Q-Q Plot of AB_Kabul
Dev from Normal
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
-0,6
-0,8
15
20
25
30
35
40
Observed Value

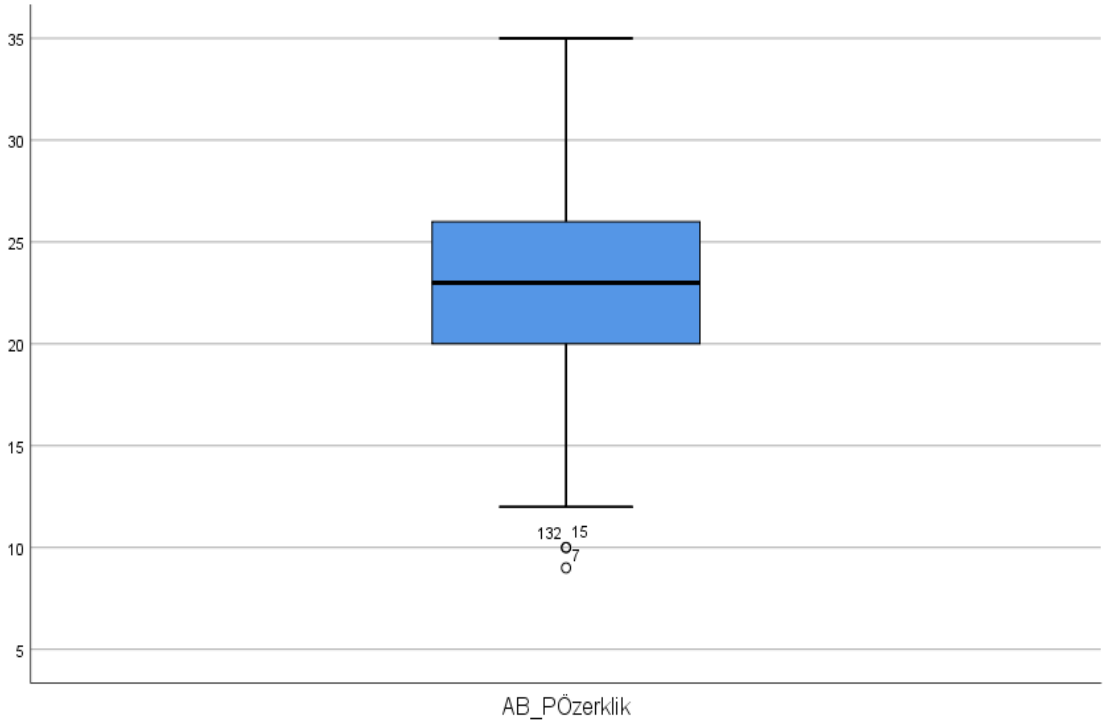

40
35
30
25
20
15
252
168
220
AB_Kabul

**Ek 4. Ana-Baba Tutumu Psikolojik Özerklik Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**

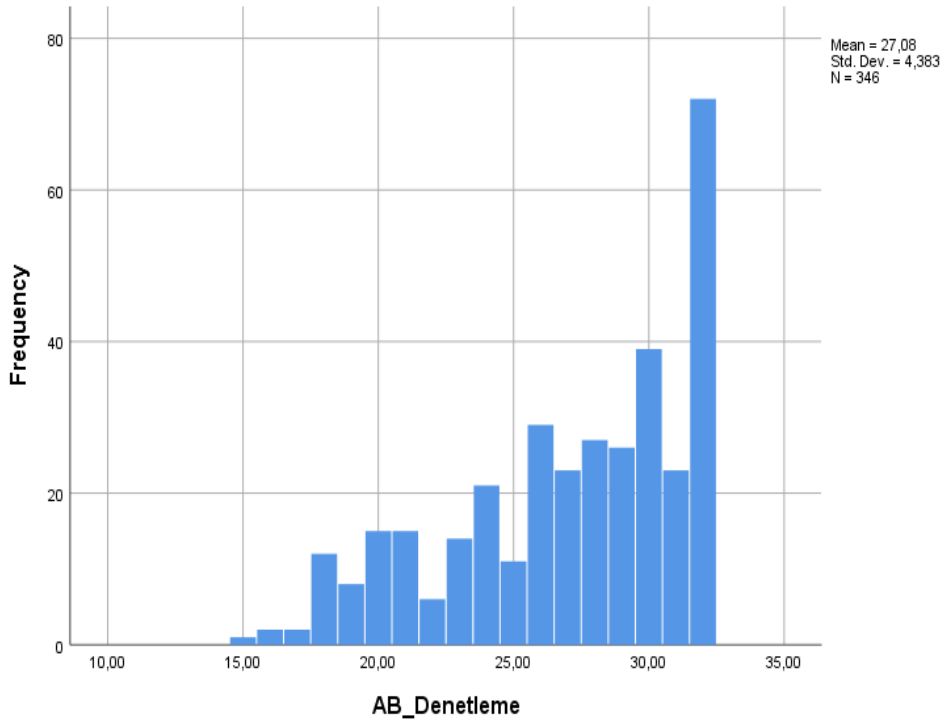


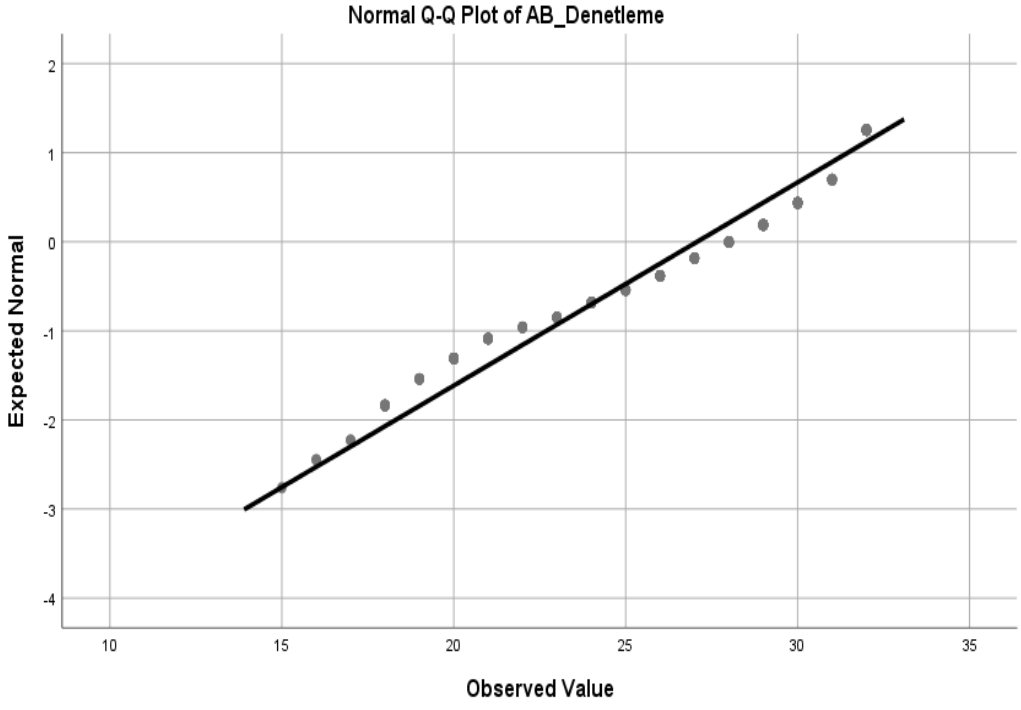

Normal Q-Q Plot of AB_PÖzerklik
Expected Normal
2
0
-2
-4
0
10
20
30
40
Observed Value

