



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**LİSE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, BİLİŞSEL
ÇARPITMALAR VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tülay AYZA
ORCID: 0000-0002-3704-1629

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN
ORCID: 0000-0001-6088-3720

Konya – 2024

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Öncelikle yüksek lisans dönemimin her aşamasında ve sürecinde bana destek veren, bilgi birikiminden faydalanmamı sağlayan, bana vakit ayıran, kırmadan incitmeden hatalarımı dile getiren ve bu süreci sonlandırmamı sağlayan kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecine bana her zaman destek olan, çocukluğumun her döneminde hem maddi hem manevi anlamda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım babam Hakkı AYZA'a ve sevgisiyle, şefkatiyle beni yaşatan canım annem Saadet Ayaz'a, en küçük olmamdan ötürü bana annelik ve babalık yapan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili ablalarım Emine AYZA, Feride Ayaz, Sunay AYZA, Sümeyye Ayaz'a ve canım abilerim Mehmet Hanifi AYZA ve Erhan AYZA'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı zamanda Malazgirt'te bulunduğum süre içinde bana çok yardımcı olan arkadaşım Yunus Soğancı'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca zorlandığım her anda yanımda olan, kendi yoğunluğunun içinde istediğim her zaman bana zaman ayıran canım arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Taş'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans sürecim boyunca her zaman yanımda olan, zorlandığım ve bunaldığım zamanlarda desteğiyle beni rahatlatan ve motive eden Sinan GÜMÜŞ'e sonsuz teşekkür ederim.

İyi ki varsınız....

Tülay AYZA

Temmuz, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	9
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Kaygı ile İlgili Kuramsal Görüşler.....	9
2.1.1. Kaygı çeşitleri	11
2.1.2. Eğitim yaşantısına yönelik kaygı türleri.....	12
2.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuramsal Görüşler	13
2.2.1. Belirtileri	15
2.2.2. Nedenleri	16
2.2.3. Sınav kaygısı boyutları.....	18
2.2.4. Sınav kaygısına etki eden faktörler	19
2.2.5. Sınav kaygısı modelleri	21
2.2.6. Yaklaşımlar	26
2.2.7. Başa çıkma yöntemleri	29
2.2.8. Sınav kaygısı ve akademik başarı	36
2.3. Bilişsel Çarpıtmalar ile İlgili Kuramsal Görüşler	37
2.3.1. Akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT)	38
2.3.2. Beck bilişsel terapi	39
2.3.3. Bilişsel çarpıtmalar	42

2.4. Psikolojik Sağlık ile İlgili Kuramsal Görüşler	44
2.4.1. Dalga araştırmaları	49
2.4.2. Psikolojik sağlıkta risk faktörleri	50
2.4.3. Psikolojik sağlıkta koruyucu faktörler	54
2.4.4. Olumlu sonuçlar	57
2.4.5. Psikolojik sağlıkla ilgili yaklaşımlar	58
2.4.6. Psikolojik sağlığa ilişkin boyutlar	60
2.4.7. Psikolojik sağlık ile ilgili modeller	61
2.5. Yapılan İlgili Araştırmalar	70
2.5.1. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalar	70
2.5.2. Bilişsel çarpıtmalar ile ilgili yurt yapılan araştırmalar	78
2.5.3. Psikolojik sağlıkla ilgili yapılan araştırmalar	81
BÖLÜM 3.....	89
3. YÖNTEM.....	89
3.1. Araştırmanın Modeli	89
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	89
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	91
3.3.1. Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	91
3.3.2. Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	91
3.3.3. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	92
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	92
3.4. Verilerin Toplanması	92
3.5. Verilerin Analizi	93
BÖLÜM 4.....	95
4. BULGULAR.....	95
4.1. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	95
4.2. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	96
4.3. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sınava Yönelik Özel Öğretim Kursu ya da Özel Ders Alıp Almamalarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	96
4.4. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Ders Dışı Faaliyetlere Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	97
4.5. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	100
4.6. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okudukları Alana Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	101
4.7. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Başarılarını Tanımlamalarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	101

4.8. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	102
4.9. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin İnternette Geçirilen Süreye Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	103
4.10. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	104
4.11. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Sınav Kaygısı Düzeylerini Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular	106
BÖLÜM 5.....	107
5. TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER.....	107
5.1 TARTIŞMA	107
5.1.1 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması	107
5.1.2 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Yaşa Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	108
5.1.3 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Sınava Yönelik Özel Öğretim Kursu ya da Özel Ders Alıp Almamalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	109
5.1.4 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Ders Dışı Faaliyetlerine Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması	110
5.1.5 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okul Türüne Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	111
5.1.6 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okudukları Alana Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması	112
5.1.7 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okul Başarılarını Tanımlamalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması	113
5.1.8 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması	114
5.1.9 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, İnternette Geçirilen Süreye Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması	115
5.1.10 Lise 12.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Çarpıtmaları ve Psikolojik Sağlıklikları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması	115
5.1.11 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Çarpıtmalarının Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması	117
5.2 Sonuç.....	118
5.3 Öneriler.....	120
5.3.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	121
5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	123
KAYNAKLAR.....	122
EKLER.....	157
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	157

EK-2 Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇBSKÖ) Örnek Maddeleri	158
EK-3 Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (ABİBÇÖ) Örnek Maddeler	159
EK-4 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) Örnek Maddeler	160
EK-5 Etik Kurul Kararı	161
EK-6 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı	162
EK-7 Ölçek İzinleri	163



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Çarpıtmalar ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 17/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/07/2024

Tülay AYZAZ

Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/07/2024

Tülay AYZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

β : Beta Değeri

%: Yüzde

F: Varyans

N: Kişi Sayısı

P: Anlamlılık

r: Çoklu Korelasyon Katsayısı

R^2 : Çoklu Açıklayıcılık Katsayısı

t : Bağımsız Değişken



Kısaltmalar

ABİBÇÖ : Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği

ÇBSKÖ : Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği

EPDÖ : Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği

ADDT : Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akt. : Aktaran

vd. : ve diğerleri

YDK : Yabancı Dil Kaygısı



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

LİSE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tülay AYZ

Bu araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmaları ve psikolojik sağlımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinin Malazgirt ilçesinde lise 12.sınıfta okumakta olan 289'u (%71,1) kız, 117'si (28,9) erkek toplam 406 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan verileri toplamak amacıyla Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, yordayıcı ilişkileri belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve öğrencilerin sınav kaygılarının sosyodemografik bilgiler açısından incelemek için Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermektedir. Kadın öğrencilerin sınav kaygısı erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri yaşa, okul türüne ve okudukları a lana göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı ve alt boyutlarından olan fizyolojik göstergeler ve gerginlik ile ders dışı faaliyetlerinden kitap okuma ile arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Sınav kaygısı alt boyutlarından olan bilişsel müdahale ile ders dışı faaliyetlerinden sinema -tiyatro arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Sınav kaygısı ile ders dışı faaliyetlerden spor ve resim -müzik ile ilgilenme durumu arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okul başarılarını tanımlama, anne baba tutumu, ders hane ya da özel ders alıp almama, internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmalar arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmalar alt boyutları olan; felaketleştirme arasında orta, benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon saptanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ile sınav kaygısı alt boyutlarından endişe ve fizyolojik göstergeler arasında orta düzeyde; bilişsel müdahale ve gerginlik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon vardır. Sınav kaygısı ile psikolojik dayanıklılık arasında korelasyon saptanmamıştır. Sınav kaygısının psikolojik sağlamlığın alt boyutları olan uyum ve mücadele azmi alt boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon olup empati alt boyutu ile arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir korelasyon vardır. Psikolojik dayanıklılık ile sınav kaygısının bilişsel müdahale alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir korelasyon vardır. Akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik dayanıklılığın öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin varyansın %7,2' sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmalar, psikolojik sağlamlık

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master Thesis

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEST ANXIETY, COGNITIVE DISTORTIONS AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF 12TH GRADE HIGH SCHOOL STUDENTS

Tülay AYZ

This study aimed to examine the relationship between test anxiety, cognitive distortions, and psychological resilience of 12th grade high school students. In this study, which is quantitative research, the relational screening model was used. The study group of the research consisted of a total of 406 students, 289 (%71,1) of whom were female and 117 (%28,9) of whom were male, studying in the 12th grade of high school in the Malazgirt district of Muş province. Multidimensional Test Anxiety Scale, Cognitive Distortion Scale for Academic Success, Adolescent Psychological Resilience Scale and Personal Information Form were used to collect the data used in the research. SPSS 24.0 package program was used to analyze the data collected in the study. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationship between variables, Multiple Linear Regression Analysis was used to determine predictive relationships, and Independent Sample t Test and One-Way ANOVA Test were used to examine students' exam anxiety in terms of sociodemographic information. When there was a significant difference between the groups, the Tukey Test was used to reveal which groups this difference was between.

According to the results of the research, test anxiety levels of 12th grade high school students show significant differences according to gender. Exam anxiety of female students was found to be higher than male students. There was no significant difference in students' test anxiety levels according to age, school type and field of study. A significant difference was observed between the students' test anxiety and its sub-dimensions, physiological indicators and tension, and their extracurricular activities, reading books. A significant difference was observed between cognitive intervention, which is one of the sub-dimensions of test anxiety, and cinema and theater, which are extracurricular activities. There was no significant difference between test anxiety and extracurricular activities such as sports, painting and music. There was no significant difference in the variables of 12th grade high school students' test anxiety, defining their school success, parental attitude, whether they took private education course or private lessons, and time spent on the internet. A moderately significant correlation was found between test anxiety and cognitive distortions of 12th grade high school students. Test anxiety and cognitive distortions have sub-dimensions; A moderate positive correlation was found between catastrophizing and a weak positive correlation between self-esteem, extraversion and perfectionism. There is a moderate level between cognitive distortions and anxiety and physiological indicators, which are sub-dimensions of test anxiety; There is a weak positive correlation between cognitive interference and tension. No correlation was found between test anxiety and psychological resilience. There is a weak positive correlation between test anxiety and the sub-dimensions of psychological resilience, adaptation and struggle determination, and a weak negative correlation with the empathy sub-dimension. There is a weak positive correlation between psychological resilience and the cognitive interference sub-dimension of test anxiety. It was determined that cognitive distortions and psychological resilience towards academic success explained 7.2% of the variance in students' test anxiety levels.

Keywords: Exam anxiety, cognitive distortions, psychological resilience

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan problemin durumundan, araştırmanın alt problemlerinden, araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilmektedir. Bununla birlikte araştırmaya ilişkin sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kaygı, üzerinde en çok durulan psikoloji terimlerinden biridir (Spielberger, 1966). Küçük bir tehditte yola çıkarak, kötü olayların olacağını düşünme ve bu düşünceyle tasa, korku, panik olma durumudur (Öztürk ve Uluşahin, 2018). İnsanların öğrenmeyle başladıkları yolda kaygının bir seviyede motive ve teşvik edici yönlerinin olduğu görülür. Ancak geçmişte ve günümüzde eğitim ve öğretim döneminde en çok yaşanan kaygının öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu zamanda görülür ve bu durum bize öğrencilerin yaşamış olduğu sınav kaygısı terimini ortaya çıkarır (Başpınar Erten, 2020).

Sınav kaygısı bireylerin sonunda değerlendirmenin olduğu bir duruma maruz kaldığı zaman hissetmiş olduğu tedirgin olma halidir (Erözkan, 2004). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olan sınavlar geçmişten beri var olan ve hala devam eden, öğrenciler ve ebeveynleri için önemli bir stres kaynağıdır ve bu durum da hem öğrencilerin hem de ailelerin başta kaygı olmak üzere birçok sorun yaşamalarını kaçınılmaz hale getirmektedir (Softa vd., 2015). Testler ve sınavlar öğrencilerin, bireylerin ilerdeki imkanlarını ve mesleki tercihlerini etkileyen durumlarda stres ve kaygı oluşturduğu vurgulanmaktadır ve aynı zamanda yaşattığı bu etkilerle testler ve sınavlar yüksek riskli olarak adlandırılmaktadır (Akt., Çam Ray, 2020).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenciler sınavlarla çok sıkı şekilde bağlantılıdır ve bu sınavlarda elde ettikleri başarılar öğrenciler için çok önem arz etmektedir. Tabii ki bu önemli süreçten geçerken de kaygılanmamaları kaçınılmaz hale gelmektedir (Eker, 2016). Kaygı, sınavdan önce veya sınav esnasında çeşitli değişimler ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimler hem bedensel hem de psikolojik olarak ortaya çıkar ve bu durumda bireylerin gösterecekleri performansları negatif yönde etkileyen bir duygu durumu olarak karşımıza çıkar. Öğrenciler ilkokuldan itibaren üniversiteye kadar hatta üniversiteden sonra bile birçok sınava girmektedirler ve bu sınavlarda başarı elde etmek istemektedirler. Her zaman başarı elde

edilmeyip başarısız olma ihtimali de olabilmektedir. Bu yüzden sınavlar öğrencilerden kaygıya neden olmaktadır (Akt., Zeidner, 1998).

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde ergenlik döneminde en çok karşılaştığımız sorunların başında sınav kaygısı gelmektedir. Sınav kaygısını öğrencilerimizin birçok alanda etkilediğini görmekteyiz. Eğitim, akademik, duygusal, psikolojik, sosyal gibi birçok alanda öğrencilerimizin faaliyetlerine engel olduğu ve olumsuz yönde etkilediği aynı zamanda başarılarının düşmesine sebep olduğunu görmekteyiz (Özkan ve Yılmaz, 2010). Bu nedenle sınav kaygısının birçok alandaki negatif etkisinin olması ile sosyal, toplumsal yönden ne kadar önemli olduğunu anlamak için birçok çalışmalar yapılmıştır. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısının ergenlik döneminde giderek büyüyen bir sorun olduğu görülmüştür (Burke, 2016; Hembre, 1988).

Öğrencilerin yaşamış olduğu bu kaygı öğrencilerimizin sahip olduğu potansiyellerini yaşama geçirmelerine mâni olmakta ve bu bazen eğitim hayatlarını bırakmalarına bile sebep olabilmektedir. Tabii bu gibi durumların sonucu olarak da öğrenciler gelecekte amaçlarını, kariyer hedeflerini, mesleki amaçlarını negatif yönde etkileyip bu durum kendini okul ortamında göstermektedir (Özbaş vd., 2012).

Ergenlik dönemi lise çağında meslek tercihlerinin yapıldığı akademik yönden başarının önemli olduğu bir dönemdir. Bu dönemde yapılan sınavlar gençler için çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler sınavlara çok fazla anlamlar yüklerler. Sınavlardan elde edilen puanların kişilerin gerçek değerlerini yansıttığı elde edilen başarısızlığın çok kötü sonuçlarının olacağını ve akılcı ve gerçekçi olmayan bir şekilde kişiliğe atfetmeye dönüşmektedir. Fakat bu düşüncelerin doğru bir taraf olmayıp sınavların kişiliği değil de bilgiyi ölçtüğü unutulmamalıdır. Öğrencilerin sınava yükledikleri bu fazla anlamlardan dolayı sınavlardan yüksek bir başarı elde etmek isterler. Bu yüzden hata yapmamak için ya potansiyellerinin üstünde bir çaba gösterip kendilerini çok fazla zora sokarlar ya da hiçbir şey yapamaz hale gelirler (Özer, 1990; Aktaş, 2016; Gölçek, 2020).

Bilişsel davranışçı terapi çocuk ve ergen ruh sağlığında çok önemli bir yere sahiptir. Bu terapide yapılan müdahalelerden çok uzun süreler verim alındığını yapılan çalışmalar göstermektedir. Bu yaklaşımımız insanları psikolojik olarak yaşadıkları hastalıkların altında yatan temel nedenin bireyin hatalı olan düşünme şekli, bireyin çarpıtılmış ve işlevsel olmayan, gerçekliğinin sınanmadığı ve doğru olup olmadığına dair kanıtların bulunmadığı düşüncelerdir

(Beck,2011; Childress ve Burns, 1981). Kişilerin yaşamış olduğu duygusal problemlerin temel nedeni bu hatalı ve işlevsel olmayan düşünme şekilleridir (Beck, 2011). Sınav kaygısı ile ilgili yapılan bir çalışmada kaygının bilişsel boyutta öğrencilerde “sınavda başarılı olamayacağım, hiçbir şey yapamayacağım, her şey çok kötü olacak” gibi olumsuz düşünceler olduğu belirlenmiştir (Uşaklı ve Yapıcı, 2001). Bilişsel terapi literatüründe en yaygın kullanılan bilişsel çarpıtmalar “meli malı, ya hep ya hiç, keyfi çıkarsama, seçici soyutlama, zihin okuma, felaketleştirme, etiketleme, aşırı genelleme, kişiselleştirme, duygusal çıkarsama, büyütme küçültme, olumsuz odaklanma” şeklindedir (Dryden vd., 2010; Uşaklı ve Yapıcı, 2001). Bilişsel davranışçı kuram, çocuk ve ergenlerde görülen olayları abartma, felaketleştirme yönündeki hatalı inançları büyük oranda kaygıya eşlik eder. Sınavlarda elde edilecek başarısızlığın korkunç olduğuna yönelik inançları nedeniyle sınav kaygısı gözlenmektedir. Bu inançlarda aslında kaygının tek sebebinin başarısızlık değil de bu başarısızlığın sonucunda bireylerin benliklerini değersizleştirmelerinden kaynaklanır. Bilişsel çarpıtmalar öğrencilerin dikkatlerini sınavlara ya da derslere vermesini engelleyerek dikkatlerinin başka şeylere kaymasına sebep olmaktadır ve bu durumda öğrencilerin gerçek potansiyellerini gösteremeyip sınav kaygısı yaşamalarına sebebiyet vermektedir.

Bir öğrenci ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite hayatında birçok sınavlardan geçmektedir. Bu sınavlara hazırlanırken ve sınavlara girişlerde bireylerde kaygı, motivasyon düşüklüğü, dikkat, endişe, tedirginlik gibi birçok sorunlarla karşılaşmaktadır (Daymaz, 2012). Tabii bu noktada bireyin yaşamış olduğu kaygı, gerginlik, endişe gibi duyguları ne şekilde ve ne düzeyde yöneteceği bireylerin psikolojik sağlamlıkları ile ilgilidir. Psikolojik sağlamlığa pozitif yönde ne kadar katkı sağlanırsa bireylerin kaygılarının azaltılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte psikolojik sağlamlık önemli yer tutar. Bireyler kendini psikolojik olarak ne kadar iyi kontrol ederlerse, kaygılarını tetikleyen unsurları iyi bir şekilde tespit ederler ve kaygı düzeyleri de buna bağlı olarak azalış göstereceği düşünülebilir. Öğrencilerin sınava yönelik kaygıları, duygu ve düşünceleri süreçte önem taşır. Çünkü bu süreçte psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin özellikleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olursak o kadar fayda sağlarız (Özer, 1990; Ekici, 2005).

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan psikolojik sağlamlık hayattaki olumsuz travmalara, krizlere ve zorlayıcı olaylara rağmen bireylerin bu durumlarla başa çıkabilmesi ve işlevselliğini tekrardan yerine getirebilmesi yeteneği olarak tanımlanır.

Bireylerin sınav kaygısıyla başa çıkabilmesi bu zorlu süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi için psikolojik sağlamlığın incelenmesi önemlidir (Gizir, 2007; Masten, 2001).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyinin ve bilişsel çarpıtmalarının sınav kaygısını yordayıp yordadığını incelemek amaçlanmaktadır. Aynı zamanda lise 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, okul türü, alan seçimi, ders dışı faaliyetler, anne- baba tutumu gibi farklı demografik değişkenler açısından da incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda alt amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
2. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
3. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamasına göre anlamlı düzeyde farklılaş var mıdır?
4. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, ders dışı faaliyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
5. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
6. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, alan seçimine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
7. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okul başarısını nasıl tanımladığına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
8. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, algılanan anne-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
9. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, internette geçirilen süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
10. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Lise 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve bilişsel çarpıtmalar, sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geçmişte doğa olayları bireylerin yaşadığı stres ve kaygının ana sebeplerinden biriyken, günümüzde stres ve kaygının ana sebeplerinde biri toplumsal değerlendirmedir (Zeidner, 1998). Değerlendirmeden kaynaklı kaygı türünden biri sınav kaygısıdır. Yaşanan sınav kaygısı öğrenciler üzerinde akademik, sosyal, fizyolojik, bilişsel olarak birçok yönden etkilemektedir. Öğrencilerin üzerindeki bu etkilerinden dolayı araştırmacıların ilgisini çeken konular arasına girmektedir (Özbaş vd., 2012). Yaşamımızın çoğu evresinde sınavlarla karşılaşırız ve bu sınavlardan elde ettiğimiz performanslar bizi birçok yönden etkiler. Ülkemizde her alanda ve noktada sınavlar karşımıza çıktığı için önemli bir faktör haline gelmektedir. Bu yüzden sınavların yaşattığı kaygının sebeplerini öğrenmek ve öğrencilerde farkındalık yaratmak önem arz etmektedir. Aynı zamanda akademik anlamda yaşattığı olumsuz durumlardan dolayı sağlıklı olan sınav kaygısını sağlıklı bir duruma dönüştürme eğitimde çok önemlidir (Çoşkun, 2017).

Birçok öğrenci hayalindeki iş ve mesleklere ulaşmak için ilkokul yıllarından başlayarak üniversite yıllarına kadar sınavlarla karşı karşıya kalmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Yaşanan bu durum öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarına sebep olmaktadır. Lise öğrencileri üzerine yapılan birçok araştırmada öğrencilerin sınavdan önce yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediği görülür (Dordinejad vd., 2011; Şahin vd., 2006). Bu nedenlerden dolayı sınav kaygısını yönetebilmek önem arz etmektedir (Güler, 2012). Ergenlerde sınav kaygısının düşürülmesi için kaygının artmasına sebep olan faktörleri keşfedip bu faktörlerin ortadan kaldırılması için çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sınav kaygısı gibi bireyleri kaygılandıran durum ve hadiseler karşısında oluşan düşünceler bireylerin farkında olmadığı ve kendiliğinden işleyen zihinsel süreçlerdir. Bu düşünceler genel olarak olumsuz otomatik düşüncelerdir ve kaygıyı daha çok arttırmaktadır. Bilişsel terapi modelinde bu düşüncelere bilişsel çarpıtmalar denmektedir. Bilişsel çarpıtmalar, bireylerin hedeflerine ulaşmasına mâni olan işlevsiz, yaşam boyunca sürebilen hatalardır. Yapılan çalışmalar bilişsel çarpıtmalar ve sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bireylerde kaygıyı arttırarak hedefe ulaşmayı engeller ve bireyin yapması gerekenleri yapamamasına sebep olur (Freeman vd., 2004; Gökçaya, 2019; Soğuksu, 2019) . Ayrıca bilişsel hatalar, bireylerin benliğini, performansını, beklentilerini olumsuz etkiler (Gölçek, 2020).

Öğrencilerin yaşamış olduğu sınav kaygısının ana etkenleri olarak olumsuz otomatik düşünceler, akla uygun olmayan inançlar ve bilişsel çarpıtmalardır. Sınavlar tehlikeli bir durum olarak görülüp sınav öncesi, anı ve sonrasında zihinleri olumsuz düşüncelerle meşgul olur ve kaygının yaşanmasına sebebiyet verir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Yapılan birçok çalışma yüksek sınav kaygısında bilişsel çarpıtmaların önemini ortaya koyar (Çivitçi, 2006; Putwain vd., 2010; Wong, 2008). Ergenler üzerine yapılan birçok araştırmaya göre ergen bireylerin sınav kaygısına yönelik olumsuz düşünceleri, arkadaşları arasında yapılan kıyaslamalar göstermiş oldukları zayıf performanslar sonucu oluşan olumsuz düşünceleri ergenlerin hem akademik anlamada performanslarını düşürür hem de daha sonra yapılacak sınavlarda kaygıların artmaya devam edeceğini göstermektedir (McDonald, 2001).

Eğitim ve gündelik hayatımızın içinde sınavlarla her alanda karşılaşmaktayız ve sınavların kaygı ve stres kaynağı olduğunu görmekteyiz (Erten, 2020). Mevcut kaygı ve stres durumlarının üstesinden gelebilme, olumsuzluklarla baş edebilme, iyi olan performansını devam ettirebilme kapasitesi noktasında psikolojik sağlamlık devreye girmektedir (Totan vd., 2019). Psikolojik sağlamlık, kişide zorluklar ve stresle meydana gelen olumsuz durumları en aza indirgeyen ve yaratmış olduğu kaygı, gerginlik halini yok etmeye çalışan bir kişilik özelliği olarak tanımlanabilir (Gürkan, 2006).

Psikolojik sağlamlık, kişilerin stres, kaygı durumlarıyla üstesinden gelmede kullandıkları kültürel bağlamda mantıklı yolların incelenmesiyle uygun bulunan alternatifleri seçme ve bireyin iyi hissetmesini sağlama, olumlu gelişimini güçlendirme şeklinde tanımlanabilir (Ungar, 2008; Ungar ve Liebenberg, 2011). Ergenlik dönemiyle beraber öğrencilerde birçok değişim ve gelişim gözlenir. Öğrenciler arasında farklılık gösteren ve uyum çabaları noktasında bazı öğrenciler zorlanma yaşarlar. Üstesinden gelemeyebilirler ve olumsuz, uygun olmayan tepkiler gösterebilirler (Banu ve Atıcı, 2010). Bu dönemde geçirdiğimiz yaşantılar, verdiğimiz kararlar hayatımızın geri kalanını olumlu ve olumsuz her şekilde etkileyebilir (Acar, 2018). Sınav kaygısı, bir stres etmeni ve öğrencileri zorlayan bir durum olarak değerlendirilir. Bazı öğrenciler bu süreci olumlu ve kendini geliştirmiş bir şekilde atlarken bazıları ise zarar görmüş şekilde süreçten ayrılır. Bu durum psikolojik sağlamlık terimi ile ifade edilir (Çakmak, 2019). Bireyler sınav gibi zorlu bir süreçten dolayı yaşadıkları kaygıyla baş edebilmeleri oldukça zor bir vaziyete dönüşür. Öğrencilerin birçok sebepten ötürü yaşamış olduğu sınav kaygısı karşısında psikolojik sağlamlık bakımından kendilerini güçsüz, mutsuz, geleceğe umutsuz bakan kişileri ortaya çıkardığı düşünülmektedir (Acar,

2018).Ergenlerin ruhsal olarak nasıl dayanıklı oldukları, ergenlere güç veren unsurların neler olduğunu, tehlikeli ve zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında bile hayatlarının diğer zamanlarına nasıl sağlam bir şekilde ulaşabildikleri yapılan araştırmaların konuları arasında bulunmaktadır (Carr, 2011).

Sınav kaygısı okullarda sıklıkla görülen eğitsel bir problemdir ve bu noktada okul psikolojik danışmanlarına büyük görevler düşmektedir. Sınav kaygısını olumsuz etkileyen tüm faktörler okul psikolojik danışmanlarınca gözlemlenmeli, incelenmeli ve gerekli müdahaleler yapılmalıdır. Nedenlerinin araştırılması noktasında envanterler uygulanmalı ve sonuçlar iyice gözlenmelidir (Türker, 2021). Lise 12. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın psikolojik danışmanların yapmış olduğu çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile sınav kaygısını etkileyen faktörler araştırılmaya çalışılmaktadır. Araştırma ile elde edilen sonuçların, yapılmış olan diğer çalışmalara destek olacağı düşünülmektedir. Sınav kaygısını yordayan değişkenlerden psikolojik sağlamlık ve bilişsel çarpıtmaların etkisinin belirlenmesinin eğitimciler, okul psikolojik danışmanlarının yapacakları eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sadece öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmenlere ve ailelere de okul psikolojik danışmanlarının vereceği müşavirlik hizmetleri noktasında önem taşır. Öğretmenlerin sınav kaygısı yaşayan öğrencilerine yönelik farkındalıklarını artırma ve sınav kaygısı ile baş etmelerine yönelik önemli katkılar getireceği beklenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmaya benzer araştırmalar yapan diğer uygulayıcılara örnek bir çalışma olacağı ve birçok demografik değişkeni bir arada inceleyen bir çalışma olmasından ötürü katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sınav kaygısı ile ilgili daha önce yurt içinde ve yurt dışında anne baba tutumu, bağlanma stilleri, benlik saygısı, anksiyete bozuklukları gibi birçok alanda araştırmalar yapılmış olup aynı zaman da çalışmamızda bahsi geçen diğer iki değişkenimiz olan bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlık ile de ayrı ayrı araştırmalar mevcut olmasına rağmen üç değişkenimizin beraber incelendiği araştırmalara rastlanmadığı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar neticesinde öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik gerekli psikoeğitim programlarının düzenlenmesinde önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan katılımcıların ölçme araçlarını samimi ve objektif bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Başarıya Yönelik Bilişsel Çarpıtma Ölçeği ve Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, Muş ilinin Malazgirt ilçesinde bulunan anadolu, fen ve mesleki ve teknik anadolu liselerinde 2022-2023 yılında öğrenime devam eden lise 12.sınıf öğrencilerinden alınan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı, bireylerin değerlendirilme durumlarında meydana gelen fiziksel, psikolojik, davranışsal, bilişsel etkilerle görülen bireyi rahatsız eden ve başarılarının düşmesine sebep olan yoğun kaygıdır (Fidan, 2012).

Bilişsel Çarpıtma: Bireylerin düşüncelerinde yer alan sistematik hata ve kendisi, geleceği ve yaşantısına yönelik kullandığı süreçlerdir (Murad, 2002).

Psikolojik Sağlamlık: Bireylerin önemli problem, zorluk, sıkıntı, stres, travma ve tehlikeli deneyimlere rağmen yaşamlarına kaldıkları yerden devam etmelerini kolaylaştıran, çevreye ve hayat şartlarına uyumu sağlayan bir olgudur (Aydoğdu, 2013).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın sınav kaygısı, psikolojik sağlık ve bilişsel çarpıtmalar ile ilgili kuramsal temellere, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kaygı ile İlgili Kuramsal Görüşler

Kaygı, tehdit durumu olarak hissedilen eylemlere ya da şartlara bilişsel duygusal fizyolojik ve davranışsal reaksiyon bütünlüğünde meydana gelen duygu halinde kendini gösterir. Patolojik kaygı ise hissedilen korkunun artması ya da fazla ve uygun olmayan davranış durumları meydana getiren yanlış bir tehlike durumunda etkin hale gelir (Domhart vd., 2019). Kaygı, ruh hali ve çevresel faktörlerden kaynaklanan bireyin tehlikeli algılayıp veya birey tarafından istenmeyen durum olarak hissedilen, açıklanan ya da bir olayla karşı karşıya geldiğinde ortaya çıkan duygudur. Birey başına kötü bir durumla karşılaşacakmış hissiyatına kapılarak kötü bir ruh haline bürünür (Mert, 2015). Başka bir tanıma göre kaygı, insanın hayata gözlerini açtığı andan başlayarak hayatta verdiği son nefese kadar süren bir durumdur (Cüceloğlu, 2018). Bireyin fizyolojik, psikolojik zor durumlar yaşaması kaygı durumunu ortaya çıkarır ve bireyin bu durumdan kaçınması elinde değildir (Develi, 2006). Aynı zamanda duygu durum değişiklikleri ve artış gösteren özerk sinir sistemi durumu ile karakterize, kalıcı olmayan bir hissiyat durumunu gösterir (Spielberger, 1972). Erözkan (2004) göre kaygı, gelecek ile ilgili kaygı, kötümserlik, ümitsizlik, tehlike gibi ruh hallerini ifade eder. Zira bireyler hayatlarının ilerleyen kısımlarında gelecekte oluşabilecek muhtaralar karşısında 'güvensiz' hissederler.

Kaygı hayatın tabii bir parçasıdır ve insanoğlunun hayatını devam ettirebilmesi için temel bir duygudur. Birey hayatını sürdürürken yaşantısı bir enerji ve kaygı potansiyeli gerektirir. Bu açıdan düşündüğümüzde hayatımızda ortalama bir kaygı düzeyi, bizlerin hayata olan bakış açısında, günlük hayatımızı devam ettirmede, isteklerimizde, karar verme, karar alma, hedeflerimize yön verme ve bu hedefler için harekete geçmede elzemdir. Dolayısıyla kaygı düzeyinin çok yüksek olması ya da hiç olmaması kişinin performansını etkileyecektir ki kaygı düzeyi çok yüksek olduğunda birey performansını sağlıklı şekilde ortaya koyamaz ve enerjisini verimli şekilde kullanamaz (Eker, 2016).

Aşağıda verilen durumlar kaygının bireyde daha iyi anlaşılmasında olası durumlar olarak belirtilmiştir (Geçtan, 2004).

1. Bireyin şahsi duygu durumunda kötü durumun yani tehlikenin hissedilmesi bu tehlike durumunu bireyin kendisinde yaşaması ve bunun sonucunda yaşanan kötü duygular bireyin kendi üzerine çevrilir.

2. Tehlike durumunun insanın içinde değil de dışında hissedilmesi, tehlikenin bireyin dışında ve zatına yönelik olarak yaşanması, bu kötü halin başkalarına yönelik ve bireyin dışında yaşanması bu süreçte yaşanan kötü düşmanca duygu durumları dış dünyaya iletir. Yaşanan bu duygu durumlarının yöneldiği obje görmezden gelinir (Geçtan, 2004).

