

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Deniz GÜLER

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI ve
ANNE - BABA TUTUMLARI İLE SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Deniz GÜLER

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI ve
ANNE - BABA TUTUMLARI İLE SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Yüksek Lisans Tezi

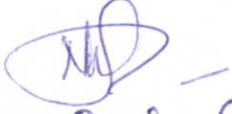
Antalya, 2012

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Deniz GÜLER'in bu çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

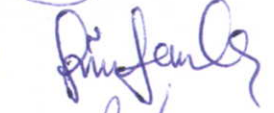
Başkan

: Yrd. Doç. Dr. Nalan YILMAZ



Üye (Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr. Sahine Gülfem GAKIR



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Nuray GEDİK



Tez Başlığı: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları
ve Anne-Babae Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 15/06./2012

Mezuniyet Tarihi : / / 2012

Prof.Dr. Mehmet ŞEN
Müdür

.....

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 Sınav Kaygısı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	11
1.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Araştırmalar.....	12
1.2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi.....	12
1.2.2 A-B-C Kişilik Kuramı.....	15
1.2.3 Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar	17
1.2.4 Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular	23
1.2.5 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Araştırmalar.....	24
1.2.5.1 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	24
1.2.5.2 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	26
1.3 Anne Baba Tutumları İle İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Araştırmalar	28
1.3.1 Anne Baba Tutumları İle İlgili Öne Sürülen Yaklaşımlar	29
1.3.2 Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar	31
1.3.2.1 Anne Baba Tutumları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	31
1.3.2.2 Anne Baba Tutumları İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	32

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Deseni	34
2.2 Çalışma Grubu	34
2.3 Veri Toplama Araçları.....	34
2.3.1 Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu.....	34

2.3.2 Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği.....	35
2.3.3 Sınav Kaygısı Envanteri	36
2.4 Verilerin Toplanması	37
2.5 Verilerin Analizi	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular	38
3.2 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Kuruntu Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular	42
3.3 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular	46
SONUÇ	50
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	63
EK-1 Kullanılan Ölçme Araçları	63
EK-2 Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi	66
ÖZGEÇMİŞ	67

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1	Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri.....	18
Tablo 3.1	Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	40
Tablo 3.2	Katılımcıların Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenler.....	41
Tablo 3.3	Katılımcıların Sınav Kaygısı Kuruntu Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	44
Tablo 3.4	Katılımcıların Sınav Kaygısı Kuruntu Puanlarını Yordayan Değişkenler.....	45
Tablo 3.5	Katılımcıların Sınav Kaygısı Duyuşallık Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	48
Tablo 3.6	Katılımcıların Sınav Kaygısı Duyuşallık Puanlarını Yordayan Değişkenler.....	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 ABC Kişilik Kuramı.....	16
Şekil 3.1 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları).....	38
Şekil 3.2 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları).....	39
Şekil 3.3 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları).....	39
Şekil 3.4 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Kuruntu Puanları).....	42
Şekil 3.5 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Kuruntu Puanları).....	43
Şekil 3.6 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı - KuruntuPuanları).....	43
Şekil 3.7 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Duyuşsallık Puanları).....	46
Şekil 3.8 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Duyuşsallık Puanları).....	47
Şekil 3.9 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı - Duyuşsallık Puanları).....	47

ÖZET

Bu çalışmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki tüm Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, fen liseleri ve genel liselerin son sınıflarında öğrenimine devam eden 418 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada, Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Spielberger tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçe kültürüne uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri ve Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilen Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ÇYTÖ) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi bilgisayarda istatistik paket programlarından SPSS'in 17.0 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyetin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inançların ve anne-baba tutumlarının (bağımsız değişkenler) sınav kaygısını (bağımlı değişkeni) yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi tekniği ile belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, cinsiyetin hem sınav kaygısı toplam puanlarını hem de sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık boyutu puanlarını yordadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, bu değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşsallık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, kuruntu, duyuşsallık, akılcı olmayan inançlar, anne baba tutumları

ABSTRACT
**RELATIONSHIPS OF TEST ANXIETY WITH IRRATIONAL BELIEFS AND
PARENTAL ATTITUDES IN 12th YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS**

The purpose of this study was to examine the role of irrational beliefs and parental attitudes in predicting test anxiety scores of 12th year high school students. The study sample consisted of 418 students, attending Anatolian high schools, Anatolian teacher high schools, science high schools and general high schools in Kilis in 2011-2012 academic year.

Data collection instruments used in the study were Irrational Beliefs Scale – Adolescent Form which was developed by Türküm, Balkaya and Karaca (2005), Test Anxiety Inventory which was originally developed by Spielberger and adapted by Öner (1990) and Parenting Styles Scale which was developed by Sümer and Güngör (1999).

Results of hierarchical regression analysis revealed that the model of linear combinations of gender, irrational beliefs and parental attitudes significantly explained 19% of the total variance in text anxiety total scores, 17.2% of the total variance in worry subscale scores, and 17.6% of the total variance in emotionality subscale scores. Among all predictor variables, gender, irrational beliefs and perceived control/supervision attitude of mother were the significant predictors of text anxiety total, worry subscale and emotionality subscale scores. Female students had higher test anxiety scores compared to male students.

Key Words: Test anxiety, worry, emotionality, irrational beliefs, parental attitudes

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algıladıkları anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince sabrı, yardımseverliği ve engin bilgisi ile her zaman yanımda olan örnek insan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın son şeklini almasına bilgi ve deneyimleri ile katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nalan YILMAZ'a ve Sayın Yrd. Doç Dr. Nuray GEDİK'e çok teşekkür ederim.

Göreve başladığım günden beri her zaman yanımda olan, bana yol gösteren ve yardımcı olan bütün araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimime başladığımdan beri en katlanılmaz zamanlarımda bile sabırlı davranan ve bana moral veren, dünyanın en iyi insanı eşim Ayşegül GÜLER'e ve beni yetiştiren, ne olursa olsun desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Deniz GÜLER

Antalya, Haziran, 2012

GİRİŞ

İnsanlar çok küçük yaşlardan itibaren kendilerini bir rekabet ortamının içinde bulurlar. Bu durum okul öncesi dönemde başlar, ilköğretim ve lisede artar ve hayat boyu devam eder. Özellikle Türk eğitim sisteminin sınavlara dayalı olması ilköğretimden itibaren bütün öğrencileri rekabetçi bir ortamda yetiştirmeye zorlamaktadır. İlköğretimin sonunda liselere yerleştirme yapmak için uygulanan seviye belirleme sınavları, lise son sınıfta yerini üniversitelere yerleştirme yapmak için uygulanan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına bırakır. Özellikle lise son sınıfa gelmiş bir gençten gerek anne babalar gerek çevredeki insanlar tarafından, gireceği bu sınavdan yüksek bir puan alması ve gözde bir üniversitenin gözde bir bölümüne yerleşmesi beklenir. Bunun yanında Türkiye şartları açısından bakıldığında, toplum tarafından cazip görülen mesleklerin üniversite eğitime dayalı olması da gençlerin üniversite sınavlarına verdiği önemi daha da artırır. Bu durum üniversite sınavlarına hazırlanan gençlerde birtakım psikolojik sorunlara neden olur.

Üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde gençlerin yaşadığı en büyük sorunlardan birisi kaygıdır. Kaygı, “bir beklenti, istek ya da güdünün amacına ulaşamayacak gibi olması ya da iç ve dış nedenlerle engellenmesi sonucu sıklıkla ortaya çıkan bir kuşku ve korku durumu” (Köknel, 2005, s.61) olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı ise, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur (Erözkan, 2004, s.15).

Sınav kaygısı ile ilgili alan yazında sınav kaygısının nedenleri ve etkileri ilgi çeken konular arasında gelmektedir. Sınav kaygısına neden olan faktörlerden biri, kişi için sınavların taşıdığı anlamdır. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarına neden olan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, öğrencilerin üniversite sınavına verdikleri önem arttıkça sınav kaygılarının yükseldiği bulunmuştur (Alyaprak, 2006; Yurdabakan, 2009). Birçok öğrenci için sınavların anlamı, sınavla birlikte kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiği düşüncesidir. Bu düşünceye bağlı olarak ortaya çıkan yüksek sınav kaygısı öğrenmeyi zorlaştırır ve daha da kötüsü, sınav anında bir takım psikolojik ve fizyolojik değişikliklere neden olarak bireyin gerçek performansını göstermesini engeller. Bu durum bireyin sınavdan elde edebileceği başarısının düşmesine neden olur. Sınav kaygısının bireyin akademik performansını göstermesini engellediği, yapılan birçok araştırma bulgusuyla da kanıtlanmıştır. Örneğin ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü göstermiştir (Kılıç, Koçkar ve

Şener, 2002). Ergene ve Yıldırım'ın (2003) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınav kaygısının nedenleri ve insanlar üzerindeki etkileri ile ilgili yukarda belirtilen araştırmaların yanında, sınav kaygısına neden olan faktörleri belirlemek için birçok psikolojik danışma yaklaşımından da faydalanılmaktadır. Bu yaklaşımların önde gelenlerinden biri de bilişsel-davranışçı yaklaşımın içinde yer alan, Albert Ellis tarafından geliştirilmiş olan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'dir (ADDT) (Corey, 2008).

İnsanlar dünyaya geldikleri ve çevreyi fark etmeye başladıkları andan itibaren dünyaya ilişkin bir takım görüş ve düşünceler geliştirirler. Ellis'e (1984a) göre bu görüş ve düşünceler akılcı ve akılcı olmayan inançlar şeklinde gelişir. Akılcı inançlar insanlara hayatta kalabilmek, acıdan uzak durabilmek ve akla uygun bir şekilde mutlu olabilmek gibi çok önemli temel amaçlarını gerçekleştirmeleri için yardım eden görüş ve düşünceler iken; akılcı olmayan inançlar insanların bu temel amaçlarına ulaşmalarını engelleyen yıkıcı görüş ve düşünceler olarak tanımlanabilir.

ADDT, insanların hem akılcı hem de akılcı olmayan düşünme potansiyeliyle doğduklarını varsayar. İnsanların kendini korumaya, mutlu olmaya, düşünmeye, sevmeye, diğerleriyle ilişki kurmaya, büyümeye ve kendini gerçekleştirmeye yönelik doğal bir yatkınlığı olduğu gibi; intihara, düşünceden kaçınmaya, ertelemeye, hataları sürekli tekrarlamaya, hurafelere, mükemmeliyetçiliğe ve kendini suçlamaya karşı da eğilimleri vardır (Corey, 2008). Bu yatkınlık, insanların günlük yaşamda karşılaştıkları olumsuz olaylardan sonra bilerek ya da bilmeyerek akılcı olmayan inançlar geliştirmelerine neden olur. İnsanların kendi kendilerine yarattıkları bu akılcı olmayan inançlar, aşırı kaygı, depresyon gibi duygusal rahatsızlıkların yanında erteleme, kaçınma, bağımlılık ve obsesif davranışlar gibi engelleyici davranışların da doğmasına neden olur (Coggin ve Woods, 1985; Crawford ve Ellis, 1989).

Ellis insanları duygusal rahatsızlığa iten on iki tane akılcı olmayan inanç sıralamıştır (Ellis, 1977; Akt: Nelson-Jones, 1982). Ancak bunların temelini oluşturan üç akılcı olmayan inanç olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. "Hayatımda yapmam gereken önemli şeylerde mutlaka başarılı olmak zorundayım ve önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde ben değersiz bir insan olurum."
2. "Bana karşı sevecen, güzel ve düşünceli davranmalısın. Eğer öyle davranmazsan bu korkunç bir şeydir ve bu şekilde sen değersiz ve aşağılık biri olursun."

3. “Yaşama koşullarım rahat olmalı. Bu şekilde her şeyi çabucak ve çok fazla uğraş gerektirmeden elde edebilirim. Aksi halde bu korkunç bir şeydir ve bu şekilde dünya berbat ve yaşanılmaz bir yer olur” (Ellis, 1990; Ellis, 2003).

Birçok kişi hayatlarındaki her şeyin kontrollerinde olmasını ister ve her şeyin iyi sonuçlanmak zorunda olduğunu düşünürler. Ancak istenilen şeylerin her zaman mükemmel bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün değildir. ADDT’ye göre insanların sahip olduğu bu istek ve düşünceler onların kaygılanmasına neden olur (Crawford ve Ellis, 1989). Himle, Papsdorf ve Thyer’in (1982) kaygı ve akılcı olmayan inançlarla ilgili yaptıkları araştırmada, ADDT’nin akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıklara neden olduğu yönündeki kuramsal görüşünü destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Ellis, akılcı olmayan inançlardan birisi olan “bir şeyi tehlikeli ya da korkutucu olarak görürsen zihnini bununla meşgul etmeli ve endişe duymalısın” biçimindeki inancın kaygıya yol açtığını belirtmiştir. Bunun yanında “Her zaman başarılı olmalıyım.”; “İnsanların içinde mahcup ya da küçük düşürülmeye tahammül edemem.”; “Herhangi bir durumla başarılı bir şekilde meşgul olmak ve mücadele etmek benim için imkânsızdır.” ve “Geleceğin belirsizlik taşımasıyla ilgili üzülmeliyim.” gibi akılcı olmayan inançların da kaygıya neden olduğu belirtilmektedir (Ellis, 1963; Bernard, 1984; Akt: Çivitçi, 2006b; Ortakale, 2008).

Çivitçi’nin (2006) ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu bir araştırmada akılcı olmayan inançlar ve kaygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Malouf, Schutte ve McClelland’ın (1992) akılcı olmayan inançlar ile durumluk kaygı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada da benzer olarak durumluk kaygı ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu tür araştırmaların yanında, sınav kaygısının akılcı olmayan inançlarla ilişkisini inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin Boyacıoğlu ve Küçük’ün (2011) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, akılcı olmayan inançların sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Wong’un (2008) üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre akılcı olmayan inançlar, olumsuz otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar gibi bazı bilişsel yapılarla sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmalar akılcı olmayan inançların kaygıya neden olabileceğini göstermektedir

Sınavlara hazırlanan ergenlerde kaygıya neden olan bir diğer etken de anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlardır. Anne babaların çocuklarını yetiştirirken uyguladıkları bu davranış ve tutumlar çocuğun ve ergenin kişiliğini, duygusal ve sosyal gelişimini etkiler (Çetinkaya, 2007; Yavuzer, 2001). Bu konuda yapılan araştırmalarda anne babaların çocuklarına karşı destekleyici ve hoşgörülü bir tutum izlemeleri ve çocuklarının hatalı davranışlarını düzeltmeleri için ikna etme yolunu kullanmaları ile çocukların sağlıklı psiko-sosyal gelişimleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Yavuzer, 1999). Tam tersi olarak çocukların uyumsuzluklarının ve sağlıksız psiko-sosyal gelişimlerinin büyük oranda olumsuz anne baba tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Anne babaların, çocukların psiko-sosyal gelişimlerine etkileri şu şekilde özetlenebilir. (Yavuzer, 2001, s. 132):

1. Anne babalar, grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için çocuğa güven duygusu aşılarlar.
2. Sosyal çevresi tarafından kabul görmesi için gerekli ortamı hazırlarlar.
3. Çocuğun sosyalleşebilmesi için toplum tarafından onaylanan davranış biçimlerini sergileyerek uygun birer model oluştururlar.
4. Sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik ederler.
5. Çocuğun sosyal çevreyle ilişkisi sırasında karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulması için ona yardım ederler.
6. Okul yaşamında ve sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmasına ve geliştirmesine yardımcı olurlar.
7. Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun beklentilerinin gelişimine yardım ederler.

Farklı anne baba tutumlarıyla yetiştirilen insanların psiko-sosyal gelişimlerinin ve akademik başarılarının ne yönde etkilendiğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan bir araştırmada, tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarının bulunduğu bir ortamda yetişen öğrencilerin sosyal kaygılarının yüksek, akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Bozaslan, Genç ve Kaya, 2012).