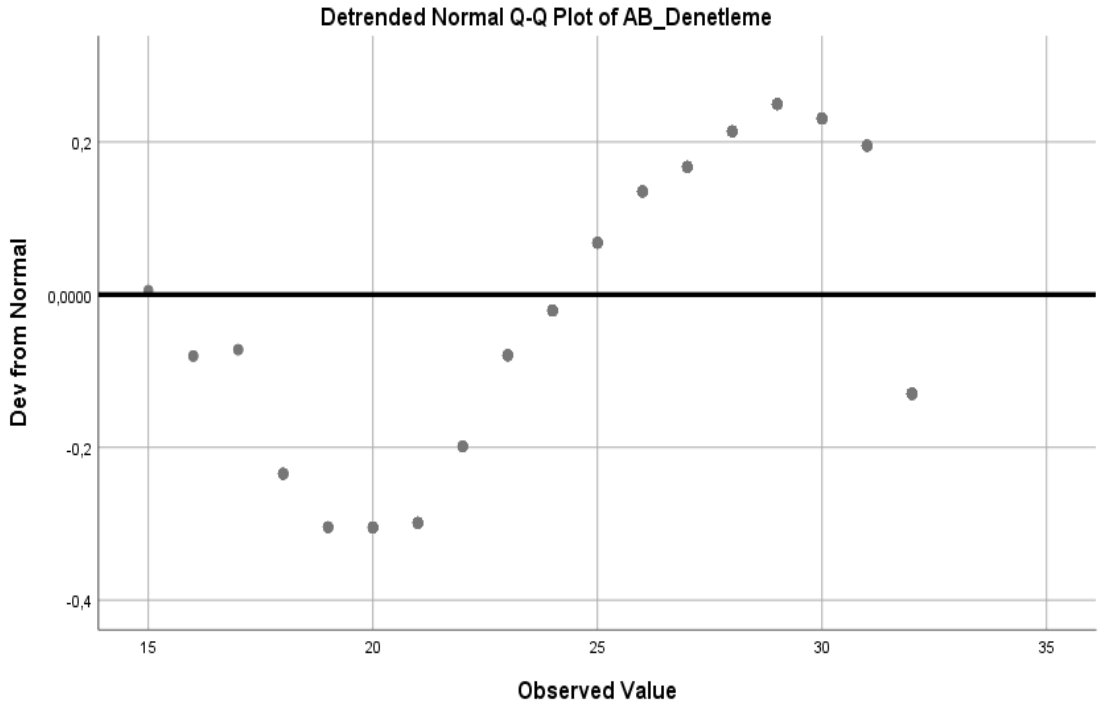

Detrended Normal Q-Q Plot of AB_PÖzerklik
Dev from Normal
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
-0,4
5
10
15
20
25
30
35
Observed Value