Birçok birey kaygı ve endişe sözcüklerinin aynı anlama geldiğini düşünerek birbirlerinin yerine kullanırlar. Bu nedenle bu iki sözcüğü birbirinden ayırmak güç olabilmektedir. Bir problemin üstesinden gelebilmek için o sorunun açık bir şekilde belirlenmesi ve bilinmesi gerekir. Endişe duygusu bilişsel bir süreç olup zihinde meydana gelir (Robichoud ve Dugas, 2019). Endişeler sonucu belli olmayan ancak olumsuz sonuçlanacağına inanılan gelecek hakkındaki duyumlardır. Kaygı durumu ise yukarıda belirtmiş olduğumuz gibi bedende ortaya çıkar. Bu iki tanıma bakarak ulaşabileceğimiz sonuç ise kaygı bedende oluşurken endişeler zihinde kendini gösterir (Beck ve Emery, 2019). Kaygı ile karıştırılan bir duygu da korkudur. Kaygı ve korku kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılabilirler; ancak korku ve kaygı ikilisinde önemli bir fark vardır. Korku bir tehlike ya da tehlike düşüncesi karşısında kötü bir durumun olduğuna dair değerlendirme yaptığı bilişsel bir süreçtir. Kaygı ise bireyin yapmış olduğu bu değerlendirmeye karşıt bulunmuş olduğu hissi, vaziyeti içerir (Beck ve Emery, 2019). Korku ve kaygı ikisi de orantılı tepkiler olmasına karşın korku vaziyetinde tehlike aleni ve nesnel iken kaygı vaziyetinde ise saklı ve subjektiftir. Yani kaygının yoğun olması, söz konusu birey için taşıdığı mana ile alakalıdır (Serin ve Topses, 2012).

Kaygı gerçek olmayan huzursuz edici bir uyaran sebebiyle endişe duymakken korku ise idrak edilen bir tehdit durumunda bireyin hızlı şekilde tepkide bulunmasıdır. Meydana gelen tepkinin şekli ve şiddeti bireyin tehdidi çözümlemesine bağlıdır (Ar, 2014). Korku ve kaygıyı birbirinden farklı kılan üç önemli faktör bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2018).

Kaynak: Korkunun kaynağı belli iken kaygının belli değildir.

Şiddet: Korku kaygıya mukayesen aktif ve hızlıdır.

Süre: Korkunun etkileri daha uzun süre hissedilir ve daha uzun sürer.

2.1.1. Kaygı çeşitleri

Durumluk Kaygı: Tehlikeli koşulların yarattığı korku duygularıyla karakterize olan geçici duygu durumudur. Kişide sürekli bir kaygı durumu olması bireyin kaygıya yatkınlığının yüksek olmasını sağlar (Yüksel, 2014). Bireylerin bazı olaylar karşısındaki kişisel beklentileri bireylerde olumlu olmayan duygular yaratabilir. Özellikle öğrencilerin puanları hakkındaki olumsuz beklentileri durum kaygısının en iyi örneklerindedir (Kapıkıran, 2002). Bu durumu örnekle çoğaltabiliriz. Ameliyat kapısında beklerken veya sınav salonuna girerken gibi durumlar stresli ve tehlikeli durumlar karşısında bireyin yaşamış olduğu geçici ve duruma bağlı kaygı türüdür. Kişinin yaşadığı anı yönetememesi, istenmeyen bir durumu yaşama korkusu, tehlike yaratan biçimde yorumlamasından kaynaklanır. Stres faktörü bireyde ne kadar artarsa durumluk kaygı da o kadar yükselir (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Durumluk kaygının özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Durumluk kaygı bireyin o anki ruh halini tehlike olarak anlamasından ve bu konu hakkında sonuç çıkarmasından kaynaklanır.
- Bireyin bu kaygı durumunda elinde olmayan bir hüznün ve duygusallık ortaya çıkar. Birey bu duygusallık anını anlayabilecek durumdadır yani bireyin farkındalığı yüksektir.
- Sinir sistemi mekanizmasında birçok farklılıklar oluşur (Akt., Acar, 2018).

Spielberger, anlık kaygının niteliklerini şu şekilde anlatır (Köknel, 1989).

- Anlık kaygı çeşidi kişinin yaşadığı anı tehlikeye sokan, huzursuzluk yaşaması ve bunun gerginlik yaşatacağı algısıyla ortaya çıkar.
- Bu duygulanım hali bireyde istenmeyen bir duygu durumunu ortaya çıkarır.
- Bu duygu durumu idrak edilir, hissedilir ve anlaşılır.
- Bu süreç devam ederken kişinin şuuru açıktır, kişi olanlardan haberdar ve uyanıktır.
- Sinir sistemi işlevlerinde ayrımlaşmalar olduğunu anlatan belirtiler meydana gelir.
- Anlık kaygı türlerinden biri olan sınav kaygısı, birçok öğrenci için eğitim öğretim yaşamında mühim bir problem ve en önemli handikaptır (Akt., Adana ve Kaya, 2005).

Kişiliğe bağlı (sürekli) kaygı: Süreklilik kaygısı, bireyin hayatındaki kaygıya olan alışıklılığı, bireysel spesiyaliteden kaynaklı kaygı, bu yaşananlar çoğunlukla stresli veya kötü sonuçlar yaratabilir ve birey normal algılanacak bir durumu anormal şekilde yorumlayabilir ve bu durumu çevre açısından da aynı şekilde düşünebilir (Ehtiyar ve Üngüren, 2008). Sürekli kaygı,

kişinin yaşadığı durumun genel anlamda stresli olmasıdır (Cüceloğlu, 2018). Bu kaygı çeşidinin özelliklerini Spielberger şu şekilde özetlemiştir (Köknel, 1989).

- Sürekli kaygı anlık kaygıya göre kararlı ve sürekli dir.
- Kişinin öz yapısının kaygıya muvafık bir durumda oluşu sürekli kaygı seviyesini etkiler.
- Bu kaygı çeşidinin düzeyi ve ne kadar sürdüğü bireylerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterebilir.
- Bireylerin çocuklukta yaşadıkları kaygıyı etkilediği gibi sürekli kaygıyı da etkiler.
- Duruma bağlı kaygının, kaygıyı ortaya çıkaran durumun sona ermesi ile semptomları sona ererken, sürekli kaygı bireye ait bir durum gibi var olup belirli aralıklarla daha çok farkına varması ile yaşamın tümünü kapsar (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Olaya bağlı kaygı: Olaylardan kaynaklanan yeni bir çeşit kaygıdan söz edilmiştir. Bu çeşit kaygı, kişinin rastgele olay ya da şahsi özelliğinden daha çok bir olay kaynaklı kaygıdır (Kılınçkaya, 2013).

Performans kaygısı: İstedikleri performansı ortaya çıkaramadıklarında ve potansiyellerini tam olarak kullanamadıklarında kişinin yaşadığı kaygı olarak açıklanır (Dursun ve Bindak, 2011). Performans kaygısı, bir kalabalık karşısında performans gösterilmesi anında, başarıya, eğitime, kapasiteye veya hazırlık düzeyine bakılmaksızın meydana gelen devamlı bir endişe olarak da açıklanır (Wesner vd., 1990).

2.1.2. Eğitim yaşantısına yönelik kaygı türleri

Yabancı dil kaygısı (YDK): Eğitim hayatında yabancı dil kaygısı oldukça yaygın bir kaygı türü olup yabancı dil öğrenen bireylerin çoğunun belirli bir seviyede kaygı yaşadığı ileri sürülmektedir (Horwitz, 2001). Genel bir kaygı duygusundan farklı olup ikinci bir dil öğrenmeyle ilişkili endişe ve konuşma, dinlemeyi de kapsayan bir kaygı durumudur (MacIntyre ve Gardner, 1994). Horwitz vd. (1986) YDK'nin üç bileşene ayrıldığını ifade etmiştir:

1. İletişim kaygısı
2. Olumsuz değerlendirilme korkusu
3. Akademik değerlendirme ile ilgili olan sınav kaygısı

Alpert ve Haer (1960) yabancı dil kaygısının tanımlarken zayıflatıcı ve kolaylaştırıcı olarak iki farklı kısımda ele alıyor. Zayıflatıcı unsur, eğitsel hedeflere ulaşmamızı, performansı sergilememize, yüksek başarı göstermemize engel olan bir durum olarak karşımıza çıkar. Kolaylaştırıcı unsur ise, hedeflerimize ulaşmamızda teşvik edici, olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Matematik kaygısı: Matematik problemlerini çözmeye, çeşitli sosyal hayat ve akademik alanlarda matematiksel hesaplamalar yapıldığında, matematiksel etkinliklerin öğrenilmesinde, uygulanmasında öğrenme ve performansa engel olan gerginlik ve endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır (Ashcraft, 2002; Richardson ve Suinn, 1972; Whyte ve Anthony, 2012).

Bilim (Fen) kaygısı: Bilim kaygısı, bilimle ilgili terimlerden, bilim ve bilim insanlarıyla ilgili olan koşullardan korkmak olarak tanımlanır. Fen öğrenme kaygısı, bilim temalarını öğrenmenin önündeki ciddi bir engeldir. Öğrencilerin fen derslerine katılımını, meslek seçimini, kariyerini etkileyen önemli bir unsurdur (Udo vd., 2004).

Sınav kaygısı (Test kaygısı): Sınav ya da bir değerlendirme durumunda başarılı olamayacağına ve kötü performans göstereceğine dair yaşadığı endişeyle beraber fizyolojik, davranışsal ve bilişsel tepkilerle kendini gösteren bir kaygı türüdür (Bodas ve Ollendick, 2005).

2.2. Sınav Kaygısı ile İlgili Kuramsal Görüşler

Günümüzde ülkemizde ve dünyada eğitim ve öğretime verilen değer gittikçe artmaktadır. Bireylerin hayat niteliklerini belirli kılan birtakım unsurlar vardır ve bu geçmişten günümüze önemi artarak devam eden unsurlardan biri de eğitimidir. Eğitim sürecinde bireylerin başarılarını ölçmek için kullanılan yöntemler vardır ve sınavlar bu yöntemler içerisinde en çok kullanılanıdır. Günümüzde sürekli değişen ve öğrencileri eleme düşüncesiyle oluşan sınav sistemimiz, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu olumsuz etkilerin başında ve öğrencilerin sınavdan önce, sınav sırasında ya da sınavdan sonra yaşadıkları kaygı en önemli duygudur. Kaygı fizyolojik ve ruhsal birçok belirti ile kendini gösterir (Biçkur, 2015; Eser ve Burdur, 2017). 1960'lı senelerde sınav kaygısı terimini bilimsel şekilde kullanan ilk araştırmacılardan biri Richard Alpert olmuştur. Ralph Haber sınavlara girmeden önce duyduğu kaygının onun daha güzel sonuçlar almasına katkı sağladığını ancak yakın arkadaşı olan Alpert'in ise sınavlarda yaşadığı kaygının başarılı olmasını engellediğini gözlemlemiştir. Bu sonuçlara bakılarak iki farklı kaygılı öğrenci karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri, kaygısı nedeniyle başarısız olanlar, diğeri ise duyduğu kaygının bireyi daha çok motive edip başarılı

olanlar. Olumsuz düşünceler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebep olan sınav kaygısı odaklanmayı zorlaştırır ve aynı zamanda öğrenciler bildiklerine tereddütle yaklaşırlar. Bu durum da öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya çıkarmalarına engel olur (Şahin vd., 2006).

Sınav kaygısı ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Sınav kaygısı, bireylerin herhangi bir değerlendirme durumuyla karşı karşıya kaldıklarında stres, kaygı ve sinir sisteminin normal durumundan daha fazla baskıyla karşı karşıya kalmayı barındıran, hoşça gitmeyen, istenmeyen bir durum olarak belirtilmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Kontrol edilmenin ve değerlendirilmenin ortaya çıkardığı korku ya da gerginlik durumu olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Başka bir tanıma göre, kişilerin değerlendirme ya da formal bir sınav durumunda yaşadığı, kişilerin gerçek potansiyellerini göstermelerine engel teşkil eden ve duyuşsal, fizyolojik, bilişsel gibi niteliklerinin mevcut olduğu, gerginlik ve stres yaratan hoşça gitmeyen bir duygudur (Spielberger, 1972). Bir diğer tanıma göre ise, tehdit edici bir durum karşısında duyuşsal, bilişsel, fizyolojik reaksiyonlarda azalış ile görülen bir kişilik özelliği ve aynı zamanda öğrencilerin sınavlarla karşı karşıya kaldıklarında göstermiş oldukları duygusal tepkidir (Şahin vd., 2006).

Sınav kaygısı, bireylerin öğrenmiş oldukları bilgilerin sınav esnasında etkin bir şekilde kullanılmasına mâni olan ve bundan dolayı başarının düşmesine sebep olan yoğun kaygı ve psikolojik bir durumdur. Bu nedenden dolayı hem öğrenmeyi hem de sınavda gösterilen potansiyeli olumsuz etkiler. Baskının olduğu, daha öncesinde yaşanan olumsuz deneyimler, başarılı olamama endişesi ve iyi bir performans göstermenin önemli olduğu durumlarda kaygı ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu gibi durumlarda çok iyi yapabildiklerini bile aşırı kaygılarından dolayı yapamaz hale gelirler ve potansiyellerini olumsuz etkiler. Bireylerin var olan kapasitelerini saklayıp, eğitimlerine devam edememelerine neden olmakta ve ilerdeki kariyer ve mesleki hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Sadece akademik anlamda düşmeye yol açmayıp bireylerin hayat kalitelerini ve içsel motivasyonlarının düşmesine de sebep olur. Aynı zamanda sınav kaygısı fazla olan kişiler potansiyellerinin daha altında bulunan işleri seçmektedirler. Kaygı düzeyi orta, ideal olan kişiler sınavları imkân biçiminde görürken, kaygı düzeyi yüksek olan kişiler ise sınavı bir tehdit olarak adlandırırılar. Bu sebeple bireyler de olumsuz düşünceler oluşur ve sınav anında dikkatlerinin dağılmasına yol açar (Cherry, 2021; Totan ve Yavuz, 2009; Yıldırım ve Ergene, 2003). İki tür kaygı vardır:

Yüksek kaygı: Yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireyler sınavla karşı karşıya kaldıklarında aşırı kaygılanırlar ve bu kaygıdan kaçınmaya çalışırlar.

Düşük kaygı: Düşük düzeyde kaygı yaşayan bireyler ise bir sınav durumuyla karşı karşıya kaldıklarında az düzeyde gerginlik hissedebilirler; fakat bu gerginliği normal seviyede tutup sınava odaklanmalarına ve çalışmaya engel olmadan dikkatlerini sınav ve sorulara verebilirler (Zeidner, 1998). Sınav kaygısını tamamen kötü bir olguymuş gibi düşünmek yanlıştır. Kaygı sebebiyle yaşanan semptomlar bizi etkilediğinde ve sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında göstereceğimiz performansı engellediği zaman bu sorun haline gelebilir (Spielberger vd., 2015).

Her yıl liseye ve üniversiteye geçişlerde yapılan sınavlara milyonlarca öğrencimiz girmektedir ve ülkemizin büyük bir kısmını ilgilendiren bir durum olarak karşımıza çıkar. Bazı öğrenciler bu durumda sınav kaygısı yaşarken bazıları da sınav korkusu yaşarlar. Bu iki olgu arasındaki durum farklıdır. Sınav korkusu yaşayan öğrenci, sınava zamanını planlı kullanarak hazırlanır ve korkusu zamanla azalır. Sınav günü geldiğinde ise az düzeydeki heyecanı onu dinç tutar. Kaygı yaşayan bir öğrencinin ise öğrenmesini engeller ve başarısızlığa neden olur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.2.1. Belirtileri

Sınavın yaratmış olduğu kaygı öğrencileri fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal olarak etkiler (Cherry, 2021).

Fizyolojik belirtiler: Sınav kaygısı bedenimizde bazı tepkilere neden olur. Baş ve karın ağrıları, bulantı, terleme, nefesin kesilmesi, ishal, kabızlık, baş dönmesi, ağız kuruluğu, kalp çarpıntısı ve sıkışması, el ve ayakların soğukluğu, üşüme, bel ağrısı, kaslarda ağrı ve uyuşma gibi bedensel etkiler görülür (Cherry, 2021; Yeşilyurt, 2007). Fizyolojik belirtilerimiz vücudumuzda otonom sinir sistemi yoluyla açıklanmaktadır. Otonom Sinir Sistemi sempatik ve parasempatik olmak üzere ikiye ayrılır. Sempatik sistemimizin kalp atışının hızlanması, solunum hızlanması, terleme, adrenalin ve nöroadrenalin hormonlarının salgılanma düzeyini yükseltme gibi işlevleri mevcuttur. Sempatik sinir sistemi kaygı durumumuzun yönetilmesinde sorumlu bir yapımızdır. Parasempatik sinir sistemimiz ise daha çok sakin olduğumuz dönemlerdeki faaliyetlerimizi sürdürür. Solunumun yavaşlaması, kalp atış hızının yavaşlaması, kan basıncının yavaşlaması gibi işlevleri vardır (Kalat, 2009).

Bilişsel belirtiler: Konsantrasyon güçlükleri, kuşku, düşük benlik saygısı, olumsuz düşünceler, dikkati toplama da güçlük, kendi kendine olumsuz konuşmalar, kararsız kalma, soruları kavramada yetersizlik, unutkanlık (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020).

Psikolojik belirtiler: Çöküntü, öfke hali, umutsuzluk, düşük benlik saygısı, ümidini yitirme, hayal kırıklığı, kötümserlik, dehşete kapılma, kontrolü yitirme hissi (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Yolcu, 2015).

Davranışsal belirtiler: Tırnak yeme, derse oturmayı ve ders çalışmayı geciktirme, kaygı belirtileriyle başa çıkmak için madde kullanımı, az ya da çok uyuma, az ya da çok yemek yeme, kaçınma (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Yeşilyurt, 2007).

2.2.2. Nedenleri

Sınav kaygısı, birçok etmenin birleşimidir (Cherry, 2021). Bireylerin kendisinden kaynaklanan sebepler olabilirken, ailesi ve arkadaş çevresinden kaynaklanan sebepler de olabilmektedir. Sınav kaygısı, zihinsel bir sağlık problemi olabileceği gibi kişiliğimiz, hayat tecrübelerimiz ve biyolojik de olabilir (Spielberger vd., 2015; Yusefzadeh vd., 2019). Sınav kaygısının olası nedenlerini şu başlıklar altında inceleyebiliriz:

Başarısızlık korkusu: Öz saygının sınavda elde edilecek başarıyla ilişkilendirilmesi ciddi bir kaygıya sebep olur. Bu durum da bireyin dikkatini sınava odaklayamayıp başarısızlığı beraberinde getirir ve kişilerin kendine güveni azalır (Cherry, 2021; Softa vd., 2015).

Kötü sınav geçmişi: Daha önce kaygılı ve gerektiği kadar çalışılmadan girilen bir sınavda elde edilen başarısızlık, daha sonra girilen bütün sınavlarda etkisini sürdürebilir. Daha kaygılı ve olumsuz tutumlarla sınavlara girilebilir (Cherry, 2021).

Hazırlıksız: Sınava gerektiği kadar çalışılmadıysa ve bilgi düzeyine güvenmiyorsa bu durum kaygıyı artırabilir (Cherry, 2021; Nar, 2006).

Biyolojik nedenler: Vücudumuz stresli olduğumuz zaman adrenalin adı verilen bir hormon salgılar ve bu hormon bizi bu durumlara karşı koruyup yardımcı olur. Savaş – kaç tepkisi vermemizi sağlar. Stresli durumlara başa çıkmamıza yardımcı olur (Cherry, 2021).

Zihinsel nedenler: Öğrencinin kendinden beklentisi önemli bir zihinsel nedendir. Öğrenci ne kadar kötü performans göstereceğini düşünürse kaygı seviyesi o kadar artar ve bu durum gireceği diğer sınavları da etkileyip aynı hissiyatla sınavlara yaklaşır. Tekrar tekrar kötü

sonuçlar almaya başlandığında, bu durum öğrenilmiş çaresizlik olarak bilinir (Cherry, 2021; Spielberg vd., 2015).

Zamanı etkili kullanamama: Öğrencilerin alışma aalışkanlıkları çok önemlidir. Zamanı ne kadar etkili, verimli kullanırlarsa sınavı daha az kaygıyla hazırlanırlar. Sınavlara geç çalışmaya başlayıp konuları yetiştirememek kaygı yaratır. Aynı zamanda çalışmaya erken başlayıp zamanı verimli kullanamama sorunu da kaygıyı etkileyen faktörler arasındadır. Yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin sınavı çok az zaman kaldığında hazırlanmaya başladıklarını göstermektedir (Kapıkıran, 2020; Yusefzadeh vd., 2019).

Mükemmeliyetçilik düşüncesi: En iyisini, en mükemmelini yapmaya odaklanıldığında ve yanlış yapmamaya çalışıldığında kaygı düzeyi artar (Spielberger vd., 2015).

Ailevi faktörler: Ebeveynlerin çocuklardan yüksek beklentileri, ebeveyn eleştirileri, anne- baba tutumları, anne-baba mesleği, eğitim durumları, ailenin sosyoekonomik durumu, genetik özellikler gibi faktörler etkilemektedir. Çok baskıcı ya da çok rahat bir ebeveyn tutumu beraberinde kaygı getirir. Aşırı baskıcı ebeveynlere sahip çocuklar sınav sonucundan ziyade ebeveynlerinin vereceği tepkiden dolayı kaygı yaşarlar (Genç, 2016; Saygın ve Maviş, 2004; Trifoni ve Shahini, 2011).

Gerçekçi olmayan düşünceler: Sınav kaygısına en önemli sebeplerden biridir. Öğrencilerde düşünme hatalarının görüldüğü, her şeyin sonucunun kötü ve felaket olacağına dair inanç ve senaryolardır. Öğrencilerin amaçlarına ulaşmasını ve başarı sergilemelerine engel teşkil eden düşüncelerdir (Beck, 2008; Sapp, 1999).

Okul hayatı: Uygun olmayan ğretim yöntemler, öğretmenlerin olumsuz eleştirileri, yüksek başarı bekleme, olumsuz ğretmen tutumları, öğrenciler arasında kıyaslama yapma, ders içeriğinin zorluğu, ödül ve ceza uygulamaları gibi örnekler verilebilir (Turan Başoğlu, 2007; Erözkan, 2004).

Bireydeki i çatışmalar: Ailenin ve çocuğun kendi isteklerinin atışması olarak tanımlayabiliriz. Örneğin; her ebeveyn çocuğunun doktor, avukat olmasını isterken çocukların mesleki tercihleri bu yönde olmayabilir ve bu durum kaygı yaratır (Kurt, 2006).

Sınav kaygısının nedenlerine dair açıklamalarda bulunan farklı modeller vardır (Ergene, 1994):

Bilişsel dikkat modeli: İlk dikkat çeken modellerden biri olup kaygıyı arttıran ve verimin düşmesine yol açan nedenlerin bireyin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri ve duyuşsal durumları olduğunu belirtir. Kaygının sebebinin bilişsel yapılanma ile ilişkili olduğunu savunur (Zeidner, 1998). Sınav ile ilgili faktörler bireyin kaygı duymasına sebep olup sınav anında bildiklerini hatırlamakta zorluk yaşar ve sınav performansını düşürür (Damer ve Melendres, 2011).

Öğrenme eksikliği modeli: Bu modelde bireyin çalışma becerisindeki yetersizlikten dolayı kaygı yaşandığı belirtilmektedir. Olumlu bir çalışma sergileyen bireylerin daha az kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Aydın, 2001; Ergene, 1994).

Çifte zarar modeli: Bu model yetersiz çalışma becerisi ile birlikte bireyin olumsuz, mantıklı olmayan düşünce ve değerlendirmelerinin de kaygıyı arttıran sebepler olduğunu belirtmektedir (Ergene, 1994).

Sosyal öğrenme modeli: Bu model bireyin öz değerlendirmelerini, kendine yönelik düşüncelerini, yetkinlik beklentisini ve sınav almaya yönelik motivasyonlarını sınav nedeni olarak göstermektedir (Alyaparak, 2006).

Birenbaum ve Nasser (1994) sınav kaygısı ile ilgili iki model aktarmışlardır:

Karıştırıcı etmenler modeli: Bu modele göre sınav kaygısı yüksek bireyler iki noktaya dikkat kesilirler. İki noktadan birincisi sınavın kendisiyle ilgili ve bu “görev talebi” olarak tanımlanır. İkincisi ise bireyin kendisi ile ilgili olumsuz, mantıklı olmayan düşünceleridir ve bu durum “kendisini olumsuz meşgul etmesi” olarak tanımlanır (Akt., Savaşan, 2019).

Bütçe modeli: Bu modele göre yüksek kaygıya sahip bireyler, sınava yeteri kadar hazırlanmayıp bilgi birikiminin eksikliğinden kaynaklanır. Bu durum da bireylerin sınav kaygısının yükselmesine sebep olmaktadır (Eysenck, 2007).

2.2.3. Sınav kaygısı boyutları

Sınav kaygısını Liebert ve Morris (1967) iki boyut şeklinde ele almıştır:

Kuruntu (Bilişsel) boyut: Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri, inançları, yeteneksiz olduğuna dair düşünceleri ve içsel konuşmaları ile kaygının bilişsel yönünü vurgulayan boyuttur. “Kendimi veremiyorum”, “ya yapamazsam”, “ya başarısız olursam” gibi içsel olumsuz konuşmalar görülür. Kişinin dikkatini sınava vermesi gerekirken kendisine

yöneltir (Liebert ve Morris, 1967; Öner, 1990). Kuruntu boyutu dört etkenden meydana gelir (Sapp, 1999).

1. Başarılı olma noktasında kendine duyduğu güven eksikliği,
2. Başarısızlığının mesleki kariyerine sonuçları,
3. Başarısızlığın sonuçları hakkında kaygı duymak,
4. Sosyal anlamda değerinin düşeceği yönünde kaygı duymak.

Duyuşsal (Duygusal) Boyut: Sınav kaygısının fizyolojik reaksiyonlarını tanımlamak için kullanılan boyuttur. “Otonom sinir sistemini” uyaran niteliktedir. Örneğin; hızlı kalp atışı, terleme, hızlı soluk alıp verme gibi (Liebert ve Morris, 1967).

Yapılan bazı araştırmalara göre sınav kaygısının bilişsel boyutunun sınavlarda elde edilen skorlarla ve beklenti düzeyi ile negatif bir ilişki, olumsuz düşüncelerle pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Minor ve Gold, 1985). Yapılan başka bir çalışmaya göre ise, sınavdan önce , sınav sırasında ve sınavdan sonra görülen kaygı düzeylerinde en yüksek kaygı seviyesinin sınavdan on dakika önce yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Ping vd., 2008).

2.2.4. Sınav kaygısına etki eden faktörler

Literatürde sınav kaygısına etki eden bazı faktörler aşağıda açıklanmıştır.

Cinsiyet: Sınav kaygısına etki eden faktörler arasında cinsiyet bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Kız öğrencilerin çevredeki olumsuzluklara karşı daha duyarlı oldukları görülür (Aslan, 2005; Güler, 2012; Kayapınar, 2006; Mersin ve Öksüz, 2013; Tekbaş, 2009).

Kişilik: Öğrencilerin sahip oldukları kişilik özellikleri, sınav kaygısı düzeyini etkilemektedir. Çevreden gelebilecek tepkilerden kaygı duyan bireyler en ufak olumsuz bir yorumdan kaynaklı olarak moralleri bozular. Öz farkındalığı düşük olan bireyler, bir sınav sonucunda olumsuz tepkiler aldıklarında daha sonraki sınavlara girme konusunda kaygı yaşarlar. Her insanın yaşamda karşılaştıkları zorluklara verdikleri tepkiler farklıdır. Aynı zamanda bu zorluklarla başa çıkabilme ve yönetme noktasında kişiler arasında farklılıklar görülebilir. Her birey farklı tepkilerde bulunur. Bunun sebebi olarak da her bireyin farklı bir kişilik yapısının ve kişisel görüşünün olmasıdır (Dündar vd., 2008; Yöndem, 2006). Rekabeti seven, mükemmeliyetçi, girişken, başarı eğilimli ve denetimi elinden bırakmayan bireyler kaygıya eğilimlidir. Daha az

kaygı yaşayan kişilik yapısı ise çok yönlü düşünebilen, kendisiyle barışık, kendini seven, kendine güvenen, sınavı bir geliştirme aracı olarak gören bir yapıya sahiplerdir (Turan Başoğlu, 2007). Dündar vd. (2008) yaptığı araştırmaya göre kişilik genel uyum, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyleri düşük olan öğrencilerin sınav kaygı puanları daha yüksek bulunmuştur.

Psikolojik durum: Ergenlik dönemi bilişsel ve fiziksel farklılıkların olduğu gelişimsel bir dönem olup birçok psikolojik problemlerle karşılaşılan bir dönemdir. Meydana gelen değişikliklerle beraber yaşanabilecek ruhsal sıkıntılar, bireylerin eğitim ve öğretim hayatını etkilemektedir. Bireyin yaşadığı ruhsal problem akademik başarısını olumsuz etkiler ve bu durum sınav kaygısı yaşamasına sebep olur (Eker, 2016; Steinberg, 2007).

Sosyoekonomik durum: Sosyoekonomik düzeyi orta olan ailelerin çocuklarının kaygı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kaygı düzeylerinden daha fazladır. Sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan ailelerin çocuklarının sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olmasının sebebi, çocukların gereksinimlerinin yeteri kadar karşılanmamış olması sebebiyle güvensizlik ve doyumsuzluk hisleri içinde olması ile açıklanır (Softa vd., 2015). Ancak Softa vd. (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmaktadır. Çünkü yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları, ailelerin vermiş olduğu emeğin, harcamaların boşa gitmemesi düşüncesinde oldukları sonucuna varılmaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmada sosyoekonomik düzey ve sınav kaygısı arasında anlamsız ilişki bulunmuştur (Yıldız, 2007; Kısa, 1996).

Özgüven: En kısa tanımıyla özgüven, kişilerin kendine güven duymasıdır (Çelik ve Onay, 2014). Sınav kaygısı, özgüveni sarsan bir duygudur. İnsanlar tarafından eleştiriye maruz kalma, değerlendirilme, eğitim hayatıyla ilgili yaşanan başarısızlıklar kaygıya zemin hazırlar ve bu durum da özgüveni zedeler (Öner, 1990). Olumlu duygu ve düşünceleri arttırdığımızda ve özgüveni geliştirdiğimizde sınav kaygısı azaltılabilir (Eker, 2016). Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınav kaygısı ve özgüven arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı arttıkça özgüvenleri düşmektedir (Başoğlu, 2007; Özsoy vd., 2016).

Öğretmen yaklaşımı: Öğretmenlerin öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarıyla ilgili yaptıkları yorumlar öğrencileri etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınavlardan önce sınav hakkında yaptıkları yorumlar sınav kaygısını etkileyen faktörlerdendir. Sınavdan önce

sınavın zor olacağı, çok çalışılması gerektiği söylendiğinde öğrencilerin daha çok kaygı yaşadıkları ve düşük notlar aldıkları yapılan araştırmalar neticesinde görülür (Koçkar vd., 2011; Putwain ve Symes, 2011).

Anne-baba eğitim durumu: Ebeveynlerin eğitim seviyeleri kaygı düzeyinde etkili olmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ne kadar yüksek olursa çocuklarına yaklaşım tarzları da o kadar demokratik olur. Bu durum çocukların kaygı düzeylerinde azalış sağlar. Ancak çevremi gözlemlediğim kadarıyla, bazen bu durumun tersi de görülebilir (Eker, 2016).

Benlik saygısı: Benlik algısı öğrencilerin kendilerini ne çok üstün ne de aşağı görmeden değerlendirip, kendilerini olduğu gibi kabullenme ve bu durumdan memnun olma halidir (Çakmak vd., 2017; Yörükoğlu, 2000). Benlik algısı yüksek olan öğrenciler gerek sosyal yaşamlarında gerek okul hayatında gerekse ilişkilerinde daha girişken ve özgüvenlidirler. Yeni yaşantılara açık ve meraklıdırlar. Başarılarının çoğunluğunu kendi emek ve yeteneğinin sonucu olarak görürler. Benlik algısı düşük olan bireyler ise özgüvenleri daha düşüktür ve başarısızlık kaygısını daha çok yaşarlar. Bu yüzden riskli durumlardan kaçınmayı tercih ederler. Başarılarını kendi dışındaki etkenlere bağlarlar (Başbakkal vd., 2007; Pişkin, 2002).

Mükemmeliyetçilik: Olumsuz mükemmeliyetçilik yanlış yapmaktan korkma, mükemmelde yer alan hiçbir şeyi kabul etmeme şeklinde tanımlanır (Kırdök, 2004). Bundan dolayı olumsuz mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında pozitif ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hem kendileri için hem başkaları için yüksek standartlar tayin edilmesi ve bunun da gerçekleşme ihtimalinin düşük olması kaygı doğurur. Olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler ise belirlemiş oldukları hedefe tam anlamıyla ulaşmasalar da bu durumdan tatmin olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir (Hanımoğlu ve İnanç, 2011). Yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça sınav kaygısı da artmaktadır (Taşdemir, 2003).