Anne baba tutumlarının çocuk ve ergenlerin kişilik gelişimlerine etkilerinin incelediği bir diğer çalışmada da benzer olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Darling, 1999):

1. Otoriter tutuma sahip anne babalar tarafından yetiştirilen çocuklar ve ergenler, otoriter olmayan anne babalar tarafından yetiştirilenlere oranla kendilerini sosyal becerileri bakımından daha yetenekli olarak görmektedirler.
2. Otoriter tutumla yetiştirilen çocuk ve ergenlerin, problemleri davranışlar sergilemedikleri ve kısmen okul başarılarının iyi olduğu görülmesine rağmen sosyal yeteneklerinin zayıf, benlik saygılarının düşük ve depresyon seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.
3. Hoşgörülü anne-baba tutumunun egemen olduğu ailelerden gelen çocuk ve ergenlerin ise, problem davranışlar sergileme açısından daha yüksek potansiyel gösterdikleri ve okul başarılarının da daha düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, benlik saygılarının daha yüksek, sosyal yeteneklerinin daha güçlü ve depresyon seviyelerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaların da gösterdiği gibi anne babaların çocuklarına yaklaşım biçimlerinin ve tutumlarının onların gelişimine ve psikolojik yapılarına önemli etkileri bulunmaktadır. Bunların dışında anne baba tutum ve davranışlarının, çocuk ve ergenlerin sınav kaygılarının yükselmesinde de tetikleyici etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özellikle üniversite sınavına hazırlanma sürecinde anne babalar çocuklarına yönelik desteğin dozunu kaçırabilmekte ve çevrenin de etkisiyle sınavı ölüm kalım meselesi haline getirerek çocuklarına “Eğer sınavı kazanamazsa hep beraber mahvolacakları; akrabalarına ve yakın çevrelerine karşı mahcup olacakları ve bu nedenle bu sınavı kazanmasının şart olduğu” gibi akılcı olmayan bir takım inançları yüklemektedirler. Bazen de çocuklarını daha başarılı arkadaşlarıyla ve akrabalarıyla kıyaslayabilmektedirler. Bu durumda genç sınava sadece kendisi için değil anne babası ve çevredekiler için girmesi gerektiğini düşünür ve bu durum sınav kaygısının daha da yükselmesine neden olur (Abalı, 2006; Dökmen, 2002).

Thergaonkar ve Wadkar’ın (2007) 15 - 17 yaş aralığındaki öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada demokratik ve kabul edici anne baba tutumu ile yetiştirilen çocukların sınav kaygısı düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu durum anne babaların çocuklarına karşı otoriter, aşırı koruyucu, reddedici tutum gibi olumsuz anne baba tutumlarıyla yaklaştıkları zaman onların sınav kaygılarının artacağını göstermektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da anne babaların çocuklarına yönelik geliştirdikleri tutumların onların sınav kaygılarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Örneğin, Duman, 2008; Yıldız, 2007).

Anne babaların çocuklarının başarılarına yönelik aşırı beklentileri, çocuğunun hatalarını düzeltmek maksadıyla yaptıkları eleştiriler, hırpalamalar; yargı ifadesi taşıyan, haylaz, tembel, sorumsuz gibi sıfatlarla nitelermeler çocukların kendilerine olan güvenlerini azaltır ve onların daha fazla kaygılanmalarına yol açar (Baltaş, 1992). Bunun yanında aşırı koruyucu ve reddedici bir tutumla yetiştirilmiş bir kişi gerek eğitim gerek iş yaşamında karşılaşılabileceği, sınav gibi bir rekabet ortamında, bu sorumluluğu üstlenmekte diğerlerine göre yetersiz kalabilir. Bu durum kişinin kendisini yetersiz ve güvensiz hissetmesine neden olur ve kişi daha fazla kaygıya kapılır (Geçtan, 2003). Artan kaygı ve stres nedeniyle baş ağrısı, mide bulantısı gibi sınav kaygısının duyuşsal boyutunu oluşturan belirtiler ortaya çıkmakta ve bu belirtiler öğrenme sürecini ve ders başarısını olumsuz etkilemekte ve sınavlardan elde edilecek başarıyı düşürmektedir. Bu durumda anne babanın çocuklarına yönelttikleri eleştiriler, yargılamalar anne baba ve çocuk arasındaki iletişimin bozulmasına ve daha sonra gireceği sınavlarda durumun daha da kötüye gitmesine neden olur (Abalı, 2006).

Sınav kaygısının birçok nedeni olmakla birlikte bu çalışmanın odağını üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarına önemli derecede etkisi olduğu düşünülen öğrencilerin akılcı olmayan inançları ve algıladıkları anne baba tutumları oluşturacaktır. Literatürde akılcı olmayan inançlarla ilgili mantık dışı inançlar gibi farklı kavramların da kullanıldığı görülmüştür (Örneğin, Aydoğan, Deniz, Dilmaç, ve Koruklu, 2009; Boyacıoğlu, 2010; Çivitci, 2007; Çivitci, 2009). Ancak bu araştırmada akılcı olmayan inançlar kavramı kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

Araştırma Sorusu

1. Lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inanç puanları, anne baba tutumu puanları sınav kaygısı toplam, sınav kaygısı kuruntu ve duyuşsallık boyutları puanlarını yordamakta mıdır?

Alt Sorular

1. Lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inanç puanları ve anne baba tutum puanları sınav kaygısı toplam puanlarını yordamakta mıdır?
2. Lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inanç puanları ve anne baba tutum puanları sınav kaygısı kuruntu alt boyutu puanlarını yordamakta mıdır?
3. Lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inanç puanları ve anne baba tutum puanları sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu puanlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dünyada ve ülkemizde yaşanan endüstriyel ve ekonomik değişimler, iş dünyasında kalifiye elemana olan ihtiyacı artırmıştır. Bu yüzden belli mesleki niteliklere sahip olmayan ve eğitim seviyesi düşük kişilerin iş bulabilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, anne-babaların ve gençlerin üniversite eğitime verdikleri önemi giderek artırmaktadır. Bu nedenle üniversite sınavlarına her yıl, çoğunluğunu lise son sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, binlerce kişi girmektedir. 2011 yılında üniversite sınavına 1.711.254 aday başvurmuştur. Ancak üniversitelerin toplam kontenjanları dikkate alındığında, başvuru yapanların sadece 759.668'i üniversitelere yerleşme şansına sahip olabilmıştır (ÖSYM, 2011). Kaldı ki, üniversitede herhangi bir programa girmek ve o programı başarıyla bitirmek de gencin yeterli bir ücretle iş sahibi olmasını sağlamaya yetmemektedir. İyi bir ücretle iş bulabilmek üniversitelerin sağlık, mühendislik, eğitim fakültelerinin sınırlı sayıdaki bazı programlarını bitirenler için mümkün olabilmektedir. Birçok öğrenci bu programlara yerleşebilmenin hayaliyle üniversite sınavlarına girer ancak bu kolay yakalanacak bir başarı değildir. Bu başarıyı elde etmek isteyen öğrenciler, lise yıllarında çok çalışmak ve iki milyona yakın akranı ile rekabet ederek yüksek bir puan almak zorundadır (Ergene ve Yıldırım, 2003). Bu durum üniversite sınavlarının ergenlerde ortaya çıkarabilecek kaygı durumunu gözler önüne sermektedir.

Batı, Günay ve Şahin'in (2006) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir araştırmada öğrencilerin sınav kaygılarının çok yüksek olduğu ve sınavdan çok önce kaygılarının artmaya başladığı görülmüştür. Yıldırım'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada da, araştırmaya katılan öğrencilerin %46'sının sınav kaygılarının çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda

yapılan başka bir araştırmanın sonuçlarına göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu öğrenciler genellikle "uyku uyuyamadıklarını," "kazanamazlarsa mahvolacaklarını," "yemek yiyemediklerini" ve "hayattan hiç zevk alamadıklarını" belirtmişlerdir (Baltaş, 1992). Ayrıca sınav kaygısının akademik başarıyı düşürdüğü ve öğrencilerin gerçek performanslarını göstermelerini engellediği kabul edilen bir görüştür. Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarının da bu görüşü desteklediği görülmektedir (Örneğin, Ashouri ve Diğerleri, 2011; Ergene ve Yıldırım, 2003; Kılıç, Koçkar ve Şener, 2002). Bu bulgular göz önüne alındığında, ergenlik dönemine denk gelen lise yıllarında, özellikle on ikinci sınıfta öğrenim gören ergenler açısından sınav kaygısını yönetebilmenin öneminin büyük olduğu görülmektedir.

Ergenlerde sınav kaygısının düşürülmesi için kaygının artmasında rol oynayan etkenlerin bulunup ortadan kaldırılması gerekmektedir. Sınav kaygısının nedenlerinden biri olan, üniversite sınavına giren öğrenci sayısının azaltılamayacağı ve Türkiye şartları düşünüldüğünde, üniversite eğitimi almak isteyenlerin bu sınava girmeden amaçlarına ulaşamayacakları bir gerçektir. Bu nedenle ergenlerde sınav kaygısına neden olan diğer etkenlerin tespit edilmesi gerekmektedir.

ADDT' ye göre üniversite sınavına girecek olan ergenlerde sınav kaygısına neden olan faktörlerden biri öğrencilerin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarıdır. ADDT sınav kaygısının "kuruntu" boyutunu oluşturan bu akılcı olmayan inançları değiştirmeyi amaçlar (Yurdabakan, 2009). Ayrıca sınav kaygısının yükselmesine neden olduğu düşünülen anne baba tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini etkilediği bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Örneğin, Duman, 2008; Thergaonkar ve Wadkar, 2007; Yıldız, 2007).

Akılcı olmayan inançlar ve anne baba tutumları ile lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere psikolojik yardım sunan psikolojik danışmanlara, geliştirecekleri müdahale çalışmalarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Alanyazında anne-baba tutumları ile sınav kaygısını inceleyen araştırmaların genellikle anne ve baba tutumlarını birlikte incelediği göze çarpmaktadır. Ancak ailelerde anne ve babanın çocuklarıyla ayrı ayrı ilişkilerinin bulunduğu özellikle sistem yaklaşımını benimseyen birçok kuram açısından vurgulanmaktadır (Goldenberg ve Goldenberg, 2000). Bu çalışmada anne ve baba tutumlarının ayrı ayrı inceleniyor olması lise öğrencilerinin anne ve babalarından nasıl etkilendiklerini göstermeleri

açısından önemlidir. Bu açıdan, çalışmada elde edilen sonuçların öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde en önemli destek ve rehberlik kaynaklarından biri olan öğretmenler ve anne babalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, akılcı olmayan inançlar ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısını bir arada inceleyen araştırmaların azlığı da dikkate alındığında bu araştırma sonuçlarının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın genellenebilirliği Kilis ilindeki ortaöğretim kurumlarının son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, Kilis ilindeki ortaöğretim kurumlarından çalışma grubuna dahil edilen kurumların 2011-2012 eğitim öğretim yılında devam eden öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Araştırmanın değişkenleri olan akılcı olmayan inançlar, anne-baba tutumları ve sınav kaygısı kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırma, akılcı olmayan inançlar ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyar niteliktedir ve araştırmanın değişkenleri arasında neden sonuç ilişkisini koyma açısından yeterli değildir.

Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun sonuçlarının genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Sınav Kaygısı (Test Anxiety): Formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger ve Vagg, 1995, s. 2; Akt: Hanımoğlu, 2010).

Kuruntu (Worry): Sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturur ve bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini ve iç konuşmalarını içerir (Öner, 1990).

Duyuşsallık (Emotionality): Sınav kaygısının duysal fizyolojik yönünü oluşturur ve hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, mide bulantıları ve sinirlilik gibi bedensel yaşantıları içerir (Öner, 1990).

Akılcı Olmayan İnançlar (Irrational Beliefs): İnsanların hayatta kalabilmek, acıdan uzak durabilmek ve akla uygun bir şekilde mutlu olabilmek gibi çok önemli temel amaçlarına ulaşmalarını engelleyen, yıkıcı görüş ve düşüncelerdir (Ellis, 1984a).

Anne – Baba Tutumları (Parental Attitudes): Anne babaların çocuklarına karşı yönelttikleri ve onların gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen davranış biçimleri ve stillerdir (Darling ve Steinberg, 1993).

Sıkı Denetim/Kontrol Tutumu (Control/Supervision): Çocukların davranışlarının mutlak standartlara göre kontrol edildiği anne baba tutumudur. Bu tutuma sahip anne babalar, katı kuralları hiçbir açıklama yapılmaksızın uygular ve çocukların şımarmasını engellemek için ona olan sevgisini gizler (Baumrind, 1966; Çağdaş ve Seçer, 2005).

Kabul/İlgi/Sevgi Tutumu (Acceptance/Involvement): Bu tutuma sahip anne babalar, çocuklarına sevgilerini göstermekten çekinmezler, kuralları çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ve onlarla tartışarak belirlerler (Baumrind, 1966).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınav kaygısı, akılcı olmayan inançlar ve anne baba tutumları ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırma bulguları yer almaktadır.

1.1 Sınav Kaygısı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Sınav kaygısı, birçok ülkede öğrencilerin ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanma aşamasında yoğun olarak yaşadığı ve beraberinde birçok olumsuzluğu getiren bu nedenle araştırmacılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan güncel bir konudur (Erözkan, 2004). Sınav kaygısı ile ilgili alanyazında önde gelen araştırmacılarından biri olan Spielberger sınav kaygısının doğasını araştırmış ve sınav kaygısını “Durumluk-Süreklilik” (State-Trait) modeli ile açıklamıştır. Bu modele göre *durumluk kaygı*, geçici duruma bağlı olarak ortaya çıkan ve zaman zaman herkesin karşılaştığı normal bir kaygıdır. *Sürekli kaygı* ise, herkes için rastlanan bir durum değildir ve sağlıklı olarak kabul edilmemektedir. Sürekli kaygıda kişi öz değerlerinin tehdit edildiği duygusunu yaşar veya içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlar ve kaygı duyar, bu nedenle gerilim içindedir ve mutsuzdur (Spielberger, 1972; Spielberger ve Vagg, 1995; Akt: Hanımoğlu, 2010).

Spielberger’e (1972) göre sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Akt: Yıldız, 2007). Sınav kaygısı, “kuruntu” ve “duyuşsallık” adı verilen iki boyuttan oluşur. Kuruntu, bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri ve düşünceleridir. Yani sınav kaygısının bilişsel yönünü ifade eder. Bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı ve bu gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyuşsallık ise sınav kaygısının duyuşal-fizyolojik yönünü oluşturan süreçtir. Bu süreçte hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve benzeri bedensel tepkiler yer alır (Öner, 1990).

Sınav kaygısının orta düzeyde olması, sınav anında ve öncesinde motive edici bir etki göstererek bireyin akademik performansını artırabilir. Bu yönüyle sınav kaygısı belirli bir sınırı aşmadığı sürece gereklidir ancak normalden yüksek bir sınav kaygısı bireyin kendine olan güvenini azaltır ve akademik başarısının düşmesine neden olur (Ashouri ve Diğerleri,

2011). Bunun yanında sınav kaygısı yüksek olan birey, bir sınav ve değerlendirme durumunda özvarlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilir. Bu durum, bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine ve sınav anında dikkatlerinin kolayca dağılmasına yol açar. Sınav kaygısı öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli engellemekte, zaman zaman öğrenimlerini yarıda bırakmalarına neden olmakta, öğrencilerin gelecekteki yaşam tercihlerini ve mesleki kararlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için, daha düşük statülü, değerlendirme ve rekabetin daha az olduğu mesleklere yönelmektedirler (Ergene, 1994; Akt: Ergene ve Yıldırım, 2003).

Sınav kaygısı, çok erken yaşlardan itibaren gelişen duygusal bir sorundur. Çocuğa yönelik gösterilen sıkı disiplin, kısıtlayıcı anne-baba tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı ve olumsuz, soğuk ve kırıncı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine uygun olan koşulları oluşturmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların bireyde çağrıştırdığı benliğe yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1990).

1.2 Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Araştırmalar

1.2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), temelde insanların duygu, düşünce ve davranışları arasındaki etkileşimin ve karşılıklı nedensellik ilişkisinin vurgulandığı bir terapi yaklaşımıdır (Gençtanırım ve Voltan - Acar, 2007). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin kurucusu olan Albert Ellis, başlangıçta psikanaliz üzerine çalışmalar yürütürken; daha sonraları psikanalizin bilimsel olmayan ve yüzeysel bir terapi şekli olduğunu düşünerek 1955 yılında birçok sistemden yararlanarak temelini duygusal rahatsızlıklarda bilişsel süreçlerin rolünü vurgulayan bilişsel davranışçı terapilerin oluşturduğu ADDT kuramını geliştirmiştir. Ellis başlangıçta kuramını Akılcı Terapi (Rational Therapy-RT) olarak adlandırmış, daha sonra Akılcı-Duygusal Terapi (Rational Emotive Therapy-RET) olarak değiştirmiştir. Yaptığı araştırmalar sonucunda duygu, düşünce ve davranışların birbirlerinden ayıramayacağına karar vererek kuramın adını son bir değişiklikle 1993 yılında Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (Rational Emotive Behavior Therapy- REBT) olarak değiştirmiştir (Bernard, 1995; Corey, 2008; Dryden, 2007).