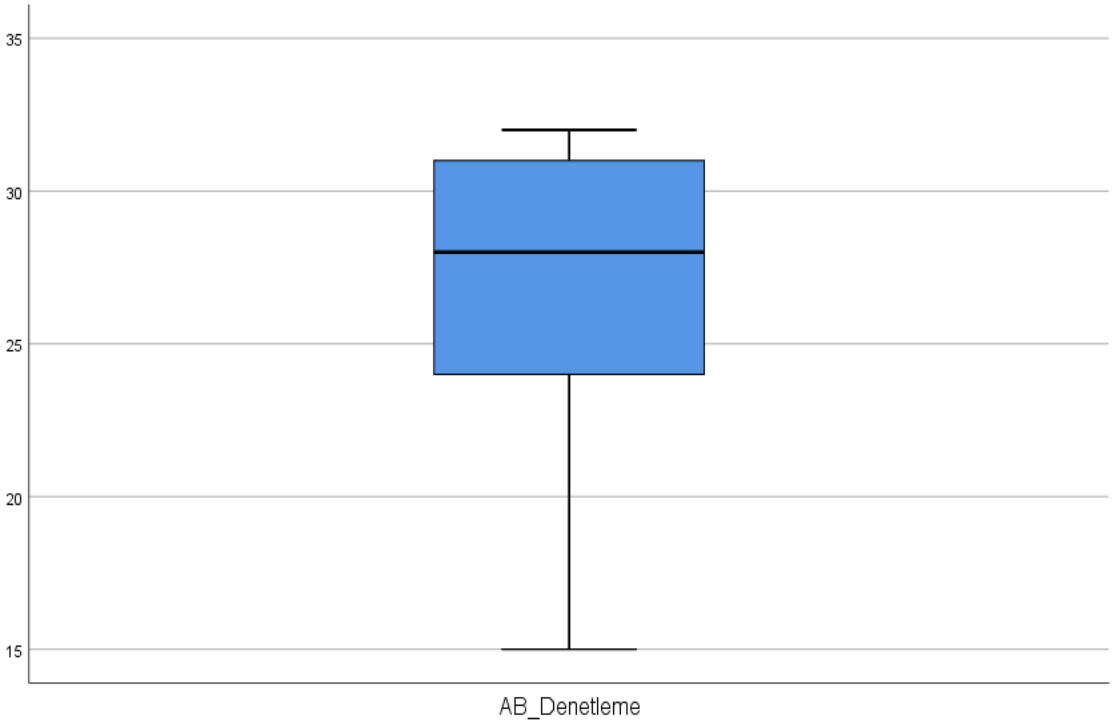



**Ek 5. Ana-Baba Tutumu Denetleme Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**

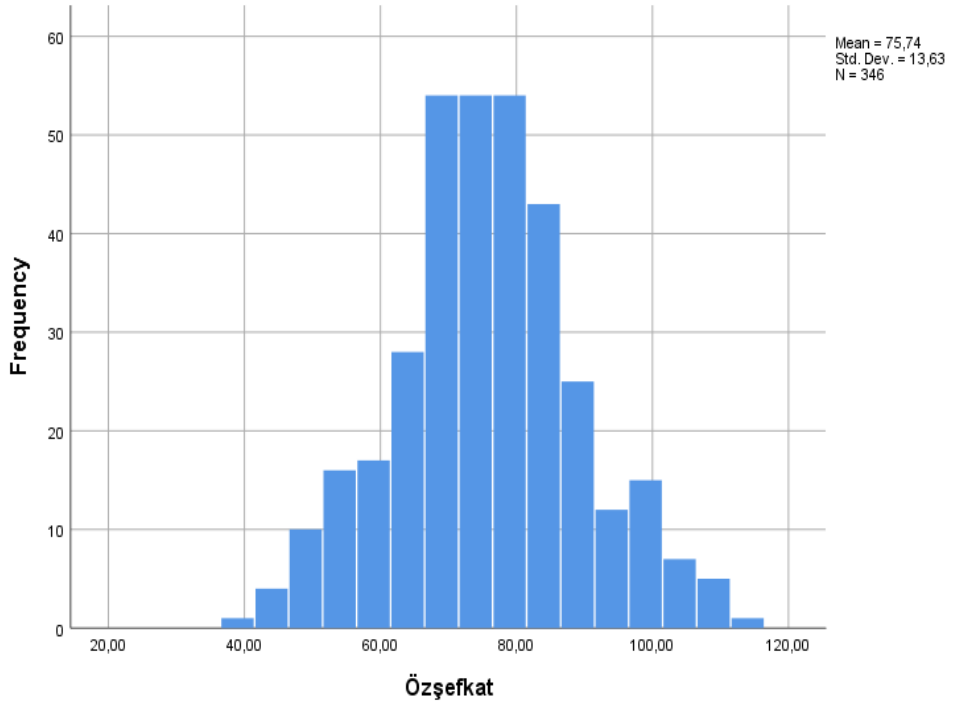

Mean = 27,08
Std. Dev. = 4,383
N = 346
Frequency
AB_Denetleme
0
20
40
60
80
10,00
15,00
20,00
25,00
30,00
35,00