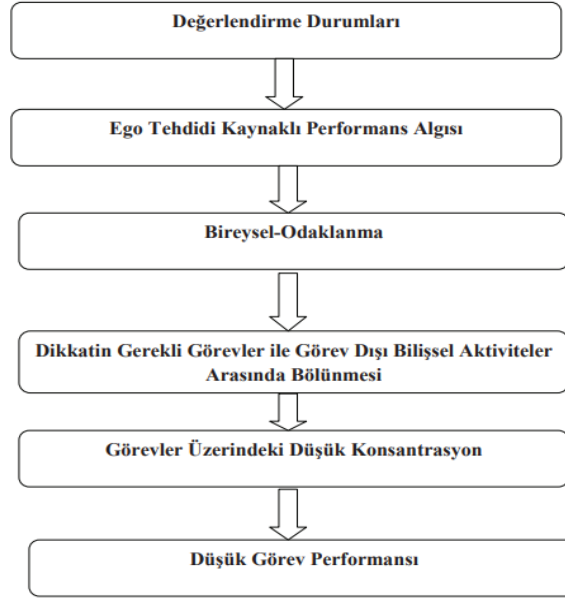
2.2.5. Sınav kaygısı modelleri

Drive İstek Modeli: Bu modele göre, bireyin karışık durumlara çok fazla istek duymasının kendisini olumsuz yönde etkileyip performansını bozacağını ifade eder. Bu modele göre, kaygı ve istek arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaygı isteği artırır ve muhtemel yanıtlar arasında rekabeti artırır. Neticede yanlış yanıtlar ortaya çıkar. Aslında artan istek düzeyimiz hem yanlış hem doğru yanıtları harekete geçirir. Drive modeli, kaygı durumunu

heyecanın bir parçası olarak görür. Fakat kaygı ve isteğin artmasının sınav performansına olumsuz yansıtacağını belirtmektedir. Çünkü birey bu duygularla uğraşırken odağını sınava veremeyeceğini ve bu durumda yanlış ve doğruyu ayırt edemeyeceğini belirtir. Doğru yanıtların ağır bastığı öğrenme ortamlarında, kaygının istek niteliği doğru yanıtları pekiştirir ve performansı artırır. Yanlış yanıtların ağır bastığı zor görevlerde ise çok istekli olunması yanlış yanıtları harekete geçirip kaygılı öğrencilerin performanslarını olumsuz etkilemektedir (Zeidner, 1998).

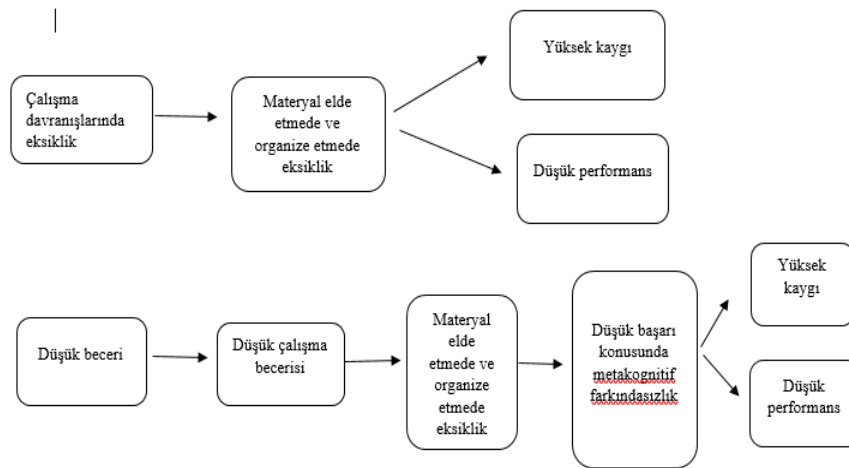
Eksiklik (Deficit) Modeli: Bu model iki başlık altında ele alınır:

Bilişsel dikkat modeli: Bu model sınav kaygısının bilişsel yapılanma ile ilgili olduğunu savunur. Kaygı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki temel fark, öğrencilerin kendileri hakkındaki olumsuz düşünceleri ve bilişsel karışmalardır. Sınav kaygısı, kişinin yapması gereken göreve odaklanması gerekirken, kişi kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelerle ilgilendiği için performansını düşürür. Bu model, sınav kaygısının yaşanan negatif deneyimler sonucunda öğrenilmiş bir davranış olduğunu savunmaktadır. Sınav ortamı korkutucu gelebilir. Aynı zamanda rekabet ortamı, sınavların zorluk derecesi, zamanın sınırlı oluşu gibi faktörler kaygıyı artırır ve konuların hatırlanmasını zorlaştırabilir (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1998). Yapılan bir araştırmaya göre sınav kaygısı olan bireyler dikkatlerini sınavla ilgili durumlara vermeleri gerekirken, kendileriyle ilgili düşüncelere odaklandıkları sebebiyle düşük performans gösterdikleri görülür (Wine, 1974). Şekil 2.1’ de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Bilişsel Dikkat Modeli (Zeidner, 1998).

Beceri eksikliği modeli: Bu model, sınav kaygısının öğrencilerin materyalleri yanlış kodlamadan dolayı oluşan eksik ve düzenli olmayan bilgidен kaynaklı olduğunu savunur. Modelin en önemli özelliği, görevlere yeteri kadar hazırlıklı olmama, düşünce sürecinde farkında olmama, düşük akademik performans ve duygusal uyarılmanın bileşkesi olmasıdır. Bu modele göre, çalışma alışkanlıkları, çalışma şekilleri ve stratejileri bilmeme, sınava yeteri kadar çalışmama, ebeveynlerin öğretme stratejilerindeki yanlışlıklar, akademik yönergelerin yetersiz kullanımı gibi faktörler bireylerin kaygı ve performansını olumsuz etkilemektedir (Zeidner, 1998). Şekil 2.2’ de gösterilmektedir



Şekil 2.2 Beceri Eksikliği Modeli (Zeidner, 1998)

Çağdaş bilişsel- motivasyon modelleri: Kendilik düzenleme ve kendilik değeri modeli olarak ikiye ayrılır.

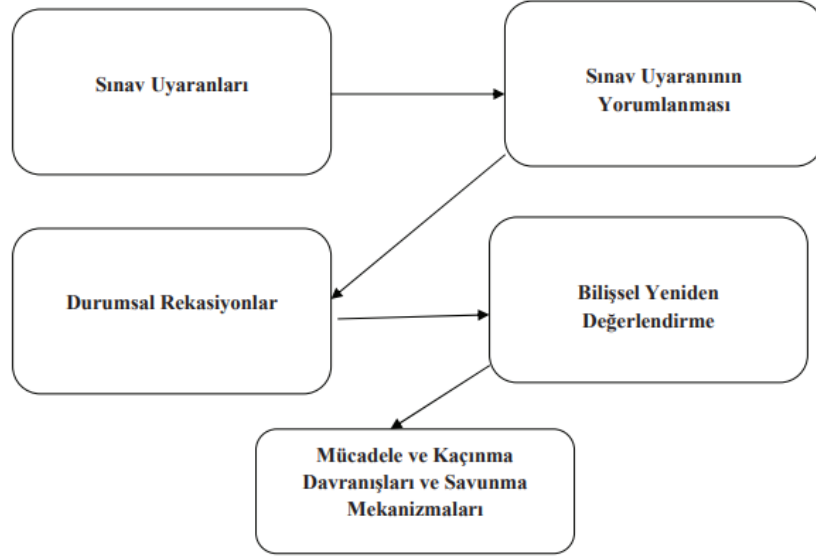
Kendilik (Öz) düzenleme (Self regulation) modeli: Bu model, sınav kaygısını fonksiyonel olmayan bir baş etme yöntemi olarak ele alır. Sınavlar ve değerlendirmeler her bireyi kaygılandırmaktadır. Ancak kaygı düzeyi yüksek ve düşük olan bireyler farklı tepkiler vermektedir. Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, yetenekleri hakkında şüphelidirler ve özgüvenleri düşüktür. Kaygı düzeyi düşük olan bireyler ise kendilerine güvenirlere, iyi performans göstereceklerine inanırlar. Bu yüzden yüksek kaygı düzeyine sahip bireylere göre kaygıyla baş etmeleri daha kolaydır. Bu modele göre, iyimser olma kaygıyı düzenler. Aynı zamanda bu model, çevresel faktörleri düzenlemenin performans beklentisini yükselteceğini savunur (Zeidner, 1998).

Kendilik değeri modeli: Bu modele göre bireyler toplum tarafından kabul görmek ve değerli bir konumda olmak için yetenekli ve başarılı olmak gerektiğine inanırlar. Çünkü insanın öz değerinin başarı ile ölçüldüğünü düşünürler. Bu yüzden bireyler başarısızlığı hem bireysel hem de toplumsal olarak yeteneksizlik ve yetersizlik olarak algırlarlar. Modele göre sınav kaygısı, başarısızlığın sonucunda akademik olarak yeteneksiz olduğunun farkına varmasıyla oluşur ve aynı zamanda başarısızlığa, duygusal anlamda verilen tepkinin yeteneksizliğe dayandırılarak kontrol edildiğini iddia ederler (Zeidner, 1998). Çoğu öğrenci, başarıyı yakalamak için çabalamaktan ziyade yetenekli olmayı tercih eder. Bir öğrenci sınav için ne kadar çaba gösterirse bu aynı zamanda yeteneği hakkında bize bilgi sağlar. Başka bir ifadeyle, bir öğrenci çalışmadan ve çaba sarf etmeden zor bir sınavda başarıyı yakalarsa o öğrenci için yetenekli olduğunu düşünürüz. Ancak, ne kadar çalışıp çabalasa da başarılı olamıyorsa o öğrenci için yeteneksiz olduğu düşünülür (Duysak, 2018). Yapılan bir araştırmaya göre sınav kaygısı ve yetenek düzeyi arasında negatif bir ilişki vardır (Hembre, 1988).

İşlem (Transactional) modeller

Spielberger'in durumluluk-süreklilik modeli: Bu model, kaygıyı kişilik özelliği ve kişilik durumu olarak iki farklı şekilde sunmuştur. Kişilik özelliği olarak kaygı, bir durumluk kaygıdır. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin süreklilik kaygıları da yüksektir. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler, düşük öğrencilere kıyasla sınav ortamlarını tehdit olarak algırlarlar ve sınav anında durumluluk kaygı düzeyleri daha yüksektir. Durumluluk kaygı, sınav kaygısının duyuş

boyutu ile ilgili olduğundan öğrencileri duygusal anlamda rahatsız eder ve düşük performans göstermelerine neden olur (Spielberger ve Vagg, 1995). Şekil 2.3' te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Durumluluk- Süreklilik (State-Trait) Modeli (Bozkurt, 2012)

İşlemsel süreç modeli: Sınav kaygısını en kapsamlı ele alan modellerden biridir. Çalışma becerilerini, alışkanlıkları, kişilerarası algıları, duyuş ve kuruntu boyutlarının performans üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu model, durum odaklı bir süreci ele alır ve bu süreci dinamik, devam eden bir süreç olarak görür. Sınav ortamı ve kişinin birbirini etkilediğini belirtir (Sapp, 1999). Bu modele göre, öğrenciler sınavla karşılaştıklarında sınav ortamı, sınav konuları, sınava ne kadar hazır bulunduğu, çalışma becerileri ve alışkanlıkları gibi faktörler bireyin ne düzeyde baş edebileceğini gösteren tehdit unsurları olarak görülür. Sınav becerisi iyi olan öğrenciler, sınavı daha az ürkütücü olarak görecektir. Sınav sırasında cevabını bildikleri sorularla karşılaştıklarında durumluk kaygı seviyelerinde azalma görülür ve buna bağlı olarak kuruntular, olumsuz düşünceler azalır. Bu durum da sınav performanslarını olumlu yönde etkiler ve kendileri için olumlu duygu ve düşünceler beslerler. Ancak sınav anında bilmedikleri sorularla karşılaşan öğrencilerin durumluk kaygı seviyelerinde artış görülür ve bu durum performanslarını olumsuz yönde etkiler (Spielberger ve Vagg, 1995). Şekil 2.4'te gösterilmektedir.



Şekil 2.4. İşlemsel Süreç (Transactional process) Modeli (Zeidner, 1998).

2.2.6. Kaygı Yaklaşımları

Psikoanalitik yaklaşım: Kaygı kavramını, psikoloji literatüründe ilk kullanan ve bunu bir terim olarak tanımlayıp araştıran kuramcımız Sigmund Freud'dur. Freud'un ilk görüşüne göre kaygı, ilkel dürtülerinden kaynaklı gücün bastırılması, kontrol edilmesi ve engellenmesi sonucu oluştuğunu belirtir. İlerleyen zamanlarda bu fikrini değiştirmiş ve benliğin tehlikeli durumlar karşısında bastırma savunma mekanizmasını kullanması olarak açıklamıştır. Bastırma savunma mekanizması, yaşanan kaygıyı bilinç dışına atma durumudur ve bu ilerleyen zamanlarda bireyin duygu halini etkilemektedir. Aynı zamanda bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için kaygının gerekli olduğunu belirtmiştir (Corey, 2015; Akt., Savaşan, 2019) Psikoanalitik kurama göre kaygı, id (alt benlik) ile üst benlik arasındaki çatışmadan kaynaklandığını belirtir. Üst benlik kaygısı, bireylerin kendilerini cezalandırdığı, denetlediği suçluluk duygusu olarak tanımlar. Alt benlik kaygısı ise cinsellik ve saldırganlık güdülerinin güçlenmesi sonucu bireyin kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 1998). Freud kaygıyı üçe ayırır:

Gerçeklik kaygısı: Dışardan gelebilecek gerçek bir tehdide karşı oluşan tepki olarak tanımlanır ve sınav kaygısı buna örnek verilebilir.

Ahlaki kaygı: Bireylerin ve toplumların beklentilerinin çatışması sonucu oluşan kaygıdır.

Nevrotik kaygı: İd ve egonun çatışmasından doğan kaygı olarak tanımlanır (Çakmak Tolan, 2002).

Aynı zamanda Freud kaygının, kişilerin sahip olduğu bilgi birikimine ve dış dünyaya karşı gücüne bağlı olduğunu birkaç örnekle betimlemiştir. Bir denizci için bulutun fırtınanın habercisi olabileceği için normal bir yolcudan daha fazla kaygılı olduğunu ve vahşi doğaya alışkın bir insanın ormanda yürürken gördüğü izlerin ne anlama geldiğini tahmin ettiği için buna alışkın olmayan normal bir bireyden daha fazla kaygılı olduğunu betimlemiştir (Freud, 1997).

Otto Rank, dünyaya gözlerimizi açtığımız ilk andan itibaren kaygı yaşadığımızı ve kaygının bebeğin dünyaya gözlerini açtığı anda yaşamış olduğu ayrılık kaygısının tekrarı olarak belirtir. Erich From, kaygının ortaya çıkmasında kişilerin çaresiz kalması, yalnız kalamama korkusu ve çevreye yabancılaşmanın etkili olduğunu savunur (Geçtan, 1998). Horney, kaygıyı engellenmiş dürtülerimize karşı duyulan korku olarak tanımlar ve kaygıya sebep olan en mühim iç etkenin düşmanlık duygusu olduğunu belirtir. İnsanların “ana kaygısının” doğaya ve ölüm gücüne olan umutsuzlukları olduğunu vurgular (Çavuşoğlu, 1993).

Sullivana göre kaygı, bebek ve annesi arasındaki empatik ilişkiden kaynaklı olarak annenin yaşadığı kaygının bebekte de kaygıya sebep olduğunu savunur. Anneler bebeklerine bakarken endişeli yaklaşabilmektedirler ve bebekte bu endişeli durumu hissedip kaygılı hale gelebilir (Burger, 2006).

Varoluşçu kuram: Varoluşçu kurama göre kaygı kavramı, yaşamdaki anlam arayışını ifade etmektedir. Anlam arayışında karşılaşılan tehdit durumları, ölüm duygusu ve yaşamın anlamını bulamamanın kaygıyı oluşturduğunu belirtir. Var olmak ve yok olmak arasındaki sıkışmışlığın verdiği acının kaygıya sebep olduğunu savunurlar (Koçak ve Gökler, 2008). Bu kurama göre insanlar, olumsuz durum yaşadıklarında bunlarla yüzleşebiliyorlarsa ve yaşamlarında verilen kararlarda seçenekleri, alternatifleri eleyebilirse kaygı azalabilmektedir (Corey, 2015). Ayrıca ölümün, yaşamın bir gerçeği olduğunun bilinmesi, herkesin bir gün öleceğinin bilincinde olarak yaşaması ve hayatının sorumluluğunu almasının kaygıyı azaltabileceği savunulur (Akt., Koçak ve Gökler, 2008). Varoluşçu yaklaşımın kuramcılarında Rolla May'e göre kaygı, kişi için içsel bir tehdittir. Kişi içinde yaşadığı dünyayı tanıyamadığında ve kendini o dünyaya ait hissedemediğinde kaygı oluşur. Bir diğer kuramcımız Pearls'e göre kaygı, bireylerin şimdiki ana odaklanmayı gelecek odaklı planlar yaptıklarında ve geleceği düşündüklerinde kaygı

yaşarlar. Irvin Yalom, ölümün neden olduğu kaygıdan bahseder (Akt. Koçak ve Gökler, 2008). Heiderger'e göre kaygı, bireylerin kendisinin ve çevresinin farkında olması ve bu farkındalığında kendi öz varlığının tehlikede olduğu algısını oluşturmasının kaygıya sebep olduğunu savunur. Bu düşüncenin üstesinden gelmek için de çaba sark eder ve bu çabanın sonuçsuz kalması durumunda kaygı yaşar. Soren Kierkegaard kaygıyı şu sözleriyle açıklar: "Ne bir baş engizisyoncu korkunç işkenceleri kaygı kadar elinde hazır bulundurabilir ne de bir ajan şüphelendiği adamın en zayıf anını bulup ona nasıl ustaca saldıracağını veya kapana düşürecek tuzaklar kuracağını kaygı kadar iyi bilebilir. Keskin zekâlı bir hâkim bile zanlıyı nasıl sorgulayacağını, sımayacağını kaygı kadar iyi bilemez. Kaygıdan ne yanıltmacalarla ne şamatayla ne işte ne oynaşta ne gece ne de gündüz kaçış yoktur" (Kierkegaard, 2018).

İnsancıl (Hümanistik) kuram: İnsancıl kuram, bireylere birey oldukları için değer verir. Bu kuram, kendini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2002). Bu kurama göre, yalnız olduğunu, kimsesi olmadığını düşünen insanlar diğer kişilere göre daha çok kaygı yaşarlar. Hümanistik kuram, potansiyelini tam olarak kullanan kişi terimini kullanmıştır ve kurama göre potansiyelini tam olarak kullanan kişi, durumları kendi mantıksal çerçevesinde değerlendirip anlamlandıran, çevrenin istek ve beklentilerine göre hareket etmeyen kişidir. Potansiyelini tam olarak kullanmayan kişi ise, kendi düşüncelerinin hiçbir önemi olmayan sadece çevrenin istek ve beklentilerini karşılayan bireyleridir ve bunlar kaygı yaşarlar (Burger, 2006).

Davranışçı kuram: Davranışçı kuramın temeli uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağı öğrenmektir. Bireyler olumsuz bir durum yaşadıkdan sonra benzer durumlarla karşılaştıklarında tekrar aynı olumsuzlukların yaşanacağını düşünüp kaygı yaşarlar (Kurt, 2006). Davranışçı kurama göre kaygı, farkında olmadan meydana gelen uyarıcı ile öğrenildiğini belirtir. Birey tehlike durumunu hissettiğinde uyarıcılar vasıtasıyla kaygı hissedilir (Palti, 2012). Başka bir ifadeyle kaygı, çevremizdeki davranışları gözleme ya da klasik koşullanma sonucu öğrenilir (Akt., Savaşan, 2019). Davranışçı kuram, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak maksadıyla ceza yöntemini kullanır ve ceza yöntemi kaygıya sebep olabilmektedir (Burger, 2006).

Bilişsel kuram: Bilişsel kuram, olayların kendisine değil de algılanma, anlamlandırılma ve yorumlanma biçimine dikkat eder. Bireyin olayları anlamlandırma ve algılama biçiminin duyguları ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Türkçapar, 2012). Bilişsel kuramın savunucuları, kaygının temelinde kişilerin olayları algılama ve yorumlaması vardır (Savaşır ve Soygüt, 2003). Bu kuram, kaygı düzeyi yüksek bireylerin olumsuz şemalarının

sürekli aktif olduğunu ve düşündükleri olumsuz senaryolardan dolayı kaygılandıklarını ifade eder (Leahy, 2004). Eysenck, bireylerin kaygı düzeylerine göre farklılıklar gösterebileceğini belirtir. Kaygısı yüksek olan bireylerin daha fazla tasalanmalarını iki sebebe bağlar. İlki, bu bireylerin uzun süreli bellekte daha fazla endişelerinin olduğudur. İkincisi ise, endişesi yüksek olanların kaygılarının daha erişilebilir olmasıdır (Strongman, 1995).

2.2.7. Kaygıyla başa çıkma yöntemleri

Sınav kaygısıyla başa çıkma yöntemleri iki grup şeklinde ele alınmaktadır. Bilinçli olarak uygulanan ve farkında olmadan uygulanan teknikler olarak ikiye ayrılır. Farkında olmadan uygulanan teknikler savunma mekanizmalarıdır. İnsanlar kaygılı olduğu durumlarda farkında olmadan savunma mekanizmalarını kullanır. Bilinçli başa çıkma yöntemlerinde ise bedensel, davranışsal ve düşünsel olarak farklı yöntem ve teknikler kullanılır. Bu yöntem ve tekniklerin hepsini aşağıda ayrıntıları ile ele almaktayız (Akt., Taşpınar Göveç, 2014).

Farkında olmadan uygulanan teknikler

Savunma mekanizmaları: Bilinçdışı süreçler olup kişi kullandığının farkında değildir. Kişi kaygı ve tehlike yaşadığında savunma mekanizmaları devreye girer (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Savunma mekanizmaları kendi içinde üç farklı başlık altında ele alınır ve biz burada kaygı konusunda en çok kullanılan savunma mekanizmalarını ele almaktayız.

İmmatur savunma mekanizmaları: Benlik ve dış dünya arasındaki sınırlarla ilgili olup yaşamın en erken döneminde görülmeye başlanır. Yani bebeğin gelişim süreciyle paralel olarak ilerler. Bu tür savunma mekanizmalarının yaşamın ilerleyen dönemlerinde kullanılması sağlıklı bir ruh halinin olmasını engelleyebilir (McWilliams, 2017).

Yansıtma (Projection): Kişinin kendisiyle ilgili eksiklikten, kabul etmeyeceği bir yanlışlıktan dolayı hissedeceği suçluluk duygusundan ötürü, yapılan davranış başkasına aitmiş, dış dünyadan kaynaklanıyormuş gibi algılama eğilimine denir (Geçtan, 2006; McWilliams, 2017). Bu savunma mekanizması bireyi iki farklı şekilde kaygıdan korur.

1. Kişi yaptığı yanlışlığın ve yaşadığı problemleri başkasına yükler
2. Suçluluk duygusuna sebep olacak düşünce, dürtü ve arzuları diğer bireylere yöneltme (Geçtan, 2006).

Mantğa bürüme (Rasyonelleştirme): Bireylerin taleplerine ulaşamadığı durumlarda, kendilik için acı veren durumlarda, mesuliyetlerden uzaklaşmak ve yaşamış olduğu düş

kırıklığını hafifletmek maksadıyla akla uygun görülen, mantıklı ve toplumun onay verdiği açıklamalar, bahanelerdir. Örneğin; sınavdan düşük not alan bir öğrenci, bunun nedenini sınava iyi hazırlanıp çalışmadığından değil de öğretmenin ders anlatamamasına ya da zor sorular sormasına bağlayabilir (Gençtanırım Kurt ve Çetinkaya Yıldız, 2017; Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Yer değiştirme: İd dürtüsünden kaynaklı çatışma veya kaygı yaratacak duygu, düşünce ve davranışların asıl nesneden ziyade başka bir nesne veya kişiye yönlendirilmesidir. Örneğin iş yerinde müdürüne sinirlenen biri, işten kovulur endişesiyle müdürüne tepkisini belli etmeyip evde eşine veya çocuklarına gösterebilir. Tam olarak bir tatminlik yaratmasa da kaygının bir nebze olsun azaltılmasına yardımcı olur (Morgan, 2010; Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Nevrotik savunma mekanizmaları: Bu savunma mekanizmaları bireylerin yaşadığı sıkıntı ve stresi azaltmada bir miktar etkilidir fakat daha olgun savunma mekanizmalarına göre daha az etkilidir (Olsson vd., 2003). Sosyal açıdan kabul edilebilir niteliktedirler diyebiliriz.

Karşıt tepki geliştirme (Reaction-formation): Kabul edilemez, suçluluk yaratacak riskli istekler, endişe yaratacak dürtüler ile karşılaşıldığında bu isteklerin zıttı olan duygu ve davranışlar sergilemektir. Gerçek anlamdaki hislerinin tam zıttını göstermektir. İsteklerimizin kılık değiştirmiş hali olarak ifade edebiliriz. Bu şekilde ortaya çıkacak kaygı ile yüzleşmekten kendini korumaktadır (Corey, 2015; Öztürk ve Uluşahin, 2018; Uluyürek, 2022). Örneğin, düşmanca ve saldırganca dürtüler sevecenlik ile cinsel arzular ahlak savunuculuğu ile kılık değiştirir (Geçtan, 2006).

Özdeşleştirme: Bireyin çevresindeki başka insanların davranışlarını, düşüncelerini, duygularını benimsemesi, içselleştirmesi, benliğinin bir parçası haline getirmesidir (Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Olgun (matür) savunma mekanizmaları: Duygusal olarak sağlıklı bireylerin kullandığı savunma mekanizmalarıdır ve diğer savunmalara göre daha bilinçli süreçlerdir (Vaillant vd., 1986). Kişilerarası ilişkilerde, kişiye zarar verebilecek dürtü ve isteklerde uyum sağlama fonksiyonu vardır (Uluyürek, 2022).

Bastırma (regression): Bireyin yaşadığı problemlerin neden olduğu kaygıyı azaltmak amacıyla, rahatsız edici, tehlikeli olan dürtü, düşünce ve davranışların kasıtlı olarak bilinçten uzaklaştırılması, engellenmesidir (Geçtan, 2006; Morgan, 2010). Örneğin, kasıtlı olmadan

görülen unutkanlıklar, ertelemeler, yanlış bir şekilde anlattıklarımız vs. gibi durumlar belirtileri arasında gösterilebilir (Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Yüceltme (Sublimation): En fonksiyonel savunma mekanizmasıdır. İçsel ve toplumsal yönden kabullenilmeyecek cinsel ve saldırgan dürtü ve davranışları toplum tarafından kabul edilebilir davranışlara dönüştürmektir (Cramer, 2003; Gabbard, 2011). Baskılanan, kısıtlanan, doyurulmamış arzu ve davranışların oluşturduğu kaygının, kabul edilecek diğer arzu ve davranışlarla giderme olarak tanımlanır (Geçtan, 2006).

Mizah: Karşılaştığımız çatışma ve zor durumlar karşısında içsel rahatsızlığımızı azaltmak için ve korku ve kaygıya sebep olan nesnelere alay edip kabul edilebilir hale getirmektir. Mizah, sıkıntılı durumlara karşı zevk alma yöntemidir (Gabbard, 2011; McWilliams, 2017). Yaşadığımız problemler karşısında hayatımızı sürdürebilme imkanı sağlar (May, 2013).

Diğer savunma mekanizmalarımızdan düş kurma ise, bireylerin yaşadığımız dünyada karşılanmayan arzu, dürtü ve ihtiyaçlarının hayal kurarak karşılamaya çalışmasıdır (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Telafi (ödünleme) savunması ise, bireylerin eksik kaldıkları yöndeki yetersizliklerini başka bir alanda başarılı olarak gidermeye çalışırlar. Örneğin, dış görünüş olarak beğenilmeyen bir insanın kendini akademik alanda geliştirerek başarılı olması (Geçtan, 2006).

Bilinçli başa çıkma yöntemleri

Nefes egzersizleri: Ruhsal gerilim, endişe ya da kaygı durumlarında meydana gelen hızlı ve yetersiz nefes almayı denetim altında tutmaya ve azaltmaya odaklanır. Hızlı ve etkili olmayan nefes alışverişleri oksijen düzeyinde azalmaya ve daha sonrasında daha derin nefes alma, baş dönmesi, uyuşukluk, dikkat dağınıklığına sebep olur (Cully ve Teten, 2008). Nefes egzersizleri, vücudumuzda fizyolojik olarak meydana gelen gerilimlerin giderilmesi için kullanılan yöntemlerdir.

Gevşeme egzersizleri: Gevşeme, beden ve zihnin rahatlamayı öğrenmesidir. Gevşeme teknikleri, kas gerginliği, kaygı, stres gibi durumlardan mental ve bedensel olarak kurtulmak amacıyla kullanılan psikoterapötik yöntemlerdir (Cully ve Teten, 2008; Demiralp ve Oflaz, 2007). Bu teknikler kaygı bozuklukları, depresyon, fobi gibi birçok alanda kullanılabilir. Gevşeme teknikleri, kişilerin tüm bedenlerine odaklanarak vücudundaki gerginliğin farkına

varmaları, kaslarını kontrol etmeleri ve vücudundaki gerginliği azaltıp rahatlama yaşamaları için kullanılır. Bu teknikler, bireylerin kendi kendilerini nasıl denetim altında tutacaklarını ve rahatlatacaklarını öğretir. Odak noktamız kaygı ve kaslardaki gerginliktir ve kasları ne kadar rahatlatabilirsek kaygı düzeyi o kadar düşmektedir (Çam ve Engin, 2014; Demiralp ve Oflaz, 2007). Vücut gevşediği ve rahatladığı sırada düşünceler daha olumlu, sakin, huzurlu hale gelir. Endişe ve kaygıya sebep olacak durumlar engellenir. Vücudumuzun verdiği tepkiler farklılaşır, kalp atış hızımız yavaşlar ve kas gerginliğimiz azalır. Gevşeme egzersizlerimiz aşağıdaki gibidir.

Aşamalı (Progresif) gevşeme: Vücuttaki büyük kas gruplarının, yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru istemli bir şekilde kasılıp sonra gevşediği bir gevşeme tekniğidir (Connell, 2010). Kaygı belirtilerinin ortaya çıkmadan önce ve belirtilerin yaşandığı sırada rahatlıkla uygulanan bir tekniktir. Amaç, en kısa sürede kişilerin bedenlerine odaklanıp gözden geçirmeleri ve gerginliklerin farkına varma, kasları kontrol edebilme, gevşemeyi sağlamaktır (Öst, 1987). Progresif gevşeme sayesinde danışanlar nasıl gevşeyip rahatlama gerektiğini öğrenirler ve vücutlarındaki gerilen noktaları fark edip rahatlama yöntemlerini sağlarlar (Cully ve Teten, 2008). Aynı zamanda kaygı bozukluğu yaşayan çocuklarda etkili yöntemler arasındadır (Connell, 2010). Bu tekniğin başarılı olması için, ortamın yani bulunulan odanın uyarıcılarının az olması gerekir. Sakin, loş ışıklı, rahat bir koltuğun olduğu bir ortam olmalıdır. Danışan oturarak veya koltukta uzanarak egzersiz yapılabilir. Danışanın kendisini rahat hissettiği kıyafetler olmalı ve takı varsa çıkarılmalıdır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Otojenik (Kendi kendine) gevşeme: Alman hekimler olan Johannes Schultz ve Dr. Luthe tarafından geliştirilen bir tekniktir. Bu teknik, zihnin dinlenme halinde bedeni üzerine yoğunlaşarak bedende farklılıklar sağlama ve kasların gevşemesini sağlamada etkilidir (Yıldırım, 1991).

Biofeedback: Diğer tekniklere oranla kullanım ve eğitimi noktasında daha zor bir tekniktir. Bu teknikte grafikler, ışık, ses gibi uyarıcılar kullanılarak vücudun kasılma, gerilme gibi işlevleri hakkında dönüt verilmesi amaçlanmaktadır. Son yıllarda daha dikkat çekmeye başlamıştır (Zipkin, 1985).

Görsellik: Kaygıyı, stresi azaltmaya yardımcı ve “iyi olma” hissi veren bilişsel bir tekniktir. Düşünceler üzerine yoğunlaşarak ve düşünceler değiştirilerek, duygusal, bedensel ve bilişsel

denetim arttırılmaya çalışılır. Danışanlar olumlu düşler kurarak pozitif şeyler düşünmeleri sağlanır ve bu sayede iyi hissetmeleri ve gevşemeleri sağlanır (Cully ve Teten, 2008).

Fiziksel egzersizler: Vücudu hareket ettirmeye dayalı egzersiz türüdür. Güne zinde başlama, ders çalıştıktan sonra aktif dinlenmeyi sağlama, uyku öncesinde rahatlamayı sağlar. Düzenli yapıldığı takdirde kaygıyla başa çıkılabilir. Kaygı, stres ve endişe durumlarında hücrelerimize az miktarda kan gider. Bu egzersiz sayesinde hücrelerimize fazla miktarda kan gider ve daha çok oksijen yakalarlar. Bu sayede hem bedensel hem de zihinsel bir rahatlama sağlanmış olur (Brody, 1995).