ADDT'ye göre günlük hayatta insanlar birçok olayla karşılaşır ve çok farklı uyaranlara maruz kalırlar ve bu olaylardan sonra bazı yorum ve değerlendirmelerde bulunurlar. Ellis'e göre insanlar bu yorum ve değerlendirmeleri akılcı ve akılcı olmayan inançların oluşturduğu inanç sistemlerine göre yaparlar. ADDT insanların sahip oldukları bu akılcı ve akılcı olmayan inançlar üzerine kurulmuştur. Akılcı inançlar gerçekleri çarpıtmaz, mutlakçı değildir ve insanların amaçlarına ulaşmalarına yardım eder. Akılcı olmayan inançlar ise gerçekleri çarpıtırlar, mutlakçıdırlar, duygusal rahatsızlıklara neden olurlar ve böylece insanların amaçlarına ulaşmalarını engeller (Ellis, 1984a; Türkçapar, 2011).

Ellis (1999), insanların amaçlarını, değerlerini ve isteklerini büyük oranda anne babalarından ve kültürlerinden öğrendiklerini ancak insanları kendi elleriyle duygusal rahatsızlıklara iten asıl nedenin öğrendikleri bu istek, amaç ve değerler değil bunları mutlakiyetçi ve gerçekçi olmayan zorunluluklara, yani “-meli, -malı” lara dönüştürmeleri olduğunu ifade eder. Özellikle çocukluk çağı boyunca anne baba tarafından onaylanan ve ödüllendirilen, işlevsel duygu, düşünce ve davranışların yanında; işlevsel olmayan ve onaylanmayanlar da çocuk tarafından kabul edilir. Bunun yanında çocuklar kötüyü ve yanlış başarısız olduklarında ve anne babaları ve diğer insanlar tarafından reddedildiklerinde öğrenirler. Bu deneyimlerden sonra çocuklar “hatalı davranmaması gerektiğini; aksi takdirde kötü bir insan olacağını” düşünür ve bu şekilde akılcı olmayan inançlar kazanılmaya başlar.

İnsanlar hayatları boyunca amaçlarını, hedeflerini ve arzularını gerçekleştirmek için çabalarlar. Bu sırada her hangi bir engelle karşılaştıklarında iki farklı sonuç ortaya çıkar. Birinci durumda insanlar hayal kırıklığı, üzüntü, sinirlilik gibi olumsuz duygular hissederler. ADDT bu duyguları normal kabul eder ve değiştirmeye çalışmaz çünkü bu duygular insanların tekrar harekete geçmelerini sağlayan teşvik edici duygulardır. İkinci durumda ise amaçlar, hedefler ve arzular “olmazsa olmazlara” ve “katı zorunluluklara dönüşebilir” ve bu düşünceler depresyon, kaygı gibi duygusal rahatsızlıklarla sonuçlanabilir. Bu durumda ADDT devreye girer ve bu düşünceleri değiştirmek için çabalar (Ellis, 1984b). ADDT'nin nihai amacı insanların ailesinden ve çevresinden öğrendiği mutlakiyetçi, gerçekçi olmayan ve duygusal rahatsızlıklara neden olan bu akılcı olmayan inançlarını onlara göstermek ve daha fazla akılcı düşünebilmelerini sağlayarak mutsuzluğuna neden olan işlevsel olmayan duygularını en aza indirmelerine yardım etmektir (Ellis, 1999).

ADDT'nin temel varsayımları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ellis, 1993; Ellis, 1995):

1. İnsanlar akılcı ve akılcı olmayan düşünme potansiyeliyle dünyaya gelirler. İnsanların kendini korumaya, kendini değerlendirmeye, hata yaparak öğrenmeye karşı yatkınlıkları olduğu gibi kendini yenilgiye uğraticı davranışlara, düşünmekten kaçınmaya, ertelemeye, aynı hataları tekrarlamaya, tahammülsüz ve mükemmeliyetçi olmaya karşı da yatkınlığı vardır.
2. İnsanların akılcı olmayan düşünme potansiyelleri, kendilerine zarar verici alışkanlıkları ve tahammülsüzlükleri büyük oranda aileleri ve kültürel çevreleri tarafından pekiştirilir.
3. İnsanların duygu, düşünce ve davranışları birbirleriyle eşgüdümlü olarak hareket eder. Nadiren bir duygu veya davranış düşünce olmadan ortaya çıkar.
4. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tekniklerin her hangi birini kullanarak insanlara yardımcı olmaya çalışan birçok psikoterapi yaklaşımı olmasına rağmen tam anlamıyla en etkili ve faydalı psikolojik yardımı sunan yaklaşım Akılcı Duygusal Davranışçı Terapidir.
5. ADDT danışmanları danışanla danışman arasında mutlaka sıcak bir ilişkinin olması gerektiğine inanmazlar. Onlar danışanlarını koşulsuz kabul ederler ancak onların davranışlarındaki eksikliklere de dikkat çekerler. ADDT insanların hata yapabileceklerini kabul eder.
6. ADDT'nin genel amacı sadece belirtileri gidermeye çalışmak değil; onları ortaya çıkaran faktörleri en aza indirmeleri için insanlara yardımcı olmaktır. Örneğin, bir kişi başarısızlık korkusu yaşıyorsa danışman sadece bu korkuyu ortadan kaldırmaya yönelmek yerine; kişinin bu korkusunun oluşmasında etkili olan felaketleştirme eğilimini en aza indirmesine yardımcı olmaya çalışır. ADDT aynı zamanda duygusal rahatsızlığa neden olan bazı temel değerlerini sınamaları ve değiştirmeleri için insanlara yardım etmek üzerine kurulmuştur.
7. ADDT insanların işlevsel olmayan duygusal problemlerine (C) sadece harekete geçiren olayın (A) değil, asıl olarak kişinin o olay hakkındaki inancının (B) neden olduğunu varsayar.
8. ADDT insanların doğuştan yapıcı ve yaratıcı olduklarını, işlevsel olmayan düşünce, duygu ve davranışları üzerinde düşünme, kendilerini yenilgiye uğratan yolları yeniden

yapılandırma becerisi ve eğilimine de sahip olduklarını ifade eder. Ancak insanlar bir kere kendilerini altüst ettiklerinde sonucunda yaşanan olumsuz duygular o kadar güçlüdür ki bunlar insanların yeniden yapılandırma becerilerini engelleyebilirler.

Özetlenecek olursa, ADDT'ye göre insanlar akılcı ve akılcı olmayan düşünme potansiyeliyle dünyaya gelirler. İnsanların düşünce, duygu ve davranışları karşılıklı etkileşim halinde meydana gelir. Ayrıca insanlar duygusal ve davranışsal rahatsızlıklarından kendileri sorumludurlar. Bu yüzden danışanın rahatsızlıklarının giderilmesi için gönüllü olması ve bu konuda çalışması şarttır (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007).

1.2.2 A-B-C Kişilik Kuramı

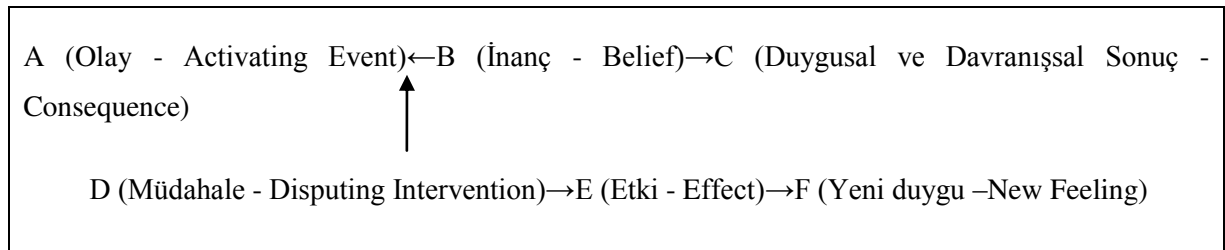
A-B-C Kişilik kuramı, ADDT kuramının ve uygulamalarının merkezidir. A; bir olayın veya bir kişinin davranışıdır. Yani harekete geçiren güçtür. B; harekete geçiren olay hakkındaki düşüncelerdir. C; olaya karşı bireyin verdiği duygusal ve davranışsal tepkisi veya olayı izleyen sonuçlardır. Tepki, sağlıklı veya sağlıklı olmayan olabilir. ADDT'ye göre B; bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlar (C) üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptir. Hatta olay hakkındaki inançlar (B) sonuç (C) üzerinde olayın kendisinden (A) daha fazla etkilidir. Ancak doğal afetler, hastalıklar gibi güçlü bir olay durumunda A, C üzerinde daha güçlü etkiye sahip olabilir (Corey, 2008; Ellis, 1984a; Ellis, 1991; Watter, 1988).

Örneğin; işten çıkarılmak gibi kötü bir olayın (A) arkasından “Bu işi almayı istiyordum.” şeklinde akılcı bir inanç gelirse, hayal kırıklığı ve üzülmeye gibi sağlıklı duygusal sonuçlar (C) ortaya çıkabilecekken; “Bu işi almak zorundaydım. Artık mutlu olamam.” şeklinde akılcı olmayan bir inanç gelirse, depresyon, kaygı, yetersizlik gibi sağlıklı olmayan duygusal sonuçlar da (C) ortaya çıkabilir (Ellis, 1984b)

D aşaması, akılcı olmayan inançların tartışılması ve çürütülmesini ifade eder. Danışanın akılcı ve akılcı olmayan inançlarını fark etmesi açısından çok önemli bir aşamadır. Danışandan onu duygusal rahatsızlığa iten inançlarının nedenlerini akılcı olarak kanıtlaması beklenir. Yukarıdaki örneğe göre bakılacak olursa; “Bu işi neden almak zorundayım?”, “İşe alınmamak neden beni bu kadar mutsuz ediyor” gibi sorularla danışanın inançları tartışılır ve çürütülür. Bundan sonra etkili bir davranış biçimine yani E'ye ulaşılır. E aşaması, insanların akılcı olmayan inançlarının yerini akılcı inançların, işlevsel olmayan davranışların yerini etkili ve işlevsel davranışların almasıdır. Danışan bunu yapmayı başarırsa F'yi yani yeni bir duygu grubunu oluşturur. Yani akılcı olmayan inançların sonucunda ortaya çıkan depresyon, kaygı gibi duygusal rahatsızlıkların yerini üzüntü, hayal kırıklığı gibi sağlıklı duygular alır. Son

olarak G, insanların genel ve özel amaçlarını ifade eder. Aslında G aşaması kuramın çekirdeğidir. Çünkü akılcı veya akılcı olmayan inançlar insanların amaçlarına ulaşmaları sırasında ortaya çıkar. Ama bu amaçların akılcı mı yoksa akılcı olmayan inançlara mı dönüşeceği tamamen kişinin kendisine bağlıdır (Corey, 2008; Ellis, 1984a; Ellis, 2000; Grieger, 1985; Nelson-Jones, 1982).

A-B-C Kişilik kuramının öğeleri ve bu öğelerin arasındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1.1 ABC Kişilik Kuramı (Corey, 2008, s. 301)

ADDT'nin öne sürdüğü ABC Kişilik Kuramı ile birçok popüler kişilik kuramı arasında ciddi farklılıklar vardır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ellis, 1995).

1. ADDT, duygusal rahatsızlıklara doğrudan libidoya bağlı içgüdülerin neden olduğunu iddia eden Psikoanalitik görüşe karşı çıkar. O, aynı zamanda William Glasser'in "Bütün insanlar onaylanmaya ve başarılı olmaya ihtiyaç duyarlar. Eğer bu ihtiyacı engellenirse mutlu olamazlar." şeklindeki görüşüne de karşı çıkar. ADDT'ye göre onaylanma ve başarılı olma ihtiyacı insanlarda var olan bir arzudur. Fakat duygusal bir rahatsızlığa dönüşmesi ancak güçlü bir arzunun engellenmesiyle ortaya çıkar.
2. ADDT Oedipus Kompleksini "Anne babamın onayını mutlaka almalıyım, başarısız olmamalıyım." gibi akılcı olmayan inançların içinde değerlendirir. Yani insanların yaşadıkları birçok cinsel probleme akılcı olmayan inançların yol açtığını savunur.
3. İnsanlar değerlerini ve toplumun belli standartlarını çocukluk çağında anne baba ve kültürlerinden öğrenirler. Ancak insanların akılcı olmayan inançlara doğal yatkınlıkları sayesinde insanlar bu değerleri ve standartları kolaylıkla zorunluluklara ve katı komutlara dönüştürürler.
4. ADDT, insanların birçok duygu ve düşünceye sahip olduklarını ve farkında olmadan bazı davranışlar sergilediklerini kabul eder. Ancak insanların tamamen bilinçdışının

etkisiyle farkında olmadan, bilinçsiz bir şekilde davrandıkları görüşüne karşı çıkar. Kaynağının belli olmadığı ve bilinçdışında bastırılmış duygu ve düşünceleri, rüya analizleri, hipnoz, serbest çağrışım gibi tekniklerle ortaya çıkarmak mümkündür. Ancak ADDT danışmanları tüm bu zaman alıcı tekniklere gerek kalmadan danışanların engelleyici davranışlarını hangi durumlarda sergilediklerini ve hangi duygusal rahatsızlıkları yaşadıklarını değerlendirerek çok kısa bir zamanda bu duyguları ve nedenlerini ortaya çıkarabilir. Danışman bu sayede danışanın gizli kalmış duygu, tutum, değer ve inançlarını ona gösterir ve onu olumsuz etkileyen bu inançlarını nasıl akılcı hale getirebileceğini öğretir (Ellis, 1995; Rosner, 2011).

1.2.3 Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

İnsanlar hayatları boyunca belli amaçlara ulaşmak için çabalarlar. Neredeyse bütün amaçların temelinde, hayatta kalabilmek, makul ve acıdan uzak bir şekilde mutlu olabilmek gibi amaçlar yatar. İnsanların amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri düşünce yapılarına, yani akılcı ve akılcı olmayan inançlarına bağlıdır. Akılcı inançlar insanların bu temel amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım ederken; akılcı olmayan inançlar, insanların bu temel amaçlarına ulaşmalarını engeller ve onları sabote eder. (Dryden ve Mytton, 1999; Ellis, 1984a). Akılcı inançlar esnek, pragmatik, mantıklı ve gerçeğe dayalıdır. Aynı zamanda sağlıklı olumsuz duygulara yol açar ve yıkıcı olmama eğilimindedir. Akılcı olmayan inançlar ise katı ve dogmatiktir. Aynı zamanda kaygı, depresyon, düşmanlık ve kendini bırakma gibi duygusal rahatsızlıklara neden olur (Cormier ve Hackney, 2008; Digiuseppe, 1996; Dryden ve Neenan, 2004; Ellis, 1984b).

Akılcı olmayan inançlar, standartlar, değerler ve beklentilerin deneysel olarak kanıtlanamayan yönleriyle ilgilidir. Ancak akılcı inançlar kabul edilebilir gerçekliklere ve deneyimlere dayalıdır. Örneğin, “Ben beceriksiz bir insanım çünkü çok önemli bir konuda başarısız oldum.” cümlesi kolaylıkla akılcı olmayan bir inanca dönüşür ve hiçbir bilimsel dayanağı yoktur. Ellis, insanların isteklerini, arzularını ve tercihlerini doğal bir şekilde ve kolaylıkla akılcı olmayan taleplere, -meli –malı’lara ve zorunluluklara dönüştürdüklerini belirtmiştir (Bernard, 1995).

Aşağıdaki tabloda akılcı ve akılcı olmayan inançların özellikleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

Tablo 1.1 Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri

Akılcı İnançlar	Akılcı Olmayan İnançlar
Esnektirler. Sıklıkla tercihler, arzular, istekler, dilekler ve beğeniler olarak ifade edilirler.	Katı ve dogmatiktirler. Sıklıkla zorunluluklar, -meli –malı’lar olarak ifade edilirler.
Gerçeklikle uyumludurlar.	Gerçeklikle uyumsuzdurlar.
Mantıklıdır.	Mantıksızdır.
Pragmatiktirler. İnsanlara amaçlarını gerçekleştirmeleri için yardım ederler.	Pragmatik değildirler. İnsanların amaçlarını gerçekleştirmelerine müdahale ederler.

Kaynak: Dryden ve Mytton, 1999, s. 103

ADDT’de temel amaç, mantıksız ve işlevsel olmayan akılcı olmayan inançların yerine mantıklı ve işlevsel olan akılcı inançların yerleştirilmesini sağlamaktır (Nelson-Jones, 1982). Bu amacı gerçekleştirebilmek için öncelikli olarak akılcı olmayan inançların doğru bir şekilde ayırt edilmesi gerekir. ADDT’ye göre şu tip inançlar akılcı olmayan inanç olarak değerlendirilir (Bernard, 1995; Crawford ve Ellis, 1989):

1. Akılcı olmayan inançlar insanların mutlu bir şekilde hayatta kalmak gibi temel amaçlarını gerçekleştirmeleri sırasında kendi kendilerini yenilgiye uğratmalarına neden olur. Örneğin: “İnsanlar beni daima sevmeli ve ben onların her zaman onayını kazanmalıyım. Aksi halde mutlu olamam”.
2. Akılcı olmayan inançlar insanların yaşamayı seçeceği sosyal grubun kendilerinin istekleri doğrultusunda hareket etmesini beklemelerine neden olur. Bu anti-sosyal beklentiler, içinde bulunulan sosyal grubun bozulmasıyla sonuçlanır. Örneğin: “Mutlu olmam için isteklerimi yerine getirmelisin. Aksi halde ölmeyi hak edersin”.