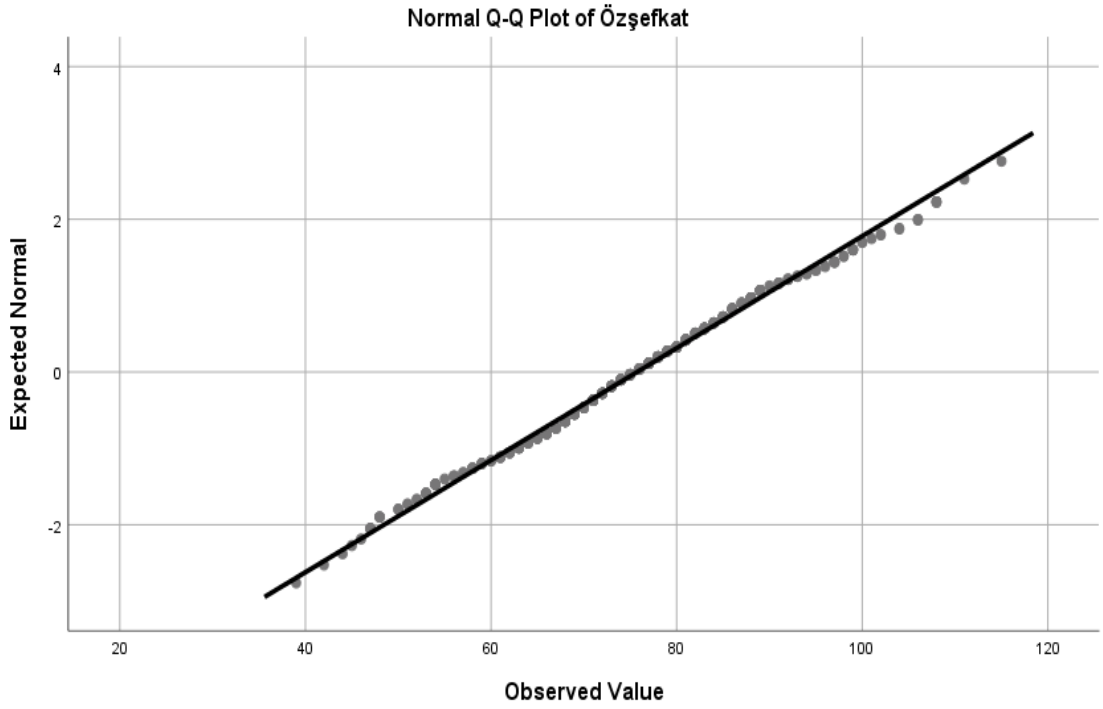

Normal Q-Q Plot of AB_Denetleme
Expected Normal
Observed Value
2
1
0
-1
-2
-3
-4
10
15
20
25
30
35

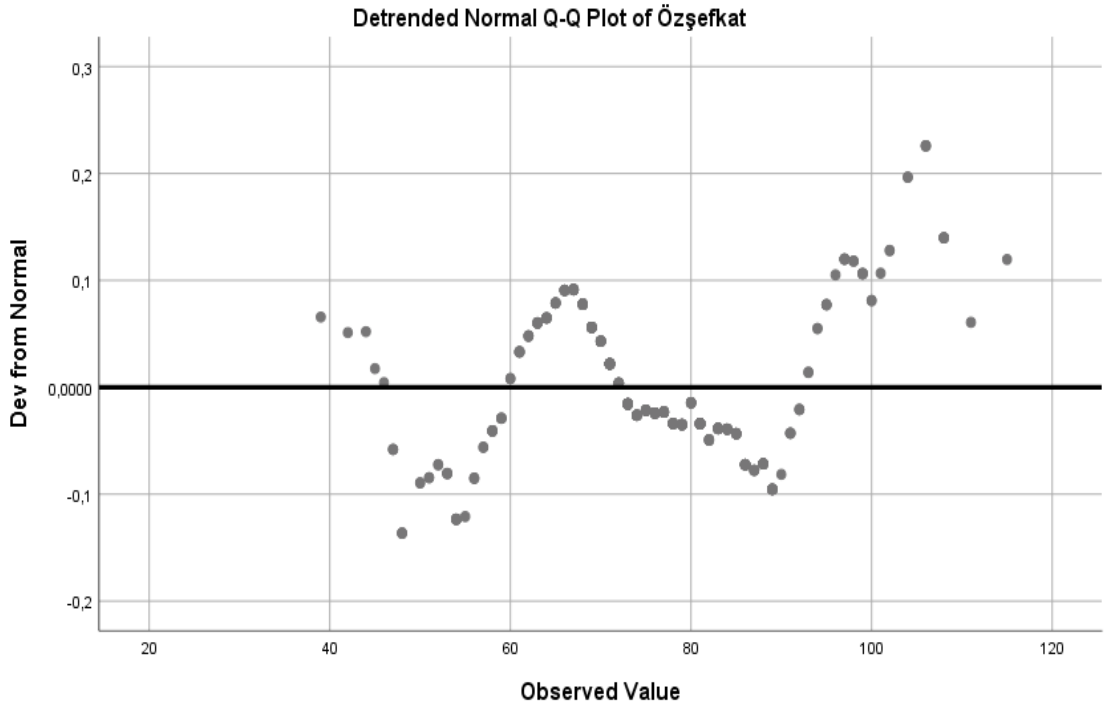

Detrended Normal Q-Q Plot of AB_Denetleme
Dev from Normal
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
15
20
25
30
35
Observed Value