Beslenme: Sınav kaygısı, öğrencileri etkileyen önemli psikolojik problemlerden biridir. Stres ve kaygı durumları öğrencilerin yeme davranışları üzerinde etkilidir. Bazı bireylerin kaygılı durumlarda iştahları artıp çok yemek yerlerken, bazılarının tam tersi olabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde stresli ve kaygılı durumlarla baş edebilmenin zor olduğu, hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönem olduğu için beslenme açısından da farklılıklar görülebilir. Bazı gıdalar sempatik sinir sistemine bağlı stres faktörlerini uyararak stres, kaygı oluşumunda etkilidir. Bu maddelere semptomimetik yani stres arttırıcı maddeler denir. Çay, gazlı içecekler, kakao gibi maddeler örnek verilebilir. Aynı zamanda yağlı yiyecekler ve fazla tuz tüketimi kaygıyı, stresi arttıran bir faktördür. Bu yüzden beslenme alışkanlıklarının düzenli olması kaygıyı, stresi azaltmak amacıyla önemli bir faktördür. Yapılan bir araştırmaya göre günlük tüketilen öğün sayısı arttıkça durumluk kaygı düzeyinin azaldığı görülür (Gümüş vd., 2018).

Zihinsel Düzenleme Teknikleri: Birçok insan düşüncelerinin ve duygularının çevrelerinde yaşanan hadiselerin ve insanların neden olduğuna inanır. Ancak çevremizdeki olaylar, her zaman duygularımızdan sorumlu değildir. Aynı olayı yaşayan iki kişi düşünün. Olaya verdikleri tepkiler, yaşadıkları duygu, olay hakkındaki düşünceleri farklılıklar göstermektedir. Bu durum da en önemli kanıtı olarak gösterilebilir. Bireylerin hadiseler ve durumlar karşısındaki duygularını belirleyen faktörün olaylar hakkındaki düşünce ve inançlarıdır. “Zihinsel düzenleme tekniği” ile bireylerin yanlışlarını değerlendirme ve ifade ediş şeklini kontrol eder. Aynı zamanda akla uygun olmayan düşüncelerin sebebiyet verdiği kaygı ve endişeyi onarıcı bir biçimde üstesinden gelebilen tekniktir. Birçok insan düşüncelerinin ve inançlarının duygu ve davranışlarını etkilediğinin farkında olsa da düşünce ve inançlarını denetim altına alamadıkları için stres ve kaygıları ile başa çıkma noktalarında desteğe gereksinim vardır. Bu teknik sayesinde, düşüncelerimizin yarattığı kaygıyı, stres durumunu azaltmak, olumlu ve akla uygun düşünmek mümkündür (Türkçapar, 2012).

Davranışsal teknikler: Bu tekniklerin kullanılmasındaki amaç, kişilerin yapıcı ve yararlı olmayan bedensel ve zihinsel tepkilerini azaltmaktır. Örneğin, öğrencilerin ders çalışırken zaman planlaması yapamamaları, zamanını verimli kullanamamaları kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle davranışsal teknikler arasında yer alan “zaman düzenleme tekniği” kullanılabilir. Zaman düzenleme tekniği ile öğrenciler gününü planlayarak, kendilerine uygun verimli bir plan yapabilirler. Zaman planı uygulanırken dikkat edilmesi gerek hususlar vardır. Bunlar: Konuyu iyi öğrenmek, yaptığı denemelerin analizini yapmak, işleri zor olandan kolay olana doğru yapmak, bir dersi bitirmeden diğerine geçmemek, gerek olmayan ayrıntılardan uzak durmak, engellenmeden çalışılacak zamanları belirlemek (Türkel, 1999; Yeşilyurt, 2007). Güleç vd. (2013) yaptığı çalışmaya göre zamanı iyi planlayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülür. Davranışsal teknikler arasında faaliyet planlama, ruhsal durum izleme, aktivite değerlendirme skalası, rol oynama teknikleri, beceri eğitimleri yer almaktadır.

Faaliyetlerin planlanması: Daha çok depresyon tedavisinde kullanılır. Bireylerin günlük olarak yapabilecekleri faaliyetleri bir zaman çizelgesi üzerinde göstermek için hazırlanır. Örneğin; hoşuna gidecek sosyal faaliyetler, ev ödevleri, fiziksel egzersizler gibi daha önce yapmaktan kaçındığı faaliyetlerdir (Beck, 2001). Daha sonra danışan yapmış olduğu etkinliklerde gösterdiği performansı ve hoşuna gitme derecesini 0-10 puan arası bir skalada puanlaması sağlanır. Danışanlar bu değerlendirme sayesinde faaliyet öncesi ve sonrası farkı görmüş olurlar (Corsini ve Wedding, 2012).

Aşamalı etkinlik planı: Bu etkinlik sayesinde danışanların yapacakları faaliyet ve davranışlar küçük adımlara ve parçalara ayrılarak istenen amaca daha kolay varılması sağlanır ve bireyin ümitsizliği, kaygısı önlenmiş olur (Akt., Taşpınar Göveç, 2014).

Beceri eğitimi: Beceriler, öğrenilebilir ve öğretilir. Dört aşamada gerçekleşir:

- Öğretilen yeni davranışı belirleyin
- Yeni davranışı kılavuzluk edecek şekilde gösterin.
- Dönüt verin.
- Gerçek hayata aktarın (Demiralp ve Oflaz, 2007).

Rol oynama: Otomatik düşünceleri, temel -ara inançları ortaya çıkarmak ve değiştirmek amacıyla, aynı zamanda daha realist tepki ve davranışlar geliştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Becerilerin öğretilmesi noktasında da etkili olabilir (Beck, 2001).

Maruz bırakma: Özellikle kaygı bozukluklarında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. Danışana kaygı veren durumlar sıralanıp uyarıcıyla sistematik ve denetimli bir şekilde, danışan kaygı duyduğu nesne ve duruma alışana kadar yüzleştirilir (Albano ve Kendall, 2002; Rowa ve Antony, 2005). Amaç, kaygı yaratan bilişsel çarpıtmaların, olumsuz inançların yapılandırılmasını sağlamaktır (Rowa ve Antony, 2005). Maruz bırakma gerçek nesnelere ve ortamlarla olabildiği gibi yapay, hayali nesne ve ortamlarla da olabilir.

Sistematik duyarsızlaştırma: Kaygı, korku, fobi gibi duyuşsal tepkileri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan bir davranışçı tekniktir. Kişi kaygı duyduğu, istemediği uyarıcı ile adım adım, yavaş yavaş yüzleştirilmesidir. Bireyin tehdit olarak algıladığı nesnelere karşı olumsuz olan tepkisini olumlu yönde değiştirmesi sağlanır (Demiralp ve Oflaz, 2007). Can vd. (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre sistematik duyarsızlaştırma tekniğinin öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı değişimler sağladığı görülmektedir.

Bilişsel terapi: Bilişsel terapi modeli, bilgilendirme üzerine kurulu bir model olup bilgilendirme, terapi süresince devam eder. İlk önce bilişsel terapi modeli hakkında bilgi verilir. Daha sonra danışanın sorunu hakkında eğitim verilir. Daha sonra ise danışanın kendi olumsuz otomatik düşüncelerini, kendi düşünce ve varsayımlarını anlamlandırma ve monitör etmeleri öğretilir (Türkçapar, 2012). Eğitim şu aşamaları kapsamaktadır:

- Bireylerin olumsuz, otomatik düşüncelerini gözlemlemesi
- Duygu, düşünce, davranış arasındaki ilişkinin tanınması
- Bireylerin olumsuz otomatik düşüncelerinin beraberindeki ve karşısındaki bulguları yoklamak
- Yanlış düşünceler ve inançların daha doğru düşünceler ve inançlarla yer değiştirmesi (Arkar, 1992).

Bilişsel tekniklerin amacı, fonksiyonel olmayan, olumsuz otomatik düşüncelerin, gerçekçi olmayan inançların ortaya çıkarılıp işlevsel, olumlu olan düşünce ve inançlarla değiştirilmesidir (Corsini ve Wedding, 2012).

Yönlendirilmiş keşif (Sokratik sorgulama): Bilişsel terapide önemli bir yere sahip olan tekniktir. Bu teknik ile bir dizi soruyla gerçekte danışanın bileceği fakat sezmediği bilginin farkına varması sağlanır. Başka bir ifadeyle bilinen bilgiler keşfettirilmekte, var olan ortaya çıkarılmaktadır (Aydın, 2008; Türkçapar ve Sargın, 2012). Açık uçlu ve kuramdan bağımsız

sorular sorularak süreç ilerler. Sokratik sorgulamanın terapideki uygulama şekline Yönlendirilmiş keşif denir (Türkçapar ve Sargın, 2012; Türkçapar, 2012).

Otomatik düşüncelerin tanımlanması ve açığa çıkarılması: Kişilerin otomatik düşünceleri sorular sorularak ortaya çıkarılır. Örneğin; “o sırada neler düşünüyordun?”, “zihninden neler geçiyordu?” gibi sorular sorularak otomatik düşünceler keşfedilmeye çalışılır. Duygu ve düşüncelerini fark etmesi kolay olmayabilir. Bu yüzden gözünde canlandırma ve kayıt tutma gibi yöntemler kullanılabilir (Akt., Taşpınar Göveç, 2014).

Otomatik düşünce kayıtları: Danışanı huzursuz eden kaygı, stres, korku, gibi olumsuz durumların ve davranışların yaşandığı anda ya da en kısa süre içinde kayıt tutulmasıdır. Kısa süre içinde yapılırsa daha kolay ve çabuk hatırlanır. Aynı zamanda daha net bilgiler sağlar. Bu teknik, yaşanan olumsuz durumun fotoğrafını çekmemize benzer. Otomatik düşünce kayıt formu bazı bölümlerden oluşur: Tarih-yer-olay-durum, olaya verilen duygusal tepki, otomatik düşünceler, düşünce işleme özellikleri, davranışlar, otomatik düşünceyle ilgili incelemeler, gerçekçi düşünceler ve yeni duygu gibi bölümlerden oluşur (Türkçapar, 2012).

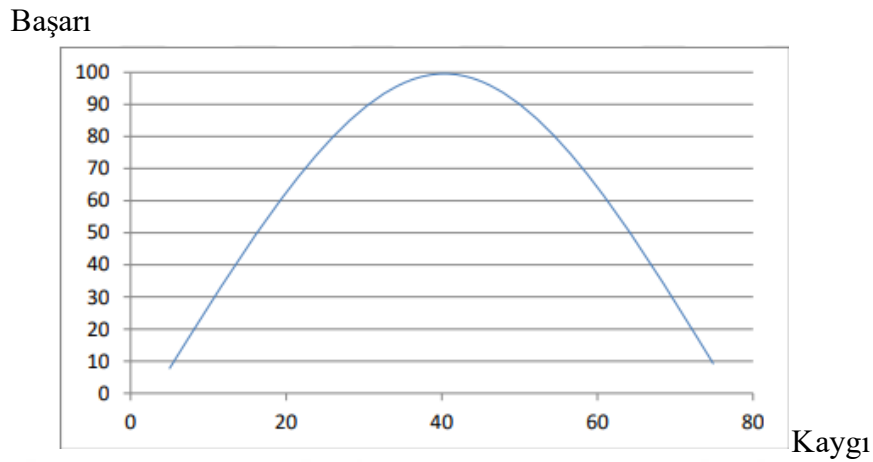
Otomatik düşünceleri doğrulama ve gerçekliği test etme: Bu teknikte yönlendirilmiş keşif, kayıt tutma, bilişsel çarpıtmaları tanımlama, olumsuz düşünceler ve davranışların yerine başka tepkiler koyma, akılcı ve rasyonel tepkiler kullanılır. Bu teknik sayesinde danışan olumsuz otomatik düşüncelerinin farkına varır, kabullenir ve akla uygun, akılcı alternatif tepkiler geliştirilir (Özakkaş, 2004).

Olumsuz inançların değiştirilmesi: Danışanın kendi sorunuyla ilgili başka düşüncelerinin olup olmadığını öğrendikten sonra danışanı daha az huzursuz eden ve zarar veren başka düşünce seçeneklerinin olup olmadığı yorumlanır. Danışan bu şekilde olumsuz otomatik düşünce ve akla uygun olmayan inançlar yerine mantıklı inançlar ve olumlu düşünceler getirerek değiştirmeyi öğrenir (Özakkaş, 2004).

2.2.8. Sınav kaygısı ve akademik başarı

Sınav kaygısının bu kadar önem arz etmesi hiç şüphesiz akademik başarıyı olumsuz etkilemesidir. Kaygı ve performans arasındaki ilişkiye baktığımızda; bireyin yeteneklerini, becerilerini aşan bir durum olduğunda belli bir düzeyde kaygı yaşaması kaçınılmazdır. Bu kaygı, bireyi ders çalışmaya motive eder, sınav için hazırlık yapar ve bu kişi daha sağlıklı olur diyebiliriz. Eğer yüksek düzeyde kaygı yaşarsa tam tersi etkiler görülür. Konsantre olamaz, motivasyonu düşer, ders çalışmaya engel birçok durum ortaya çıkar. Kısacası orta düzey sınav

kaygısı, öğrenci için motive edici bir güç kaynağı olarak görülebilir ve oldukça verimlidir. Bu durum alan yazında ters u grafiği ile ifade edilmektedir (Akt., Değirmenci, 2020).



Şekil 2.5. Ters U grafiği.

2.3. Bilişsel Çarpıtmalar ile İlgili Kuramsal Görüşler

Bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli faktör düşünme yeteneğidir (Türkçapar, 2014). İnsanın bu yeteneği ile ilgili tartışmalar Yunan felsefesine uzanmaktadır. “İnsanları rahatsız eden şey olay değil olayları nasıl algıladığıdır” cümlesi insanların düşündükleri şeyler üzerine düşüncelerinin kanıtlarından biridir (Dryden vd., 2010).

Bilişsel terapi, düşünce, duygulanım ve davranış üçlüsü arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Bu ilişkiyi bulmayı hedefleyerek bireylerin durumları daha işe yarar şekilde yorumlamasını sağlamaya çalışmaktadır (Bülbül, 2022). Bilişsel terapi, hatalı düşünce yapılarımızı tanımayı ve onları değiştirip ruhsal problemlerde iyileşmeyi sağlamayı öngören bir terapi modelidir (Corey, 2015; Terlemez, 2019).

Bilişsel Terapiyi 1970 senesinde Albert Ellis ve Aaron Beck bulmuştur. Bu terapi insanların düşünceleriyle ilgilenmektedir. Aaron Beck’e göre duygusal ve davranışsal sonuçlar insanların düşüncelerine göre değişmektedir. Duygusal ve davranışsal sonuçlar bireyin kendisine, çevresine ve durumları algılaması ve yorumlamasına göre değişiklik gösterir (Murdock, 2012). Sonuç olarak bireylerde var olan bilişsel yapı ve süreçler doğrultusunda olaylar ve durumlar karşısındaki duygu ve düşüncelerimiz olayları algılayış biçimimizi etkilemektedir (Çarkit ve Barbaros, 2018). Bilişsel Davranışçı Terapi ve Akılcı Duygusal Terapi, bireyin düşüncelerinin ve inançlarının bireye zarar veren yanlış inançlardan kaynaklandığını söyler. Bireyi olumsuz duygulanıma sürükleyen bu inançlar Akılcı Duygusal

Davranışçı Terapi tarafından akılcı olmayan inançlar olarak adlandırılır. Bilişsel Terapide ise bu inançlar bilişsel çarpıtma olarak adlandırılır (Türküm, 2003).

2.3.1. Akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT)

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Albert Ellis tarafından 1955 senesinde geliştirilmiştir. Albert Ellis daha önce psikanaliz eğitimi almıştır. Bu kuram bireylerin hem akılcı hem akılcı olmayan düşünce sistemine sahip olduklarını söylemektedir. Bireylerin hem yaşamaya ve üretmeye hem de yaşamı yok etmeye yönelik bir güdüsü vardır (Corey, 2015). ADDT' de duygu, düşünce davranış üçlüsü birbirini etkilemektedir. Bu üç yapıdan birinin değiştirilmesi diğerlerini de etkilemektedir. Terapide hedeflerden biri bireye yaşattığı sorunun kaynağının olay değil olayla ilgili düşünceleri olduğunu göstermektir (Doğan, 1995). ADDT' de iki amaç vardır. İlk olarak bireylerin akılcı olmayan mantık dışı inançlara nasıl inandıklarını göstermektir. İkinci olarak bu mantık dışı inançları değiştirmek ve bunu nasıl yapacaklarını bireylere öğretmektir (Ellis, 1995).

Akılcı ve akılcı olmayan inançlar

ADDT iki kavram üzerine temellendirilmiştir. Bunlar, akılcı inançlar ve akılcı olmayan inançlardır. Akılcı inançlar bireyin amaçlarına ulaşmasına engel değildir. Akılcı olmayan inançlar ise esnek değildir ve amaçlara ulaşmayı engeller niteliktedir. İnsanlar akılcı olmayan inançları yaşamın erken dönemlerinde kendileri için önemli olan kişiler tarafından öğrenirler. İnsanlar akılcı olmayan inançları kendileri de ortaya koyabilirler. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde bu inançlar alışkanlık haline getirilir. Bu nedenle akılcı olmayan inançları devam ettiren ilk öğrenmeler değil bunların tekrar edilip katı birer inanç haline getirilmesidir (Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011). Rasyonel (akılcı) inançların beş temel özelliği vardır. Bu inançlar esnektir, ilişkileri geliştirir, hedefe doğru gitmemize yardımcı olur, doğru ve mantıklı inançlardır. İrrasyonel (akılcı olmayan) inançların da beş temel özelliği vardır. Bu inançlar katıdır, ilişkilere zarar vericidir, hedefe doğru ilerlememize yardımcı olmazlar, yanlış ve mantıksız inançlardır (Dryden, 2003). Akılcı düşünme bireylere birçok açıdan faydalı olur. Akılcı düşünme hayatı devam ettirmemizi sağlar. Doğruları oldukları gibi kabul etmemizi sağlar. Bireylere kendileri için belirledikleri yaşam hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlar. Akılcı düşünme sistemi sadece bireysel değil toplumsal faydayı da sağlamaktadır (Ellis ve Harper, 2005).

Sağlıklı ve sağlıklı duygular

ADDT sisteminde düşünme, duygulanım ve davranış arasında neden sonuç ilişkisi vardır. Akılcı olmayan düşünme sistemi olumsuz duygu ve davranışa sebep olur. Akılcı

Duygusal Davranışçı terapiye göre akılcı düşünme sistemi olumlu duygulanıma, akılcı olmayan düşünme sistemi olumsuz duygulanıma yol açar. Yaşanan olumsuz bir olaydan sonra olumsuz duygulanım da sağlıklı olabilir. Fakat bu olumsuz duygulanımın sürdürülmesi sağlıksızdır. Olumlu ve yapıcı düşünme sistemine sahip olan birey yaşadığı olumsuzlukları gidermeye çalışır (Dryden, 2012). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi sağlıklı ve sağlıklı olmayan duygular arasında da ayırım yapar. Sağlıklı duygular arzuları, beklentileri vurdular hem de kişi engellendiği zaman ortaya çıkan duyguları ifade eder. Sağlıklı olumlu duygular neşe, sevinç gibi duyguları içerir. Sağlıklı olumsuz duygular üzüntü gibi duyguları içerir. Bazı olumsuz duygular da sağlıklı kabul edilir çünkü bu duygular bazen bireyi harekete geçirebilir. Depresyon, mutsuzluk gibi duygular da sağlıksız duygulardır. Bireyi daha da olumsuz bir duruma sürüklerler. Herhangi bir konuda başarısız olan birey üzgün hisseder. Bu konudaki sağlıksız duygulanımı onu depresif hale getirir (Ellis, 1995; Jones, 2003).

Albert Ellis'in bilişsel terapi modeli

Ellis bilişsel terapi modelini ABCDEF basamakları ile açıklamıştır. A; akılcı ve akılcı olmayan inançlarımızı harekete geçiren, yaşanan hoş olmayan olay anlamına gelmektedir. B; o olaya yönelik akılcı olan ve olmayan inançlarımızı temsil eder. C; olaya yönelik bireyde ortaya çıkan duygusal ve davranışsal tepkiler olarak ifade edilir. D; bu noktada terapi süreci başlamış olup danışman, danışana rasyonel olmayan inançlarını sorgulayarak çürütmeyi öğretir. E; bu basamakta sorgulanıp çürütülmeye çalışılan akılcı olmayan düşünce yerine akılcı düşünce biçimi yerleştirilmeye çalışılır. F; son basamaktır ve elde edilen akılcı düşünceler sayesinde olumlu, yapıcı, gerçeklerle uyumlu duygu ve davranışlar ortaya çıkar (Karahana ve Sardoğan, 2004; Sarracino vd., 2017). Zaman geçtikçe, danışanlar tercihlerinin ve isteklerinin ayırımını yapabilir, katı ve olumsuz düşüncelerini daha olumlu ve esnek hale getirebilir, olumsuz ve zor durumları dayanılmaz ve kötü değerlendirmek yerine olumlu ve iyi taraflarını görmeye çalışabilir ve aynı zamanda kendilerini ve dünyayı koşulsuz kabul etmenin önemini, değerinin anlayabilirler (Overholser, 2003). Örneğin; sınavdan düşük not alma (A), başarısız olmamalıyım, yapamazsam felaket olur, rezil olurum (B), olay ve bu düşüncelerden sonra oluşan kaygı (C) olarak örnek gösterilebilir.

2.3.2. Beck bilişsel terapi

Bilişsel terapi, 1970'li yıllarda Beck tarafından ortaya konulmuş olan kendileri, şimdiki yaşantıları ve gelecekleri ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelere sahip depresyonlu hastaları tedavi etmek, iyileştirmek amacıyla uygulamaya konulan bir psikopatoloji kuramıdır ve her psikiyatrik bozukluğa sahip hastalarda diğer bireylerden farklı olarak belirli bir bilişsel içerik

olduğu ifade edilmektedir. Beck, ilk önce psikoanalitik yaklaşımı benimser ve depresyonlu hastalarının olumsuz duygu ve düşüncelerinin içeriğine dikkat etmenin daha yararlı olacağına kanaat getirir (Kaya, 2004; Öztürk ve Uluşahin, 2018). Bilişsel terapi, davranış terapisinin yöntem ve tekniklerini kullandığından ötürü Bilişsel Davranışçı Terapi olarak da tanımlanmaktadır. Davranış terapisi dışarıdan bakıldığında görünen davranışlar üzerinde dururken, bilişsel terapi davranışa neden olan birçok etmen üzerinde yoğunlaşır. Bu etmenlere duygular, düşünceler, hayal etme gibi durumlar örnek gösterilebilir (Cervone ve Pervin, 1993). Bilişsel terapi bireylerin dünyayı algılayış biçim onların duygu düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde belirlediği olasılığına dayanmaktadır.

Beck'e (2008) göre, bilişsel terapi kuram olmasının dışında uygulanabilir, öğretilbilir bir, yöntem ve tekniği içeren psikopatoloji ve terapötik bir kuramdır. Duyguların nedeni sadece yaşanan olaylar değildir, aynı zamanda olayların yorumlanmasını içeren düşüncelerden de ortaya çıkar. Kişilerin olayları yorumlamasını tutumlar, inançlar, olaya bakış açısı gibi nedenler etkiler (Tanrikulu, 2002). Beck'in kuramındaki bazı varsayımlar şunlardır:

- Aktiftir,
- Esnektir,
- Yapısaldır,
- Direktiftir,
- Kurama dayalıdır,
- Tedaviler bilişsel kurama dayalıdır,
- Hastaların bağımsız teknikler geliştirmelerine destek olunur,
- Çözümde çok soruna odaklıdır,
- Bilişsel terapi yönteminde psikolojik rahatsızlıkların oluşmasında öncelikli neden olarak bilişler görülür (Ağır, 2007).

Beck (2011) bilişsel modeli, kişilerin duygu ve düşünceleri, yaşantılarını dile getiriliş biçiminin üzerinde önemli bir etkisi olduğu olasılığına dayanır. Bilişsel Modele göre kişilerde psikiyatrik sorunların oluşmasında en etkili sebep düşüncelerin işlevsiz olması ve çarpıtılan davranışlardır. Bu duygu ve düşünceleri düzeltmek için düşünceleri gerçekçi hale getirmek, değerlendirmek ve değiştirmek gerekmektedir. Bilişsel terapinin öncelikli amacı, kişilerin düşünme süreçlerinin farkına varmalarını sağlamak ve yeniden yapılandırarak danışana yardımcı olmaktır.

Bilişsel terapide temel kavramlar

Şema: Bilişsel şemaları bireylerin olaylar, insanlar ve ortamlarla ilgili inançları ve varsayımları oluşturmaktadır ve olumlu ya da olumsuz fark etmeksizin mutlak gerçekler olarak kabul edilmektedir. Bilişsel terapiye göre şemaların başlangıcı çocukluk dönemimize dayanmaktadır (Savaşır vd., 2022). Çocukluk döneminde gerçekleşen olumsuz bir şema kişinin ilerleyen yaşamında olumsuz olaylar ile tetiklenebilir. Şemalar ortaya çıktıktan sonra bilgiyi alma alınan bilgiyi işleme ve bilgiyi yorumlama şeklini etkilemektedir. Tüm bunların etkileşimlerin sonucunda inançlar ortaya çıkmaktadır. Temel ve ara inançlar şemaların içeriğini belirlerken, otomatik inançlar şemaların sonucunda ortaya çıkan duygu ve düşünceleri kapsar. sonuç olarak şemalar bireylerde davranışları, günlük yaşantıları kontrol edebilen bilişsel yapılardır (Karahan ve Sardoğan, 2004). Şemalar üç farklı alanda sınıflandırılabilir. Bunlar: Çaresizlik, sevilmezlik ve değersizliktir (Beck, 2011).

- Çaresizlik şeması; “Her şeyi yanlış yaparım”, “Beceriksizim”, “Acizim”, “Çaresizim”, “Güçlü değilim” vb.
- Sevilmezlik şeması; “Ben istenmiyorum”, “Sevilmez biriyim”, “Reddedileceğim”, “Beni umursamıyorlar” vb.
- Değersizlik şeması; “Ben değersizim”, “Kötüyüm”, “Yaşamı hak etmiyorum” vb.

Bilişsel üçlü: Bilişsel üçlü üç basamakta gerçekleşir. Birinci basamakta kişi yaşadığı olumsuz durumların sebebi olarak psikolojik, fiziksel ve geleneksel bozukluklardan kaynaklandığını düşünüp kendisini önemsiz, işe yaramaz, eksik biri gibi algılar. İkinci adımda yaşadığı durumları olumsuz değerlendirir. Üçüncü basamakta ise geleceğe yönelik olumsuz beklentiler oluşturur (Bilgin, 2004).

Otomatik düşünceler: Tüm bireylerde var olan ve bireyin mantıklı bulduğu, kendiliğinden ortaya çıkan kişinin kendisi, çevresi ve geleceğiyle ilgili düşüncelerdir. Önceden düşünülmemiş, müdahale edilmeden gelişen anlık düşünceler olarak tanımlanır. Otomatik düşüncelere ilişkin duygular fark edilebilir; fakat otomatik düşüncelerin kendisi ilk bakışta fark edilmeyen düşüncelerdir (Karahan ve Sardoğan, 2004; Yalçın, 2014).

Ara inançlar: Bilişsel şemalar ile otomatik düşünceler arasındaki bilişsel tutumlardır (Rasmussen, 2005). Otomatik düşüncelerin temelini oluşturmakla birlikte bireyin kendisi, çevresi ve geleceğiyle ilgili tutum ve varsayımları ifade eder. Ara inançlar, otomatik düşünceler aracılığıyla kendini ortaya çıkarmaktadır ve sözel olarak ifade edilemezler. Örneğin; “Her zaman başarılı olmalıyım” (Karahan ve Sardoğan, 2004). Bu inançlar olayları ve durumları

nasıl algıladığımızı etkileyip düşünceleri, duyguları ve davranışları belirlemektedir (Beck, 2001).

Temel inançlar: Ara inançların temelini oluşturup bütün bireylerde görülen ve bireylerin kendileriyle ilgili yanlış olmadığına inandığı temel düşünceleridir. Bireyin geçmiş yaşantı ve deneyimleriyle oluşan çocukluk döneminde çevresiyle kurduğu etkileşimlerle şekillenen bilişsel yapılardır. En derinde olup katı, genelleyici ve değişime karşı dirençli olan temel inançlar, olumlu temel inançlar ve olumsuz temel inançlar olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılır. Psikolojik sorunlar yaşayan kişilerin olumsuz temel inançları ağır basmaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2004; Köroğlu, 2009; Uğur ve Murat, 2014).

Bilişsel işlevsizlik: Duygusal sorunlara neden olan bilişsel bir durumu göstermektedir ve bilişsel eksiklikler ve bilişsel çarpıtmalar olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Olumlu olmayan duygu durumun düzeltilmesi için öncelikle hangi bilişsel işlevsizlikten kaynaklandığının bulunması gerekir (Türküm, 2003).

Bilişsel eksiklikler: Olaylar ve durumlar karşısında düşünmeden, fevri davranmak, dikkatli bir şekilde davranmadan eylemde bulunmak olarak tanımlanır. Kişilerde bilişsel eksikliği gidermek için, bireyin eylemde bulunmasını engelleyerek problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilir (Türküm, 2003).

2.3.3. Bilişsel çarpıtmalar

Bilişsel kurama göre bilişsel çarpıtma şemaları, bireylerin yaşantıları, kendisi ve geleceği ile ilgili olumsuz yargılar oluşturmalarına neden olan süreçlerdir. Bilişsel çarpıtmalar, yanlış varsayım ve hatalara neden olan bilgi işleme sürecindeki düşünme hatalarıdır. Birey düşünmeyi gerçekleştirmekte; fakat bilgiyi yanlış ve işlevsiz bir şekilde kullanmaktadır (Savaşır ve Batur, 1998). Bireyler kendilerini ve çevrelerini geçersiz inançlara uydurabilmek için çarpık olarak algılayabilirler. Örneğin, düşüncelerinde kararsız olan bireyler duygusal açıdan da problem yaşamaktadırlar. Bu kişiler, yaşadıkları durumu gerçeklikten uzak bir şekilde değerlendirirken, çevrelerinde yaşanan olaylarla ilgili gerçekliği olmayan düşüncelere inanabilirler. Kişilerin düşüncelerinde meydana gelen bu sistematik hatalara bilişsel çarpıtmalar denir. Psikolojik açıdan problem yaşayan kişilerde rahatsızlık düzeylerine göre doğru orantılı olarak düşünce yanlışları da artmaktadır. Bu anlamda bir kısır döngü gibi, bilişsel çarpıtmalar arttıkça bireylerin yaşantısı da olumsuzluğa doğru yol almaktadır (Beck, 2008).

Zihin okuma (Falcılık): Kişi başkalarının onunla ilgili ne düşündüğüne dair varsayımlarda bulunur ve kanıtları araştırmaya gerek duymadan diğerlerinin düşündüğünü bildiğine inanmak olarak tanımlanır (Beck, 2001; Leahy, 2010). Buluşmak için anlaştığımız bir arkadaşımızın gecikmesiyle “benimle vakit geçirmek istemiyor o yüzden gecikti” gibi düşünmeniz zihin okuma bilişsel çarpıtmasına örnek verilebilir.

Ya hep ya hiç tarzı düşünme (Kutuplaşmış düşünme): Siyah-beyaz düşünme, iki uçlu düşünme olarak da tanımlanır. Bireyler bir durum karşısında iki uç noktada düşünür. Olaylar veya durumlar ya istenilen şekilde olmuştur ya da hiç olmamıştır (Ağır, 2007; Beck, 2001). Hayatımızda her şey ya siyahtır ya da beyazdır. Grilere yer yoktur. “Bu sınavdan düşük not almam bundan sonra gireceğim bütün sınavlarda başarısız olacağım anlamına gelir” düşüncesi örnek gösterilebilir.

Keyfi çıkarsama: Bir olay veya durum karşısında yeterli ve destekleyici kanıtlar olmadan bile öznel bir çıkarım yapmaktır (Köroğlu ve Türkçapar, 2009). Arkadaşının onunla iyi konuşmasını “bana acıdığı için bu şekilde davranıyor” gibi düşünmesi örnek verilebilir.

Tünel bakışı: Bir olay ya da durumun sadece olumsuz taraflarını görmektir (Beck, 2001). “Arkadaşım hiç iyi bir insan değil, sevecen değil, sürekli eleştirel bir tavır içinde” düşüncesi örnek verilebilir.

Meli-malı: Kişilerin örneğin; “Asla öfke ve kıskançlık duymamalıyım” cümlesindeki gibi kendilerine ağır görevler yükledikleri cümlelerdir. Başka hiçbir seçeneğin olmaması ve bundan dolayı kişinin yaşadığı çaresizlik düşüncesidir (Beck, 2001; Özer, 2000).

Zihinsel filtreleme (Seçici algılama): Kişilerin yaşadıklarıyla ilgili farklı kanıtlar olmasına rağmen tek bir noktaya odaklanıp olumlu olmayan değerlendirmeler yapılmadadır (Beck, 2008). “Bugün her şey kötü gitti, bir daha iyi giden hiçbir şey olmayacak” cümlesindeki gibi bireyin olumsuzluğu bulup çıkarması ve bunun üzerinden yorumlar yapmasıdır (Özer, 2000).