3. Akılcı olmayan inançlar dogmatik, abartılı ve katıdır. Aynı zamanda –meli –malı’lardan, zorunluluklardan, taleplerden ve komutlardan oluşur. Örneğin: “Beni sevmene ihtiyacım var. Bu yüzden beni sevmek zorundasın”.
4. Akılcı olmayan inançlar yaşamın gerçekleriyle çelişir. Yani gerçekdışıdır. Örneğin: “Evrendeki bazı güçler yanlış davrandığımda cezalandırmak için beni sürekli izliyorlar”.
5. Akılcı olmayan inançlar mantıksız ve çelişkilidir. Örneğin: “Ben özel bir insanım. Bu yüzden hata yapamam”.
6. Akılcı olmayan inançlar insanların herhangi bir olumsuz yaşantısını, deneyimlerini ve kişisel bilgi ve görüşlerini başkalarına anlatırken kullandığı ve genellikle aşırı genelleyici, mutlakiyetçi ve abartılı kelimelerle ilgilidir.

Ellis, akılcı olmayan inançların çekirdeğini “talepkarlığın” (demandingness) oluşturduğunu belirtmiştir. Talepkarlığı üç akılcı olmayan düşünce yapısı izler. Bunlardan ilki, “Yapmam gereken şeyleri yapamazsam bu çok korkunç olur” şeklinde örneklendirilen “durumu kötüleştirme” (awfulizing) eğilimidir. İkincisi ise “düşük engellenme toleransıdır” (low frustration tolerance). Örnek verilecek olursa: “Olmaması gereken şeyler olduğunda bunu kaldıramam ve ayakta duramam”. Üçüncüsü ise “kendini, diğerlerini ve dünyayı suçlama eğilimidir” (Bernard ve Cronan, 1999). Bu ve bu gibi akılcı olmayan inançlar insanların bir takım duygusal ve davranışsal rahatsızlıklar yaşamalarına neden olur. Örneğin; bir kişi girmiş olduğu bir sınavda başarılı olmak ister. Bu onun amacını ifade eder (G). Başarılı olmak zorunda olduğuna dair akılcı olmayan bir inancı vardır (B). Sınavda başarısız olması (A) ve bu konudaki akılcı olmayan inancının (B) birleşmesiyle kişi depresyon ve kaygı gibi bir takım duygusal rahatsızlıklar yaşayabileceği (C) gibi kursu bırakma gibi kendi kendini yenilgiye uğratan bir takım davranışlar da sergileyebilir (C) (Crawford ve Ellis, 1989).

ADDT hemen hemen bütün duygusal rahatsızlıkları iki bölümde inceler. Bunlardan ilki “ego bozukluğu” ikincisi de “rahatsızlık bozukluğudur”. Ego bozukluğu, insanların kendileri, başkaları ve yaşam koşulları ile ilgili talepleri içerir. Kişi, talepleri doğrultusunda yaşamayı başaramazsa kendisi hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunur. Eğer bu talepler geçmiş veya şu an ile ilgiliyse bu durum depresyon ve suçlulukla sonuçlanabilir. Ama bu talepler eğer gelecekle ilgiliyse bu durum ego kaygısına neden olabilir. Rahatsızlık bozukluğu ise

bireylerin rahatlıkları ve güvenlikleri hakkındaki mutlakiyetçi talepleri içerir. Bu taleplerin karşılanmaması da duygusal rahatsızlıklara neden olabilir (Dryden ve Mytton, 1999).

Ellis ilk çalışmalarında duygusal rahatsızlığa neden olan 11 tane akılcı olmayan inanç sıralamıştır. Ancak son listesinde 12 akılcı olmayan inanç olduğunu belirtmiştir. Bu akılcı olmayan inançlar şöyledir (Ellis, 1962; 1977; Akt: Nelson-Jones, 1982, s. 52–53):

1. Önemli bulduğun tüm insanlar tarafından hemen hemen her zaman sevimli ve beğenilmelisin.
2. Başarılı, yeterli ve yetkin olduğunu kanıtlamalısın veya hiç olmazsa bazı önemli konularda gerçekten yetenekli ve becerikli olmalısın.
3. Olaylar senin istediğin gibi gelişmediğinde, yaşam kötüdür, dehşet vericidir, berbattır veya felaket bir şeydir.
4. Duygusal sıkıntın dış baskılardan kaynaklanmaktadır ve sen duygularını denetim altına almada veya depresyona girmekte ve düşmanlık yaşamaktan kendini kurtarmakta, pek yetenekli değilsin.
5. Eğer bazı şeyler tehlikeli ve korku verici görünüyorsa, zihnini sürekli bununla meşgul etmeli ve bununla rahatsızlık duymalısın.
6. Yaşamın pek çok güçlüğü ve sorumluluğu ile yüz yüze gelmekten kaçınmayı, öz disiplinin getireceği bazı ödülleri toplamaktan daha kolay bir yol olarak seçmeliyim.
7. Geçmişinizdeki önemli olaylar, yaşamınızı çok fazla etkilediğinden, bugünkü davranışınızın belirlenmesinde de rol oynamalıdır.
8. İnsanlar ve diğer şeyler olduklarından daha iyi olmalıdırlar; eğer sen de yaşamın güçlüklerine ani ve iyi çözümler bulmuyorsan bunu çok kötü ve korkunç bir şey olarak görmelisin.
9. Atalet içinde ve hareketsiz durarak veya pasif bir biçimde veya taahhüt altına girmeden, zamanını harcayarak mutluluğa ulaşabilirsin.
10. Son derece düzenli olmalısın veya kesinlikle rahat olmamalısın veya güvенеbileceğin bazı doğaüstü güçlere gereksinim duy.

11. Kendi kendine insan olarak bir değer vermek ve kendini kabullenmek, senin genel olarak değer; senin performansının iyi olmasına ve insanların seni beğenme derecesine bağlıdır.
12. Sana zarar veren ve kötülük yapan insanları genellikle kötü ve hain olarak değerlendirir ve kusurları için onları ağır derecede suçla, lanetle ve cezalandırır.

Ellis, insanların akılcı olmayan inançlara karşı biyolojik yatkınlıklarının olduğunu savunur. İnsanlar bu yatkınlıkları sayesinde ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve etrafındaki diğer insanların akılcı olmayan inançlarını kolaylıkla kabul ederler. Ellis, akılcı olmayan inançlara neden olan biyolojik yatkınlıklarına ilişkin şu varsayımları ileri sürmektedir (Ellis, 1975; Ellis, 1984b):

1. Eşit miktarda olmamakla birlikte hemen hemen bütün insanlar temel akılcı olmayan inançların hepsine sahiptir.
2. Akılcı olmayan inançların varoluşuyla ilgili bütün toplumlar tarihsel ve antropolojik olarak araştırılmıştır. Toplumsal standartların, kuralların, adetlerin toplumdan topluma büyük farklılıklar gösterdiği bulunmasına rağmen bunların mutlakîyetçi, dogmatik, talepkar ve katı olmaları açısından birbirlerinin aynısı olduğu görülmüştür.
3. Akılcı olmayan inançlarını bırakmaları için insanlara aileleri, arkadaşları ve medya tarafından büyük destek verilmesine rağmen insanlar akılcı olmayan inançlarını terk etmeyi reddetmektedirler. Depresyon kaygı gibi duygusal rahatsızlıkların ortadan kaldırılmasında uzun yıllar süren psikoterapi süreçleri bazen başarısız olabiliyor. Tüm bunlar akılcı olmayan inançların oluşmasında insanların biyolojik yatkınlığının olduğunu kanıtlıyor.
4. Sadece cahil, zeki olmayan ve ağır rahatsızlıkları olan insanlar değil; oldukça zeki, eğitilmiş ve nispeten daha az rahatsızlıkları olan insanlar da akılcı olmayan inançlara sahiptirler. Ortalama insanlara göre daha az akılcı olmayan inanca sahip olsalar da çok zeki insanlar da akılcı olmayan davranışlar sergilerler.
5. Akılcı olmayan inançlar insanlara hem sosyal hem de bireysel anlamda birçok rahatsızlık vermesine rağmen onlar akılcı olmayan inançlarını bırakmak istemezler. Bunun yanında insanlar kültürlerinden ve ailelerinden öğrendikleri politik, dini ve sosyal değerleri ilerleyen yıllarda çok rahat değiştirebildikleri halde akılcı olmayan

inancaları neden bırakamıyorlar? Bu durum insanların akılcı olamayan inançlara karşı biyolojik temellerinin olduğunun kanıtıdır.

6. Zekâ seviyesi yüksek ve genel olarak yetenekli olan insanlar akılcı olmayan inançlarını bıraktıklarında, sıklıkla karşı uçtaki akılcı olmayan inançları kabul etme eğiliminde olmaktadır. Örneğin siyasi olarak aşırı sol görüşlü bir insan aşırı sağ görüşlü birine dönüşebiliyor. Fobisinden kurtulan bir kişi başka bir fobiye teslim olabiliyor. Yani insanların sahip olduğu bir aşırılık kolayca ve doğal bir şekilde başka bir aşırılığa dönüşebiliyor.
7. Akılcı olmayan inançlardan çok fazla ağzı yanmayan insanlar bile zaman zaman çok ciddi bir şekilde akılcı olmayan inançlardan etkilenebilirler. Çok nadir öfkelenen bir insan bile zaman içinde çok azılı bir katile dönüşebilir.
8. İnsanlar akılcı olmayan inançlarının hakkında bilgi ve görüş sahibi olsalar bile yine de bu akılcı olmayan inancını devam ettirebilirler. Örneğin birçok kişi sigara içmenin zararlarını tam olarak bilmesine rağmen hala sigara içmeye devam etmektedir.
9. Otomatik düşünceler ve savunma mekanizmalarına başvuruların da içinde olduğu bilinçsiz düşünce ve duygular insanların akılcı olmayan inançlara karşı biyolojik bir yatkınlıklarının olduğunun kanıtıdır.
10. ADDT'ye göre akılcı olmayan inançlar çok erken yaşlarda öğrenildikleri için onlardan kurtulmak çok zordur.
11. Bazı akılcı olmayan inançlar öğrenilmemiştir. İnsanlar onları oldukça yaratıcı ve çılgın şekillerde kendileri yaratırlar.
12. Birçok popüler akılcı olmayan inanca yakından bakılacak olursa, bu düşüncelerin mantıklı veya gerçekçi yorumlarla başladığı ve tutarlı olmayan bir şekilde sonuçlandığı görülür.
13. Akılcı olmayan inançların pek çoğu aşırı genellemelerden oluşur. Örneğin, herhangi bir sınavdan başarılı olamayan bir kişi bunu kolaylıkla genelleyerek "Bundan sonra hiçbir sınavda başarılı olamayacağım" şeklinde akılcı bir olmayan inanca dönüştürebilir.

14. Birçok farklı kültürde çok farklı akılcı olmayan inançlar olmasına rağmen temel akılcı olmayan inançların birçoğu neredeyse bütün kültürlerde vardır. Dünyanın her yerinde insanların yenilgiye uğraticı ve akılcı olmayan düşünceler icat etmeye yatkınlıkları vardır.
15. İnsanlar genellikle kendilerini yenilgiye uğraticı davranışları yenilgiye uğraticı olmayan davranışlara göre daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. Örneğin insanlar sigara kullanmayı genellikle arkadaşlarından kolaylıkla öğrenirler. Fakat arkadaşlarının sigarayı bırakmaları için göstermiş oldukları çabaya genellikle kayıtsız kalırlar.

1.2.4 Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular

ADDT olumsuz duyguları, sağlıklı ve sağlıksız olarak iki gruba ayırır ve sağlıksız olumsuz duygularla çalışmak onun en büyük hedefidir. Terapi süreci içinde danışanın sağlıksız olumsuz duygularını bulmasını ve onları kabul etmesini sağlamak da ADDT'nin en önemli amaçlarından. Akılcı olmayan inançların sonucunda kaygı, depresyon, utanç gibi sağlıksız; akılcı inançların sonucunda ise üzüntü, duyarlı olma, pişmanlık gibi sağlıklı olumsuz duygular ortaya çıkar. Danışmanlar danışanlarını kötü şeylerle karşılaştıklarında sağlıklı olumsuz duygular hissetmeye teşvik ederler. Sağlıksız olumsuz duyguların yerine geçen sağlıklı olumsuz duygular insanları daha çok mutlu olmaları ve sorunlarını en aza indirmeleri için cesaretlendirir (Dryden, 1994). ADDT'nin üzerinde durduğu sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duygulardan bazıları ise şöyledir (Ellis, 1986; Akt: Ortakale, 2008):

Duyarlı Olma (Concern) - Kaygı (Anxiety): Duyarlı olmada kişi “Bunun tehdit olmadığını sanıyorum, eğer öyle ise bu bir şanssızlıktır” inancına sahiptir. Kaygıda ise sinirlilik, yüksek gerilim, panik, çaresizlik ve dehşet duyguları vardır. Kişi “Bu tehdit olmamalı, eğer öyle ise facia olacak” düşüncesine inandığı zaman kaygı oluşur.

Üzüntü (Sadness)-Depresyon (Depression): Üzüntüde, karşılaşılan üzüntü verici bir olayı kabullenmek vardır. Örneğin, kişi bir kayıp yaşama durumunda “Bu kaybı yaşamam talihsizlik ama olmamasının bir nedeni de olmayabilir” düşüncesine inanır. Depresyonda ise kişi kayıp ile ilgili sorumluluk hissettiği zaman kendini lanetler. “Bu kayıp olmamalıydı, olması korkunçtur” inancı vardır.

Pişmanlık (Regret)-Suçluluk (Guilty): Pişmanlık toplum önünde kötü bir şeyler yapıldığı zaman oluşur ama kişi yaptığı şeyi kabullenir. Kişi “Kötü bir şekilde hareket etmemeyi tercih ederdim ama bunu yaptım” inancına sahiptir. Suçluluk ise kişinin kendisini davranışından dolayı lanetlemesinden oluşur. Kişi yaptığı davranıştan dolayı kendini kötü hisseder. Çünkü kişi “Kötü bir şekilde davranmamalıyım, eğer öyle yaparsam bu facia olur ve ben kötü biri olurum” inancına sahiptir.

Hayal Kırıklığı (Disappointment) -Utanç (Shame): Hayal kırıklığı, kişi toplum önünde aptalca davrandığı zaman oluşur. Kişi aptalca davrandığını bilir ve bunu kabul eder. Utanç ise toplum önünde aptalca bir davranışa sahip biri olarak tanındığı zaman oluşur. Hareketi için kendini suçlar. Utanç deneyimi yaşayan kişi başkalarının kendisini kötü bir şekilde değerlendireceğini ve onun hakkında kötü düşüneceklerine inanır. Bu kimseler başkaları tarafından sık sık onaylanmaya gereksinim duyarlar.

Rahatsız Olma (Annoyance)- Öfke (Anger): Rahatsız olmada insanlardan değil davranışlarından rahatsız olunur. Kişi diğerinin yaptığı şeyden hoşlanmaz, ama yaptığı için onu lanetlemez. Rahatsız olan kişi “Yapmamasını isterdim, yaptığı şeyden hoşlanmadım ama bu benim kurallarımı bozmamalı” düşüncesine sahiptir. Öfkede ise başkaları mutlak şekilde kişinin kurallarını bozmamalı aksi takdirde kişi yaptıklarından dolayı başkalarını lanetler. Burada gücenme, hiddet, hiddetten köpürme duyguları hâkimdir.