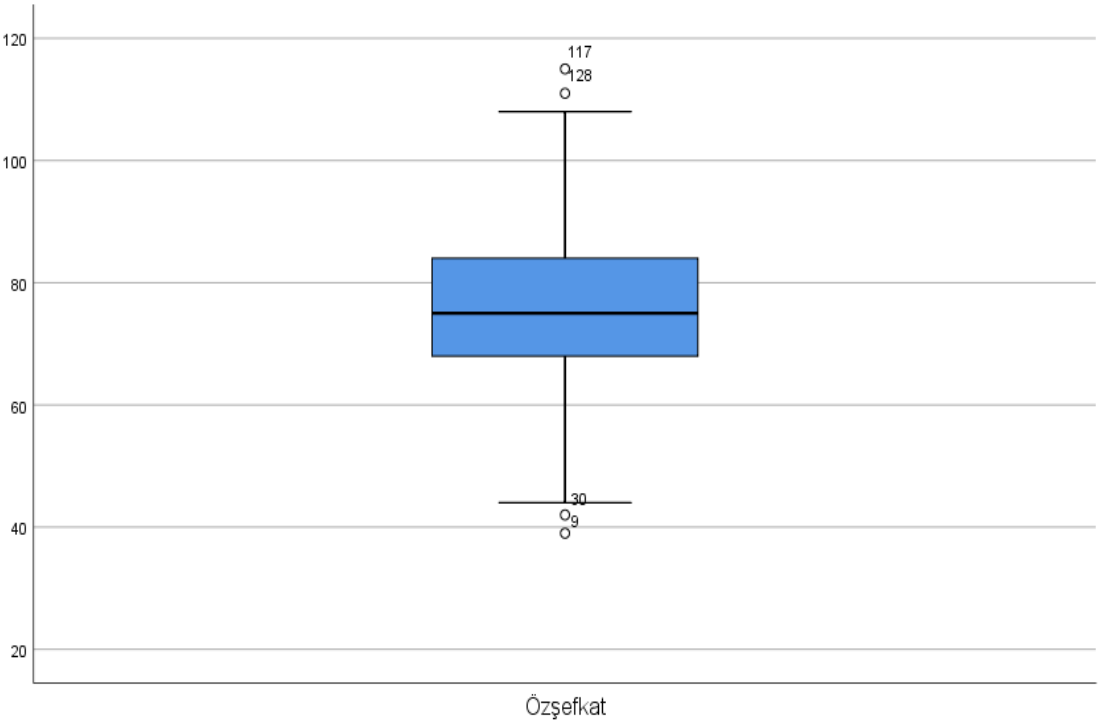

35
30
25
20
15
AB_Denetleme

Ek 6. Öz Şefkat İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği

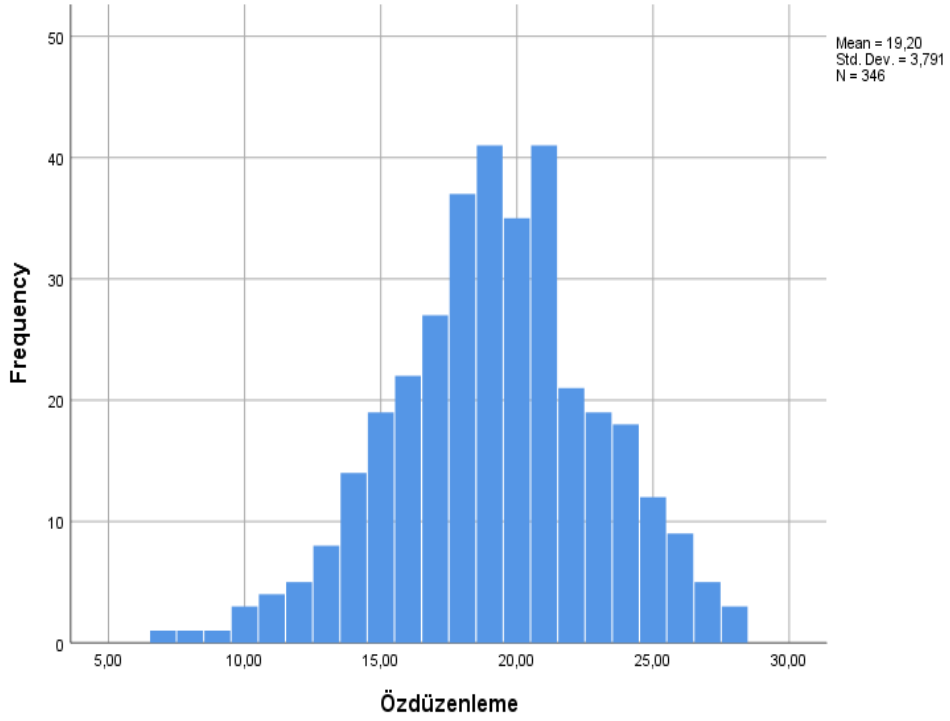


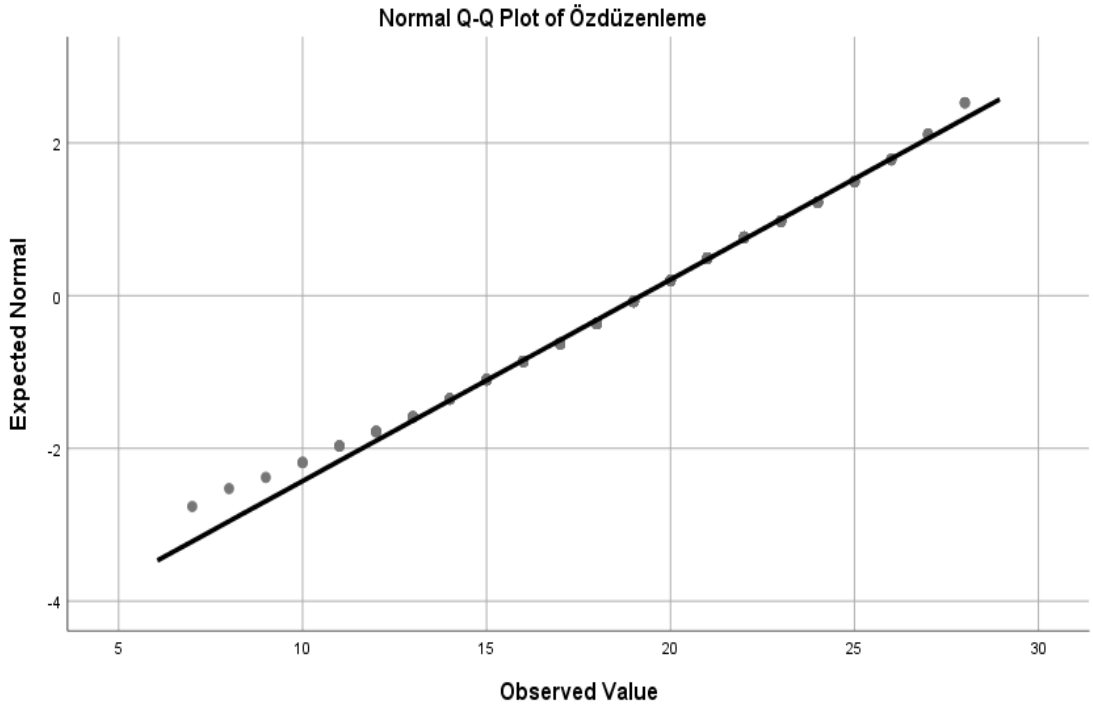



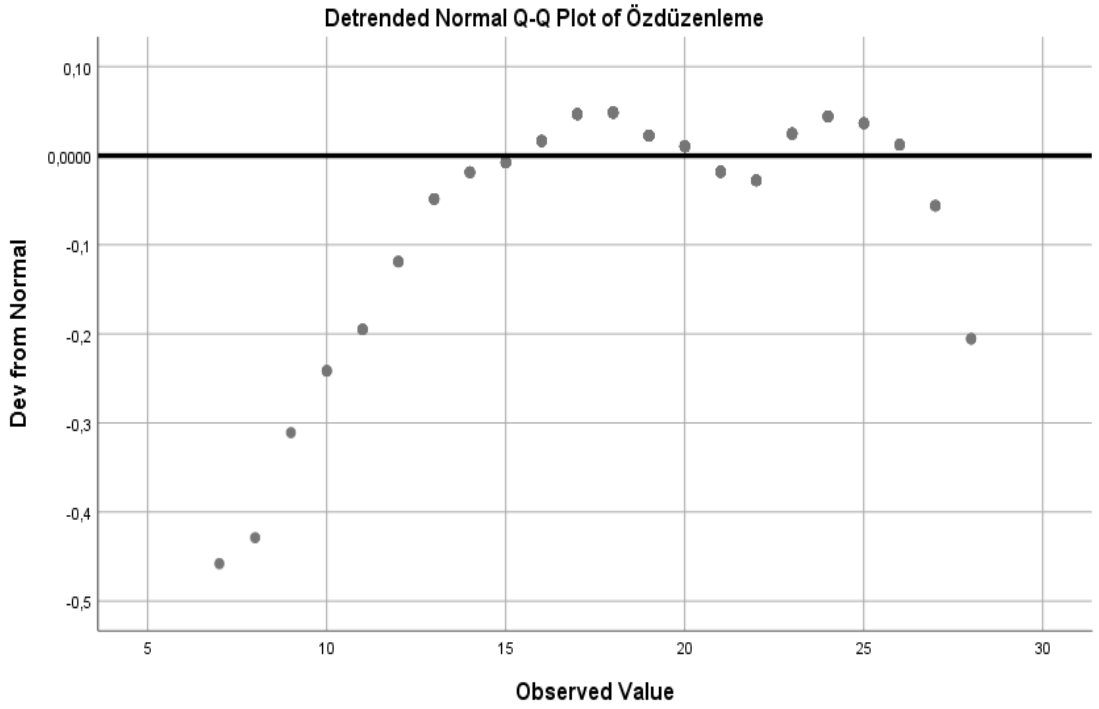

Detrended Normal Q-Q Plot of Özşefkat
Dev from Normal
0,3
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
20
40
60
80
100
120
Observed Value