Aşırı genelleme: Kişilerin tek bir sebepten ötürü, kendi yetersizliği hakkında yargıda bulunması ve bu durumu farklı durumlar için de genellemesidir (Klar vd., 1997). Kişiler “herkes, her zaman, daima, kesinlikle, hiç kimse” gibi ifadeleri çok sık kullanabilmektedir.” Hiç kimseyle arkadaşlık kuramam” tarzı düşünceler örnek verilebilir (Beck, 2001).

Kişiselleştirme: Bu bilişsel çarpıtma çok sık kullanılanlar arasındadır. Aralarında hiçbir ilişki yokken bile olumsuz olay ve durumların nedenini kendinde aramayı kapsayıp çevreden gelen

mesajlardan kendisi ile ilgili sonuçlar çıkarır ve kişiliğine yönelik bir değerlendirme olarak algılanmasıdır. Kendileri ile ilgili olayları abartırlar ve benimseme eğilimindedirler (Beck, 2008). “Annem ve babam benim yüzümden boşandı” gibi bir düşünce kişiselleştirmeye örnek gösterilebilir.

Olumluyu geçersiz kılmak: Kişiler olumlu durumları mantıksız bir şekilde geçersizliğini kabul ederler ve yok sayarlar (Beck, 2001). Örneğin; “Bu sınavda çok iyi bir puan aldım. Yeterli olduğumdan değil şanslı olduğum için yüksek puan aldım.”

Duygusal akıl yürütme: Bir olay veya durumla ilgili argümanları görmezden gelerek duygulara güvenerek hissedilenlerin doğru olduğunu düşünmektir. Örneğin; “Çoğu şeyi başarıyorum ve iyi yapıyorum, ama yine de kendimi başarılı hissetmiyorum” (Ağır, 2007).

Felaketleştirme (Falcılık): Hep olumsuzya yönelip olayları olumsuz şekilde abartma eğilimidir. Geleceği olumsuz şekilde tahmin etmektir. Gerçeği göz önünde bulundurmadan olumsuz varsayımlarda bulunmaktır (Ardanç, 2017; Beck, 2001). “Sınavım kesin çok kötü geçecek, çık düşük puan alacağım” düşüncesi örnek gösterilebilir.

Etiketleme: Bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına yönelik genelleyici, yargılayıcı, olumsuz etiketlerdir. “Ben bir hiçim, beş para etmez adamın tekiyim” gibi düşünceler örnek olarak gösterilebilir (Beck, 2001).

2.4. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Kuramsal Görüşler

Psikoloji bilimindeki ilerlemeler ve koruyucu yaklaşıma verilen önemin artması ve bunun sonucunda da herhangi bir sorunla karşılaşmayan kişinin hayatta karşılaşacağı güçlüklerle göğüs gerebilmesine yardım etmek önemli hale gelir. Kişilerin güç deneyimler karşısında var olan durumlarını devam ettirmekte karşılaştıkları güçlüklerle rağmen bazı kişilerin güçlü durabilmesi, sağlığına dikkat edip bu varyasyonlara adapte olması kişinin bilgisi dahilinde ilerlemesini belirten birçok çalışma verisi vardır (Masten ve Powell, 2003; Yates vd., 2014).

Geleneksel psikoloji sağlıklı olmayan ruhlar ile ilgilenirken pozitif psikoloji bireylerin negatif niteliklerinden çok pozitif nitelikleri ile ilgilenir. Pozitif psikoloji, sağlıklı bireylerle de ilgilenirken bireylerin sevinçli olmalarını ve doğru bir perspektif oluşturmalarına çalışmaktadır. Pozitif psikoloji metodu bireyi hareketli, karar alan, seçenekleri olan ve seçim yapabilen, ümit sahibi bir varlık olarak değerlendirmektedir. Psikolojik sağlamlık, olumlu psikolojiyle aynı

doğrultuda ilerlemiş, bireylerin pozitif nitelikleri ile çalışmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji problemleri gidermeye odaklı değildir. Bireyin hayatındaki pozitif yönler, iyiliğe, sevince ve olumlu bağlara dikkat kesilen bilim dalıdır. Psikolojik sağlık da pozitif psikoloji dalında sürekli değerlendirilen bir konudur (Köroğlu, 2019).

Bireyler yaşamları devam ettiği sürece pek çok negatif şartlarla, sıkıntılı, yıpratıcı ve bireyi sarsan durumlarla karşılaşma potansiyelleri çok fazladır. Bu negatif olaylarla yüz yüze gelen kişilerin bu olaylara karşı sergiledikleri tepkiler her insanda farklı şekilde olmaktadır. Bu olaylarla baş etme yöntemleri de birbirinden farklıdır. Bireylerin birçoğu bu olayları tecrübe ettikten sonra kısa zamanda kendilerini iyi hissederken bazı bireyler ise negatif olaylara karşı uzun bir süre iyileşememekte ve kaygı, depresif problemlerle yüz yüze gelmektedir. Negatif durumlardan sonra bireylerin kendilerini kısa bir zaman diliminde stabil hayatlarına daha hızlı dönme kabiliyetleri olumlu psikolojide psikolojik sağlık olarak belirtilmektedir (Akar, 2018).

Günlük yaşantıda yüz yüze gelinen sorunların yanında hayatını kaybetme, kaza, yer sarsıntısı, su taşkını gibi doğa olayları kişilerin hayatında derin izler bırakmaktadır. Karşılaşılan durumun büyüklüğünün ve öneminin herkesçe bilinmesinin yanında, kişinin tecrübe etmiş olduğu olaya verdiği mana, olayı karşılama ve kabul etme tarzı önemlidir. Kişilerin yüz yüze geldikleri negatif durumları karşılama ve kabul etme tarzları bireylerin; yaşamı ve durumları nasıl idrak ettiklerinin bir göstergesidir. Tecrübe ettiği olumsuz olayların üstesinden gelmeyi bilen, erteleme çabasında bulunmayan, çıkış yolları bulmaya gayret gösteren kişiler ruhsal açıdan daha sağlam kişilerdir. Türk dilinde dayanıklılık, sağlık ve kendini toparlama gücü gibi söz öbekleriyle ifade olunabilen bu durumlar, literatürde psikolojik sağlık terimi olarak belirtilmektedir (Akt., Bulut, 2016).

Bireylerin ebeveynlerin bakımına ihtiyaç duydukları dönemden olgunluk dönemine kadar gelişim süreçlerini içine alan incelemeler sonunda, farklı stres ve güçlüklerle uğrayan kişilerin sayıca az olan kısmı önemli duygusal sorunlar veya davranış problemleri gösterdiği fark edilmiştir. Bu durum, güçlüklerin yapısına ve güçlükler karşısında bile uyum gelişimini içine alan “sağlık” teriminin bulunmasını sağlamıştır (Luthar, 1991).

Psikolojik sağlık terimi Latince “resilient” kökünden ortaya çıkmış ve İngiliz dilinde “resilient” olarak yer alır (Masten ve Gewirtz, 2006). Resilient hızla iyileşen, kendini

toparlayan, hasar gördükten sonra eski yaşantısına geri gelebilen manasına gelmektedir. Bu terim türkçede “psikolojik sağlamlık” olarak ifade edilmektedir (Kurtoğlu, 2019).

Psikolojik sağlamlık ile ilgili çalışmalar tarandığında psikolojik sağlamlık terimi ilk defa 1960-1970 seneleri arasında yapılan gelişimsel hastalıklar bilimi incelemeleri neticesinde literatüre girmiştir. Bu çalışmalarda sorunlu ve görevini yerine getirmeyen aileler ile hayatlarını devam ettirdikleri halde psikolojik sağlığı zedelenmemiş olan çocuklar için “sağlam” ve “yenilmez” terimleriyle ifade edilmiştir. Çocuklarda olan bu niteliklerin doğumdan itibaren üstesinden gelme özelliği olarak ifade edilmiştir (Akt., Kurtoğlu, 2019)

Psikolojik sağlamlık 20. yy’ ın ortasından bilimsel alan yazının içine girmesinden bu yana kadar hem kuramsal hem de pratik alanda değer kazanmıştır (Luthar, 2006). Gelişim psikologları yıllardan beri “kişilerin her şeyden önce güçlükler ve kötü yaşantılar karşısında pozitif olarak uyum sağladıkları bir zaman dilimi” şeklinde ifade edilen psikolojik sağlamlık terimi hakkında çalışmışlar ve araştırmalar yapan bilim insanlarının ana gayesi, negatif hayat durumlarının kötü etkilerini tersine çevirebilecek, muhafaza edici etmenleri saptamak ve daha sonra saptanan bağların özünde olan işleyiş biçimini meydana çıkarmak amaçlanmıştır (Luthar vd., 2000; Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2001).

Kişilerin hayatlarının tamamında yüz yüze geldikleri birden fazla tehlikeli ve negatif olaylar bulunmaktadır (Duru ve Arslan, 2014). Bazı bireyler yaşanan bu negatif ve tehlikeli olaylarla başa çıkabilmekteler ve bu edindikleri tecrübelerle daha güçlü hale gelmektedirler.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireylerin yüz yüze geldiği olumsuz şartlarda bile ilerlemesini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmekte ya da tehlikeli olaylar ortaya çıktığında pozitif kalması şeklinde ifade edilmektedir (Sameroff, 2005). Psikolojik sağlamlığı geriye atlama, sıkıntılarla baş edebilme ve kişinin kendisini yenileme kapasitesi olarak açıklanmaktadır (Wolin ve Wolin, 1993). Block ve Kremen (1996) yaşanan negatif deneyimlerle başa çıkmak ve kişinin güçlü hissetmesi olarak ifade etmiştir. Psikolojik sağlamlık ile ilgili açıklamalar üç kategoriye ayrılır:

1. Riski fazla olan topluluklarda pozitif sonuçların ortaya çıkmasını yordayan değişkenler,
2. Risk etmenlerinin etkisini yükselten veya düşüren moderatörler,
3. Büyük hasarlar bırakan olaylar sonrası iyileşme gücü olarak üç kategoriye ayırmıştır (Masten vd., 1990).

Yapılan tanımlara devam edecek olursak psikolojik sağlamlık, tehlikeli bir durum ya da olayların etkisi altında kalmama manasına gelmektedir. Asıl önemli olan hayatta bireylerin başına gelen eylemler karşısında sağlam kalabilme, tekrardan uyum sağlayabilme kuvvetidir (Olsson vd., 2003). Başka bir tanıma göre psikolojik sağlamlık risk ihtiva eden, güç olan yaşantı ve travmatik bir olayla yüz yüze gelindiğinde bireyin sağlıklı bir şekilde bunların üstesinden gelebildiği dinamik bir zaman diliminin içermektedir (Li vd., 2015). Connor ve Davidson (2003) psikolojik sağlamlığı, güç olaylar karşısında kişinin zorluklarla başa çıkabilmesini sağlayan bir kişilik özelliği olduğunu, kişinin ruhsal gerilim durumlarına karşı güçlü ve pozitif davranışlarını devam ettirmesini sağladığı bir durum şeklinde açıklamaktadır. Bir diğer tanıma göre psikolojik sağlamlık, sorunlu geçen süreçlere adaptasyondur (Jackson vd., 2007). Psikolojik sağlamlık, bir çocuğun olumsuz olaylar karşısında yaşamış olduğu travma ile nasıl başa çıkabildiği ve travma sonrası nasıl iyi hale geldiği ile ilgilenen bir kavramdır. Sağlamlık pozitif başa çıkmanın neticesiyle, kişinin pozitif olarak gelişme, ileriye yönelmesiyle ve umut ile ilgilidir. Güçlüklerden kurtulma kabiliyetine sahip çocuklar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu çocuklar “yenilmezler”, “süper çocuklar”, “strese dayanıklı” ya da “direncili” olarak isimlendirilmişlerdir (Bolig ve Weddle, 1988). Psikolojik sağlamlık kavramı kişilerin ruhsal gerilim içeren olaylar ile yüz yüze geldiğinde yada travma geçirmesine neden olan eylemler ile yüz yüze geldiğinde bu olaylar ile ilgili ruhsal gerilim ve hastalığın etkisini en aza indirgeyebilme bireyin mesleğine yaşamına ailesine karşı bağı kurmasını basitleştiren kişinin kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olmasını sağlayan sosyal ortam ve yaşam koşullarına adapte olan kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Aydoğdu, 2013). Psikolojik sağlamlığın Türkçe literatüründeki kullanımı araştırıldığında, %26,78 ile “yılmazlık” terimi olarak kullanılmaktadır (Işık, 2016; Kaner vd., 2011; Öğülmüş, 2001). %5,35 oranıyla “kendini toparlama gücü” olarak kullanılır (Akça, 2012; Işık, 2016; Terzi, 2008). “Psikolojik dayanıklılık” terimiyle %28,57 oranında kullanıldığını yapılan çalışmalarda görmekteyiz (Işık, 2016; Eminağaoğlu, 2006; Sarıkaya, 2015; Sürücü ve Bacanlı, 2010). Yapılan araştırmalarda %37,50 oranıyla “psikolojik sağlamlık” olarak ifade edilir (Gizir, 2007; Işık, 2016; Kararımak, 2006).

Psikolojik sağlamlık terimi çalışmalarında dikkate alınacak üç durumdan bahsedilmiştir. Bunlardan ilki; yüz yüze gelinen zorluklarla baş edebilme bir anlık değil, bir zaman dilimi olarak düşünülmekte ve psikolojik sağlamlık zaman dilimine yoğunlaşmaktadır. İkinci olarak; psikolojik sağlamlığın bir bireyin karakter özelliği olarak değerlendirilmesine karşın, değişmez bir karakter özelliği olmadığı belirtilmiştir. Üçüncü olarak da kişilerde psikolojik sağlamlığı ortaya çıkaran mekanizmalar kişilerin yüz yüze geldiği güçlüklerin

üstesinden gelebilmesi ve onları kolay hale getiren tecrübeler ve baş etme yöntemidir (Rutter, 2007).

Stewart vd. (1997) psikolojik sağlamlık terimine ilişkin literatürdeki terimleri ele alarak açıklarken ortak noktalarını aşağıdaki maddeler gibi tanımlamışlardır:

- Kişilerde psikolojik sağlamlık, kişilerin bazı özellikleri ile sosyal hayatı arasındaki komplike bir etkileşim sonucunda oluşmaktadır.

- Psikolojik sağlamlık kişilerin güç durumlarla baş etme kabiliyetleri ile stresli veya güç durumlar arasında dengeli olma sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Belirtilen ifadelerde psikolojik sağlamlığı bütünleyen iki etmeden bahsedilmiştir. Bu etmenler çoklu ruh gerilimi oluşturan hayat olaylarından oluşan risk etmenleri ve risk etmenlerinin negatif etkilerini en aza indiren muhafaza eden etmenlerdir. Kişilerin hayatlarında risk etmenleri muhafaza edici etmenlere oranla daha çok olduğunda kişiler, negatif olaylarla daha çok yüz yüze gelebilmektedir.

- Psikolojik sağlamlık, kişilerin güç olayların üstesinden gelebilme kabiliyetleri ile kişisel kabiliyetlerini kuvvetlendirir ve aktifleştirir.

- Psikolojik sağlamlık kişilerin gelişim sürecindeki farklı aşamalarda farklı biçimlerde meydana gelen gelişimsel ve değişkendir. Psikolojik sağlamlık hayat süreçlerinde önemli bir etmendir.

- Psikolojik sağlamlık kişilerin stresin en yoğun olduğu geçiş dönemlerinde oldukça önemli hale gelmektedir. Geçiş dönemlerinde kişilerin okul hayatına ilk adımlarını atmasıyla ergenlik dönemlerinde anne -babalarından ayrılarak kişisel yaşama adım atarak hayatları boyunca devam eden bazı durumlardır.

Psikolojik sağlamlık terimi ile ilgili olarak ortaya atılan araştırmaların ayrı düştüğü konulardan biri psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği olup olmadığıyla ilgilidir. Bazı çalışmalar psikolojik sağlamlık teriminin kişinin kişilik özelliği şeklinde ele almış ve meydana gelen olumlu uyumun kişinin bireysel özelliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Terzi, 2005; Tugade ve Fredrickson, 2004). Daha sonraları ortaya atılan bazı çalışmalar ise psikolojik sağlamlığın karakteristik bir özellik olmasından farklı olarak pozitif yönde ilerleyebilen bir durum olduğu tanımlanmıştır (Luthar vd., 2000; Masten, 2001). Çevresel etmenler ile anne-babalarla kurulan etkileşimin psikolojik sağlamlığa büyük katkı sağladığı açıklanmıştır (Richardson, 2002).

Alan yazında içsel bir kaynak olan psikolojik sağlamlığın insan psikolojisi üzerinde bıraktığı etkiye dayalı çalışmalara fazlaca rastlanmıştır. Kobasa ve Puccetti (1983) psikolojik sağlamlığın insan ruh halinin negatif yönde etkilerini en aza indirdiğini ortaya koymuştur. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin benlik saygılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Kara, 2020; Özdemir ve Adıgüzel, 2021). Allred ve Smith, (1989); Funk ve Houston (1987) ortaya koydukları çalışmalarda sağlamlık seviyesi yüksek olan kişilerin üzüntü ve çöküntü seviyelerinin az olduğunu bulmuşlardır ve aynı zamanda mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altuntaş ve Genç, 2020; Doğan ve Yavuz, 2020; Ulukan, 2020). Psikolojik sağlamlık düzeyi fazla olan kişilerin ruhsal gerilimli ortamlarda hayatlarına devam etseler bile mevcut olan ortamın var ettiği negatif neticelerden etkilenmez çünkü bu kişilerin olumlu olmayan hayat eylemlerine karşı dayanıklılık gösterebilme yeteneği mevcuttur (Deneve ve Cooper, 1998). Tüm dünyada ve ülkemizde çok büyük etkisi olan covid-19 ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelediğimizde psikolojik sağlamlık düzeyi düşük bireylerin bu durumdan daha fazla etkilendikleri ve daha çok kaygı yaşadıkları görülmüştür (Artan vd., 2020; Çelebi, 2020; Kınter, 2020). Yapılan boylamsal çalışmalar risk potansiyelin fazla olduğu yerlerde hayatına devam eden çocukların çoğu uzun süreçte pozitif neticeler ortaya koyduğu ve zihinsel açıdan herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları ortaya konulmuştur (Winders, 2014). Maddi yetersizlik içerisinde bulunan çocuklar üzerine yapılan boylamsal araştırma neticesinde bu çocukların %50' den daha az kısmının bakıcılarını model aldığı geriye kalan kısmın ise bu modellerden çıkarak daha sağlıklı bir ruhsal gelişim göstermiştir (Garmezy, 1991).

2.4.1. Dalga araştırmaları

Psikolojik sağlamlık çalışmalarına dikkat edildiğinde konu ve kullandıkları modele göre değişiklikler göstermektedir. Son elli yıldır psikolojik dayanıklılık ile ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde dört ayrı dalganın araştırmaları yönlendirdiği görülmektedir (Richardson, 2002). Psikolojik sağlamlık konusunu inceleyen birinci dalga araştırmacıları, terimin açıklanması, risklerin ve koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılması ile ilgilenmektedir. Araştırmayı yapan bireyler, psikolojik boyuttan sağlıklı olarak tanımlanabilecek bireylerin kimler olduğu ve neyi nasıl farklı yaptığı suallerine cevap aramaktadır. İkinci dalga araştırmacıları negatif şartlara rağmen pozitif neticeler ortaya çıkarılmasına yardımcı olan koruyucu faktörlerin işlevine adapte olmuş ve bu etmenlerin riskli koşullarla nasıl çalıştığını anlamaya çalışır. Bu dalga araştırmacıları psikolojik sağlamlığın anlaşılabilirliğini artırır. Üçüncü dalga araştırmaları yapan bireyler, psikolojik sağlamlığın ilerleyip gelişebilecek bir özellik olup olmadığı ile

ilgilenir ve bu gaye ile mücadele programları geliştirir. Dördüncü dalga araştırmacıları ise çeşitli disiplinlerdeki sonuçları bir araya getirerek psikolojik sağlık araştırmalarının kapsamını genişletir (Wright vd., 2013).

Richardson (2002) psikolojik sağlamlığa ilişkin incelemelerin üç dalga halinde yayıldığını ortaya koymuştur. Birinci dalga; kişilerin dayanıklılık özellikleri ile bireysel ve sosyal yönden ilerlemeyi öne çıkaran destek yöntemleri üzerinde incelemelerde bulunmuş ve kendine güven, öz yeterlilik gibi özellikler listelenmiştir. İkinci dalga; listedeki psikolojik dayanıklılık özelliklerini sağlama süreci olarak belirtilmiştir ve koruyucu faktörleri güçlendirdiği ifade edilmiştir. Üçüncü dalga da problemlerle büyüyen mağdur çocukların huzuru için psikolojik sağlamlığı geliştirmeye, artırmaya yönelik önleme ve müdahale yolları incelenmiştir.

2.4.2. Psikolojik sağlamlıkta risk faktörleri

Psikolojik sağlamlık ruhsal gerilim gibi risk etmenleri ve bunun üstesinden gelme kabiliyetini içeren koruyucu faktörler arasındaki dengeden oluşur (Rutter, 1993; Werner, 1984). Son 20 yılda psikolojik sağlamlık ile ilgili çalışmaların fazla olmasının iki sebebi olduğu ifade edilir. Hızlı bir şekilde ilerleyen teknoloji ile genç kesimin etkisi altında kaldığı risk etmenlerinin artış göstermesi ve pek çok gencin bu risklerle baş edebilmek zorunda kalması bu sebeplerden ilk sırada gelenidir. Diğerleri ise bu zamana kadar sadece koruyucu ve risk etmenlerinin çalışılmasının yanında elde edilen sonuçların klinik çalışmaların ne kadar etkili olduğunun araştırılmasının önemini ortaya koyar (Goldstein ve Brooks, 2013).

Psikolojik sağlamlıktan söz edebilmek için riskli bir olayla karşı karşıya gelinmeli ve bu olaya verilen bir etkinin olması gerekmektedir. Öyleyse bu tanımın anlaşılabilir olmasında risk teriminin de öğrenilmesi fayda sağlar (Mete, 2017). Risk, fiziksel ve ruhsal yorgunluk, felaket gibi manaları ifade etmektedir (Gizir, 2007). Risk etmeni, bireylerin zarar görme ihtimalini arttıran etmenlerdir (Luthar vd., 2000). Risk kelimesi olumlu sonucu olmayan durumlara neden olma olasılığı olan negatif hayat koşulları olarak ifade edilmektedir (Terzi, 2005). Risk terimi kalıtsal ve fiziksel faktörlerin yanı sıra maddi yetersizlik gibi bağlamsal farklılıkları da kapsamaktadır. Bu farklılıklar zarar görme tehlikesi üzerinden direk veya farklı yollardan etki etmektedir (Onat, 2010).

Psikolojik sağlamlık konusunda yapılan çalışmalarda zarar görme tehlikesi yüksek ortam ve koşullara uğrayıp bu durumu başarılı şekilde atlatabilmiş çocuklar incelenmiştir. Risk

etmenleri olası problemlerin sürmesi ve devam etmesi ile olası sorunlu eylemlerin meydana gelmesine neden olabilecek faktörler olarak tanımlanmaktadır. Risk etmenleri kişilerin, en başta da çocuk ve ergenlerin suça karışma ve okula devam etmesini engelleme gibi olumsuz neticelere uğramalarına sebep olan faktörleri içermektedir. Ayrıca riskler sorunlu bir durumun başlamasına sebep olabilecek yada var olan sorunların sürekliliğine etki edebilecek etmenler olarak ifade edilir (Akt., Bozkurt, 2019). Literatür araştırıldığında riskli etmenler belirlenirken bazı zorlukların olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, risk faktörlerinin bireyden bireye farklılıklar göstermesidir. Araştırmacılar araştırma yaptıkları çalışma grubunu incelediklerinde bireyler stresli yaşam şartlarında yaşasalar bile, kendilerinin iyi durumda olduklarını belirttiklerini ifade ederler (Luthar vd., 2000). Bu sebeplerden ötürü risklerin ortaya konulurken geçerliliği ve güvenilirliği olan ölçme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilir. Aynı zamanda zorluk yaşayan ve yaşamayan grupların kıyaslanması gerektiğini ifade etmektedirler. İkinci bir husus, maddi yetersizlik, çocuk ihmal ve istismarı, ebeveynlerin ayrılması, savaş ile anne babaların akıl ve ruh sağlığı ile ilgili zorlu hayat durumlarının belirlenerek çalışmaların başlatılmasıdır. Üçüncü husus ise birden fazla risk etmeninin birlikte ele alınmasıdır (Akt., Akar, 2018).

Psikolojik sağlamlık teriminin risk etmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda sonuç yordayıcıları ile ilgili bilgi toplamak için birikimli ve etkileşimli olmak üzere iki model kullanılır. Birikimli modelde, belirli risk etmenlerinin bir araya gelmesiyle sorunlu neticelerin artmasıyla ilişkili olduğu ifade edilir. Etkileşimli modelde ise, bazı risk etmenleri diğer risk etmenleriyle karşılaştığında problemlerde önemli düzeyde yükselme olabileceği düşünülmektedir (Özen, 2021).

Risk etmenleri birey ile ilgili, toplumsal ve ailesel risk etmenleri olarak üç farklı bölüme ayırır (Werner ve Smith, 1992). Birey ile ilişkili risk etmenleri bireyin sorun çözme yeteneğinin yeterli olmaması, kendine güveninin az olması, kendini denetleme kapasitesinin az olması, agresyon seviyesinin yüksek olması ve uyumlu olmayan davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (Sipahioğlu, 2008).

Kişisel risk etmenleri, kişinin bireysel özellikleri ile ilgilidir. Kişinin hayatında olumsuzluk yaratan durumları içine almaktadır (Sezgin, 2016). Bazı kişisel risk etmenleri şunlardır: ders başarısızlıkları, annenin bebeğine hamileyken alkol ve ilaç kullanımı, madde kullanımı, ergenlik döneminde hamile kalma, prematüre doğum, anlaşması zor bir karakter veya utangaç bireysel özelliklere sahip olma, ruhsal veya süregelen bir rahatsızlığın olması ve

zeka seviyesi olarak düşük değerlere sahip olma (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Kalıtım bozuklukları da kişisel risk faktörleri arasındadır (Kararımak, 2006).

Aileden gelen risk etmenleri, kişinin bireysel niteliklerinden hayata başladığı ve sürdürdüğü ailede başına gelen bazı olumsuz durumların, bireyin zor durumlar ile yüz yüze gelmesine neden olduğu düşünülmektedir (Toprak, 2014). Kişinin sosyal ve ekonomik durumunun yetersizliği, aile üyelerinin ruh ile ilgili olan rahatsızlıklara sahip olması veya çocuğa olumsuz davranılması bunlardan bazıları olarak söylenebilir (Ünüvar, 2012). Sayıca çok bireyin yaşadığı bir ailede yaşamak, kişinin koruyucu ailesinin olması, anne babasının boşanması, anne ve babasının hayatını kaybetmesi, suça karışmış veya suç işleyen anne babanın olması, babanın anneye şiddet uygulaması ve anne, baba ve çocukların arasında sağlıklı iletişimin olmaması, cinsel sömürü olması risk etmenleri içinde değerlendirilmektedir (Gizir, 2007). Anne, baba ve çocuklar arasındaki şiddet ve çatışma (Masten ve Coatsworth, 1998), annenin eğitim seviyesi önemli düzeyde ailesel risktir (Kararımak, 2006). Sert ve tutarlı olmayan anne baba davranışlarına maruz kalma, anne, baba ve çocuklar arasındaki iletişim seviyesinin düşüklüğü ve şiddet olayları yaşama (Çataloğlu, 2011), anne babanın tıbbi rahatsızlıkları, anne-babanın hayatını kaybetmesi, anne baba ve çocuklar arasındasın iletişim problemleri ve ailesel problemler örnek gösterilebilir (Tümlü, 2012). Minimum dört çocuktan oluşan yoğun ve kalabalık bir ailenin olması, koruyucu aileye verilme, anne babanın diğer çocukları arasındaki yaş farkı, madde kullanan anne babaya sahip olma, suça karışmış anne-babaya sahip olma vb. faktörler de ailesel risk faktörleri arasındadır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009).

Kişilerin maruz kaldıkları risk etmenleri her zaman ailesel veya bireysel niteliklerle sınırlı kalmayıp, bireyin hayatını sürdürdüğü çevre veya beraber yaşadıkları sosyal çevrede kişinin bazı riskli olaylarla karşı karşıya kalmasına sebebiyet verebilir (Toplu, 2017). Çevre ile ilgili risk etmenleri, sosyal ve ekonomik açıdan düşüklüğü, sosyal ortam dahilinde bireyin örnek aldığı kişi eksikliği, işinin olmaması gibi durumlar olarak da söylenebilir (Tümlü, 2012). Çocuk ihmal ve istismarı (Cicchetti, 2013), savaş ve doğal çevresel felaketler ele alınabilmektedir (Kararımak, 2006). İhtiyaç duyduğu kadar besine ulaşamama, kişni evinin olmaması, yaşlılarının kötü desteği ve yaşadığı çevreden dayak ve kötü davranışlara uğramaya çevresel risk faktörleri arasındadır (Gizir, 2007).

Gürgan (2006) risk etmenlerini içsel ve dışsal olarak iki şekilde kategorize etmiştir. Kişinin kendi içinde olan risk etmenleri örnek gösterilecek olursa; kötü yaşam deneyimleri,

erken doğum, okuldaki derslerinde başarısızlık, sürekli devam eden hastalıkların bulunması, küçük yaşta anne olma gibi faktörleri göstermektedir. Savaş, insanların kontrolü dışı büyük çevre felaketleri, baskıcı veya savsak ebeveyn tutumlarına uğramak, anne ve babanın hastalıkları ve hayatını kaybetmesi, sosyal ve ekonomik çevresinin düşük seviye olması vb. etmenlerde dışsal yani aile, toplum ve çevre faktörlerini oluşturmaktadır.

Araştırmacılardan bazıları risklerin kategorize edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durumlara göre kategorilerden biri yakın/uzak risk etmenleri ve değiştirilebilir / değiştirilemez risk etmenleridir (Akar, 2018). Yakın/uzak risk etmenleri anlamlandırılırken yoğunlaşılması gereken kriter buluş çağını yaşayan bireyin bu duruma direkt olarak maruziyet yaşayıp yaşamadığıdır. Yakın risk etmenleri, ergenlik çağını yaşayan bireyin maruz kaldığı risk etmenlerini (uyuşturucu madde kullanımı, suça bulaşma) içine alırken, uzak risk etmenleri ise ergenlik çağını yaşayan bireyin direkt olarak değil dolaylı olarak etkilendiği risk etmenlerini (anne-babanın uyuşturucu madde kullanımı) içine almaktadır. Yaşıt ilişkileri, uyuşturucu madde kullanımı, suç olaylarına katılmak vb. etmenler yakın risk etmeni olarak düşünülmektedir (Durlak, 1998). Bilim alanlarında inceleme yapan kimseler uzak ve yakın risk etmenlerini birbirleriyle etkileşime gireceğini ifade etmektedir. Örnek olarak anne-babanın evliliğine son vermesi uzak bir risk etmeni olarak nitelendirilse de anne-babanın evliliklerine son vermesiyle birlikte çocuğun anne-babaya ve gelişimi için ihtiyaç duyduğu kaynaklara erişiminin zorlaşması yakın bir risk etmeni olarak değerlendirilebilir (Akt., Akar, 2018). Risklerin kategorize edilmesindeki bir diğer kıstas risklerin değiştirilebilir veya değiştirilemezliğiyle ilgilidir. Değiştirilemeyen risk etmenlerine misal verilecek olursa doğum ağırlığının düşük olması, buluş çağı, doğum anında ön görülebilen istenmeyen etkiler, doğum öncesi zehirlere maruz kalma ve genç denilebilecek erken yaşta anne baba olma gibi durumlar örnek verilebilir (Tully vd., 2004). Değiştirilebilir risk etmenlerine örnek olarak, akran gruplarının iyi olmaması ve okula bağlılığın iyi düzeyde olmaması gösterilebilir (Durlak, 1998). Bilim insanları değiştirilemeyecek risk etmenlerine uğrayan kişilerin gerek duyulan gelişimsel desteği vererek bu risk faktörlerinin minimum seviyeye indirmek gibi bir görevleri olduğu ifade etmektedir. Örnek verilecek olursa, düşük doğum ağırlığı, düşünceyi belli bir şey üstünde yoğunlaştırma gücünde eksiklik ve olağan dışı hareketlilik vb. riskli olaylarda annelerin pozitif davranışlarına yardım sağlayacak programların, riskler açısından koruyucu olabileceği düşünülmektedir (Tully vd., 2004).