1.2.5 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Araştırmalar

1.2.5.1 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Alanyazında akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı ve diğer kaygı türleri arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Wong (2008) akılcı olmayan inançlar ve bilişsel problemlerin sınav kaygısıyla ilişkisini incelemek amacıyla 138 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada akılcı olmayan inançlar, fonksiyonel olmayan tutumlar ve olumsuz otomatik düşünceler gibi bilişsel problemlerle sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerinin sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

ADDT'nin kuramsal görüşlerinden olan akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıklara, özellikle de kaygıya yol açtığı görüşünü incelemek amacıyla Himle, Papsdorf ve Thyer (1982) tarafından bir araştırma yapılmıştır. 144 öğrenci ve 34 klinik olarak

belirlenmiş kaygılı bireyler üzerinde yürütülen bu araştırmada ADDT'nin kuramsal görüşlerini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akılcı olmayan inançlar ile durumluk - sürekli kaygı ve sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle sürekli kaygı ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Malouf, Schutte ve McClelland'in (1992) akılcı olmayan inançlar ile durumluk kaygı arasındaki ilişkiyi inceledikleri benzer bir araştırmanın sonucunda da öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular, akılcı olmayan inançların özellikle yüksek stres koşullarında ortaya çıkabilecek olan durumluk kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Akılcı olmaya inançlar ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Lorcher (2003) tarafından 153 üniversite öğrencisi ile yürütülen bir başka araştırmanın sonuçlarına göre: "Herkes tarafından seilmek ve onaylanmak benim için çok önemlidir", "Geçmiş yaşantılarım ve deneyimlerim; şuan ki davranışlarımın belirleyicileridir", "Bir şeyler beklediğimden üzücü giderse onu yapmaktan vazgeçerim" şeklindeki üç akılcı olmayan inanç ile kaygı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Yurt dışında akılcı olmayan inançlar ile kaygı dışında başka değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, akılcı olmayan inançlar ve fobik anksiyete arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kramer, Papsdorf ve Thyer'in (1983) 128 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları bir araştırmanın sonuçlarına göre fobik anksiyete ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından fobik anksiyetenin tedavisinde en uygun yöntemin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi olduğu vurgulanmıştır.

Alanyazında akılcı olmayan inançların depresyonla ilişkisini inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan biri Nelson (1977) tarafından 156 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Korelasyon analizleri, depresyon ile akılcı olmayan inançların alt boyutlarından olan yüksek beklentiler, gelecekte olması muhtemel şeyler hakkında duyulan aşrı endişe, çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Akılcı olmayan inançların depresyon ve öfkeyle ilişkisini inceleyen başka bir araştırma Deffenbacher ve Hogg (1986) tarafından 236 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu araştırmada da benzer şekilde akılcı olmayan inançlar ve depresyon arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada akılcı olmayan inançların alt

boyutlarından olan onaylanma talebi ve mükemmeliyetçiliğin öfkenin birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Amutio ve Smith (2008) farklı olarak akılcı olmayan inançlar ve stres arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 480 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ise stres ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puanları yükseldikçe stres seviyelerinin de yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Son olarak Hamidi ve Hosseini (2010) lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile sosyal, duygusal, eğitimsel uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre bu değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu; yani öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanları yükseldikçe genel, sosyal, duygusal ve eğitimsel uyumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

1.2.5.2 Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akılcı olmayan inançlarla ilgili yurt içinde yapılan çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Boyacıoğlu (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mantıkdışı inançları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 557 öğrenciyle yürüttüğü araştırmada; öğrencilerin mantıkdışı inançları ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yani öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeyleri yükseldikçe sınav kaygısı düzeylerinin de yükseldiğini saptamıştır. Çivitci'nin (2006) mantıkdışı inançlar ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 236 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü başka bir çalışmada ise, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile mantıkdışı inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerde, mantıkdışı inanç düzeyinin alt boyutlarından olan rahatlık talebi değişkeninin sürekli kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Yurt içinde akılcı olmayan inançların kaygı dışında değişkenlerle olan ilişkisi de araştırılmıştır. Bunlardan biri Göller (2010) tarafından akılcı olmayan inançlar ile depresyon ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. 142 lise öğrencisi üzerinde yürütülen bu araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile depresyon ve umutsuzluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanları yükseldikçe algıladıkları akademik başarı puanlarının düştüğünü de göstermiştir.

Akılcı olmayan inançların incelendiği diğer araştırmalar ise şöyledir: Atıcı ve Kılıçarslan (2010) tarafından akılcı olmayan inançlar ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilk ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle yürütülen bir araştırmada; akılcı olmayan inançlar ve saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akılcı olmayan inançların alt boyutlarından olan rahatlık ve başarı talebi puanların öğrencilerin saldırganlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Altıntaş (2006) lise öğrencilerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, liseli ergenlerin iletişim becerileri ile akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca akılcı olmayan inanç puanlarına cinsiyetler açısından da bakılmıştır ve kız öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydoğan, Deniz, Dilmaç ve Koruklu (2009) mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla olan ilişkisini incelemek amacıyla 532 ilköğretim II. Kademe öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada; mantıkdışı inançlar ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hatalara karşı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri ve ebeveynsel eleştiri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Can (2009) akılcı olmayan inançlar ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla 750 üniversite öğrencisiyle bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre akılcı olmayan inançlar ile özsaygı karar verme stili arasında negatif yönde, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çivitci ve Çivitci'nin (2009) ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 344 öğrenci ile yaptığı araştırmada algılanan sosyal beceriler ile mantıkdışı inançlar arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan sosyal beceri puanı düşük olan öğrencilerde mantıkdışı inanç puanları sosyal beceri puanları yüksek olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyetler açısından bakıldığında kızlarda mantıkdışı inançlar ve sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken erkeklerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Yurt içinde akılcı olmayan inançlarla ilgili deneysel çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, Yıkılmaz (2009) yapmış olduğu deneysel bir çalışmada Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmaya dokuzuncu sınıfa devam eden, akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme beceri algıları düşük olan lise öğrencilerden random yöntemle deney grubuna 10, plasebo grubuna 10 ve kontrol grubuna 9 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Akılcı Duygusal Eğitim Programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hem akılcı olmayan inançlarını azaltmada hem de problem çözme beceri algılarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer deneysel çalışma da Ortakale (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Akılcı duygusal Davranışçı Terapinin ilkelerine göre “Akılcı Davranış Eğitimi” programı hazırlanmış ve bu programa katılan deney grubundaki öğrencilerin akılcı olmayan düşünce, duygu ve davranışlarını azaltmak, akılcı düşünce, duygu ve davranış becerilerini artırmak ve geliştirmek amaçlamıştır. Araştırmaya 16 kız, 14 erkek toplam 30 öğrenci katılmıştır. Yapılan işlemler neticesinde, Akılcı Davranış Eğitiminin öğrencilerin akılcı olmayan inançları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu bulunmuştur.

1.3 Anne Baba Tutumları İle İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Araştırmalar

Çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı benimsediği tutum ve davranışların temelinde anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkiler yatmaktadır. Bu ilişkiler genelde anne babaların çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlara dayalıdır. Her toplumun kendine has çocuk yetiştirme tutumları olduğu gibi bir toplumun içinde de anne baba tutumları açısından büyük farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004; Yavuzer, 2001).

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

Çocuk yetiştirme tutumları arasında aileden aileye farklılıklar olmasının yanında aynı ailede anne baba arasında da farklılıklar olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Bunun yanında bazı anne babaların çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlar, çocukları arasında bile farklılaşabilmektedir. Anne babalar bazı çocuklarını daha çok baskı altına alırken bazılarını daha hoşgörülü davranabilmekte, bazılarını karşı reddedici bir tutum izlerlerken bazılarını ise daha çok koruma davranışları sergileyebilmektedirler. Anne babanın tutum ve davranışlarındaki bu farklılıklar, aynı ailede yetişen çocukların farklı kişilikler geliştirmelerine neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Çocuğun temel güven duygusunun ve yeteneklerinin gelişimi anne baba tarafından çocuğun beslenme, barınma, korunma gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yanında ilgi sevgi ve şefkat görme gibi duygusal ihtiyaçlarının da karşılanmasına bağlıdır. Bir insanın kişiliği önemli ölçüde çocukluk yıllarında geçirmiş olduğu olumlu veya olumsuz yaşantılarla şekillenir. Bu nedenle çocukluk yıllarında anne baba ve çocuk arasındaki iletişimin önemi oldukça büyüktür. Aynı zamanda çocuğun toplumsal normlara uygun davranışlar kazanması büyük oranda anne baba arasındaki iletişime ve onların çocuklarına yönelttikleri sağlıklı anne baba tutumlarına bağlıdır (Aydın, 2005; Çağdaş ve Seçer, 2005).

1.3.1 Anne Baba Tutumları İle İlgili Öne Sürülen Yaklaşımlar

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

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

Otoriter anne babalar, çocuklarının davranışlarını mutlak standartlara göre kontrol ederler, değerlendirirler ve şekillendirirler. Çocuklar bu standartlara uymadıklarını zaman

güçlü önlemler alırlar ve bu konuda ceza uygulamaktan çekinmezler. Aile içinde katı kurallar hiçbir açıklama yapılmaksızın uygulanır. Düzenin ve geleneksel yapının korunmasından yanadırlar. Ailede neyin yanlış neyin doğru olduğu sözel olarak açıklanmaz. Çocuk bunları anne babasının hareketlerinden ve herhangi bir durumda sarf ettiği kelimelerinden kendi çabalarıyla öğrenmek zorundadır. Çocuklardan anne ve babaya mutlak olarak itaat etmeleri beklenir.

Açıklayıcı/otoriter anne babalar ise çocuklarının davranışlarını mantıklı ve soruna odaklı olacak şekilde yönlendirirler. Aile içinde uyulması gereken kurallar belirgin bir şekilde açıklanır ve gerektiğinde aile içinde bu kurallar tartışılır. Belli sınırlar çerçevesinde çocukların özgürlüğüne müsaade edilir. Bu tür anne babalar çocuklarının özelliklerini, ilgi ve isteklerini dikkate alarak gelecek hakkında planlamalar ve değerlendirmeler yaparlar. Çocuklardan kendi davranışlarının sorumluluğunu almaları beklenir. Onlardan sevgiyi esirgemezler (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991).

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

Maccoby ve Martin (1983) tarafından önerilen boyutlar bu alandaki diğer araştırmacılar tarafından da temel alınmıştır. Steinberg ve arkadaşları (1991; 1994), bu iki temel boyutun anne babanın çocuğa gösterdiği yakınlık, kabul ve sevgi ile onların çocukları üzerinde kurdukları denetim ve sınırlamaların derecesini yansıttığını belirtmektedirler. Onlara göre Maccoby ve Martin'in (1983) duyarlılık boyutu ailenin gösterdiği *kabul, sevgi ve ilgiye*, talepkarlık boyutu da ailenin uyguladığı *sıkı denetim ve kontrole* karşılık gelmektedir. Dolayısıyla dört temel çocuk yetiştirme stili, kabul/sevgi boyutu ile sıkı denetim/kontrol boyutlarının kesişmesinden üretilmektedir. Steinberg ve arkadaşlarına (1991; 1994) göre

otoriter stil, sıkı denetim ve kontrolün yüksek, kabul ve sevginin düşük düzeyde olduğu çocuk yetiştirme yöntemidir. Açıklayıcı/otoriter çocuk yetiştirme stiline uygulandığı ailelerde genellikle orta düzeyde bir denetime yüksek düzeyde kabul/sevgi ve ilgi eşlik eder. İzin verici/şımartan anne babaların en önemli özelliği yüksek düzeyde sevgi ve ilgidir. Bu tür anne babalar, çocuklarına karşı sıcak ve ilgilidirler ancak onlar üzerinde çok az denetim kurarlar ya da hiç kurmazlar. İzin verici/ihmalkâr ebeveynler açıklayıcı/otoriter olanların tam tersi bir tutumla çocuklar üzerinde ne yeterli düzeyde bir denetim oluştururlar, ne de onlara yeterince yakınlık ve sevgi gösterirler (Akt: Sümer ve Güngör, 1999).

1.3.2 Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar

1.3.2.1 Anne Baba Tutumları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Anne baba tutumları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Örneğin, Thergeonkar ve Wadkar'ın (2007) anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 207 öğrenci ve 200 anne üzerinde yaptıkları araştırmada; sınav kaygısı ile demokratik anne baba tutumu arasında ve ayrıca sınav kaygısının duyuşsal boyutu ile anne babanın kabulü arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

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

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

1.3.2.2 Anne Baba Tutumları İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Anne baba tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye odaklanan yurt içinde yapılmış çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Eraslan'ın (2010) algılanan anne-baba tutumlarına göre sınav kaygısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 211 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada toplam puanlara göre sınav kaygısının farklılaşmadığı; ancak anne tutum özelliklerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılığa bakıldığında müsamahakâr/izin verici anneye sahip olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin otoriter anneye sahip olanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baba tutumuna göre ise öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde bir farklılık tespit edilmemiştir.

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

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

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

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

tutumunun LGS puanlarını pozitif yönde yordadığı; yani baba tutumu demokratikleştikçe öğrencilerin LGS’ den aldıkları puanların arttığı gözlenmiştir.

Yurt içinde anne baba tutumları ile başka değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, Bozaslan, Genç ve Kaya’nın (2011) üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarını problem çözme, sosyal kaygı ve akademik başarı açısından inceledikleri çalışmalarında; demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin ilgisiz, koruyucu, otoriter ve tutarsız algılayanlara göre sosyal kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarını algılayan çocukların akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur.

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

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Lisans Yerleştirme Sınavlarına (LYS) girecek olan lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada bağımlı değişken sınav kaygısı, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, akılcı olmayan inançlar (yordayıcı değişken) ve anne-baba tutumlarıdır (yordayıcı değişken).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki tüm Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, fen liseleri ve genel liselerin son sınıflarında öğrenimine devam eden toplam 429 öğrenciye ulaşılmış ancak 11 öğrenci ölçeklere verdiği yanıtlardaki eksiklikler ve hatalar nedeniyle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Sonuçta 245'i (% 58,6) kız, 173'ü (% 41,4) erkek olmak üzere toplamda 418 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 17,4 olarak hesaplanmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada; Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Spielberger tarafından geliştirilen, Öner (1990) tarafından Türkçe kültürüne uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri, Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilen Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ÇYTÖ) ve cinsiyet ve yaş bilgisinin yer aldığı bilgi formu kullanılmıştır.

2.3.1 Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu

Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Türküm (2003) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin lise öğrencilerine uyarlanması ile Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından oluşturulmuştur. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli derecelemeye göre işaretleme yapılmakta ve ölçekten 16 ile 80 arasında puanlar

alınabilmektedir. Puanların yükselmesi akılcı olmayan inanç düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .70 ve iki yarı-test korelasyonu .69 olarak bulunmuştur. Faktör analizi bulguları, AOİÖ-E'nin toplam varyansın %51.30'unu açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin uyum geçerliği, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (.47, $p < .01$) ve Otomatik Düşünceler Ölçeği (.85, $p < .05$) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2 Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği

Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ÇYTÖ), Maccoby ve Martin'in önerdiği boyutlar ile Lamborn ve arkadaşlarının çalışmaları örnek alınarak Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiş ve yine aynı araştırmacılar tarafından yeni maddeler eklenerek son biçimini almış bir ölçektir. Ölçeğin orijinali kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutlarının ölçtüğü varsayılan toplam 24'er maddeden oluşmaktadır. Boyutların alfa güvenirlik katsayılarının kabul edilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Anneden ve babadan algılanan kabul/ilgi boyutlarının alfa değeri .94, anneden algılanan sıkı denetim/kontrol boyutun alfa değeri .80, baba alt ölçeğinin aynı boyuttaki alfa değeri ise .70 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra Güngör (2000) tarafından uygulanan faktör analizi sonucu ölçekteki madde sayısı 22'ye düşürülmüştür. Bu çalışmada 22 maddelik bu form kullanılmıştır. Anne ve baba için ayrı ayrı uygulanan ölçekte çocuk yetiştirme biçimlerinin altında yatan kabul/ilgi boyutunu ölçmek için 11 ve sıkı denetim/kontrol boyutunu ölçmek için 11 madde yer almaktadır. Kabul/ilgi boyutu anne babanın çocuğu kabul etmesini, anlamasını ve çocuğuna gösterdiği sevgiyi ve ilgiyi değerlendirmektedir. Kontrol boyutu, anne babanın çocuğun davranışlarını sınırlandırmasını, izlemesini ve çocukların disipline edilmesini içermektedir (Sümer ve Güngör 1999).

Her alt boyuttan alınan toplam puanın yüksekliği, o boyutun ifade ettiği tutumun yüksekliğini ortaya koymaktadır. Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeğinden boyutlar ve kategorik olmak üzere iki düzeyde bilgi alınabilmektedir. Boyutlar temelinde kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol; kategorik olarak ise her iki boyutta medyan değerinin üstünde puan alanlar "açıklayıcı otoriter", altında puan alanlar ise "izin verici/ihmkar" anne babalar olarak sınıflandırılmaktadır. Kabul/ilgi boyutunda medyanın üstünde, sıkı denetim/kontrol boyutunda medyanın altında puan alanlar "izin verici/şımartıcı"; kabul/ilgi boyutunda medyanın altında, sıkı denetim/kontrol boyutunda medyanın üstünde puan alanlar ise "otoriter" anne babalar olarak sınıflandırılmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999).