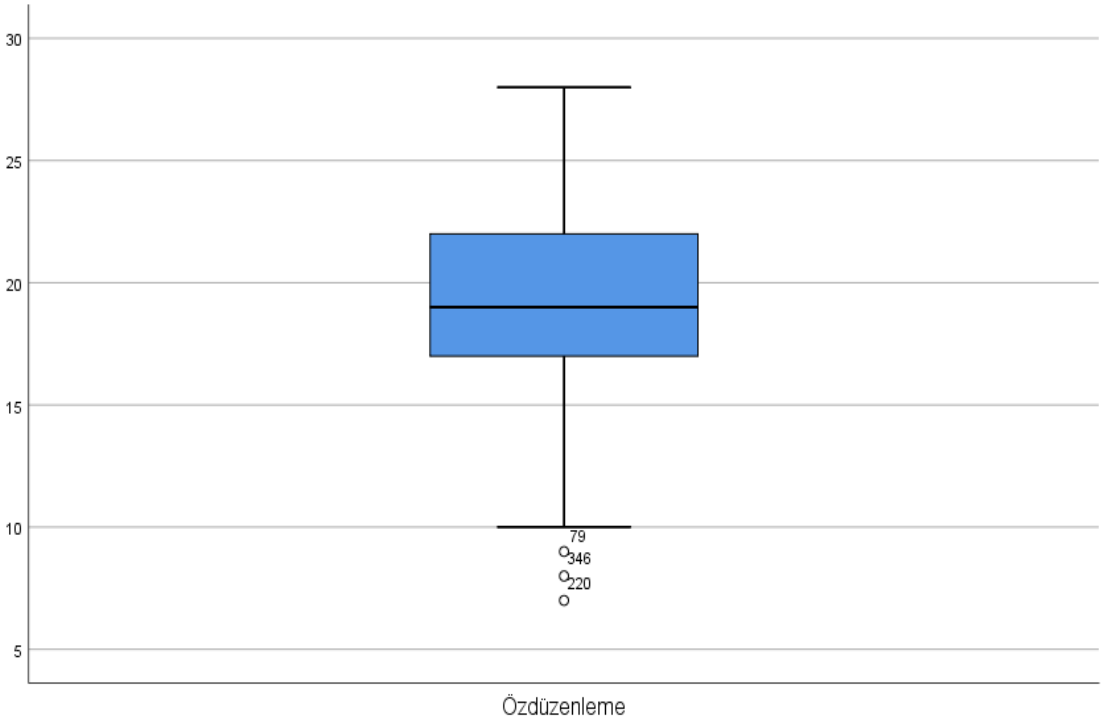

120
100
80
60
40
20
117
128
30
9
Özşefkat

**Ek 7. Öz Düzenleme İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**

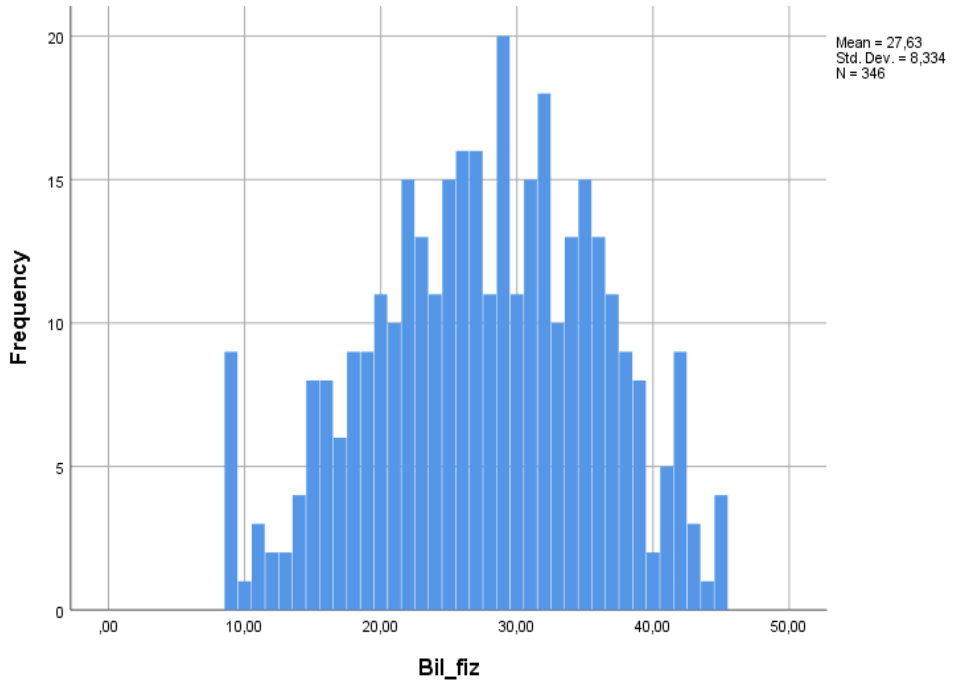


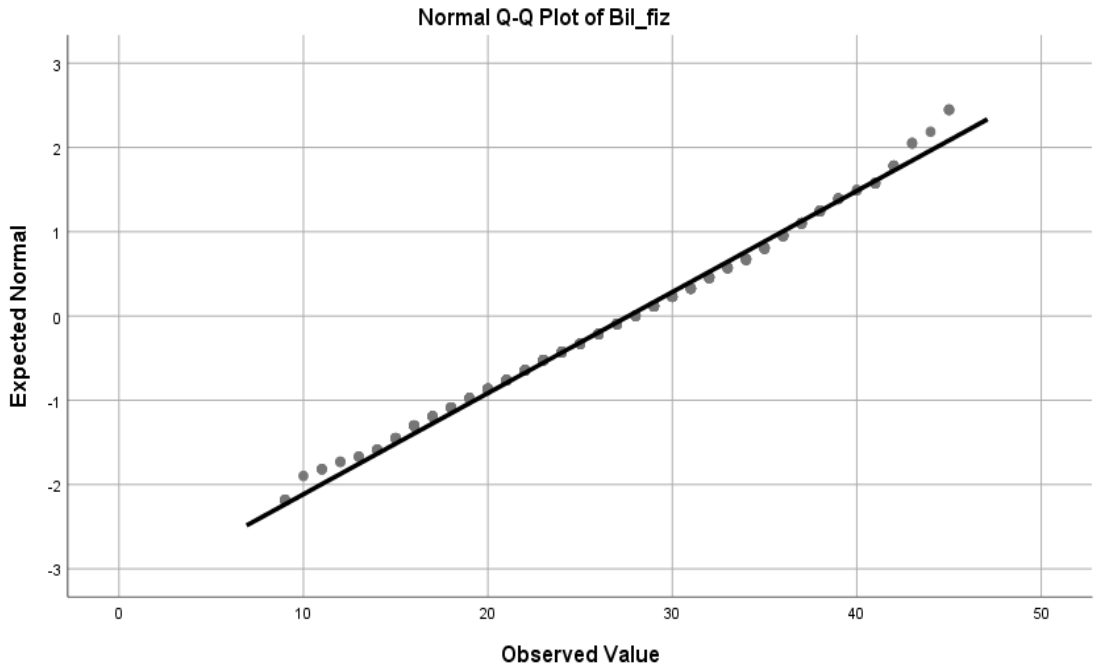



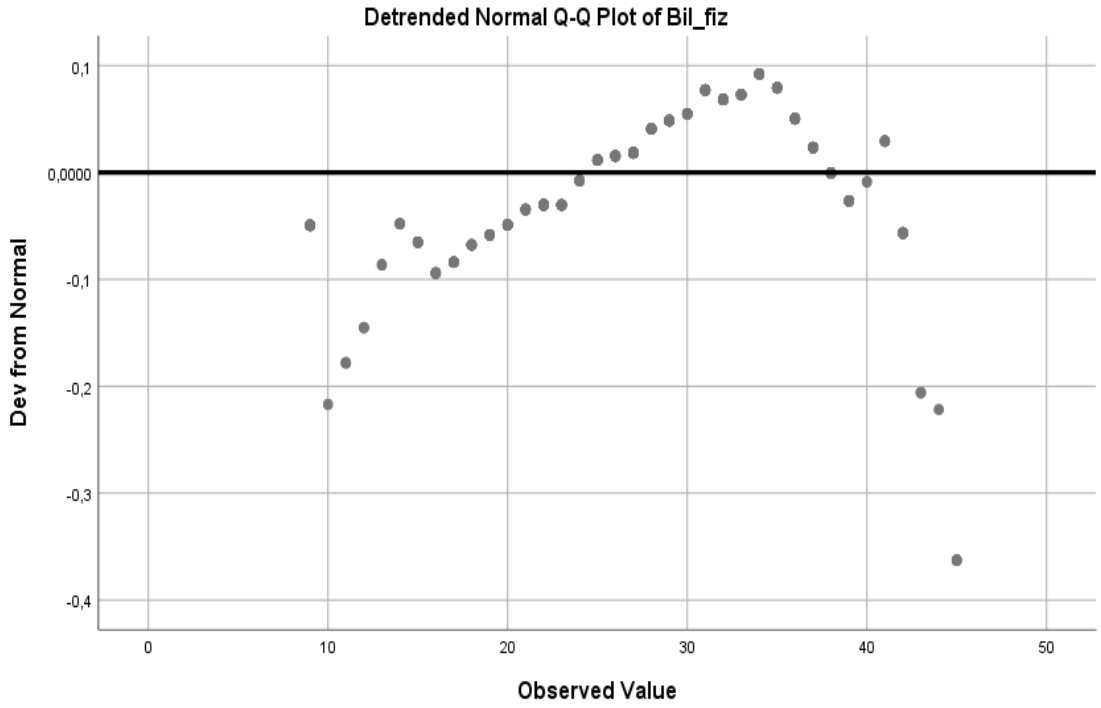

Detrended Normal Q-Q Plot of Özdüzenleme
Dev from Normal
0,10
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
-0,4
-0,5
5
10
15
20
25
30
Observed Value