Gürkan (2006), ergenlik çağı bireyleri ile ilgili risk etmenlerini şu şekilde düzenlemiştir:

- İyi olmayan hayat şartları
- Sosyal ve ekonomik seviyenin azlığı, maddi zorluk ve fakirlik
- Sürekli devam eden hastalıklar ve uzun zaman hastanede yatma
- Anne- babadan birinin ya da ikisinin erken vefatı
- Anne-babanın fiziksel hastalığı ya da akıl ve ruh sağlığının durumu
- Anne babanın evliliğine son vermesi, ayrı evlerde yaşaması, ebeveynlerin herhangi

biri ile tek yaşama

- Çok genç yaşta anne olma
- Akademik yaşantısındaki başarısızlıklar veya okulu bırakma
- Evsiz yaşama
- Uyuşturucu bağımlılığı
- Başarısızlıklarla sonuçlanan ilişkiler
- Suça dahil olma
- Çocuk istismarı veya ihmali
- Terör, savaş vb. toplumsal travmaya uğrama
- Doğal felaketler
- Şiddet olaylarının çok fazla olduğu ortamlarda hayatını sürdürme
- Aile felaketine uğrama
- Aldırmayan ebeveyn davranışları
- Olumsuz çocuk yetiştirme yöntemleri

2.4.3. Psikolojik sağlamlıkta koruyucu faktörler

Koruyucu faktörler; risk faktörlerini olabilecek en düşük seviyeye getiren kişisel ve çevresel kaynaklardır. Koruyucu pozitif sonuçları, risk ise negatif sonuçları temsil eden iki farklı kavramdır. Koruyucu etmenleri üç farklı şekilde görevleri vardır (Jenson ve Flaser, 2005):

- a. Çocuğun hayatında risk tesirini azaltır veya tampon görevi görür.
- b. Gencin hayatında olması muhtemel risk etmenlerinin zincirini keser.
- c. Risk etmenlerini önler veya kullanmasına olanak vermez.

Kararımak (2006), koruyucu etmenleri, risk etmenleri sonucunda ortaya çıkabilecek deneyimlere karşı, negatif tepkiyi azaltıcı, yapıcı tepkiyi ve uyumu kolaylaştırıcı etmenler

olarak ifade etmektedir. Bunların yanı sıra risklerin negatif sonuçlarına karşı tampon sorumluluğu üstlenen etmenler olarak da ifade edilebilir (Durlak, 1998). Psikolojik sağlamlığı destekleyen koruyucu faktörler negatif deneyimler içeren risk durumu ortaya çıktığında ön plana çıkmaktadır (Yates vd., 2014). Kararımak (2006), koruyucu etkenleri üç başlık altında incelemiştir. Bunlar:

Kişisel koruyucu faktörler: Psikolojik sağlamlık terimiyle ilgili olan kişisel muhafaza edici faktörler; bireylerde farklı yüzdelerde bulunan ve geliştirilebilen, negatif şartlar sonunda açığa çıkabilen ve bu negatif şartlardan kişinin kurtulmasını, insanlar ile iyi diyaloglar kurma yeteneğinin sağlayan, problemleri çözmeye yardım eden, muhtemel sorunların erken fark edilmesinde ve lazım olan önlemlerin alınması için kişilere yardım sağlayan özelliklerdir (Şahin, 2014). Kişisel koruyucu etmenlere örnek olarak: yüksek düzeyde benlik algısı, mizah duygusunun var olması, optimistlik, kendi yaşantısının özdenetimine sahip olma, zeka seviyesinin yüksek olması, kendini başkalarının yerine koyma kabiliyeti, gelecek ile ilgili tasarı oluşturabilme kabiliyeti ve yardım etmekten hoşlanma duygusunu ifade etmektedir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Çocuklarla ilgili kişisel koruyucu etmenlere örnek verecek olursak: çocukların sağlıklı olması, sosyal ve hareketli bağlar kurması, kişinin kendine duyduğu inanç duygusunun gelişmesi, yaşlılarıyla bağlarının iyi olması, sosyal çevredeki yetişkin bireylerden yardım ama gereği, asıl uğraşı dışında yaptığı şeyler ve ilgileri, akıl yürütme özelliği olarak sıralanır (Garmezzy, 1991). Kararımak'a (2006) göre entelektüel olma, hayatını geçirdiği çevrede bazı yeteneklere sahip olma, uyumlu ve her insan tarafından sevilen bir kişi olma ve kişinin kendi değeri hakkındaki genel duygusuna sahip olmayı kişisel koruyucu etmenlerden bazıları olarak ifade eder.

Ailesel koruyucu etmenler: Etkili annelik babalık, destekleyici anne-baba veya aile bireyleriyle olumlu bağ geliştirme, çocuk ile ilgili gerçekçi beklentiler örnek verilebilir (Gizir, 2007). Bunların yanında, anne-babayla yakın bir bağa sahip olma, çekirdek aileye dahil olmayanlarla destekleyici ve içten aile bağları, pozitif anne-baba özellikleri, sosyal ve ekonomik düzeyin sağladığı kazanımlar söylenebilir (Kararımak, 2006). Organize bir ev ortamı, çocuğun eğitimiyle ilgilenen anne-baba, anne-baba arasında anlaşmazlığın az olduğu olumlu bir aile ortamı, anne-babanın liseden sonraki eğitimini devam ettirmiş olması diğer faktörler arasında yer alır (Masten ve Reed, 2002). Suçlayıcı olmayan anne-baba, aile içinde alaka ve bağlılığın olması, bakım yapan bireyle yakın bir bağ içerisinde olma olarak ifade edilir (Olsson vd., 2003). Anne-babanın ve anne-baba haricindeki yetişkinlerin yakın bağı, anne-babanın eğitim seviyesi,

bireyin eğitilmesine verdikleri destek, etkin okul eğitimi, sosyal örgütler ve kurumlar ile bağlantı, toplumdaki güven düzeyinin yüksek olması, etkin sağlık ve bakım hizmeti şeklindedir (Wright vd., 2013). Gürgeç (2006) ailedeki iyi ve pozitif değerlerin bireye aktarılması, sosyal olarak karşılıklı iletişiminin güçlü olması, olumlu ilişkiler, rahat aile yapısının sürekli olması, ailedeki çocuklar üzerinde kontrol olmaması, çocuklara eğitim ile ilgili olarak güçlü bir yardım sağlanmasına çalışmak şeklinde açıklamaktadır.

Çevresel koruyucu faktörler: Psikolojik sağlamlığın açığa çıkmasında kişisel ve ailesel etmenler kadar etkisi olmaktadır (Kahvecioğlu, 2016). Olumlu akran ilişkileri, okul, kilise, kreş ve ana okulları eğitimleri, gençlik örgütleri, sağlık işleri ve sosyal işlerle ilgili kurumlar gibi toplumla ilişkili kaynaklar örnek verilebilir (Criss vd., 2002; Mandlco ve Peery, 2000). Devam edecek olursak, gelişimine ve öğrenme kabiliyetine yardımcı olan okul ortamı (Wang ve Gordon, 2012), olumlu öğretmen davranışı (Olsson vd., 2003), bir arada yaşayan bireylerde güvenliğin oldukça iyi seviyede olması, acil durum işlerinin iyi seviyede olması (Masten ve Reed, 2002), sosyal olarak yaşadığı çevrede bulunan destekleyici davranışlarda bulunan olgunlaşmış bir kişi ile olumlu bağ kurma ve arkadaş yardımı (Gizir, 2007), bir arada yaşayan bireylerden pozitif yardım alma, olumlu sosyal yardım alma, pozitif olarak etkilendiği özendiği kimselere sahip olma, aileden olmayan yetişkin bireyden yakın ve pozitif bir ilişkiye sahip olma, yararlı bir okula gitme, içinde yaşadığı beraber bir şeyler paylaşabileceği bir çevreye sahip olma ve bedenini çalıştırabileceği herhangi bir etkinliğe veya spor çalışmasına merak duymak gibi faktörler çevresel koruyucu faktörler olarak nitelendirilebilir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Tanyeri, 2016).

Koruyucu faktörler, risk faktörlerinde olduğu gibi kişisel, ailesel, çevresel etmenler olarak kategorize edilebilir; fakat koruyucu faktörlerin hangi kategoride olduğundan ziyade koruyucu faktörlerin riski ne şekilde azalttığı, durdurduğu ve hatta gerçekleşmesine engel olduğu daha çok önemlidir. Psikolojik sağlamlık terimi üzerine çalışanlar, yakın zamanda kişilerin psikososyal sorunlar tecrübe etmelerine neden olan risk etmenlerine dikkat etmekten çok kişilerin güçlü özelliklerinin bulunmasına ve bu kabiliyetlerin daha ileri seviyelere çıkarılmasına yönelik düşünceleri dikkate almaktadırlar (Olsson vd., 2003).

Okul yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmalar neticesinde, psikolojik sağlamlık puanları azaldıkça içe dönüklük, düşük benlik saygısı, kaygı bozukluğu ve depresyon gibi daha fazla içselleştirme; zayıf dürtü denetimi, karşı gelme, antisosyal ya da saldırgan hareketler sergileme gibi daha fazla dışsallaştırma davranış sorunlarında artma görülmüştür. Çocuklarda ve

ergenlerde dış etmenlerle açıklanan davranış sorunları, okul uyumsuzluğuna ve başarısızlığa neden olan önemsenmesi gereken bir etmen olabileceğinden, psikolojik sağlamlığın koruyucu bir etmen olarak ilerletilmesi, geliştirilmesi önemli bir noktadır (Kim ve Im, 2014).

2.4.4. Olumlu sonuçlar

Olumlu sonuçlar, gelişim için gerekli zaman içerisinde bireyin gelişim dönemine uygun olarak yapması gereken gelişim sorumluluklarına uygun bir şekilde hayata geçirmesi ve sağlıklı uyumu olarak ifade edilir. Bunu da sağlayan kişinin sahip olduğu koruyucu etmenler ve risk etmenlerinin üstesinden gelmesinin sonucunda ortaya çıkan becerilerdir. Daha sonraki gelişim zamanlarında yüz yüze gelebileceği zorluklar açısından kişinin bu zamanları daha sağlıklı olarak geçirebileceği anlamına gelebilir (Masten ve Reed, 2002). Psikolojik sağlamlık çalışmalarında olumlu sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Pozitif sosyal bağlar
- Okul başarısı
- Gelişim sorumluluklarını uygulamak
- Pozitif sosyal bağlar/sosyal olarak yeterlilik
- Suça dönüşebilecek tutumlardan kaçınma
- Ruhsal sağlık
- Duygusal sorunların veya belirtilerin azlığı
- Mutluluk
- Okulu aksatmamak
- Yaş düzeyine uygun sportif faaliyetler
- Dersten sonra faaliyetlere katılma
- Kurallar dairesi içinde hareket etme
- Arkadaşlarından kabul görmek ve sıkı arkadaşlık bağları oluşturmak
- Psikopatolojinin olmaması
- Psikososyal uyum
- Kendini kabul etmek ve kendine uyum sağlamak
- Yaşadığı hayattan tatmin olmak
- İyilik durumu (Gürkan, 2006).

Olumlu sonuçlar, kişinin gelişim sorumluluklarını uygun bir biçimde yerine getirebilmesi, akademik başarı, güçlü sosyal bağlar, sosyal yeteneklerini geliştirmiş olması, suç olarak sayılabilecek durumlara girmemek, duygusal sorunlarının minimum seviyede olması,

etrafına hassasiyetin yüksek olması, sosyal yardımlara dahil olma, sosyal etkinlikler içinde bulunma, kurallara uyma becerisi geliştirme, okula devamlılığı sağlama, pozitif yaşıt bağları geliştirme, mutluluğu duyumsamak, yaşadığı hayattan tatmin olmak, pozitif kişilik algısının bulunması, patolojinin olmaması, iyi hissetme halinin bulunması gibi durumları içine alır (Tümlü, 2012). En fazla üzerinde durulan olumlu sonuç değişkenleri şu şekilde ifade edilir (Masten ve Reed, 2002):

- Okul başarısı
- Gelişim sorumluluklarının yerine getirilmesi
- Pozitif sosyal bağlar/sosyal olarak yeterlilik
- Bireyin iyi ve mutlu olma hali
- Bireylerin yaşlarına uyan sporları devamlı olarak yapması
- Bireyin sıkı arkadaşlıklar oluşturabilmesi ve oluşturduğu arkadaşlıkların diğer insanlar tarafından kabul görmesi
- Psikopatolojinin olmaması
- Ruhsal sağlık
- Duyusal problemler ve belirtilerin az olması
- Toplumsal yardım etkinliklerine aktif olarak dahil olma
- Ders zamanları dışında yapılan aktivitelere katılma
- Toplumdaki kurallara riayet etmek
- Kendini tasdikleme ve yaşadığı hayattan tatmin olma
- Psikososyal uyum bileşiği

2.4.5. Psikolojik sağlamlıkla ilgili yaklaşımlar

Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan araştırmalar birey ve değişken odaklı olmak üzere iki temel yaklaşımla ele alınmıştır (Masten, 2007).

Birey odaklı yaklaşımlar

Kriterlere göre psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyleri diğerlerinden ayıran özellikler üzerinde dururken, değişken odaklı yaklaşımlar istatistiksel yollara başvurarak kişilerin sahip oldukları risk etmenlerini ve koruyucu etmenleri önemsemektedir (Masten, 2007). Birey odaklı yaklaşımların psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin özelliklerini geniş bir çerçevede incelemesi ve değerlendirmesi psikolojik sağlamlık literatürüne pozitif yönde katkı sağlamaktadır. Ancak bu yaklaşım psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylere dair çevresel etkenleri göz ardı etmektedir. Değişken odaklı yaklaşımlar da ise genele odaklandığı

için kişiye ait olan özellikler detaylı bir şekilde değerlendirmeye alınmaz; ancak değişken odaklı yaklaşımlar sayısal anlamda gücünün yüksek oluşu ve psikolojik dayanıklılığı yüksek kişileri ayırt edebilmek için ipuçlarını ve çevresel faktörleri de ele alması nedeniyle psikolojik sağlamlık için risk oluşturabilecek durumları engellemek veya riskli durumlarda müdahale için araştırmacılara farklı olanaklar sağlamaktadır. Bu nedenle psikolojik sağlamlık araştırmalarında her iki yaklaşımın önemsemiş olduğu temel değerlendirmelerin birlikte incelenmesi gerekmektedir (Masten ve Obradovic, 2006). Psikolojik sağlamlığı ele alan literatürler incelendiğinde bireysel odaklı yaklaşımların üç türü olduğu görülmektedir. Bunlar: vaka çalışmaları, risk altında ancak sağlam kişilerden oluşan gruplarla yapılan çalışmalar ve karşılaştırmalı gruplarla olan çalışmalardır (Masten ve Obradovic, 2006). Vaka çalışmaları, kişilerin psikolojik dayanıklılığını doğal gözlenebilen olaylarla açıklamaktadır (Daniel, 2006). Risk altında ancak sağlam kişilerden oluşan gruplarla yapılan çalışmalar sağlam olmanın hayatın erken yıllarından itibaren risk etkenlerini azaltan kişisel ve çevresel koruyucu etkenlere sahip olmayla alakalıdır. Bu çalışmaların dezavantajı ise karşılaştırma yapılabilecek bir grubun olmaması nedeniyle psikolojik sağlamlığın etkili bir şekilde açıklanamamasıdır (Masten ve Obradovic, 2006). Karşılaştırmalı grup çalışmalarında; risk altında fakat sağlam olan kişilerden oluşan gruplar, risk altında ve sağlam olmayan kişilerden oluşan gruplar ve risk altında olmayan kişilerden oluşan gruplar arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde, risk altında fakat sağlam kişilerden oluşan gruplarla risk altında olmayan grupların kişisel özelliklerde ortak yapıları olduğu görülmektedir. Bunun haricinde risk altında fakat sağlam olan kişilerden oluşan grupların ve risk altında olmayan kişilerden oluşan grupların, risk altında ve sağlam olmayan kişilerden oluşan gruplardan özellik açısından çok sayıda farklılaştığı görülmektedir (Masten vd., 1999).

Değişken odaklı yaklaşımlar

Değişken odaklı yaklaşımı benimseyen psikolojik sağlamlık araştırmaları eklemeli, etkileşimli ve dolaylı model olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir Her üç modelin temel gayesi, psikolojik sağlamlığa etki eden faktörleri ortaya çıkarmaktır. Eklemeli model araştırmalarında, kişilere has olumlu özelliklerin, etkenlerinin ve kişilerin olumlu özellikleri ile risk etkenleri bir araya geldiğinde psikolojik sağlamlık seviyelerine olan tefsiri incelenmektedir. İncelemeler sonunda kişinin olumlu özelliklerinin ve risk etkenlerinin az oluşunun psikolojik sağlamlığı etkilemediği, kişinin olumlu özelliklerinin kâfi ve nitelikli oluşunun psikolojik sağlamlığını artı yönde etkilediği, kişinin risk etkenlerine sahip oluşunun psikolojik sağlamlığını eksi yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Etkileşimli model

araştırmalarından riskli durumlarda kişinin yatkınlığını ve koruyuculuğunu etkileyen etkenlerin neler olduğu incelenmektedir. Bu nedenle etkileşimli model araştırmaları psikolojik sağlıklı için koruyucu ve önleyici çalışmaların hazırlanıp geliştirilmesi adına büyük bir ehemmiyet arz etmektedir (Akt., Bağcı, 2022). Son olarak, dolaylı model araştırmalarında ise birbiriyle ilişkisi olmadığı görülen bazı risk etmenlerinin dolaylı yoldan kişilerin psikolojik sağlıklı düzeylerini etkileyebileceği olasılığı dikkate alarak kişilerin psikolojik sağlıklı seviyelerini etkileyebilecek yordayıcı, arabulucu etkenlerde araştırılmaktadır (Masten ve Shaffer, 2006).

2.4.6. Psikolojik sağlıklıliğa ilişkin boyutlar

Birbiriyle iç içe geçmiş olan psikolojik sağlıklılık üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; bağlanma (commitment), denetim (control) ve meydan okuma (challenge) olarak aktarılmıştır (Kobasa, 1982).

Bağlanma (commitment) boyutu: Kişinin hayatında farklı alanlara odaklanılmasıdır (Kobasa, 1982). Psikolojik sağlıklılık kuramına göre bağlanma, sürmekte olan hayati olaylarına dahil olma eğilimi göstermektedir. Temel gayesi, kişinin kendisini anlamasını, anlamlandırmasını ve duygusunu yansıtmaktır. Kişiler kim olduklarını ve yaşamlarında ne yaptıklarını öğrenmeyi bağlanma duygusu ile ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Kişilerin strese girmelerine sebep olan durumlardan kaçma, kaçınma tepkisi yerine harekete geçmeyi tercih ederler (Holt vd., 1987). Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen yaşamdan kopma yerine, yaşama sarılma olarak tanımlanmaktadır. Zorluklarla başa çıkan, stresi kontrol edebilen insanların, bu tarz durumlarda ortaya çıkan fırsatları değerlendirip daha mutlu yaşayacakları ifade edilir (Norfolk, 1989). Bağlanma duygusu yüksek olan kişiler, yüksek oranda sorumluluk sahibi, yaşanılan tüm olumsuzluklara karşı olumlu davranışlar sergileyen (Klag ve Bradley, 2004), kişilerin buldukları sosyal çevreye, içine, ailesine, inançlarına bağlanması yaşadığı stresli durumlarla mücadele etmesine yardımcı olur ve kişilere gerekli gücü sağlar (Terzi, 2005). Bağlanma boyutu, kişilerin kendilerini bir amaca hizmet etme yeteneği olarak ele alıp gerçekçiliği ifade etmektedir. Gerçekçilik, kişilerin kendine güvenmesi, değerlerinin ve gayelerinin farkında olması ile oluşur. Eğer bu durumlar değişirse kişilerin bağlanmasının da tekrardan değerlendirilmesi gerekecektir. Kişi bu süreçte psikolojik sağlıklıliğın diğer bir boyutu olan denetim boyutuna girmektedir (Kamya, 2000).

Kontrol boyutu: Bireyin olumsuz durumlara karşılaştığında bu durumların nasıl üstesinden gelebileceğini ve bu durumları davranışlarıyla değiştirebileceğine olan inancı içermektedir (Klag ve Bradley, 2004). Kontrol becerisi yüksek olan kişiler, hayatlarında ortaya çıkabilecek

sorunları önceden tahmin etme ve bu sorunlarla mücadele edip üstesinden gelebileceğine inanırlar (Conger ve Conger, 2002). Kişilerin hayatlarındaki stresli durumlar, zorluklar karşısında yapabilecekleri bir şeylerinin olduğuna ve bu durumların çıkma ihtimali olan sonuçları etkileyebileceklerine duydukları inanç olan denetim birçok alt bölüme ayrılır. Bunlar: öz disiplin, içsel güdülenme, başarı odaklı olma, karar verebilme ve seçim yapabilmektir (Kamya, 2000). Kendini kontrol etme gücüne sahip kişilerin üç tür kontrol özelliği olduğu ifade edilir. Bunlar: Var olan stres durumları ile baş etmede bulunan kaynaklar arasında bir seçim yapmasını sağlayan karar kontrolü, stres durumlarıyla mücadele etmeyi, stres durumlarının yorumlanmasını sağlayan bilişsel kontrol becerisi, bir gün stres durumunun verdiği rahatsızlığı en aza indirmeyi ve olumsuz durumlarla mücadele etme arzusu ile bunu başarmayı sağlayacak değişik kaynaklar aramaya yönelik mücadele etme becerisi şeklindedir (Kobasa, 1982).

Meydan okuma (challenge): Meydan okuma, kişilerin yani bir şeyler için arayış içerisine girip denemeler yapmama, dediklerinden hoşlanmaması, kişinin kendine güvenmesi ve her şeye iyimser bakmayı içerir. Psikolojik sağlamlığın bu boyutu kişilerin değişime olan inancını kapsamakta, değişim kişilerin gelişimi için onlara fırsatlar sunmaktadır. Bireyler bu durumu yaşamlarında normal kabul etmektedirler. Meydan okuma, bir değişim sonucunda ortaya çıktığı için kişilerin esneklik yanını da güçlendirmektedir. Psikolojik olarak kendini iyi hissedenen, psikolojisi sağlam olan kişiler; her tür problemi çözen, planlı ve zamanını etkili kullanan, esnek bir yapıya sahip olan kişilerdir (Holt vd., 1987).

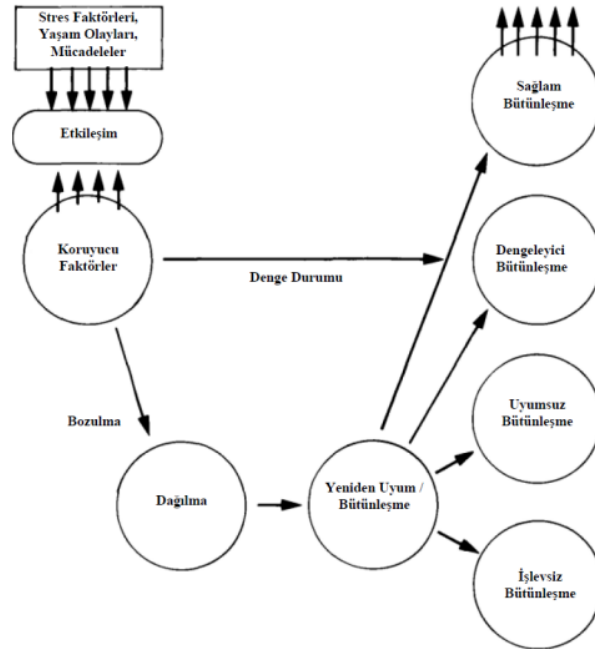
Kendini adama boyutu: Bu boyut, kişinin hayatının farklı alanlarına karşı ilgisinin olması ve farklı alanlara merak duymasını kapsayan boyuttur. Bu özelliğe sahip kişiler, günlük yaşamlarında olaylarda pasif kalmayıp aktif bir şekilde rol almaktadırlar. Bu boyutun özelliği kişinin kendini bir işe, hayata veya amaca adanmasıdır. Yaşadığı çevre ile irtibat halinde olan bir gün çevresi ile sağlıklı ilişkiler kuran kişiler, kendisini yaşadığı çevreden soyutlayan, çevresi ile bir bağlantısı olmayan kişilere göre daha sağlıklıdır. Kendini adayın kişiler, olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldıkları bu stresli durumu kendinde bulunan yeteneklerle özdeşleştirip ve bu gibi durumlarla karşılaştıklarında çevresindeki bireylerden yardım istemeyi bilen, duyarlı sağduyulu bireylerdir (Kobasa, 1982).

2.4.7. Psikolojik sağlamlık ile ilgili modeller

Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer'in psikolojik sağlamlık modeli

Kişilerin yaşamları belli bir denge üzerine kuruludur. Hayatlarında bu denge durumunu etkileyen pek çok karmaşık olay, stres verici durum veya risklerle karşılaşmaktadırlar. Kişilerde

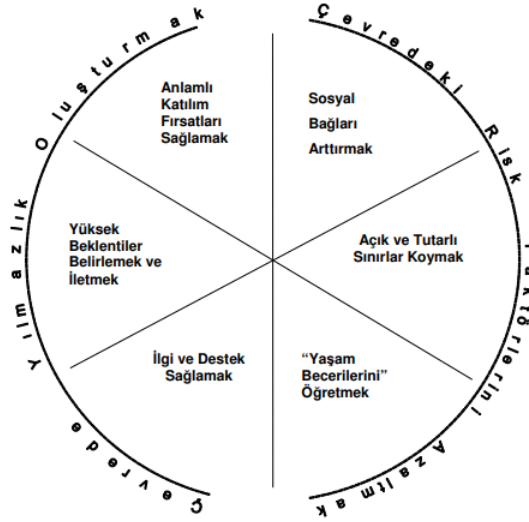
psikolojik sağlamlık kavramından bahsedebilmek için denge durumunu etkileyen bu hadiselerden birini yaşamaları geneldir. Kişi yaşadığı bu olaylardan kaynaklı düzeni bozulmalı ve daha sonra kendini toplayıp tekrar eski haline gelmelidir. Ayrıca yaşadığı bu durumlardan hatasını anlayıp ders çıkarmalıdır. Psikolojisi sağlam olan bireylerin gösterdiği özellikler biyolojik, psikolojik ve manevi dengeyi sağlayıp fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda olaylara odaklanan kişilerdir (Richardson vd., 1990). Ancak, yaşadığı bazı olaylarda bireyi koruyan etkenler ve kişinin uyum sağlamasını kolaylaştıran etkenler etkili olmaz ve bireyin dengesi bozulur. Kişilerin dengelerinde bir bozulma olduğunda işlevini yitirme, uyumlu olmama, iç denge ve psikolojik sağlamlık olmak üzere dört çeşit yeniden bütünleşme, dengeye dönme yaşayabilirler (Richardson, 2002). Aşağıda Richardson vd. (1990) tarafından geliştirilen model verilmiştir. şekil 2.6'da gösterilmektedir.



şekil 2.6. Richardson vd.'nin Psikolojik Sağlamlık Modeli (Richardson vd., 1990).

Henderson ve Milstein'nin psikolojik sağlamlık modeli

Psikolojik sağlamlık, kişiden kişiye farklılık gösteren bir gün artıp azalabilen bir özelliktir. Henderson ve Milstein tarafından geliştirilen "Psikolojik Sağlamlık Çemberi" adını alan model okullardaki psikolojik sağlamlıklarını çevresel faktörlerle arttırmak için altı aşamalı bir strateji modeli sunmaktadır (Henderson ve Milstein, 1996).Aşağıda verilen model incelendiği zaman, psikolojik sağlamlığın iki kademe halinde arttırıldığı söylenebilir. Buradaki amaç, çevrede bulunan risk etmenlerini azaltarak psikolojik sağlamlığı oluşturmaktadır (Kara, 2020). şekil 2.7'de gösterilmektedir.



Şekil 2.7. Henderson ve Milstein'in Psikolojik Sağlık Çemberi (Gürgan, 2006).

Yukarıdaki şekilde görülen psikolojik sağlık çemberine bakıldığında çemberin sol tarafındaki “Çevrede Psikolojik Sağlamlığı Oluşturmak” adlı bölümü geliştirirken üç temel etkenden yararlanmıştır. Bennard (1991) bu etkenleri şu şekilde açıklamıştır:

İlgi ve destek sağlamak: Kişi ile ilgilenerek, ona cesaret vermek, şartsız sevgi ve saygı göstermek, kişiye yalnız olmadığını hissettirmek.

Yüksek beklentiler oluşturmak: Kişinin başarabileceğine olan inancı sağlamak, başalmalarını sağlamak için gerekli ortam ve kaynakları yaratmak.

Anlamlı katılım fırsatları sağlamak: Kişiye uygun tercihler sunarak becerilerini kullanabileceği ortamlar sunarak kişiye fırsat tanımak olarak açıklanmıştır.

Çemberin sağ tarafında bulunan diğer esas üç faktör ise, şekilde görüldüğü gibi çevredeki risk faktörlerini azaltmak için Hawkins vd. (1992) tarafından oluşturulmuştur. Dış ortamdan kaynaklanan riskleri ve risk durumları üç şekilde en az seviyeye indirilebilir (Hawkins vd., 1992). Bu üç etken şu şekilde açıklanmıştır:

Olumlu sosyal bağları arttırmak: Kişinin çevresindeki bireylerle iletişiminin güçlendirilmesi, kurduğu pozitif iletişimlerinin desteklenmesi.

Açık ve tutarlı sınırlar koymak: Bireye belirgin sınırlar koyulmalı, net beklentiler oluşturulup, bu sınırlar ve beklentiler bireyin onayı alınarak oluşturulmalı, düzenli bir biçimde uygulanmalı.

Yaşam becerileri kazanmak: Kişinin hayatında stresten uzak kalabilmesi, sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi için belli olan bir takım hayat becerilerini kazanmaktır. Bu beceriler sağlıklı iletişim kurabilme, öfkesini yönetebilme, hayatının pozitif yönde etkileyecek benzer hayat becerilerini kazanmak olarak açıklanmıştır.

Psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesi için stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler; kişilerin ilişkilerini ve bağlarını arttırmak, iş birliği içerisinde olmak, problem çözme, iletişim becerileri, stresle baş edebilme, empati, kendini kontrol etme gibi stratejilerdir. Aynı zamanda bu model okul ortamlarında öğrenci ve öğretmenlere uygulanmıştır (Henderson ve Milstein, 1996). Bu modelin kullanılarak risk faktörlerinin azaltılıp psikolojik sağlamlığa olumlu yönde etki eden çevrelerin oluşturulabileceği dile getirilmiştir (Gürkan, 2006).

Wolinler'in psikolojik sağlamlık modeli

Wolin ve Wolin (1993) tarafından oluşturulan psikolojik sağlamlık modelinde şahsi tecrübelerinden faydalanmışlardır. Psikiyatri olan Steven Wolin önceleri danışanların güçlü olmayan bireyler olarak görmüş ve ilaç veya terapi gibi geleneksel yöntemler ile danışanlarını iyileştirmeyi hedeflemiştir. Daha sonraki dönemlerde uyguladığı bu metotlardan rahatsız olup danışanlarının pozitif yönlerine odaklanmaya çalışmıştır (Gürkan, 2006). Özellikle bireylerin zorluklar ve olumsuzluklara rağmen uyum sağlamalarını kolaylaştıran özellikler üzerinde durulmuştur.

Sybil Wolin çocuk gelişimi alanında doktora yapmış olan eşi için bu etkenleri bir araya getirip toparlamış ve bu etkenleri “yedi yılmazlık davranışı” olarak isimlendirmiştir (Akt., Kaçar, 2022). Yedi yılmazlık modeli Wolin tarafından geliştirilirken erken çocukluk yıllarında şiddet ve ırkçılığa maruz kalmış, ihmal ve istismar edilmiş, anne ve babası ayrı olan sosyoekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarını incelemiştir. Bu çocuklardan bazıları bu yaşam şekline rağmen güçlü olmalarını çalışma konusu yapıp araştırmalarında bu konu üzerine yoğunlaşmışlardır (Wolin ve Wolin, 1993). Yedi sağlamlık davranışı şu şekildedir:

İçgörü (Insight): Aile yapısına bakılarak eksik olan durumlara dair bilgi sahibi olmak ve açığa çıkarma,

Bağımsız (Independence): Sıkıntılı bir aileden zarar gelmemesi için duygusal ve fiziksel olarak aileden uzak durmak,

İlişkiler (Relationships): Problemler ailelerin kişilere gösteremediği sevgi, destek, rahatlığı gösteren bireylerle kurulan olumlu, sağlıklı ilişkilerin kurulması,

Girişim (Initiative): Problemlı ailelerin çocuklar üzerinde oluşturmuş olduğu umutsuzluk ile baş edebilmek için ilk adımı atma,

Yaratıcılık (Creativity): Bireye acı veren, mutsuz eden olay ve durumlarla ilgili yaşadıklarını herhangi bir sanat dalıyla anlatıp kendine yeni bir dünya kurmak,

Mizah (Humor): Yaşadığı zorluklardan dolayı mizah yönünü kullanıp kendine gülmesi ve bu şekilde sorunlarını, acı veren durumları azaltmak,

Ahlak (Morality): Bireylerin çevresinde “kötülükler” olsa dahi içini “iyilikler” ile donatıp “bilgiye dayalı” bir vicdana sahip olmaktır (Wolin ve Wolin, 1993)

Benard modeli

Bu psikolojik sağlık modelinde, psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin bir takım karakteristik özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerin bazılarının doğuştan geldiği bazılarının da sonradan kazanıldığı ifade edilmiştir.