Güngör (2000) çalışmasında Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğinin güvenirlik ölçümü olarak iç tutarlılık katsayılarını annenin gösterdiği kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutu için sırasıyla .81 ve .79; babanın gösterdiği kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutu için sırasıyla .91 ve .90 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı anneden alınan kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutu için sırasıyla .89 ve .76; babadan alınan kabul/ilgi ve sıkı denetim/kontrol boyutu için sırasıyla .88 ve .75 olarak bulunmuştur.

2.3.3 Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından beş yıllık bir araştırma neticesinde ortaya çıkan ve bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan psikometrik bir ölçektir. Türkçe kültürüne uyarlama çalışması Öner (1990) tarafından yapılan SKE'nin yapı geçerliğini belirlemek için betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda SKE'nin Kuruntu ve Duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsal boyutunda ise 8 olmak üzere SKE'de toplam 20 madde vardır. SKE'nin toplam 20 maddesinden alınan puan toplam sınav kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsal alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsal düzeyini ölçmektedir.

SKE, dördümlü derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten 20-80 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten her alt boyuttan ayrı ayrı puanlar ve tümünden toplam puan alınabilmektedir. SKE'den alınan puanın yüksekliği sınav kaygısı düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. SKE'nin benzer ölçeklerle de ilişkisine bakılarak geçerliği belirlenmiştir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile SKE'nin alt ölçeklerinden ve tümünden alınan puanlar arasındaki ilişki katsayıları belirlenmiştir. SKE'nin Kuruntu Duyuşsal alt ölçekleri ile Sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar sırasıyla; .45 ile .60 ve Durumluk kaygı puanları ile korelasyonları sırasıyla; .39 ile .70 arasında değişmiştir. SKE'nin güvenirliğini belirlemek için testtekrar test tekniğiyle kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Kararlılık katsayılarının .90 ile .70 arasında değiştiği bulunmuştur. SKE'nin yine maddelerinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayılarının .93 ile .94 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu araştırma kapsamında SKE'nin iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach Alfa değerleri duyuşsal alt boyutu için .91, kuruntu alt boyutu için .81 ve toplam puan için .93'tür.

2.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra çalışma yapılacak ortaöğretim kurumları belirlenmiş ve bu kurumlarda uygulama yapabilmek için Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okullarda veri toplama çalışmalarına başlamadan önce okulların yöneticileriyle görüşülmüş ve hangi sınıflarda hangi tarihlerde uygulama yapılacağı belirlenmiştir. Veri toplama işlemi belirlenen tarihlerde sınıflara girilip gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi öğrencilere anlatılmış ve isim yazmalarına gerek olmadığı belirtilerek veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Veriler 2011 Aralık ayında toplanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi bilgisayarda istatistik paket programlarından SPSS'in 17.0 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve anne-baba tutumlarının (bağımsız değişkenler) birlikte sınav kaygısını (bağımlı değişkeni) yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi tekniği ile belirlenmiştir.

Bu araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

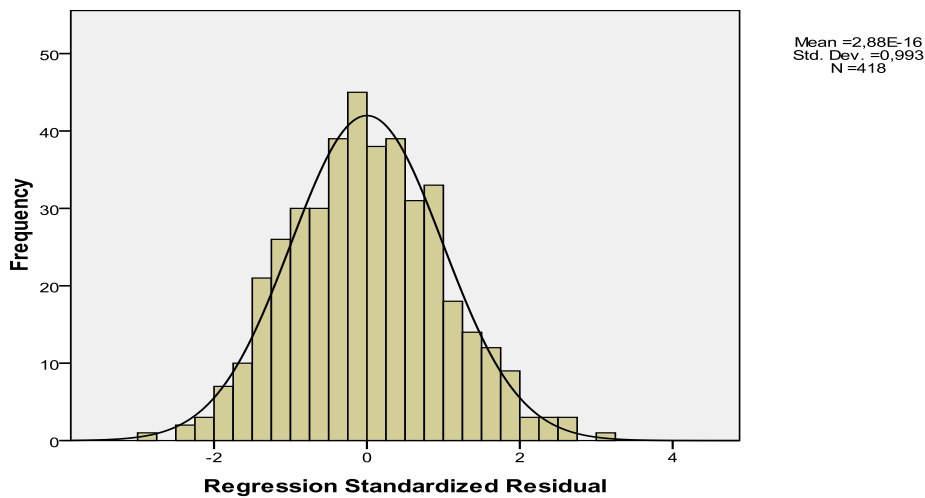
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

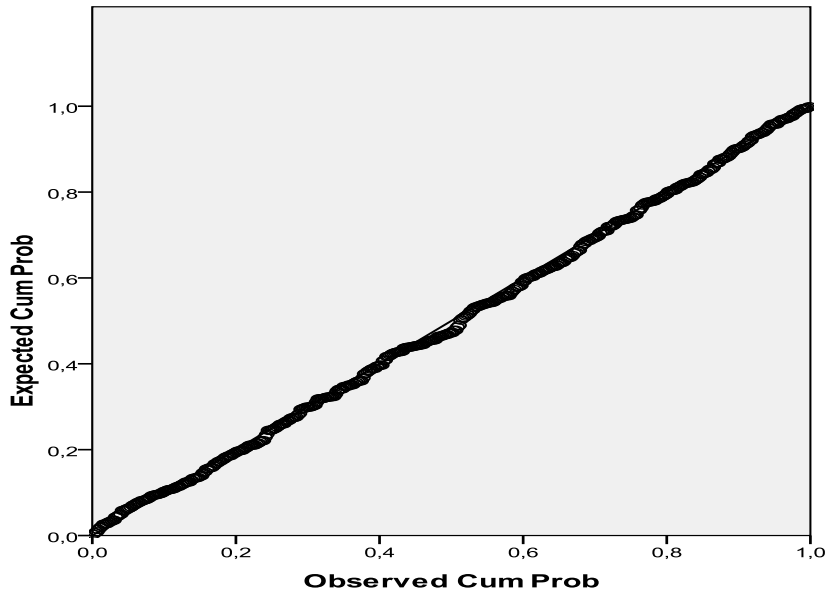
Bu bölümde öncelikle, hiyerarşik regresyon analizinin sayıtlarının test edilmesine ilişkin bulgular, bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, ikili korelasyon analizi sonuçları ve hiyerarşik regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

3.1 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

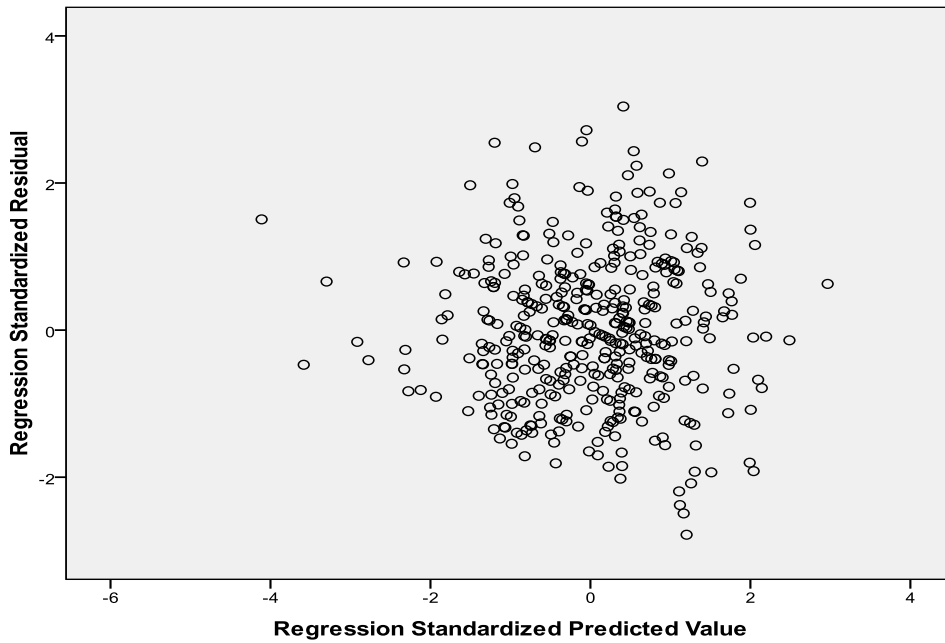
Regresyon analizinin sayıtlarına yönelik olarak normallik, sabit varyans (homoscedasticity), otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmaması (no multicollinearity) test edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Field, 2005). Değişkenlerin dağılımına ilişkin normallik sayıltısını ortaya koymak için standardize edilmiş rezidüellerin histogramı (Şekil 3.1) ve normal olasılık grafiği (Şekil 3.2) kullanılmıştır. Standardize edilmiş rezidüellerin histogramı normal bir dağılım sergilemekle birlikte, normal olasılık grafiği yaklaşık 45 derecelik bir çizgiyi göstermesi normallik sayıltısını karşılamaktadır. Sabit varyansın olup olmadığını test etmek için ise regresyon rezidüellerinin saçını grafiği elde edilmiştir (Şekil 3.3). Bu grafiğe, göre rezidüeller rastgele ve dengeli bir biçimde dağıldığı için sabit varyans sayıltısı da karşılanmaktadır



Şekil 3.1 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları)



Şekil 3.2 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları)



Şekil 3.3 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı Toplam Puanları)

Otokorolesyonun olup olmadığını test etmek için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması oto korelasyonun olmadığını göstermektedir (Field, 2005). Bu modelde elde değer 1.89 olduğu için otokorelasyon olmadığı sayılıtsı da karşılanmaktadır. Çoklu bağlantı olup olmadığı sayılıtsı ise değişkenler arasındaki

korelasyon katsayıları (Tablo 3.1.), Varyans Enflasyon Faktörü (Variance Inflation Factor - VIF) ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon matrisinde hiçbir korelasyon katsayısının 0.90'nı geçmediği ve Varyans Enflasyon Faktörü ve Tolerans değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı görülmüştür. Bu bulgular çoklu bağlantının olmadığı varsayımının da karşılandığını göstermektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları ve değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 3.1'de sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların sınav kaygılarının, cinsiyetleri ($r = -.22, p < .01$) ile olumsuz, akılcı olmayan inançları ($r = .34, p < .01$), anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .22, p < .01$) ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .13, p < .01$) ile olumlu yönde bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.1 Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	X	SS	1	2	3	4	5	6	7
1. Sınav kaygısı	44.28	12.17	1.00						
2. Cinsiyet			-.22*	1.00					
3. Akılcı olmayan inançlar	61.68	6.76	.34*	-.05	1.00				
4. Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	42.94	7.99	.06	-.19*	.14*	1.00			
5. Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	40.21	8.23	-.03	-.07	.02	.62*	1.00		
6. Anneden algılanan sıkıdenetim/kontrol	32.88	7.34	.22*	-.08**	.11**	-.17*	-.09**	1.00	
7. Babadan algılanan sıkıdenetim/kontrol	32.50	7.45	.13*	.03	.08	.10**	-.16*	.60*	1.00

* $p < .01$, ** $p < .05$

Katılımcıların sınav kaygılarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet ilk blokta, akılcı olmayan inançlar ikinci blokta ve algılanan anne ve baba tutumları üçüncü blokta analize sokulmuştur. Tablo 3.2'de sunulan analiz sonucuna göre, üç model de sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamıştır. Cinsiyetin,

sınav kaygısındaki varyansın %4.8'ini açıkladığı ($\beta = -.22, p < .01$) görülmüştür. Cinsiyetin etkisi kontrol edildiğinde, ikinci blokta yer alan akılcı olmayan inançların ek olarak varyansın %11.2'sini açıkladığı ($\beta = .34, p < .01$) görülmüştür. Üçüncü blokta yer alan anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi, babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi, anneden algılanan sıkı denetim/kontrol ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol tutumlarının ilave olarak %3.1 katkısı olduğu ve bu değişkenlerden sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun ($\beta = .17, p < .01$) sınav kaygısını yordadığı bulunmuştur.

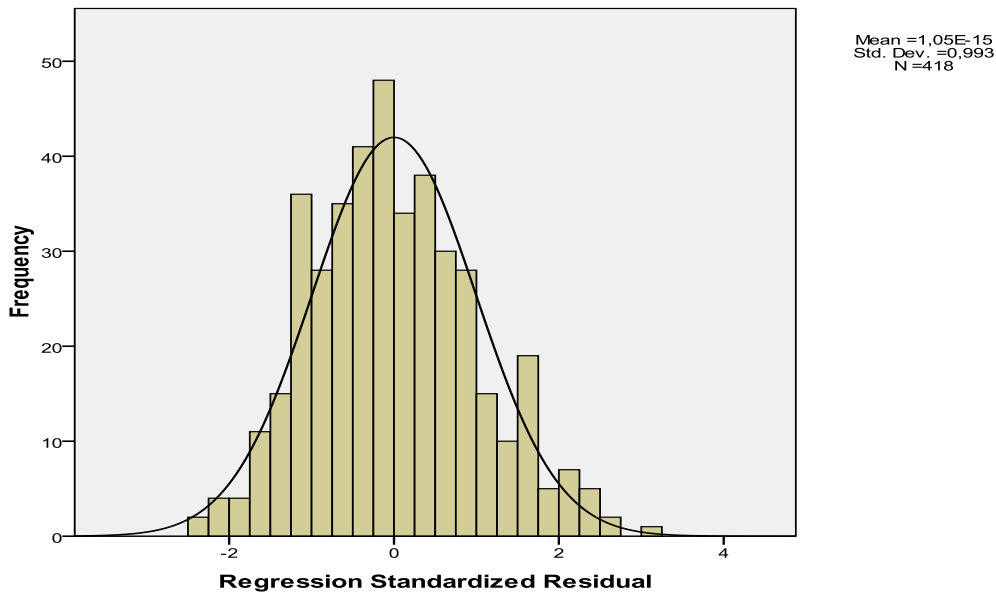
Tablo 3.2 Katılımcıların Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenler

	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>KısmiR²</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² Değ.</i>	<i>F</i>
Model 1				.220	.048	.048	21.148*
Cinsiyet	-.220	-4.599*	-.220				
Model 2				.400	.160	.112	55.259*
Cinsiyet	-.205	-4.541*	-.218				
Akılcı olmayan inançlar	.335	7.434*	.343				
Model 3				.437	.191	.031	3.943*
Cinsiyet	-.187	-4.072*	-.197				
Akılcı olmayan inançlar	.311	6.851*	.320				
Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	.045	.752	.037				
Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	-.058	-1.005	-.049				
Anneden algılanan sıkıdenetim/kontrol	.167	2.889*	.141				
Babadan algılanan sıkıdenetim/kontrol	.012	.214	.011				

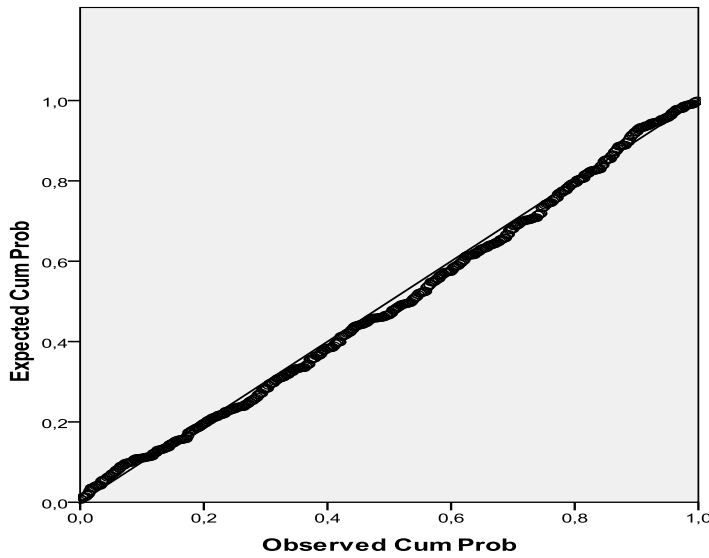
Model 1 için: $R^2_{adj} = .046$; Model 2 için: $R^2_{adj} = .156$; Model 3 için: $R^2_{adj} = .179$, * $p < .01$

3.2 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Kuruntu Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