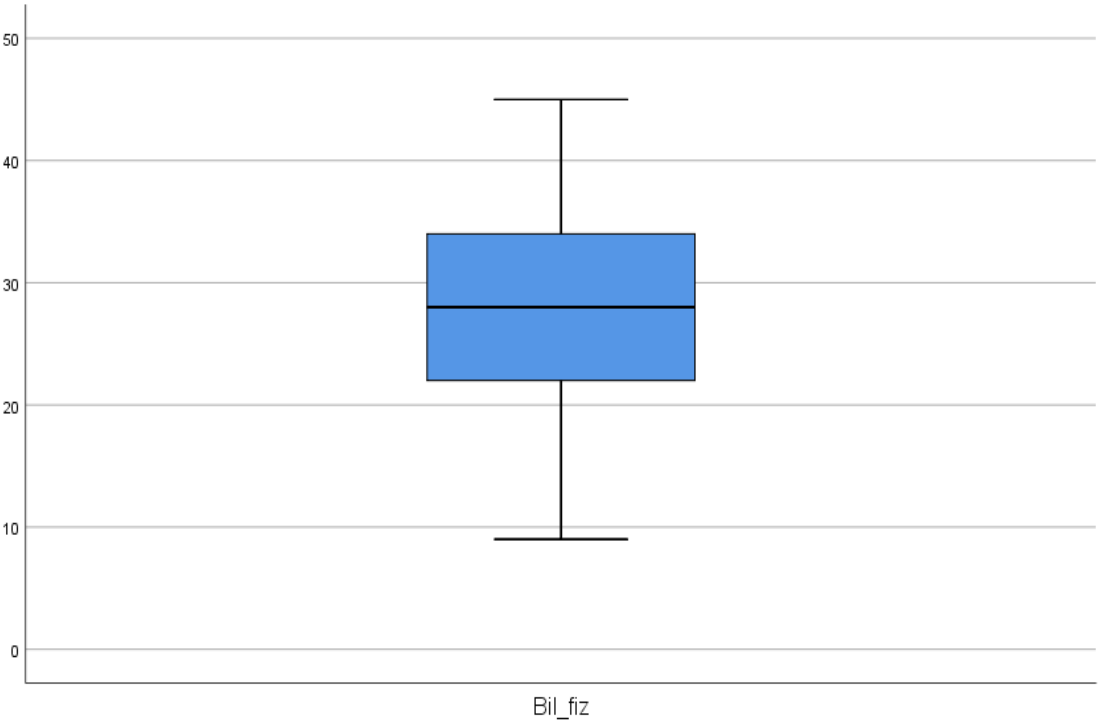

30
25
20
15
10
5
79
346
220
Özdüzenleme

**Ek 8. Sınav Kaygısı Bilişsel Fizyolojik Kaynaklı Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**

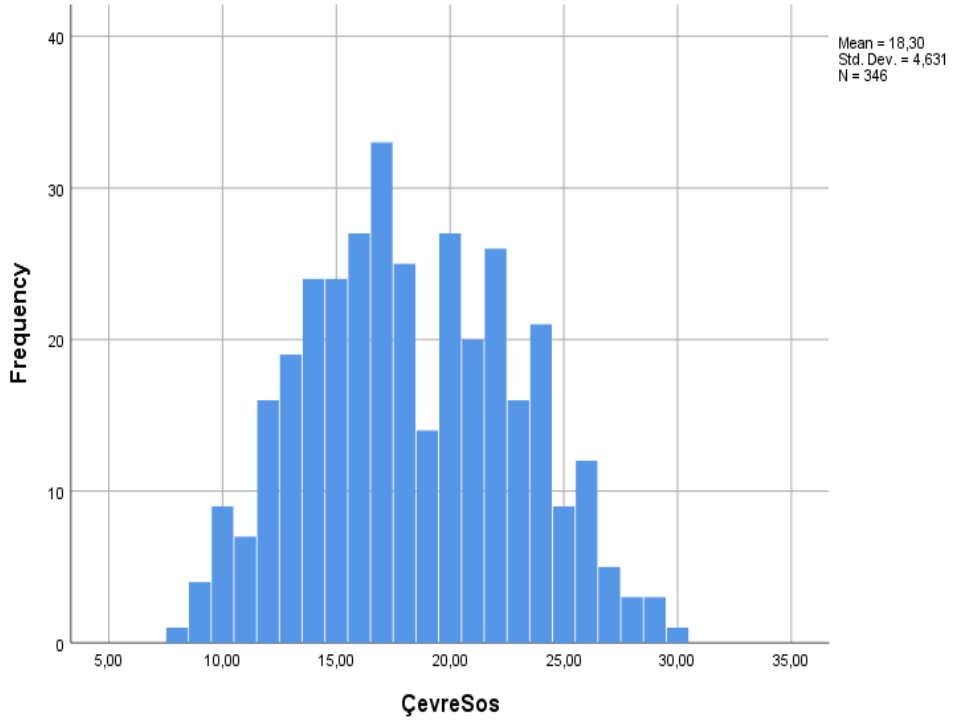


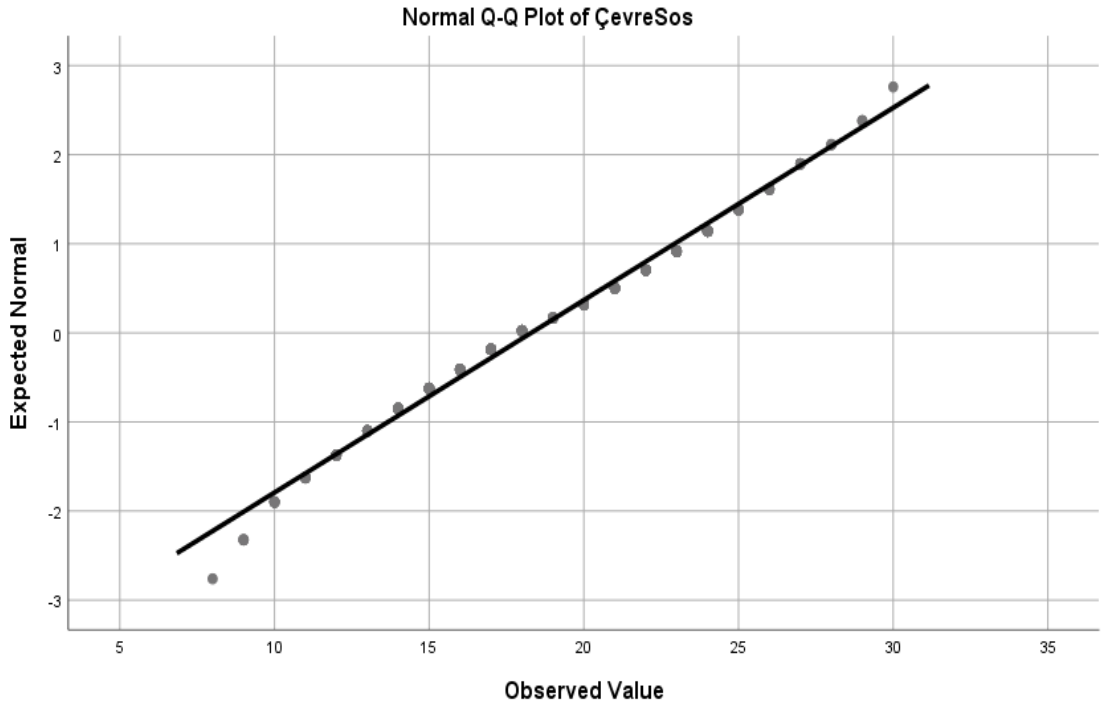



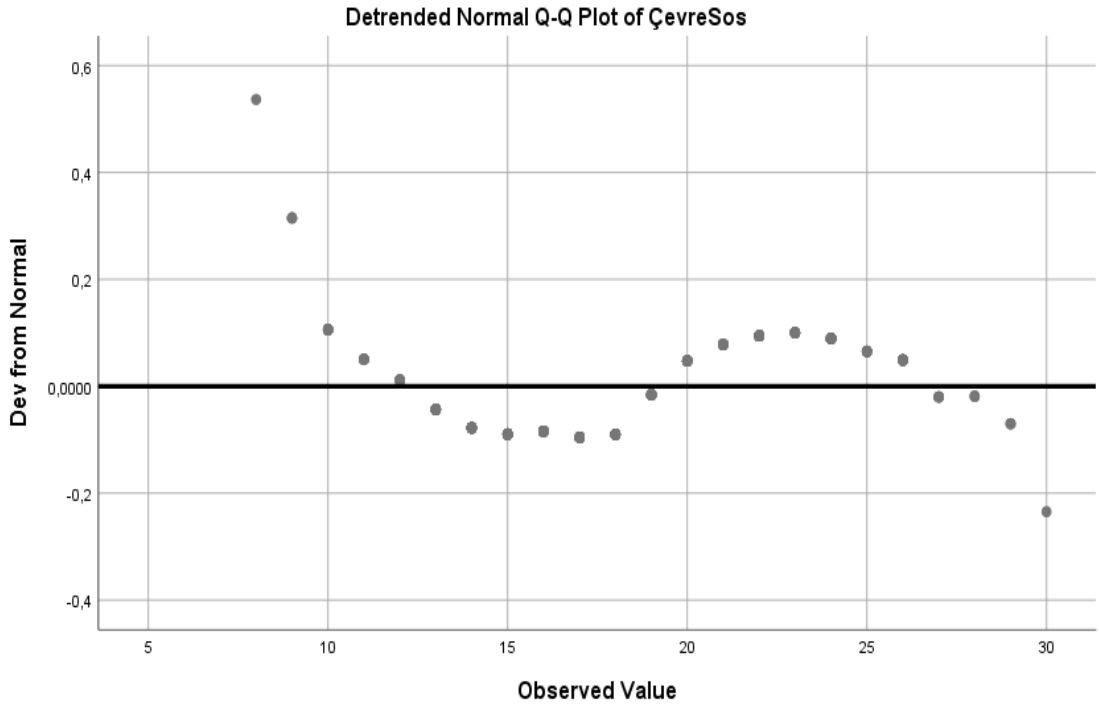

Detrended Normal Q-Q Plot of Bil_fiz
Dev from Normal
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