Psikolojik sağlamlığı yüksek kişilerin doğuştan gelen özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sakin bir mizaç ve karaktere sahip olma,
2. Başkaları tarafından olumlu tepkiler alma kabiliyeti.

Psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin sonradan kazandıkları özellikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Başkalarına karşı empati kurma ve sevecen olma durumu,
2. Etkili iletişim becerilerine sahip olma ve iyi bir iletişim kurabilme,
3. Kendisi ile ilgili iyi bir mizaha sahip olma, acı veren olayların mizahi tarafını görebilme,
4. Kimlik duygusuna sahip olma,
5. Özerk davranabilme, girişimci olma,
6. Sağlıklı olmayan kişi ve ortamlardan uzak durma yeteneği,
7. Gerçekçi amaçlar belirleyebilme ve gerçekçi bir gelecek duygusuna sahip olma,
8. Problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olma .

Psikolojik olarak sağlıklı olan bireyler, psikolojisi sağlam gençler yetiştirebilmek için çevresindeki üç unsura odaklanması gerekir. Bu unsurlar yaşam alanı, eğitim alanı ve aile ortamıdır. Bu çevrelerde farklı etkinlikler yapılmalıdır. Bu çevrelerde yapılan etkinliklerde

çocuklar etkin bir şekilde katılımları sağlanmalıdır. En önemli üç aktivite şu şekilde belirtilmiştir:

- İlgi ve destek sağlamak,
- Anlamli katılım fırsatları vermek,
- Yüksek beklentiler belirlemek ve vermek (Bennard, 1991).



Şekil 2.8. Sağlam Gençler Yetiştirme nin Anahtarı (Gür gan, 2006).

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere daireler iç içe geçmiş şekildedir; çünkü çocuğun bakımından sorumlu kişi ya da ebeveynler verilen üç yöntemi kullandığı bir çevre oluşturursa bu yöntemler birbiriyle ilişkili olacaktır. Çocuklara fırsatlar vermek onların kendilerini gerekli, yeterli, önemli hissetmelerini sağlar. Aynı zamanda çocuğa gösterilen ilgi ve destek ile güçlenmesi sağlanır ve çocuktan yüksek beklentilerin olduğu hissettirilir (Gür gan, 2006).

Benson'un özellikler kazandırma psikolojik sağlamlık kuramı

Benson farklılıklar edindirmeye çok önem vermiştir. Bu farklılıklar sosyalleşme, problem çözme, öz yetkinlik, karar verme, amaç oluşturma, empati ve destekleyici etkileşim olarak sıfatlandırılmıştır. Bu farklılıkların psikolojik sağlıkla eş değer olduğunu söylemiştir. Bu durumda psikolojik sağlık birbirini tamamlamaktadır. Bazı insanlarda düzenlenen zengin alanlar diğer insanların farklı tecrübeler ve özelliklere sahip olmalarını sağlamıştır. Kişiler ne kadar olumlu davranışlara sahip olurlarsa sıkıntılı davranışlar sergileme oranları o kadar düşmektedir (Akt., Gür gan, 2006). Olumsuz davranışların düzeyi kişinin psikolojik dayanıklılığını etkilemesinden kaynaklandığı için, olumsuz davranışlar ne kadar azalursa kişinin psikolojik dayanıklılığı o kadar artar. Benson tarafından yönetilen "Araştırma Enstitüsü" toplulukların yarattığı ortamlar ile gençlerin pozitif özelliklere sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (Gür gan, 2006).

Kobasa'nın arabuluculuk modeli

Arabuluculuk modeli psikolojik dayanıklılığı, herhangi bir olumsuz durumda karşılaşıldığında yaşanan bu olumsuzluğu gidermek için aktif bir şekilde çözümler üretip ve en düzgün şekilde çalışmak olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu olumsuzlukları fırsat bilerek imkân üretmeyi sağlayan bir kabiliyet olarak ifade etmiştir (Kobasa, 1982).

Weinstein beklenti iletişimleri modeli

Weinstein vd. (1991) tarafından beklenti iletişimleri modeli adı ile ortaya çıkan bu model, öğrencilere iletilen yüksek umutları ifade etmiş ve birtakım hataları düzelterek pozitif beklenti atmosferi yaratacağı iletilmiştir. Olumlu beklenti atmosferi yaratmak için ders içeriğinde olması gereken sekiz etken şu şekilde sıralamaya konulmuştur:

Müfredat (öğretim programı): Okuldaki bütün öğrenciler mantıklı ve öğrencinin aktif katılımını sağlayan görevler almalıdır.

Grup çalışmaları: Gruplar heterojen özellikte olmalıdır. Grup çalışmaları öğrencinin dikkatini çekmeli, öğrenciyi cezbetmeli ve öğrenciye esnek davranma payı bırakmalıdır.

Değerlendirme sistemi: Her öğrencinin sahip olduğu zeka türü, öğrencinin baskın olan zekası farklılık gösterdiğinden ölçme ve değerlendirme yapılacağı zaman da farklı zeka çeşitleri ve farklı öğrenme tarzlarına dikkat edilip, bunlara göre değerlendirme yapılmalıdır.

Motivasyon: Öğrencilerin birbirleriyle rekabete girecekleri, sürekli bir yarış halinde olacakları öğretim stilleri yerine, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olacakları, birlikte çalışabilecekleri gerçek manada motive olacakları öğretim stilleri benimsenmelidir.

Öğrenmede sorumluluk almak: Öğrencilerin dersleri aksatmadan düzenli olarak, aktif bir şekilde katılmaları ve öğrenme kararlarını öğrencilerin bizzat kendilerinin vermesi sağlanmalıdır.

Öğretmen öğrenci ilişkileri: Her öğrencinin bireysel özelliklere sahip olduğu ve bu farklılıklara saygı duyulmalı, her öğrenci ile bireysel olarak ayrı ayrı ilgilenilmeli, hiçbir öğrenciye ayırım yapmadan hepsine eşit davranılmalıdır.

Ebeveyn sınıf ilişkileri: Çocukların üzerinde anne ve babalarının etkisi olduğundan, anne ve baba ile sağlıklı olumlu iletişim kurulmalı ve pozitif iletilerle anne ve babalara ulaşılmalıdır.

Okul sınıf ilişkileri: Okul ortamı olanakları, okul sistemi içerisinde olan bireyleri etkilemektedir. Okulda bütün öğrencilerin aktif olacağı çalışmalar yapılmalıdır (Bennard, 1991; Weinstein vd., 1991).

Brown ve Rhodes'un kuramsal modeli: Yılmazlığı besleyen faktörleri bütünleştirme ve uyum gösterme süreci

Bu model bireyin psikolojik sağlık seviyesinin hangi etkenler tarafından ne seviyede etkilendiğini ve bu etkenlerin psikolojik sağlık seviyesini etkileme nedenlerini anlatmaya çalışmaktadır. Bu modele göre psikolojik sağlık fonksiyonel işlevsel bozukluğundan kurtulmak değil, fonksiyonel bozukluğu yaşadktan sonra kişide ortaya çıkan uyum durumudur. Bu model tarafından psikolojik dayanıklılık seviyesini etkilediği düşünülen etkenlerden bazılarını inceleyecek olursak (Rhodes ve Brown, 1991);

Stres kaynakları: Çocukluk dönemlerinde kişinin yaşadığı stresli durumları anlatır. Bazen stres yaratan durumlarla güçlü bir biçimde mücadele edip başa çıkılabilirken, bazen üstesinden gelinemeyen stres halleri de bulunmaktadır. Bu tarz durumlarla karşı karşıya kalan çocuklar genel olarak destek kaynaklarına ve bireysel özelliklerini irdeleyerek çözüm olasılıklarını oluşturmaya çalışırlar.

Aile yaşantıları: Pozitif tutumlara ve destekleyici aile yapısına sahip çocuklarda herhangi bir olumsuzluk yaşandığında ailelerinden gerekli desteği alarak bu süreci daha kolay atlatmasını sağlarken, olumsuz tutuma sahip ailelerde sorunların çözüm süreci zorlaşır.

Kişisel özellikler, çevresel şartlar ve uyum: Bireyin uyum sürecini etkileyen bazı etkenler vardır. Bu etkenler: bireyin yaşı, cinsiyeti, zekâ seviyesi, sağlık durumu gibi bireysel özellikler; ailesi ve kendisi dışında okul, iş, başka kişilerle ilişkiler ve sorumluluklar gibi çevresel özellikler bireyin uyum sürecini etkileyen etkenlerdendir. Aile yaşamının olumlu olması, kişisel özellikler ve çevresel şartlar gibi bireyi etkileyen tüm etkenler bir arada düşünülerek bireyin oryantasyon süreci ifade edilebilir.

İncinmezlik: Bazı çocukların güçlükler karşısında yıpranmadığı, incinmediği görülür. Bu çocukların güçlükler karşısında incinmesini sağlayan birçok etken vardır. Bu etkenler: çocuğun yüksek zekâ düzeyi, aile ortamının pozitif olumlu olması, rol modelin olumlu bir kişiliğe sahip olması, kuvvetli dini inançlara sahip olması gibi destek sistemleridir. Bu gibi destek sistemine sahip çocuklar diğerlerine göre duygusal olarak daha dayanıklı ve incinmez oldukları söylenebilir.

İşlev bozukluğu ve psikolojik sağlamlık: Çocuklarda işlev bozukluğuna sebep olan özellikler, ailelerin zorunlu olması, olumlu olmayan sosyal ortam, özgüven eksikliği gibi etkenler uyum sürecini olumsuz etkileyip işlev bozukluğuna sebep olur. Bu özellikler, çocukların uyum sürecini zorlaştırır. Çocuk ondan sonra işlev bozukluğuna neden olan faktörleri ele alarak psikolojik sağlamlığı sağlayacak biçimde tekrar şekillendirir (Rhodes ve Brown, 1991).

Masten'in risk ve psikolojik sağlamlık modeli

Çocuklar olumsuz olay yaşadıklarında bu olayların neticesinin nasıl olacağını etkileyen, çocuğun yapısında olan olumlu kendilik algısı, anne ve babalarının desteklerinin olması ve ebeveynlerinin motivasyon artırıcı etkinlikleri gibi etkenler vardır (Masten, 2001). Anne ve babaların çocuğa yönelik ilgisi, desteği ve motivesi risk durumlarında olan çocuğa zarar verecek etkenlerin etkisini azaltır (Erkoç, 2019). Masten (2001) psikolojik sağlamlığın az görülen zor ortaya çıkan bir kavram olmayıp hayatımızda sürekli olan, çok sık rastladığımız bir kavram olduğunu ifade etmiştir.

Kumpfer'in yılmazlığın çatısı modeli

Psikolojik sağlamlık bireyin ailevi ilişkileri, dış çevre ve bireyin bireysel özellikleri nedeniyle yaşadığı risk etkenlerinden kaynaklanmaktadır (Kumpfer, 1999). Eğer çocuklarımızın psikolojik sağlamlık seviyesinin yüksek olmasını istiyorsak çocuklarımızı belli kategorilerde güçlendirmemiz gerekmektedir. Bu alanlar bilişsel, duygusal, davranışsal, spiritüel ve fiziksel alanlardır. Bu alanları kuvvetlendirmek için (Kumpfer ve Summerhays, 2006);

Bilişsel alan: Bireyin benlik saygısı, beceri ve bilgi edinmesine yardım edilmeli,

Duygusal alan: Çocuğa duygusal manada örnek olma, doğrularını onaylama, pekiştirme ve duygularını anlatması için ona destek olma,

Davranışsal alan: Çocuğa örnek olma, davranışsal manadaki doğrularını onaylayıp pekiştirme,

Spiritüel (manevi) alan: Çocuğun hayatın manasını arama gayretlerini desteklemek, çocuğa kendisinin biricik ve özel olduğunu hissettirmek,

Fiziksel alan: Çocuğun sağlıklı hayat şartlarının neler olduğunu tercih etmesini öğretmek ve bu tercihleri desteklemek gibi davranışlar sergilenmelidir.

Hawkins ve Catalono'nun sosyal gelişim modeli

Sosyal bağların çoğalması, açık net sınırlar, beklentiler ve hayat becerilerini esas alarak çevredeki risk ve risk etmenlerini eksiltme işlevine sahip öğeler belirlenmiştir (Hawkins vd., 1992).

Sosyal bağların artırılması: Kişilerin etrafındaki kişilerle pozitif, olumlu ilişkilerinin çoğaltılması hedeflenmiştir.

Açık, net sınırlar ve beklentiler: Kişilerin hareketlerinde rol alacak şartları ve tutumları anlatmaktadır.

Yaşam becerileri: Durumlar karşısında karar verebilme, karşılıklı iletişim kurabilme, stres ve çatışma gibi durumların yönetimi, stres ve çatışmalarla mücadele etme gibi becerileri kapsamaktadır. Belirlenen bu unsurlara dayalı stratejilerin geliştirilmesi ile risk etkenlerini eksiltme ve dayanıklılığı geliştiren ortamlar yaratılabilmektedir.

2.5. Yapılan İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalar

Guttman (1987) tarafından ebeveynleri boşanmış çocukların sınav kaygısı ve akademik performansı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Anne ve babası boşanmış 15 çocuk ile anne ve babası birlikte olan 15 çocuk olmak üzere toplamda 30 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynleri boşanmış çocukların sınav kaygısı yüksek ve bu sebepten ötürü akademik performansının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan (2002) tarafından sınav kaygısının dikkat ve hafıza becerilerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin performans puanları düşüktür. Aynı zamanda yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin dikkat becerileri yavaş sınav ile ilgili anıları yanlış hatırlama eğilimleri yüksektir.

Cassady ve Johnson (2002) tarafından bilişsel sınav stresi ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. 168 lisans öğrencisinin Skolastik Yetenek Testinden elde edilen performanslar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ile yüksek düzeyde bilişsel sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin daha düşük akademik performans gösterdikleri görülmüştür. Orta düzeyde fizyolojik uyarılmanın daha yüksek sınav performansı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel sınav kaygısının akademik performans üzerinde önemli düzeyde istikrarlı ve olumsuz etkisi olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Cassady (2004) tarafından bilişsel sınav kaygısı, öğrenme test döngüsü ve sınav performansı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ABD’de bulunan bir üniversitede eğitim psikolojisi dersi alan 124 lisans öğrencisi ile bir araştırma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı, sınav performansı, sınava yönelik düşünceler ve çalışma becerileri puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin sınavla ilgili olumsuz düşüncelerinin olduğu, sınava yetersiz hazırlanmış oldukları, sınava odaklanamadıklarını ve bu sebeplerden dolayı potansiyellerini gösteremedikleri ve düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Gençdoğan (2006) tarafından lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sivas ili merkez, Divriği ve Gemerek ilçelerinde bulunan bir 130 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda, sınav kaygısının duyuşsal ve kuruntu alt boyutları ile boyun eğicilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani sınav kaygısı arttıkça boyun eğicilik düzeyi de artmaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenler ile sınav kaygısı ve boyun eğicilik arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Sınav kaygısı ile sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yani sosyal destek düştükçe sınav kaygısı artış göstermektedir.

Uzun-Özer ve Topkaya (2011) tarafından yapılan araştırma, akademik erteleme ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. 17-29 yaş arası 109 lisans öğrencisi örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışının sebepleri arasında başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, kontrol edilmeye karşı isyan ve tembellik bulunmaktadır. Öğrencilerin erteleme davranışının başarısızlık sebebi ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunur.

Trifoni ve Shahini (2011) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısının bedensel ve ruhsal problemlere neden olduğu öğrencilerin dikkat ve motivasyon sorunları yaşadığını ve performanslarını olumsuz etkileyip sınav esnasında hatalarını arttırdığını, verim alacağı çalışmayı yapamadıklarını tespit etmiştir.

Brown vd. (2011) tarafından bilişsel davranışçı terapi ve kabul ve kararlılık terapisinin sınav kaygısını etkilemek amacıyla yüksek sınav kaygısı yaşayan 16 üniversite öğrencisi üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmada, 16 üniversite öğrencisi 2 saatlik grup terapisi almışlardır. İki tedavi farklı etkiler üretmiştir. Kabule dayalı davranış terapisi alanların performansında iyileşmeler görülürken, bilişsel terapi alanlarda performans düşüklüğü

görülmüştür. Kabule dayalı davranış terapisinin sınav kaygısını azaltmada daha etkili olacağına dair görüşler ileri sürülmüştür.

Güler (2012) tarafından lise son öğrencilerinin cinsiyet, akılcı olmayan inançlar, anne-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kilis ilinde Anadolu Lisesi, Öğretmen Lisesi, Fen lisesi ve diğer genel liselerde okuyan 418 öğrencinin katılımıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, cinsiyetin sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsalık boyutunu yordadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Anne- baba tutumlarında ise, annenin baskılı, denetimli oluşunun sınav kaygısı boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lilley vd. (2014) tarafından müziğin sınav kaygısı ve performans üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. 60 bayan ve 20 erkek olmak üzere toplam 80 lisans öğrencisi ile yapılmıştır. 5 dakika boyunca öğrencilere sakin ve gürültülü müzikler dinletildi. Elde edilen sonuçlara göre sakin müzik dinleyenlerin sınav kaygısının, gürültülü müzik dinleyenlere göre daha az kaygı yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için rahatlatıcı müziğin faydası olduğunu göstermiştir.

Softa vd. (2015) yaptıkları araştırma ile lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 113 öğrenci oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur ve kaygı puanlarının toplamı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız öğrencilerin duyuşsal puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anne- baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Fakat orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin kaygı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyinden daha fazla bulunmuştur. Okul başarı durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınava hazırlanma şekline göre anlamlı farklılık vardır. Örneğin, okul-dershane şeklinde bir çalışma yürüten öğrencinin kaygı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Demirci ve Erden (2016) tarafından yapılan araştırma bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu 15 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Sekiz oturumluk, oturumların yaklaşık 90

dakika sürdüğü bir uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise uygulamanın sınav kaygısını düşürdüğü görülmüştür.

Latifoğlu vd. (2017) tarafından ebeveynlerin genel ve özel tutumları ile çocukların sınav kaygısı arasındaki ilişki incelemek amacıyla yapılmıştır. 7. ve 8. Sınıflardan toplam 668 kız ve 334 erkek çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve uyruk değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak sınav kaygısı duygusallık alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaş grupları ile sınav kaygısı duygusallık alt boyutu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anne- baba tutumları, kardeş sayısı ve uyruk değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Acar (2018) tarafından sınav kaygısının yordanmasının psikolojik sağlamlık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın evrenini, Şırnak ilinin Uludere ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden toplam 331 öğrenci oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre bireylerin tek başına aldığı kararlara saygı gösterilmeyen öğrenciler daha yüksek sınav kaygısı yaşamıştır. Günlük çalışma süresi 3-5 saat arasında olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, daha az ya da daha çok saat çalışan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf geçme puanları yükseldikçe psikolojik sağlamlık düzeyleri de artmıştır. Aynı zamanda yapılan regresyon analizi sonucunda sınav kaygısını en iyi psikolojik sağlamlık alt boyutundan empati alt boyutu, karar verme ölçeğinin alt boyutlarından ise panik alt boyutu yordamıştır.

Ayrık (2018) öğrencilerin sınav kaygısı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilköğretim ikinci kademedeki okuyan 11-13 yaş arasındaki 181 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Köse vd. (2018) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İstanbul'da bir lisedeki 120 lise son sınıf öğrencisi ile yapılmış bir araştırmadır. Öğrencilerin %74,8 'i sınava hazırlanmaya başlamadan önce uyku problemi yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sınav Kaygısı Envanterinin kuruntu alt boyutu ile uyku kalitesi arasında pozitif yönde zayıf ilişki tespit edilmiştir. Duyuşsal alt boyut ve uyku kalitesi arasında pozitif yönde zayıf ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Kuruntu ve duyuşsal boyut düzeyi uyku kalitesini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kuruntu boyutu uyku

bozukluğu düzeyini etkilememiştir. Fakat duyuşsal boyut uyku bozukluğu seviyesini arttırmıştır.

Ergin (2018) tarafından Z ve Y kuşakları arasındaki sınav kaygı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Adana ilinde bulunan bir ortaokul ve liseden 433 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre sınav kaygı düzeyi Z kuşağında daha yüksek bulunmuş; zihinsel tepki ve genel sınav kaygı ortalaması Z ve Y kuşağı arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Sürekli ve durumluk kaygı düzeyinde ise Y kuşağında yüksek bir ortalama tespit edilmiştir. Bu araştırmaya yönelik, sınav kaygısı ile baş edebilmek için fiziksel ve sosyal koşulların kuşakları gözetilerek iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Jamshidi vd. (2018) tarafından ruhsal zekâ ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide öz yeterlik ve sağlamlığın aracı rolünü incelemiştir. 269 lise öğrencisi örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda, sınav kaygısı ile ruhsal zekâ, yeterlik ve dayanıklılık arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ruhsal zekâ, öz-yeterlik ve sağlamlık sınav kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerden ötürü, sınav kaygısını azaltmak amacıyla öğrencilerin öz yeterlik ve sağlamlık düzeylerini arttırmak için ruhsal zekâ eğitim paketlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Gökkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile annelerin sürekli kaygısı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. 6. altıncı sınıf öğrencisi ve onların anneleri olmak üzere 136 kişiden oluşur. Yapılan analizler sonucunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri sonucu elde edilen puan ile Bilişsel Çarpıtma Ölçeği alt boyutlarından olan benliğin değerlendirilmesi, çaresizlik ve umutsuzluk boyutlarından elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu boyutu ile Bilişsel Çarpıtma Ölçeği umutsuzluk alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Gölçek (2020) tarafından yapılan çalışma 442 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın konusunu lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik başarıya ilişkin bilişsel hataların aracı rolünü incelemek oluşturmuştur. Araştırmanın sonucu ise, sınav kaygısı ile akademik başarıya yönelik bilişsel hatalar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ve ebeveyn tutumları otorite alt

boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuşken, sorumluluk alt boyutunda negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve ebeveyn tutumları otorite alt boyutunda pozitif yönde anlamlı ilişki, sorumluluk alt boyutunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Erten (2020) tarafından yapılan çalışma lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, Kahramanmaraş ilinin Afşin ilçesinde yer alan 5 farklı lisedeki 389 lise son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyete göre sınav kaygısı ve algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaş, bölüm, anne-baba yaşı, eğitim durumu, gelir gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Lise türü ve kaygı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Lise türü ve stres düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Değirmenci (2020) tarafından yapılan çalışma Adana ilinde bulunan 102 lise son sınıf öğrencilerine uygulanan Sınav kaygısı ölçeğinden, sınav kaygısı yüksek olan 15 ve düşük olan 15 kişi olmak üzere toplam 30 öğrenciye, kendilerine ve başarılarına yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Veri analizleri sonucunda yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin öz değerlerinin, düşük sınav kaygısına sahip öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler kendilerini olumsuz algılamakta, düşük olan öğrenciler olumlu algılamıştır. Başka bir sonuca göre, sınav kaygısı yüksek öğrenciler kendilerini başarılı bireylere uzak, kaygılı öğrencilere yakın görürler; Sınav kaygısı düşük olan öğrenciler ise kendilerini başarılı öğrencilere yakın, kaygılı öğrenciye uzak konumlandırırlar. Bir diğer bulgumuza göre, sınav kaygısı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre öğrencilerin öz algısının ve başkalarının kendisine yönelik algıları daha olumsuzdur ve yüksek kaygılı bireylerin bilişsel karmaşıklık düzeyleri daha yüksektir.

Türker (2021) tarafından yapılan çalışmayı, 10'u deney 10'u kontrol grubu olan 20 kız öğrenci ile uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programlarının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Süreç uzaktan eğitim platformunda gerçekleştirilmiştir. Deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programının sınav kaygısını önlemede etkili bir program olduğu neticesine varılmıştır.

Esirkış (2021) tarafından İzmir ilinde 11. ve 12. sınıfa giden 257 öğrenci üzerinde, sınava hazırlanan kişilerde anne-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Anne-baba tutumları ile sınav kaygısı ve sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ve başa çıkma yöntemleri arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda anne ve babaların demokratik ve koruyucu tutumlarının sınav kaygısına anlamlı etkisi görülmüştür. Aynı zamanda demokratik ve otoriter ebeveyn tutumlarının baş etme stratejileri ile anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yapan (2021) çalışmasında kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deneysel yöntem kullanılmıştır. Oturumlar şeklinde psikoeğitim programı uygulanmıştır. Hem kabul ve kararlılık terapisinin hem de bilişsel davranışçı terapinin sınav kaygısı düzeyini azaltmada etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.

Hayat vd. (2021) tarafından öz yeterlilik ve sınav kaygısı ilişkisinde öğrencilerin akademik yılmazlıklarının aracı rolünü incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada tıp eğitiminin öğrenciler için stresli bir deneyim olabileceği ve ruhsal sağlıkları üzerinde etkisi olabileceği konusunda bir kabul var ve o yüzden 243 tıp öğrencisi örneklem olarak seçilip araştırma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz yeterliğin, akademik yılmazlık ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öz yeterlik ve sınav kaygısı ilişkisinde akademik yılmazlığın aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu vd. (2021) Çin'de 1266 tıp öğrencisi ile sınav kaygısı ve duygu düzenleme ilişkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin %33,7' si ciddi düzeyde kaygı yaşadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet ve akademik performansın sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda sınav kaygısının duygu düzenleme ve psikolojik dayanıklılık ile anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ve duygu düzenleme arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık aracı rol oynamıştır.

Özdağ (2021) tarafından grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin lise öğrencileri üzerinde sınav kaygısına etkisini karşılaştırmalı olarak

incelemek için bir araştırma yapılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli Darıca ilçesindeki özel bir lisede bulunan 113 öğrenciye ile yapılmıştır. İlk önce öğrencilere sınav kaygısı ölçeği uygulanıp puanları belirlenmiştir. Daha sonra uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi sonrası tekrardan sınav kaygısı puanları ölçülmüştür. Puanların ilk ölçümlere göre azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu üzerinde, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelendiğinde Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin ölçek puanlarındaki düşüşün diğer gruplardaki puanlara göre anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür.

Dursun (2022) tarafından Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde bulunan liselerde eğitim-öğretimine devam 701 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışma, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilişkili faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin, sınav kaygı düzeyleri arttığı zaman kariyer hedefine yönelik olumsuz dönütlerin arttığı; sınav kaygısı seviyesi arttığında psikolojik sağlamlık seviyesinin azaldığı; psikolojik sağlamlık düzeylerinin arttığı zaman ise olumsuz geri dönütlerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav kaygısı hakkında yapılan ve önceki kısımlarda bahsi geçen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların geneline bakılıp kısa bir özet yapmak gerekirse, sınav kaygısının akademik performans, dikkat, hafıza becerileri, motivasyon, psikolojik sağlamlık, öz değerler, sosyal destek, öz yeterlik gibi olumlu özellikler ile negatif ilişkide olduğu görülmektedir. Bunun yanında boyun eğicilik, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik, bilişsel çarpıtmalar, akademik erteleme gibi durumlarla pozitif ilişkide olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Kabul ve Kararlılık Terapisi, Bilişsel Davranışçı Terapi ve Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi gibi uygulamalarının sınav kaygısını azalttığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Sınav kaygısının sosyodemografik değişkenlere göre incelendiği araştırmalara bakıldığında zaman cinsiyet, yaş, okul türü, alan, ebeveyn tutumu, kurs ya da özel ders, ders dışı faaliyetler, internette geçirilen süreye göre birbirini destekleyen araştırmalar olduğu kadar farklı sonuçların çıktığı araştırmaların da olduğu görülmüştür. Araştırmalardan yola çıkacak olursak, sınav kaygısı pek çok bireyi olumsuz etkileyen, başarının düşmesine yol açan yoğun bir kaygı durumudur. Sadece akademik performansı değil aynı zamanda yaşam kalitesini de olumsuz etkileyen bir durumdur. Bundan dolayı sınav kaygısıyla baş edebilmek oldukça önemlidir.

2.5.2. Bilişsel çarpıtmalar ile ilgili yurt yapılan araştırmalar

Fair (1986) depresyon ve kaygı durumlarında görülen bilişsel süreçleri ve çarpıtmaları incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bilişsel çarpıtmaların depresyon ve kaygı üzerinde anlamlı rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Depresyonlu ve kaygılı bireylerin daha fazla bilişsel çarpıtmalara sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda geçmişte yaşanan olumsuz durumların, deneyimlerin bilişsel çarpıtmaları tetiklediği sonucuna varılmıştır.

Malouff vd. (1992) yaptığı çalışma ile mantıklı olmayan inançlar ve durumluk kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, mantıklı olmayan inançların durumluk kaygı ile ilişkili olduğu, yüksek stresli durumlarda yaşanan durumluk kaygı düzeyini yordadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca irrasyonel inançların, stres altında kaygı düzeyi yüksek olan bireyleri belirmemizde bize yardımcı olacağı düşünülebilir.

Bozkurt (1998) lisede öğrenim gören 485 lise öğrencisi ile öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere nazaran daha fazla olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğu görülmüştür.

Wong (2008) yapmış olduğu bu çalışma ile bilişsel üçlü, işlevsel olmayan tutumlar, olumsuz otomatik düşünceler ve mantıksız inançlar sınav kaygısı ile ilişkisinde bilişsel hataların rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu 138 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, sınav kaygısı ile işlevsiz tutumlar, olumsuz otomatik düşünceler, mantıklı olmayan inançlar ve bilişsel üçlü arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olan bireylerin sınav kaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak, bilişsel çarpıtmalar sınav kaygısında önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Putwain vd. (2010) yaptığı araştırma ile bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısı ve sınav performansı ilişkisine aracılık edip etmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 244 11. sınıf lise öğrencisinden toplanmıştır. Sonuç olarak, bu çalışma akademik anlamdaki bilişsel hataların sınav kaygısı ile sınav performansı ilişkisine aracılık ettiği sonucuna varılmıştır. Özellikle felaketleştirme bilişsel çarpıtmalarının aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ile, gelecekte yapılması planlanan müdahale programlarının hangi bilişlerin hedef alınacağı ile ilgili bize yol gösterici olabilir.

Miloseva (2011) otomatik düşünceler ve sınav kaygısının ergen bireylerin okul başarı ve memnuniyetindeki aracı rolünü incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 7. ve 8. sınıflardan 13-14 yaş arasındaki 110 öğrenci ve 15-16 yaş aralığında 120 oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki otomatik düşüncelerinin yanında sınav kaygıları ve memnuniyet düzeyleri de değerlendirilmiştir. Her üç olumsuz düşünce yapısı okul başarısı ile ilişkilendirilmiş ve önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Kızların başarısızlık korkusu erkek öğrencilere nazaran daha fazla bulunmuştur. Bu durumda sınav kaygı düzeylerinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu ve kız öğrencilerin erkeklere göre memnuniyetlerinin daha az olduğu görülmüştür. Yaş kriterine gelince, yaşı daha büyük olan öğrencilerin daha fazla olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve daha yüksek sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne babaları hayal kırıklığına uğratma korkusuyla ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin sadece yaşta daha büyük olan öğrencilerde başarı ve doyum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Boyacıoğlu ve Küçük (2011) yapmış oldukları araştırma ile ergenlerdeki mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 6., 7. ve 8. sınıfta eğitim gören 577 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, çalışma durumu, ailenin gelir durumunun sınav kaygısı ve mantıkdışı inançlar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır; fakat, öğrencilerin başarılı olup olmadığı, sınıf düzeyleri ve aile yapıları ile arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir sonuca göre, sınav kaygısı ve mantık dışı inançlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani öğrencilerin mantık dışı inançlarının sınav kaygısını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Duran vd. (2017) yürütmüş olduğu çalışmada 310 hemşirelik bölümü okuyan lisans öğrencisi ile olumsuz otomatik düşünce ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarısı ve olumsuz otomatik düşünceleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri arttıkça not ortalamalarını düşüğü görülmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin mezun oldukları okul, ebeveyn eğitim durumları ve mesleği, yaşanan yer ve otomatik düşünceler ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde var olan bilişsel hataların kariyer geleceğine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 9., 10., 11. ve

12. sınıfta öğrenim gören 338 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilişsel hata düzeylerinin yüksek olması kariyer geleceği algılarını az düzeyde de olsa olumsuz etkilemiştir. Bireylerin geleceği hakkında olumlu düşünmesi, sağlıklı kararlar vermesi için bilişsel hata düzeyinin düşük olması gerekmektedir.

Kaya (2020) ergen bireylerle yaptığı çalışmada, ergen bireylerin akademik başarılarına yönelik bilişsel hataları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubu, Anadolu ve Meslek Lisesi olmak üzere iki farklı türdeki 15-19 yaş aralığının toplam 220 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarıya yönelik bilişsel hataların cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının kabul ve psikolojik özerklik alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Denetleme alt boyutu kadınlar lehine anlamlıdır. Ebeveyn tutumlarından psikolojik özerklik alt boyutu Anadolu lisesi lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Kabul/ilgi ve denetleme alt boyutları Anadolu lisesi ve meslek lisesine yani okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Akademik başarıya ilişkin bilişsel hatalar ile psikolojik özerklik arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak kabul ve denetleme boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırma neticesinde, ebeveynlerden hissedilen özerklik duygusu arttıkça bilişsel hataların azalması; çocuklarının özerk hareket etmelerinin desteklenmesi, seçimlerine saygı duyulması çocukların başarılarını daha olumlu yorumladıkları sonucuna varılabilir.