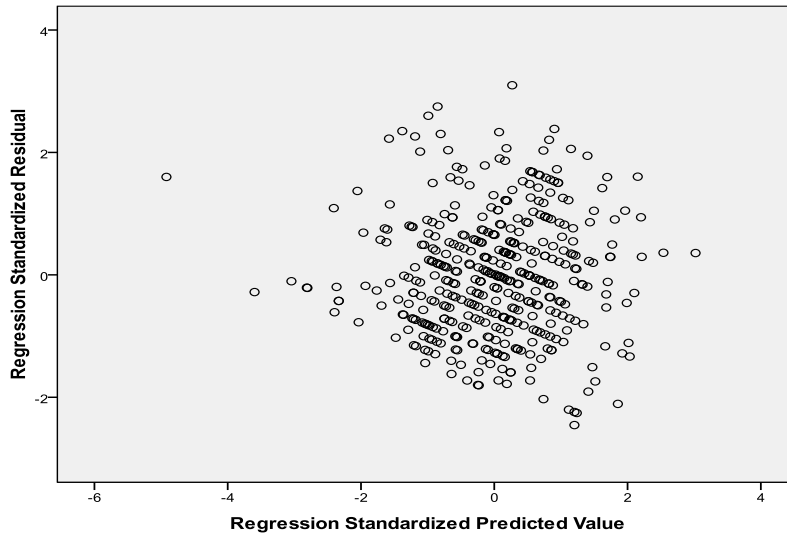
Regresyon analizinin sayıltılarına yönelik olarak normallik, sabit varyans (homoscedasticity), otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmaması (no multicollinearity) varsayımları test edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Field, 2005). Değişkenlerin dağılımına ilişkin normallik sayıltısını ortaya koymak için standardize edilmiş rezidüellerin histogramı (Şekil 3.4) ve normal olasılık grafiği (Şekil 3.5) kullanılmıştır. Standardize edilmiş rezidüellerin histogramı normal bir dağılım sergilemekle birlikte, normal olasılık grafiği yaklaşık 45 derecelik bir çizgiyi göstermesi normallik sayıltısını karşılamaktadır. Sabit varyansın olup olmadığını test etmek için ise regresyon rezidüellerinin saçıntı grafiği elde edilmiştir (Şekil 3.6). Bu grafiğe, göre rezidüeller rastgele ve dengeli bir biçimde dağıldığı için sabit varyans sayıltısı da karşılanmaktadır



Şekil 3.4 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Kuruntu Puanları)



Şekil 3.5 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Kuruntu Puanları)



Şekil 3.6 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı - Kuruntu Puanları)

Otokorolesyonun olup olmadığını test etmek için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması oto korelasyonun olmadığını göstermektedir (Field, 2005). Bu modelde elde değer 1.92 olduğu için otokorelasyon olmadığı sayılışı da karşılanmaktadır. Çoklu bağlantı olup olmadığı sayılışı ise değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları (Tablo 3.3), Varyans Enflasyon Faktörü (Variance Inflation Factor - VIF) ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon matrisinde hiçbir korelasyon

katsayısının 0.90'nı geçmediği ve Varyans Enflasyon Faktörü ve Tolerans değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı görülmüştür. Bu bulgular çoklu bağlantının olmadığı varsayımının da karşılandığını göstermektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı kuruntu puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları ve değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayıları tabloda verilmiştir. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi katılımcıların kuruntu puanlarının, cinsiyetleri ($r = -.14, p < .01$) ile olumsuz yönde, akılcı olmayan inançları ($r = .36, p < .01$), anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .19, p < .01$) ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .13, p < .01$) ile olumlu yönde bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.3 Katılımcıların Sınav Kaygısı Kuruntu Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	<i>X</i>	<i>SS</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Kuruntu	16.94	5.11	1.00						
2. Cinsiyet			-.14*	1.00					
3. Akılcı olmayan inançlar	61.68	6.76	.36*	-.05	1.00				
4. Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	42.94	7.99	.04	-.19*	.14*	1.00			
5. Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	40.21	8.23	-.07	-.07	.02	.62*	1.00		
6. Anneden algılanan sıkıdenetim/kontrol	32.88	7.34	.19*	-.08**	.11**	-.17*	-.09**	1.00	
7. Babadan algılanan sıkıdenetim/kontrol	32.50	7.45	.13*	.03	.08	.10**	-.16*	.60*	1.00

* $p < .01$, ** $p < .05$

Katılımcıların kuruntu puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet ilk blokta, akılcı olmayan inançlar ikinci blokta ve algılanan anne ve baba tutumları üçüncü blokta analize sokulmuştur. Tablo 3.4'te sunulan analiz sonucuna göre, üç model de kuruntu puanlarını anlamlı düzeyde yordamıştır. Cinsiyetin, kuruntu puanlarındaki varyansın %2'sini açıkladığı ($\beta = -.14, p < .01$) görülmüştür. Cinsiyetin etkisi kontrol edildiğinde, ikinci blokta yer alan akılcı olmayan inançların ek olarak varyansın %12.5'ini açıkladığı ($\beta = .35, p < .01$) görülmüştür. Üçüncü blokta yer alan anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi, babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi, anneden algılanan sıkı denetim/kontrol ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol tutumlarının ilave olarak %2.7 katkısı olduğu ve bu değişkenlerden sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun ($\beta = .13, p < .05$) kuruntu puanlarını yordadığı bulunmuştur.

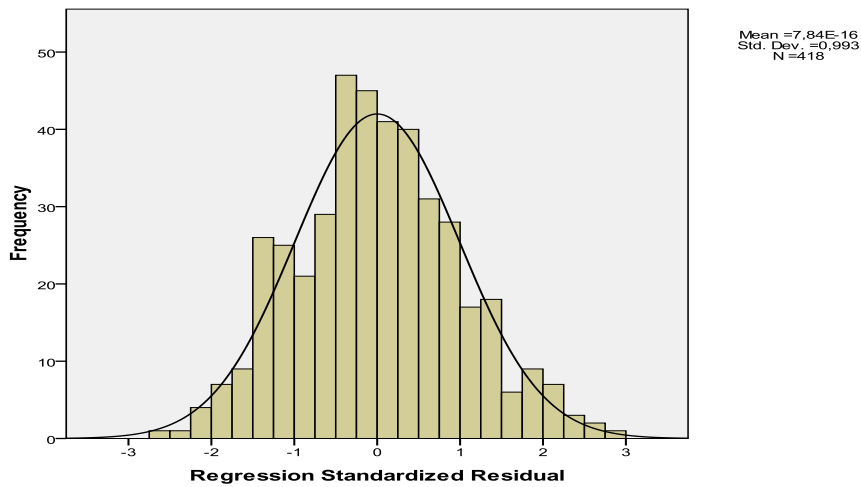
Tablo 3.4 Katılımcıların Sınav Kaygısı Kuruntu Puanlarını Yordayan Değişkenler

	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>KısmiR²</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² Değ.</i>	<i>F</i>
Model 1				.142	.020	.020	8.570**
Cinsiyet	-.142	- 2.928*	-.142				
Model 2				.381	.145	.125	60.633*
Cinsiyet	-.126	-2.768*	-.135				
Akılcı olmayan inançlar	.354	7.787*	.357				
Model 3				.415	.172	.027	3.356**
Cinsiyet	-.112	-2.408**	-.118				
Akılcı olmayan inançlar	.332	7.240*	.336				
Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	.055	.916	.045				
Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	-.100	-1.707	-.084				
Anneden algılanan sıkıdenetim/kontrol	.134	2.289**	.112				
Babadan algılanan sıkıdenetim/kontrol	.019	.322	.016				

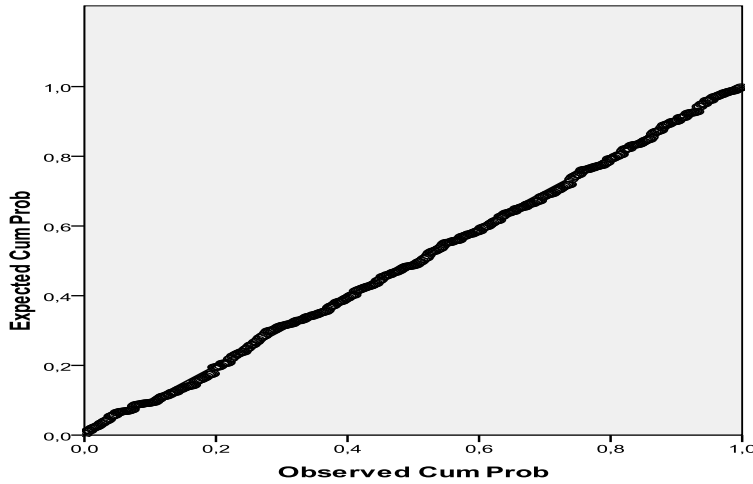
Model 1 için: $R^2_{adj} = .018$; Model 2 için: $R^2_{adj} = .141$; Model 3 için: $R^2_{adj} = .160$, * $p < .01$, ** $p < .05$

3.3 Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Duyuşsalık Puanlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

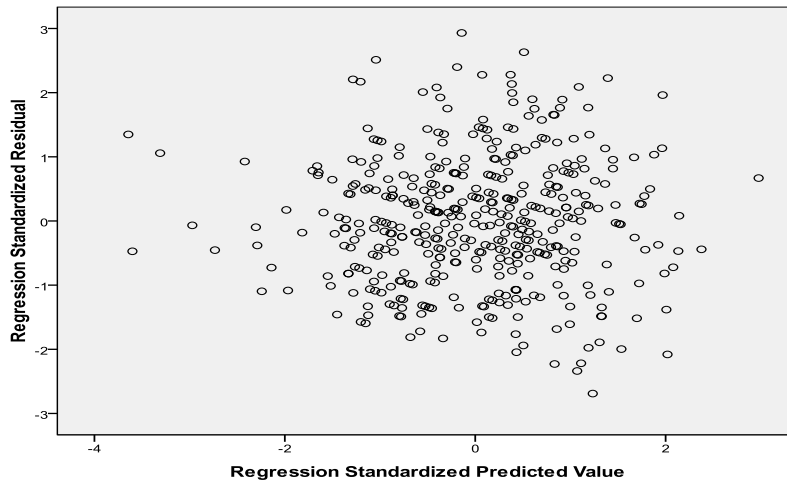
Regresyon analizinin sayıltılarına yönelik olarak normallik, sabit varyans (homoscedasticity), otokorelasyon ve çoklu bağlantı olmaması (no multicollinearity) varsayımları test edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Field, 2005). Değişkenlerin dağılımına ilişkin normallik sayıltısını ortaya koymak için standardize edilmiş rezidüellerin histogramı (Şekil 3.7) ve normal olasılık grafiği (Şekil 3.8) kullanılmıştır. Standardize edilmiş rezidüellerin histogramı normal bir dağılım sergilemekle birlikte, normal olasılık grafiği yaklaşık 45 derecelik bir çizgiyi göstermesi normallik sayıltısını karşılamaktadır. Sabit varyansın olup olmadığını test etmek için ise regresyon rezidüellerinin saçıntı grafiği elde edilmiştir (Şekil 3.9). Bu grafiğe, göre rezidüeller rastgele ve dengeli bir biçimde dağıldığı için sabit varyans sayıltısı da karşılanmaktadır.



Şekil 3.7 Standardize Edilmiş Rezidüellerin Histogramı (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Duyuşsalık Puanları)



Şekil 3.8 Normal Olasılık Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı- Duyuşsallık Puanları)



Şekil 3.9 Regresyon Modeli İçin Rezidüellerin Saçını (Skatter) Grafiği (Bağımlı Değişken = Sınav Kaygısı - Duyuşsallık Puanları)

Otokorolesyonun olup olmadığını test etmek için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması oto korelasyonun olmadığını göstermektedir (Field, 2005). Bu modelde elde değer 1.90 olduğu için otokorelasyon olmadığı sayıltısı da karşılanmaktadır. Çoklu bağlantı olup olmadığı sayıltısı ise değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları (Tablo 3.5), Varyans Enflasyon Faktörü (Variance Inflation Factor - VIF) ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon matrisinde hiçbir korelasyon katsayısının 0.90'ını geçmediği ve Varyans Enflasyon Faktörü ve Tolerans değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı görülmüştür. Bu bulgular çoklu bağlantının olmadığı varsayımının da karşılandığını göstermektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin duyusallık puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları ve değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 3.5'te verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların duyusallık puanları, cinsiyetleri ($r = -.24, p < .01$) ile olumsuz, akılcı olmayan inançları ($r = .31, p < .01$), anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .21, p < .01$) ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol tutumu ($r = .12, p < .01$) ile olumlu yöne bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.5 Katılımcıların Sınav Kaygısı Duyusallık Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	X	SS	1	2	3	4	5	6	7
1. Duyusallık	27.33	7.89	1.00						
2. Cinsiyet			-.24*	1.00					
3. Akılcı olmayan inançlar	61.68	6.76	.31*	-.05	1.00				
4. Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	42.94	7.99	.07	-.19*	.14*	1.00			
5. Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	40.21	8.23	-.01	-.07	.02	.62*	1.00		
6. Anneden algılanan sıkı denetim/kontrol	32.88	7.34	.21*	-.08**	.11**	-.17*	-.09**	1.00	
7. Babadan algılanan sıkı denetim/kontrol	32.50	7.45	.12*	.03	.08	.10**	-.16*	.60*	1.00

* $p < .01$, ** $p < .05$

Katılımcıların duyusallık puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet ilk blokta, akılcı olmayan inançlar ikinci blokta ve algılanan anne ve baba tutumları üçüncü blokta analize sokulmuştur. Tablo 3.6'da sunulan analiz sonucuna göre, üç model de duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde yordamıştır. Cinsiyetin, duyusallık puanındaki varyansın %6'sını açıkladığı ($\beta = -.22, p < .01$) görülmüştür. Cinsiyetin etkisi kontrol edildiğinde, ikinci blokta yer alan akılcı olmayan inançların ek olarak varyansın %8.9'unu açıkladığı ($\beta = .34, p < .01$) görülmüştür. Üçüncü blokta yer alan anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi, babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi, anneden algılanan sıkı denetim/kontrol ve babadan algılanan sıkı denetim/kontrol

tutumlarının ilave olarak %2.7 katkısı olduğu ve bu değişkenlerden sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun ($\beta = .17, p < .01$) duyusallık puanını yordadığı bulunmuştur.

Tablo 3.6 Katılımcıların Sınav Kaygısı Duyuşallık Puanlarını Yordayan Değişkenler

	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>Kısmi r²</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² Değ.</i>	<i>F</i>
Model 1				.245	.060	.060	26.675*
Cinsiyet	-.25	-5.165*	-.245				
Model 2				.386	.149	.089	43.397*
Cinsiyet	-.23	-5.112*	-.243				
Akılcı olmayan inançlar	.30	6.588*	.308				
Model 3				.419	.176	.027	3.320**
Cinsiyet	-.21	-4.614*	-.222				
Akılcı olmayan inançlar	.28	6.039*	.285				
Anneden algılanan kabul/ilgi/sevgi	.04	.600	.030				
Babadan algılanan kabul/ilgi/sevgi	-.04	-.611	-.030				
Anneden algılanan sıkıdenetim/kontrol	.17	2.860*	.140				
Babadan algılanan sıkıdenetim/kontrol	-.002	-.033	-.002				

Model 1 için: $R^2_{adj} = .058$; Model 2 için: $R^2_{adj} = .145$; Model 3 için: $R^2_{adj} = .164$, * $p < .01$, ** $p < .05$

SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular alan yazında yer alan diğer araştırma bulgularının ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inançlarının ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak sonuçlar üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Bunlar; (1) lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin sınav kaygısı puanlarını yordama düzeyine ilişkin sonuçlar, (2) lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının sınav kaygısı puanlarını yordama düzeyine ilişkin sonuçlar, (3) lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının sınav kaygısı puanlarını yordama düzeyine ilişkin sonuçlardır.

1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerinin Sınav Kaygısı Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda cinsiyetin sınav kaygısındaki varyansın %4.8'ini, sınav kaygısının kuruntu boyutundaki varyansın %2'sini ve sınav kaygısının duyusallık boyutundaki varyansın %6'sını açıkladığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bu bulgu ilgili alanyazında yer alan çeşitli araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin, Yıldız'ın (2007) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, cinsiyetin sınav kaygısı toplam puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yıldız'ın (2007) araştırmasında ayrıca cinsiyetin kuruntu ve duyusallık puanlarının da önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bacanlı ve Sürücü'nün (2006) ve Eraslan'ın (2010) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre ise sadece duyusallık puanları açısından cinsiyetler açısından farklılık ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmada ayrıca cinsiyetin duyusallık puanlarını açıklama oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu kızların fizyolojik yapılarından kaynaklı belli psikolojik sorunlara (depresyon, panik atak, kaygı bozuklukları vb.) erkeklere oranla yatkınlığının daha fazla olduğu bulgusunu destekler niteliktedir (Scott, 2000).

Mevcut araştırmanın bulguları ayrıca kız öğrencilerin sınav kaygısı toplam ve kuruntu ve duyusallık alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bacanlı ve Sürücü'nün (2006) ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmanın ve Eraslan'ın (2010) lise son sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmanın bulgularında da kız öğrencilerin duyusallık puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunurken sınav kaygısı kuruntu puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erözkan'ın (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, cinsiyetler açısından sınav kaygısı duyusallık puanlarında önemli bir farklılık bulunmazken sınav kaygısı kuruntu puanlarında önemli bir farklılık bulunmuş ve erkek öğrencilerin kuruntu puanlarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Erözkan (2004) erkeklerin sınav kaygılarının yüksekliğini, hem toplumun erkeklerden beklentilerinin daha fazla olması hem de erkeklerin, kişisel yeterliliklerini ortaya koyarak kendilerini daha güçlü hissetme arzusunun onların sınavlara yükledikleri anlamı daha da yükseltmesi ile açıklamıştır. Aynı çalışmada, kızların sınav kaygısı düzeyleri erkeklerinkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu gibi daha pek çok araştırma sonuçları mevcut bulguları desteklemektedir (Genç ve diğerleri, 1999; Kavakcı, Güler ve Çetinkaya, 2011; Yıldız, 2007).