-0,3
-0,4
0
10
20
30
40
50
Observed Value

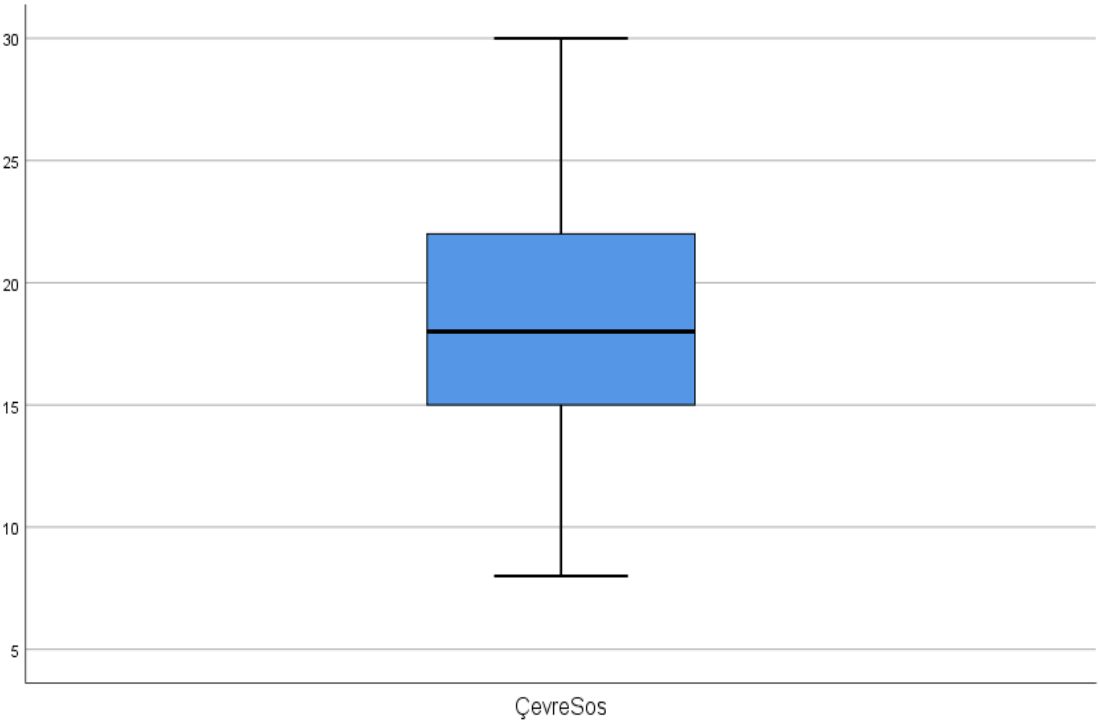

50
40
30
20
10
0
Bil_fiz

**Ek 9. Sınav Kaygısı Sosyal Çevre Kaynaklı Altboyutu İçin Histogram, Normal Q-Q Grafikleri ve Kutu Çizgi Grafiği**




Detrended Normal Q-Q Plot of ÇevreSos
Dev from Normal
0,6
0,4
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
5
10
15
20
25
30
Observed Value


30
25
20
15
10
5
ÇevreSos