Baştürk'ün (2007) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada ise mevcut bulgulardan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada, erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılık, öğretmen adaylarının girdiği Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile lise son sınıf öğrencilerinin girdiği üniversiteye giriş sınavlarının amacının ve niteliğinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bilindiği gibi KPSS, öğretmen adaylarının mesleklerini icra edebilmeleri açısından en önemli aşamadır. Baştürk (2007), sınav kaygısının erkeklerde daha yüksek çıkmasının nedenini, geleneksel Türk aile yapısının meslek sahibi olma açısından erkeğe daha çok sorumluluk vermesine ve bu sorumluluğun erkeği daha çok baskı altına almasına bağlamıştır.

Alanyazındaki ilgili çalışmalarda görüldüğü gibi cinsiyet sınav kaygısının önemli yordayıcıları arasındadır. Mevcut araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi özellikle lise düzeyinde kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkeklerinkinden anlamlı olarak yüksektir. Bu bulgu, kızların erkeklere göre daha duygusal oldukları ve duygularını daha kolay ifade edebildikleri, diğer yandan toplum tarafından erkeklerinin korku ve kaygı gibi duygularını ifade etmesinin hoş karşılanmaması nedeniyle erkeklerin duygularını daha çok bastırdıkları görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca, mevcut bulgular ve alanyazındaki diğer

araştırmalar birlikte ele alındığında cinsiyet ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin yaşa ve içinde bulunulan gelişimsel döneme göre değişiklik gösterdiği görülmektedir ve lise yıllarında kız öğrencilerin sınav kaygısı yaşama açısından risk grubunda yer aldığı söylenebilir.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Sınav Kaygısı Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, cinsiyetin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inançların sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşsalık puanlarını yordama düzeyi incelenmiştir. Bulgular, sınav kaygısı toplam ve alt boyut puanları ile akılcı olmayan inançlar arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, cinsiyetin etkisi kontrol edildikten sonra akılcı olmayan inançların sınav kaygısındaki varyansın %11.2'sini, sınav kaygısının kuruntu boyutundaki varyansın %12.5'ini ve sınav kaygısının duyuşsalık boyutundaki varyansın %8.9'unu açıkladığını göstermiştir

Bu araştırmanın bulguları, ADDT'nin “insanların kendi kendilerine yarattıkları akılcı olmayan inançları kaygıya neden olur” (Crawford ve Ellis, 1989, s.3) görüşünü desteklemektedir. ADDT'nin bu görüşünü incelemek amacıyla Himle, Papsdorf ve Thyer (1982) tarafından benzer bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, ADDT'nin kuramsal görüşlerini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akılcı olmayan inançlar ile durumluk-sürekli kaygı ve sınav kaygısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Boyacıoğlu'nun (2010) yapmış olduğu başka bir araştırmada da bu araştırmayla paralel olarak sınav kaygısı ile akılcı olmayan inançlar arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Araştırmada akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı arasında bulunan olumlu ilişkiler, ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile sürekli kaygı ilişkisini ortaya koyan bir başka araştırmanın (Bernard ve Cronan, 1999) bulguları ile de uyusmaktadır. Çivitci'nin (2006) yapmış olduğu araştırmada da mevcut bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaların dışında akılcı olmayan inançlar ile kaygı arasında olumlu yönde bir ilişkinin oluşunu ortaya koyan araştırma bulgularının (Lorcher, 2003; Malouf, Schutte ve McClelland, 1992; Wong, 2008) bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cinsiyet ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısı üzerindeki etkisi kontrol edildikten sonra anne-baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu sonuçlara göre, cinsiyetin ve akılcı olmayan inançların etkisi kontrol edildikten sonra anne-baba tutumlarının sınav kaygısındaki varyansın %3.1'ini, sınav kaygısının kuruntu boyutundaki varyansın %2.7'sini ve sınav kaygısının duyuşsallık boyutundaki varyansın 2.7'sini açıkladığı görülmüştür.

Duman'ın (2008) yaptığı araştırmada bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Duman'ın anne-baba tutumlarını birlikte ele aldığı bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile koruyucu/istekçi anne baba tutumu ile otoriter anne baba tutumu puanları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yıldız'ın (2007) yapmış olduğu başka bir araştırmada da lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının en güçlü yordayıcılarından birinin anne baba tutumları olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre ayrıca sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşsallık puanlarını sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Eraslan'ın (2010) yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşılmış ve bireylerin sınav kaygısı puanlarının sadece anne tutumları açısından farklılaştığı bulunmuştur. Mevcut bulgular, Hanımoğlu'nun (2010), anneden algılanan kabul/ilgi alt boyutunun sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit ettiği araştırma bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Kulaksızoğlu (2004), annenin çocuğu ile daha fazla zaman geçirmesi ve çocuğuna babadan daha yakın olması nedeniyle anne tutumlarının baba tutumlarına oranla çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel gelişiminde ve kişiliğinin şekillenmesinde daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Özen (2009), annenin temel bakım veren ebeveyn olması sonucu üstlendiği rolün, onun çocukları üzerindeki etkisinin babaya oranla daha fazla olmasına yol açtığını belirtmiştir.

Araştırma bulguları ve daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde anne tutumunun çocuklar üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir (Eraslan, 1980; Hanımoğlu, 2010). Türkiye'deki geleneksel aile yapısına baktığımızda, çocukların okul hayatıyla daha çok annelerin ilgilendiği ve annelerin denetim ve kontrol davranışlarının babalara oranla daha

fazla olduğu görülür. Bu nedenle öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi üzerinde anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumun daha etkili olması beklenebilir bir durumdur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında, iki temel alana yönelik önerilerde bulunulabilir. Bunlar; (1) ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlara ve (2) bu alanda çalışan araştırmacılara ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerdir.

1. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Psikolojik Danışmanlara Öneriler

Öğrencilerin akademik başarısını büyük oranda etkileyen ve bu nedenle önemi her geçen gün artan “sınav kaygısı” konusunda bu çalışmada elde edilen sonuçlar okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinde okul psikolojik danışmanlarına uygulamalarını yaparken çeşitli açılardan ışık tutabilir.

1. Araştırma sonucunda kızların sınav kaygısı düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda okul psikolojik danışmanlarına, sınav kaygısını azaltmaya yönelik hazırlayacakları çalışmaları planlarken, kız öğrencilerin sınav kaygısı açısından risk grubunda olduğunu göz önünde bulundurmaları önerilebilir.
2. Araştırma sonucunda sınav kaygısının en güçlü yordayıcısının akılcı olmayan inançlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkmalarına yardım etmek için öncelikle onların akılcı olmayan inançlarının değiştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanlar, öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını değiştirmeye yönelik olarak ADDT’ye dayalı grup rehberliği etkinlikleri, bireysel ya da grupta danışma çalışmaları yapabilirler.
3. Araştırmada sınav kaygısının yordayıcılarından birinin de anne baba tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle annelerin sıkı denetim ve kontrol tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısını artırdığı görülmüştür. Bu nedenle psikolojik danışmanlar, özellikle annelere yönelik olarak eğitim seminerleri ve grup çalışmaları yürütebilirler.

4. Diğer Araştırmacılara ve İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini Kilis ilinde öğrenim gören bütün Anadolu lisesi, fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak benzer araştırmaların Türkiye’nin farklı illerini de içine alan daha geniş bir evren ve evreni temsil edecek örneklem grubunda yapılması önerilmektedir.

2. Bu araştırmada sınav kaygısı ve bağımsız değişkenler (cinsiyet, akılcı olmayan inançlar ve anne-baba tutumları) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınav kaygısının, ilişkili olabileceği dūřünülen başka bağımsız değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.
3. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde akılcı olmayan inançlarla ilgili fazla araştırma olmadığı görülmektedir. İnsanların duygusal rahatsızlıklarının temelinde yer alan ve onların yaşam kalitelerini önemli derecede etkilediği dūřünülen akılcı olmayan inançların, farklı örneklem grupları üzerinde, farklı psikolojik değişkenlerle ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.
4. Bu araştırmada, üniversite sınavına girecek olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, sınav kaygısının farklı yaş grupları ve sınav türleri için incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2006). *Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısına neden olan faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Amutio, A. ve Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college student. *Ansiedad y Estre*, 14(2-3), 211-220.
- Ashouri, M., Bahrami, N., Daghighi, M. S., Dehghani, M., DordiNejad, F.G., Hakimi, H. ve Zeinali, Z. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Aslan, S.A. (2005). *Ergenlerde ana- baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Atıcı, M. ve Kılıçarslan, S. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydoğan, D., Deniz, M.E., Dilmaç, B. ve Koruklu, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Baltaş, A. (1992). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Batı, H., Günay T. ve Şahin, H. (2006). İzmir İli Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bernard, M. E. (1995). It's prime time for rational, emotive behavior therapy: current theory and practice, research recommendations, and predictions. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(1), 9-27.
- Bernard, M. E. ve Cronan F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an international quarterly*, 13(2), 121-132.
- Boyacıoğlu N. ve Küçük L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.
- Boyacıoğlu, N. B. (2010). Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bozaslan, H., Genç, G. ve Kaya, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Can, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Coggin, S. K. ve Woods, P. J. (1985). Irrationality profiles for anger and anxiety. *Journal Of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 3(2).
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cormier, S. ve Hackney, H. (2008). Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı. (Çev. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crawford, T. ve Ellis, A. (1989). A dictionary of rational-emotive feelings and behaviors. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 7(1), 3-28.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çetinkaya, B. (2007). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çivitci A. ve Çivitci N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424.
- Çivitci A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 3-12.

- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Çivitci, A. (2009). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 91–109.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Deffenbacher, J. L ve Hogg, J. A. (1986). Irrational beliefs, depression, and anger among college students. *Journal of College Student Personnel*, 27(4), 349-353.
- Digiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: progress in rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 14(1), 5-28.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dryden, W. (2007). Rational Emotive Behaviour Therapy. (Edt. Windiy Dryden) *Dryden's Handbook of Individual Therapy*. London: Sage Publications.
- Dryden, W. ve Mytton, J. (1999). *Four approaches to counselling and psychotherapy*. London: Routledge.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004). *Rational emotive behavioural counselling in action*. London: Sage Publication Inc.
- Dryden, W. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: thirty years on. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 12(2), 83-99.
- Duman, K.G. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ellis, A. (1975). The biological basis of human irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 145-168.
- Ellis, A. (1984a). Expanding the ABC's of RET. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2(2), 20-24.
- Ellis, A. (1984b). The Essence of RET 1984. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2(1), 19-25.

- Ellis, A. (1990). Rational and irrational beliefs in counselling psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 8(4), 221-233.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139-172.
- Ellis, A. (1993). Akılcı-Duygusal Terapide Yansımalar. (Çev. S. Türküm). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27, 969-974.
- Ellis, A. (1995). *Current Psychotherapies*. (Edt: R. J. Corsini, D. Wedding. 5th Edition). Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Ellis, A. (1999). Early theories and practices of rational emotive behavior therapy and how they have been augmented and revised during the last three decades. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 17(2).
- Ellis, A. (2000). Rational emotive behavior therapy as an internal control psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 18(1), 19-38.
- Ellis, A. (2003). Discomfort anxiety: a new cognitive-behavioral construct (Part I). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(3-4), 183-191.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar*, 12, 13-38.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., Özcan, E. ve Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtanırım, D. ve Voltan-Acar, N. (2007). Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim*, 32, 143(32), 27- 40.
- Goldenberg, I. ve Goldenberg, H. (2000). *Family Therapy: An overview*. United States: Brooks/Cole

- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Grieger, R. M. (1985). The process of rational-emotive therapy. *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 3(2), 138-148.
- Güngör, D. (2000). Bağlanma stillerinin ve zihinsel modellerin kuşaklararası aktarımında anne-babalık stilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hamidi, F. ve Hosseini, Z.M. (2010). The relationship between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1531-1536.
- Hanımoglu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hempel, S., Miles, J. N. V. ve Wolfradt, U. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Himle, D. P., Papsdorf, J. D. ve Thyer, B. A. (1982). Relationships between rational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), 219-223.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-103.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kramer M. K., Papsdorf J. D. ve Thyer B. A. (1983) Phobic anxiety and irrational belief systems. *The Journal of Psychology*, 114, 145-149.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lorcher, P.S. (2003). Worry and irrational beliefs: a preliminary investigation. *Individual Differences Research*, 1(1), 73-76. .
- Malouf, J.M., Schutte, N.S. ve McClelland, T. (1992). Examination of the relationship between irrational beliefs and state anxiety. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 451-456.
- Nelson, R. E. (1977). Irrational beliefs in depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(6), 1190-1191.

- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (Çev. Ed: Füsün Akkoyun). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ortakale, M. Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2011). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1.
- Özen, D. Ş. (2009). Ergenlerde anneden algılanan kabul/ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: babadan algılanan kabul/ilginin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), 28-38.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Rosner, R. (2011). Albert Ellis' Rational-Emotive Behavior Therapy. *Adolescent Psychiatry*, 1, 82-87.
- Scott, L.V. (2000). A physiological perspective. (Edt: D. Kohen) *Women and Mental Health*. London: Routledge.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (44), 35-62.
- Tezer, E. ve Tunç, A. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *P D R: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Thergaonkar, N. R. ve Wadkar, A. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2(4), 10-12.
- Türkçapar, H. (2011). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 41-47.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 23, 77-85.
- Watter, D. N. (1990). Rational – Emotive Education: a review of the literature. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139-145.
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrationalbeliefs with test anxiety. *Curr Psychol*, 27, 177-191.
- Yang, S. ve Shin, C. S. (2008). Parental attitudes towards education: what matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30 (11), 1328-1335.
- Yavuzer, H. (1999). *Anne – baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılci duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Yıldız, H.Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yurdabakan, İ. (2009). Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. (Edt: S. Erkan ve A. Kaya) *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları 1*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1 Kullanılan Ölçme Araçları

AKILCI OLMAYAN İNANÇ ÖLÇEĞİ-ERGEN FORMU

Açıklama: Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler yazılmıştır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde yazılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Okuduğunuz cümledeki fikir size hiç uygun gelmiyorsa 1 numaraya, pek uygun gelmiyorsa 2 numaraya (X) işaretini koyunuz, eğer cümle hakkında kararsızsanız 3 numaraya, size oldukça uygun geliyorsa 4 numaraya, size tamamen uygun geliyorsa 5 numaraya bir (X) işareti koyunuz. Okuduğunuz her bir cümle için tek bir işaretleme yapınız.

Okuduğunuz cümlelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Deniz GÜLER

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Aksilikler hep beni bulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Başarılı ve çalışkan insanlar saygıdeğerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. En zoruma giden şey, insanların duyarsız olmalarıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Aksilikler hep ardarda gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Riske girmektense o işe hiç başlamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Dostlarımı memnun etmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini artıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim

Arş. Gör. Deniz GÜLER

	Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 2 Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

**T.C.
KİLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.79.20.02-604.99- 11220
Konu : Araştırma İzin İsteği.

01.11/2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Kilis 7 Aralık Üniversitesi 13.10.2011 tarih ve 105.01.03/737-1031 sayılı yazısı,
İlgi : b) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Araştırma Görevlisi Deniz GÜLER'in ortaöğretim okullarımızda "Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması talebi müdürlüğümüz "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenmiş araştırmanın ortaöğretim okullarının 12. Sınıfında yapılmasında (ankete dayalı) herhangi bir sakınca bulunmadığı kararı verilmiştir. Araştırmanın yapılmasında müdürlüğümüzde bir sakınca görülmemektedir.

Makamınızca'da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin KIZILTAŞ
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../.../2011
Mural KAHRAMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Deniz GÜLER
Doğum Tarihi ve Yeri : 23.08.1986, Şarkikaraağaç/ISPARTA
Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Şarkikaraağaç Anadolu Lisesi
Lisans Diploması : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Yabancı Dili : İngilizce

İş Deneyimi

Isparta / Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu / Psikolojik Danışman (2008-2009 / 2010-2011)
Van / Vali Ali Cevdet Bey İlköğretim Okulu / Yedek Subay Öğretmen / Psikolojik Danışman (2009-2010)
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / Araştırma Görevlisi (2011- ...)