Pamuk (2021) lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirme korkularının akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar bağlamında incelemek amacıyla, Konya'da farklı lise türlerinde eğitim gören 915 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, akademik yönden olumsuz değerlendirilme korkularının felaketleştirme, mükemmeliyetçilik, özdeğer, dışsal yükleme gibi bilişsel çarpıtmalar tarafından anlamlı şekilde yordandığı sonucuna varılmıştır.

Şahin (2021) lise öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin bilişsel çarpıtmaları ve gelecek beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli lise türlerinde öğrenimine devam eden 559 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların gelecek beklentisinin %12'sini yordadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda lise öğrencilerinin gelecek beklentileri cinsiyete, lise türüne, anne eğitim durumuna, sosyoekonomik düzeye göre değiştiği

görülmüştür. Lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları cinsiyet ve aylık gelir düzeyine göre değişmektedir.

Bülbül (2022) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları, bilişsel çarpıtmalarının akademik kaygıyı yordamadaki rollerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için 951 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, güvenli ve kaçınan bağlanma stiline akademik kaygı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Güvenli bağlanmanın ve kaçınan bağlanmanın benlik saygısı ve bilişsel çarpıtma aracılığı ile akademik kaygı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kaygılı-kararsız bağlanmanın akademik kaygı üzerinde hem doğrudan etkisinin hem de bilişsel hatalar ve benlik saygısı aracılığıyla dolaylı etkisinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilişsel çarpıtmalar hakkında yapılan ve önceki kısımlarda bahsi geçen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların geneline bakılıp kısa bir özet yapmak gerekirse, bilişsel çarpıtmaların depresyon, kaygı, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi durumlar ile pozitif ilişkide olduğu görülmüştür. Bunun yanında akademik başarı, kariyer geleceğini planlama, psikolojik özerklik, benlik saygısı gibi özellikler ile negatif ilişki de olduğu görülmüştür. Bilişsel çarpıtmaların sosyodemografik değişkenlere göre incelendiği araştırmalara bakıldığı zaman cinsiyet, yaş, okul türü, alan, ebeveyn tutumu, kurs ya da özel ders, ders dışı faaliyetler, internette geçirilen süreye göre birbirini destekleyen araştırmalar olduğu kadar farklı sonuçların çıktığı araştırmaların da olduğu görülmüştür. Araştırmalardan yola çıkarak, bilişsel çarpıtmalar olayları nasıl algıladığımız noktasında önem taşır ve bu durumda duygularımıza yön verir. Aile, iş ve eğitim hayatımız bu durumdan olumsuz yönden etkilenir. Sağlıklı bir yaşamın devam etmesi için etkili şekilde ele alınması gerekir.

2.5.3. Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan araştırmalar

Finn ve Rock (1997) tarafından eğitim bakımından başarılı öğrencileri, başarılı olmayan ve okulu bırakan öğrencileri psikolojik özelliklerine göre ve okuldaki katılımlarına göre incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuldaki katılımları akademik dayanıklılığın önemli bir belirtisidir. Eğitim yönüyle başarılı öğrencilerin, başarılı olmayanlara göre ebeveynlerinin sosyoekonomik düzey ve akademik seviyeleri daha düşüktür. Güçlü bireyler, aileden bağımsız şekilde davranabiliyorlar ve başarılı da olsalar başarısız da olsalar problemin sebebini dışarda aramazlar ve öz saygıları yüksek bireylerdir.

Hart vd. (1997) tarafından yapılan araştırmada çocuklardaki kişilik özelliklerinin 3 boyutunu karşılaştırmışlardır. Psikolojik sağlamlık gösterenler, aşırı kontrollü olanlar ve kontrolsüz olanlar ile yapılan bir çalışmadır. Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin, aşırı kontrollü ve kontrolsüz olan bireylere göre akademik anlamda daha başarılı ve daha az dikkat sorunları yaşadıkları görülmüştür.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili en kapsamlı çalışmayı boylamsal araştırma olarak Werner (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın rneklemini Hawaii'nin Kauai adasında 1955 yılında doğan 698 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar 40 yıl boyunca gözlenerek yüksek risk faktörlerinin bulunduğu ortamlarda büyümenin çocuklar üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çocukların anne ve babalarının çoğu iftçilikle uğraşıyorlardı ve farklı bölgelerin aileleriydi. Bu nedenle kültürel farklılıklardan kaynaklı çocuk yetiştirme tarzları da farklılıklar göstermiştir. Çocukların %54'lk bir kesiminin ailesi ekonomik bakımdan fakir, ailesinde alkol, şiddet, sağlık problemleri, akıl sağlığı problemleri gibi negatif birçok durum olduğu için bu yüksek kesim risk grubu olarak kabul edilmiştir. Bu çocuklar yaklaşık 30'lu yaşlarına kadar gözlenmiştir. Çocukların yaklaşık olarak yarısı maddi yetersizlikler içinde yaşamını sürdürmüş ve bu bireylerin bir kısmının gayet sağlıklı bireyler oldukları gözlemlenmiştir. Bu çocuklara "dayanıklı" ifadesi kullanılmıştır. Aile yapıları ve sosyal ortam gibi faktörler incelenerek yapılan çalışmalarda gözlenen "dayanıklı" çocukları diğerlerinden ayıran faktörlere dikkat edilmiştir. Sonuç olarak bu bireylerin diğerlerine göre daha özerk, empati kurabilen, sorumluluk sahibi, sosyal ilişkilerinde iyi ve araştırmacı bireyler oldukları görülmüştür. Aynı zamanda geçenken hamile kalan ve çocukluğunda zekâ geriliği teşhisi konan kişilerde hayatlarının ilerleyen dönemlerinde önemli sağlık sorunları yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, sıkıntı veren gerginlik yaratan olaylar yaşayan bireylerin diğerlerine nazaran daha kritik sağlık problemleri yaşadıkları saptanmıştır.

Bonanno vd. (2006) tarafından Amerika'da yaşanan 11 Eylül olaylarını yaşamış 2752 bireyden oluşan rneklemele bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı, travma sonrası psikolojik sağlamlığın bu kişilerde ne düzeyde bulunduğunu tespit etmektir. Çalışma 6 ay boyunca sürmüştür. Araştırma travma sonrası stres bozukluğu semptomlarının olmaması ya da bir semptomun olması olarak tanımlanan dirençliliğin yaygınlığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında örneklemin %65,1 'inde psikolojik sağlamlık gözlemlenmiştir. Sağlamlık daha fazla maruz kalan bireylerde daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oktan (2008) tarafından üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmış bir araştırmadır. Araştırmada incelenen değişkenler; cinsiyet, üniversite sınavına kaçınıcı kez girdiği, sorun çözme becerisi ve yaşam doyumudur. Araştırmanın örneklemini üniversite sınavına hazırlanan 495 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, psikolojik sağlık düzeyinin incelenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kızların ve erkeklerin psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi yüksek öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri, problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşam doyum düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri, yaşam doyumunu düşük olan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Sipahioğlu (2012) tarafından değişik risk gruplarıyla karşı karşıya kalan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini incelemek amacıyla Aksaray ilinde bulunan 499 lise öğrencisi örneklem olarak kullanılıp bir araştırma yapılmıştır. Yoksulluk içinde bir aileyle yaşama, tek ebeveynle yaşama, okul ve cinsiyet gibi koruyucu faktörler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ailenin bireyden olumlu beklentileri, ev işleri ve evde vakit geçirme gibi koruyucu faktörlerin tek ebeveynle yaşayan öğrencilerde, anne-babası birlikte yaşayan öğrencilere daha yüksek sonuç elde edilmiştir. Farklı cinsiyetteki bireyleri akran ilişkileri, yoksulluk, empati, eğitim gibi koruyucu faktörlere göre değerlendirecek olursak erkekler kızlardan daha düşük puanlar almış. Sorunlarla başa çıkabilme becerileri erkeklerde kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bir ebeveynle yaşayan bireylerde, empati, akran ilişkileri, cinsiyet, ev ilişkileri kızlarda erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul türü açısından baktığımızda, okul ilişkileri, eğitim beklentileri, amaçlar, sorun çözme becerileri gibi faktörler Fen Lisesi ve Anadolu Liselerinde daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma neticesiyle ergenlerin psikolojik sağlığını ele alan eğitim ve danışmanlık programlarının yapılması önem taşımaktadır.

Atik (2013) yaptığı çalışmada liseli ergenlerin bağlanma tarzları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkide öz yansıtma ve iç görünün aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde yer alan dört lisenin 10. ve 11. Sınıflarında okuyan 568 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre bağlanma ve dayanıklılık arasında

pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öz- yansıtma ve iç görünün bağlanma ve sağlamlık üzerinde aracı rolü bulunmamıştır.

Fuente vd. (2013) yaptıkları çalışma ile lisans öğrencilerin davranış, duygu tarzı, sınav kaygısı ve dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Almeria Üniversitesinin Psikoloji bölümünde okuyan 121 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, rekabetçi-çalışkanlık ve sabırsızlık-düşmanlık davranışları ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sabırsızlık-düşmanlık ve dayanıklılık arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Allan vd. (2014) tarafından üniversite adaylarının psikolojik sağlamlık ve ileriye yönelik akademik başarı profillerini çıkarmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Üniversite adaylarının, üniversiteye geçişi sırasında stres faktörlerine karşı her geçen gün daha savunmasız olabildiklerini ve akademik başarıya ulaşmak için psikolojik sağlamlığın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. 1534 üniversite adayından veriler toplandı. Elde edilen sonuçlara göre, psikolojik sağlamlığın kadınların akademik kazanımlarını kolaylaştırdığı, ancak erkekler için daha az işlevsel olduğunu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonucunda psikolojik sağlamlık ve akademik başarı arasındaki ilişkinin üniversiteye geçiş sırasında daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Bulut (2016) yaptığı çalışma ile ergen bireylerin kaygı, sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki bir lisede bulunan 9.,10.,11. ve 12. Sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 480 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre psikolojik sağlamlık ve kaygı arasında negatif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik dayanıklılık ve sosyal destek arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Başka bir sonucuna göre ise, İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin diğer liselere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada amaç, ortaokul öğrencilerinin eğitim hayatında yaşadıkları stresin psikolojik sağlamlık üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 6., 7. ve 8. Sınıflara giden 344 öğrenci oluşturmuştur. Analiz sonuçlarında, psikolojik dayanıklılığın eğitim stresi alt boyutlarından çalışma baskısı, ders yükü ve umutsuzluk ile negatif yönde; başarı kaygısı ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma baskısı, ders yükü ve başarılı olamama kaygısı psikolojik dayanıklılık

üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür. Umutsuz alt boyutunun ise yordamadığı sonucuna varılmıştır.

Akar (2018) psikolojik sağlık programının ergenlerin psikolojik sağlık düzeyine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada iki örneklem grubu seçmiştir. Birinci örneklem grubunu, 423 lise öğrencisi, ikinci örneklem grubunu farklı bir lisedeki 250 öğrenci oluşturmuştur. Birinci çalışma ile psikolojik sağlık ölçeği ile öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ölçülmüştür. İkinci çalışma ile ölçülen psikolojik sağlık düzeylerinde en düşük puanları alan 52 öğrenci seçilmiştir ve deney kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Psikolojik Sağlık Programının yoksulluk riski altındaki öğrencilerin dayanıklılık düzeylerini arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt (2019) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 12-16 yaş arası 8. Sınıfa devam eden ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, sınav kaygısını etkileyecek değişkenler arttığında psikolojik dayanıklılık düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çakmak (2019) lise son öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına yönelik algıları bağlamında psikolojik sağlık düzeylerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Örneklem grubunu 971 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, psikolojik sağlamlığın sınavın tehdit ya da fırsat olarak algılanma durumu, sosyoekonomik düzey, anne-baba birliktelik durumu ve problemlerle internet kullanımı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmanın başka bir sonucuna göre ise, sınavı fırsat olarak gören öğrencilerin psikolojik dayanıklılığının beş faktör kişilik özelliklerinden nevrozizm, dışadönüklük ve sorumluluk; sınavı tehdit gibi gören öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının nevrozizm, sorumluluk, dışadönüklük, yaşantıya açıklık, yumuşak başlılık özellikleri tarafından anlamlı şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Totan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 367 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına

göre, bilişsel ve duygusal düzenleme ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Aynı zamanda bu üç değişkenin test kaygısı ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel düzenleme ile sınav kaygısı arasında az aracılık rolüne sahip olup, sınav kaygısı bilişsel düzenlemeden daha çok etkilenmektedir. Bu sebeplerden ötürü bilişsel ağırlıklı önleyici çalışmalar yapılması önem taşır.

Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 452 lise öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda psikolojik dayanıklılık ve karar verme gücü arasında negatif yönlü, orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Dursun ve Özkan (2019) yapmış oldukları çalışma ile ergen bireylerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 278 kız ve 178 erkek lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakacak olursak, gelecek kaygısı ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide yaşam doyumunun kısmi bir aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumunun erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüş. Fakat gelecek kaygısı ve psikolojik sağlamlık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sakka vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinde ergen bireylerin yaşadığı sınav kaygısı ve sağlamlılıklarını inceleyerek pandemi dönemindeki okul yılını uzatılmasının etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Yunanistan'da bir lisede eğitime devam eden 67 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Düşük benlik saygısı ve aile üyelerinden birinin koronavirüse yakalanma korkusunun sınav kaygısı düzeylerinin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sınav kaygısının önemli bir sebebi olarak öğretmenleri göstermişlerdir. Dayanıklılığın cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ve sınav kaygısı ile dayanıklılık arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Erol ve Tekin (2021) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 süreci boyunca eğitime devam eden öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlıklarının karma metodolojisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini pandemi sürecinde online eğitim alan 401 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucu online eğitime devam ederken kız öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Psikolojik sağlamlık cinsiyet

değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul türüne göre sınav kaygısı düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Psikolojik sağlık açısından okul türü değişkeni anlamlı farklılık görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerden görüşler alınarak, sınav kaygısını başaramama korkusu ve heyecan kavramlarıyla tanımlamışlardır. Covid-19 sürecinde kaygının arttığını ve sınava odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik dayanıklılık kavramını güçlü, mutlu, sağlam olma olarak nitelemişlerdir. Sağlıklarını korumak için müzik dinlediklerini, spor yaptıklarını, pandemi sürecindeki en yoğun şekilde sosyal medyayı kullandıklarını, aileleriyle beraber zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Ateş ve Sağar (2021) psikolojik danışman adaylarının akademik başarısını psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz yeterliliğin ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü okuyan 265 psikolojik danışman adayı örneklem seçilerek yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademik başarı ile psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik ile özyeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışma sonucunda psikolojik sağlık, öz yeterlilik ve bilişsel esneklik değişkenleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kesimalioğlu (2021) lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyi, ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 9., 10. ve 11. Sınıfa giden 528 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, psikolojik sağlık düzeyinin anne-baba tutumu, akademik başarı açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı şekilde stresle başa çıkma puanlarının cinsiyet, akademik başarı, anne baba tutumu açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal erişilebilirliğin anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık düzeyinin duygusal erişilebilirlik ve aktif başa çıkma ile pozitif, olumsuz ilişki ve kaçınan başa çıkma ile negatif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Özen (2021) yürütmüş olduğu çalışmada sınavların öğrenciler üzerindeki kaygı düzeyi ile psikolojik dayanıklılık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Örneklem grubunu 151 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, sınav kaygı düzeyi ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani psikolojik sağlık düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmıştır. Cinsiyete göre kaygı düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ve kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek

öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Psikolojik sağlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre sınav kaygı düzeyi ve psikolojik sağlık düzeyi ailenin medeni durumuna ve sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın başka bir sonucuna göre ise öğrencilerin başarı durumu iyiyse psikolojik sağlık düzeyinin de yüksek çıktığı görülmüştür. Aynı şekilde sınav kaygısı ile akademik başarı durumu arasında da anlamlı farklılık görülmüştür.

Çakıroğlu vd. (2022) yürüttüğü çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 547 lisans ve lisans üstü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda psikolojik dayanıklılık ve mindfulness (bilinçli farkındalık) sınav kaygısı ile aralarında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısı ve psikolojik dayanıklılık arasında bilinçli farkındalığın aracı rolünün anlamlı düzeyde olduğu neticelenmiştir.

Psikolojik sağlık hakkında yapılan ve önceki kısımlarda bahsi geçen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların geneline bakılıp kısa bir özet yapmak gerekirse, psikolojik sağlamlığın bireylerin yaşama uyumunu kolaylaştıran ve iyi, sağlıklı bir ruh haline sahip olmamızı sağlayan benlik saygısı, öz yeterlik, duygusal erişilebilirlik, problem çözme becerisi, akademik dayanıklılık, yaşam doyumu, bilişsel esneklik, bilişsel ve duygusal düzenleme, sosyal destek, bağlanma tarzları gibi özelliklerle pozitif ilişki de olduğu görülmüştür. Bunun yanında depresyon, kaygı, sınav kaygısı, karar verme güçlüğü gibi özelliklerle negatif ilişkide olduğu görülmüştür. Bilişsel çarpıtmaların sosyodemografik değişkenlere göre incelendiği araştırmalara bakıldığı zaman cinsiyet, yaş, okul türü, alan, ebeveyn tutumu, kurs ya da özel ders, ders dışı faaliyetler, internette geçirilen süreye göre birbirini destekleyen araştırmalar olduğu kadar farklı sonuçların çıktığı araştırmaların da olduğu görülmüştür. Araştırmalardan yola çıkarak, psikolojik sağlamlığın bireylerin yaşamın zorluklarıyla mücadelesinde büyük destek sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, psikolojik sağlık ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modelinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda unsurdan oluşan bir evrende o evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin bütününe kapsayacak ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinin Malazgirt ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okumakta olan Anadolu lisesi, fen ve mesleki ve teknik Anadolu lisesindeki gönüllü lise 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmaya 410 öğrenci katılmıştır.

Tablo 3.1’de öğrencilerin bazı demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 3.1. Demografik özelliklere yönelik dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kız	289	71,1
	Erkek	117	28,9
Yaş	17	344	85,6
	18	58	14,4
Okul	Anadolu Lisesi	193	47,7
	Fen Lisesi	24	5,9
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	188	46,4
Alan	Sayısal	113	29,0
	Eşit ağırlık	156	40,1
	Sözel	94	24,2
	Yabancı dil	26	6,7
Özel Öğretim Kursu/Özel Ders	Evet	66	16,3
	Hayır	338	83,7
Başarı	Yüksek	70	17,4
	Orta	297	73,7
	Düşük	36	8,9
Algılanan Anne-Baba Tutumu	Otoriter	66	16,6
	Demokratik	104	26,1
	Tutarsız	41	10,3
	İzin Verici	115	28,9
	Mükemmeliyetçi	72	18,1
İnternet	1 saat	137	33,8
	2-4 saat	144	35,6
	4-6 saat	59	14,6
	6-8 saat	23	5,7
	8-10 saat	13	3,2
	10+ saat	29	7,2
Ders dışı Faaliyetleri	Kitap Okuma	207	51,0
	Spor	166	40,9
	Sinema-Tiyatro	39	9,6
	Resim-Müzik	276	68,0
	Toplam	406	100

Katılımcıların %71,1'ü kadın, %28,9'sı erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%85,6) 17 yaşında, %14,4'ü ise 18 yaşındadır. Anadolu Lisesi'nden gelen öğrenciler %47,7 ile en yüksek orana sahipken, %46,4 ile Meslek Lisesi öğrencileridir. Katılımcıların %40,1'i Eşit ağırlık, %29,0'i Sayısal, %24,2'si Sözel ve %6,7'si Yabancı dil bölümündendir. Öğrencilerin %16,33'ü özel öğretim kursu yada özel ders almaktadır. Katılımcıların %17,4'ü derslerinde yüksek, %73,7'si orta ve %8,9'u düşük başarıya sahiptir. Katılımcıların %28,9'u ebeveynlerin disiplin stilini İzin Verici, %26,1'i Demokratik, %18,1'i Mükemmeliyetçi, %16,6'sı Otoriter ve %10,3'ü Tutarsız olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların %33,8'i 1 saat, %35,6'sı 2-4 saat, %14,6'sı 4-6 saat, %5,7'si 6-8 saat, %3,2'si 8-10 saat ve %7,2'si 10 saat ve üzerinde internet kullanmaktadır. Genel olarak, katılımcıların ders dışı zamanlarda en çok resim ve müzikle ilgilendikleri görülmektedir. Öğrenciler ders dışı faaliyet olarak %68,0'i resim ve müzik ile ilgilenmeyi, %51,0'i kitap okumayı, %40,9'u spor yapmayı, %9,6'sı tiyatro ve sinemaya gitmeyi tercih etmektedir. (Tablo 1).

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇBSKÖ)’’, ‘‘Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (ABİBÇÖ)’’ ve ‘‘Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği (EPDÖ)’’ kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere yönelik bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği

Putwain vd. (2020) tarafından ‘‘The Development and Validation of a New Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS) isimle ölçek geliştirilmiştir. Geliřtirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Ergin ve Ekři (2022) tarafından 11-19 yař aralığındaki 334 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçek 16 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek öğrencilerin sınav kaygısı deneyimlerini endişe, bilişsel müdahale, gerginlik ve fizyolojik göstergeler olmak üzere 4 alt boyutta değerlendirilmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipindedir ve sečenekler ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum: 1’’, ‘‘Katılmıyorum: 2’’, ‘‘Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum: 3’’, ‘‘Katılıyorum: 4’’, ‘‘Kesinlikle Katılıyorum: 5’’ şeklinde kademelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek sınav kaygısını göstermektedir. Ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .80, ‘‘endişe’’ alt boyutu için .80, ‘‘bilişsel müdahale’’ alt boyutu için .65, ‘‘gerginlik’’ .70, ‘‘fizyolojik göstergeler’’ alt boyutu için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeđi Cronbach alfa katsayısı .90 bulunmuştur.

3.3.2. Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği

Bulut vd. (2013) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ‘‘Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeđi’’ 29 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması 14-17 yař aralığındaki 347 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipindedir ve cevap sečenekleri ‘‘Bana çok uygun:4’’, ‘‘Bana uygun:3’’, ‘‘Bana uygun değil:2’’, ‘‘Bana hiç uygun değil:1’’ şeklinde dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 116, en düşük puan 29 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .87, ‘‘aile desteği’’ alt boyutu için .89, ‘‘akran desteği’’ .84, ‘‘okul desteği’’ .81, ‘‘uyum’’ .70, ‘‘mücadele azmi’’ .67, ‘‘empati’’ boyutu için ise .61 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeđi Cronbach alfa katsayısı .83 bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Kaya (2018) tarafından lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 606 öğrenciden veri toplanmıştır. İlk önce 52 maddelik bir form oluşturulmuştur. Daha sonra bu form üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılarak ve uzman görüşleri alınarak 27 madde araçtan çıkarılmıştır. 25 maddeli ve 4 boyutlu bir form elde edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde olup cevap seçenekleri “Hiç katılmıyorum:1”, “Katılmıyorum:2”, “Biraz katılıyorum:3”, “Katılıyorum:4”, “Tamamen katılıyorum:5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’tir. Ölçekten alınan yüksek puan bilişsel çarpıtma düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin “felaketleştirme” boyutu “1,2,9,10,17,18,24,25”; “benlik değeri” boyutu “3,4,11,12,19,20”; “dışa atıf” boyutu “5,6,13,14,21,22”; “mükemmeliyetçilik” boyutu “7,8,15,16,23” maddelerinden oluşmaktadır. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .89, “felaketleştirme” alt boyutu için .82, “benlik değeri” .84, “dışa atıf” .80, “mükemmeliyetçilik” .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği Cronbach alfa katsayısı .91 bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanacak “Kişisel Bilgi Formunda” katılımcıların cinsiyet, yaş, alan, okul türü, anne-baba tutumları, kurs ya da özel ders alma, ders dışı faaliyet, okul başarısını tanımlama, internette geçirilen süre gibi farklı demografik değişkenleri belirlemek amacıyla oluşturulmuş olan formdur.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle çalışmada kullanılacak bütün ölçekler için, ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Verileri toplamak amacıyla Muş ilinin Malazgirt ilçesinde öğrenim gören farklı lise türlerindeki lise 12. sınıf öğrencileri ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na etik kurul izni için başvurulmuş ve çalışmanın etik açıdan uygun olduğu bilgisiyle 2023/160 sayılı etik kurul kararıyla (EK-5) tamamlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında araştırma ve uygulama izni (EK-6) alınmıştır. Çalışmada kullanılmış ölçekler lise 12. sınıf öğrencilerine bizzat uygulanmıştır. Öğrencilere çalışmanın amacı, ölçekler hakkında gerekli bilgilendirmeler ve ölçeklerin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirmelerden sonra gönüllü olarak

katılmak isteyen öğrencilere Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği uygulanmış olup veriler toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanma süresi yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bütün değişkenler için betimsel istatistikler hesaplanıp araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı, psikolojik sağlamlıkları, bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 410 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada toplanılan veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcılara ölçme araçları uygulanarak veriler toplandıktan sonra bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için uygun hale getirilmiştir. Toplanan veriler analiz edilmeden önce uç değerler kutu grafikleri ile incelenmiş ve normal dağılımı etkileyen 4 uç değer araştırma kapsamından çıkartılarak 406 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar analize dahil edilmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; psikolojik sağlamlık ve bilişsel çarpıtmalar olup bağımlı değişkeni ise sınav kaygısıdır.

Öğrencilerden elde edilen verilerin normallik sayıltısı ve merkezi dağılımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla birçok yöntem kullanılarak incelenmesi gerekmektedir. Yapılan analizler sonucunda Histogram ve Q-Q Plot grafikleri incelendiği zaman normale yakın bir dağılım oluşturdukları görülmüştür. Ayrıca elde edilen verilerin çarpıklık- basıklık katsayılarına bakıldığı zaman $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu yüzden veriler analiz edilirken normal dağıldığı varsayılarak parametrik testler tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğrencilerin Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların kişisel bilgi formunda bulunan sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki değişkene sahip cinsiyet, yaş ve özel öğretim kuru/özel ders durumu ve ders dışı faaliyetler için T Testi, iki değişkenden fazla olan okul türü, alan seçimi, başarı düzeyi, internette geçirilen süre için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilişsel çarpıtmalarının sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır.

Tablo 3.3 ‘te öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevapların basıklık-çarpıklık değerleri ve merkezi dağılımları incelenmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Ölçeklere Verdikleri Cevapların Merkezi Dağılımları.

		n	Min	Mak	Medyan	Mod	X	ss	Çarpıklık	Basıklık
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	406	16	80	52	52	51,10	13,71	-0,290	-0,310
	Endişe	406	4	20	14	16	13,52	4,18	-0,492	-0,532
	Bilişsel Müdahale	406	4	20	12,5	12	12,63	4,43	-0,106	-0,901
	Gerginlik	406	4	20	14	16	13,81	4,25	-0,568	-0,410
	Fizyolojik Göstergeler	406	4	20	11	10	11,15	3,81	0,135	-0,348
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	Ölçek Toplamı	406	25	125	67,5	73	67,42	18,82	0,298	0,125
	Felaketleştirme	406	8	40	26	20	25,42	7,74	-0,098	-0,796
	Benlik Değeri	406	6	30	13	6	13,27	5,81	0,753	-0,041
	Dışa Atf	406	6	30	12	6	12,71	5,07	0,816	0,363
	Mükemmeliyetçilik	406	5	25	16	18	16,02	5,00	-0,118	-0,810
Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği	Ölçek Toplamı	406	30	100	58	48	58,37	12,36	0,084	-0,352
	Aile Desteği	406	7	28	13	7	13,54	5,12	0,719	0,020
	Akran Desteği	406	5	22	8	5	8,75	4,03	1,046	0,436
	Okul Desteği	406	5	20	11	5	10,90	3,96	0,323	-0,496
	Uyum	406	4	16	8	7	8,28	2,67	0,450	-0,173
	Mücadele Azmi	406	5	20	11	10	11,29	3,50	0,071	-0,552
	Empati	406	3	12	6	6	5,61	2,21	0,862	0,515

Tablo 3.3’e göre ÇBSKÖ alt boyutları ve ölçek toplamında; ortalama değerleri 11,15 ile 51,10, çarpıklık katsayıları -0,568 ile 0,135, basıklık katsayıları -0,901 ile -0,310 arasında değişmektedir. ABİBÇÖ alt boyutları ve ölçek toplamında; ortalama değerleri 12,71 ile 67,42, çarpıklık katsayıları -0,118 ile 0,1816, basıklık katsayıları -0,810 ile 0,363 arasında değişmektedir. PDÖ alt boyutları ve ölçek toplamında; ortalama değerleri 5,61 ile 58,37, çarpıklık katsayıları 0,071 ile 1,046, basıklık katsayıları -0,552 ile 0,436 arasında değişmektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde analiz sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet		n	X	Ss	t	p	
	Ölçek Toplamı	Kız	289	52,47	12,99	3,300	0,001
		Erkek	117	47,56	14,83		
	Endişe	Kız	289	13,90	3,86	2,835	0,005
		Erkek	117	12,50	4,74		
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Bilişsel Müdahale	Kız	289	13,07	4,29	3,250	0,001
		Erkek	117	11,50	4,62		
	Gerginlik	Kız	289	14,22	4,07	3,179	0,002
		Erkek	117	12,75	4,52		
	Fizyolojik Göstergeler	Kız	289	11,28	3,74	1,130	0,259
		Erkek	117	10,81	3,98		

*p <.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ’den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($t=3,300$, $p<.05$). ÇBSKÖ puan ortalaması kızlarda ($52,47\pm 12,99$) erkeklerin puan ortalamalarına göre ($47,56\pm 14,83$) daha yüksektir ($p=0,001$). Kızlarda endişe alt boyutu ortalaması ($13,90\pm 3,86$) erkeklerin ortalamasına göre ($12,50\pm 4,74$) daha fazladır ($p<.05$). Kızlarda bilişsel müdahale alt boyutu ortalaması ($13,07\pm 4,29$) erkeklerin ortalamasına ($11,50\pm 4,62$) göre daha fazladır ($p=0,001$). Gerginlik alt boyutu ortalaması kızlarda ($14,22\pm 4,07$) erkeklerin puan ortalamasına göre ($12,75\pm 4,52$) daha fazladır ($p<.05$). ÇBSKÖ fizyolojik göstergeler alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Yaşa Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Yaşa Göre T Testi Sonuçları

Yaş		n	X	ss	t	p	
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	17 yaş	344	50,90	14,14	-0,541	0,590
		18 yaş	58	51,78	10,95		
	Endişe	17 yaş	344	13,60	4,25	1,253	0,211
		18 yaş	58	12,86	3,72		
	Bilişsel Müdahale	17 yaş	344	12,65	4,56	0,591	0,556
		18 yaş	58	12,33	3,69		
	Gerginlik	17 yaş	344	13,74	4,41	-0,795	0,429
		18 yaş	58	14,12	3,22		
	Fizyolojik Göstergeler	17 yaş	344	10,91	3,85	-2,900	0,004
		18 yaş	58	12,47	3,36		

*p <.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ'den aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=-0,541$, $p>.05$). 18 yaş grubunda fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması ($12,47\pm3,36$) 17 yaş grubunun ortalamasından ($10,91\pm3,85$) daha fazladır ($p<.05$). ÇBSKÖ'nin endişe, bilişsel müdahale, gerginlik alt boyutları puan ortalamaları yaş gruplarına göre değişkenlik göstermemektedir ($p>.05$).

4.3. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sınava Yönelik Özel Öğretim Kursu ya da Özel Ders Alıp Almamalarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının sınava yönelik özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Kurs ya da Özel Ders Alıp Almamalarına Göre T Testi Sonuçları

Sınava yönelik kurs ya da özel ders alıp almama			n	X	ss	t	p
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	Evet	66	51,92	13,86	0,550	0,583
		Hayır	338	50,91	13,66		
	Endişe	Evet	66	13,12	4,78	-0,735	0,464
		Hayır	338	13,58	4,06		
	Bilişsel Müdahale	Evet	66	11,67	4,51	-1,901	0,058
		Hayır	338	12,80	4,39		
	Gerginlik	Evet	66	14,45	3,90	1,348	0,178
		Hayır	338	13,69	4,30		
	Fizyolojik Göstergeler	Evet	66	12,68	3,28	3,633	0,000
		Hayır	338	10,85	3,84		

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ'den aldıkları puan ortalamalarının kurs ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=0,550$, $p>.05$). Fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması sınava yönelik özel öğretim kursu veya özel ders alanlarda ($12,68\pm 3,28$) sınava yönelik özel öğretim kursu veya özel ders almayanların puan ortalamasına ($10,85\pm 3,84$) göre daha fazladır ($p<.05$). ÇBSKÖ'nin endişe, bilişsel müdahale, gerginlik alt boyutları puan ortalamaları özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamalarına göre değişkenlik göstermemektedir ($p>.05$).

4.4. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Ders Dışı Faaliyetlere Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının ders dışı faaliyetlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ayrı başlıklar halinde bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 'de verilmiştir. Tablo 4.4'te lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının kitap okumaya göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Kitap Okumaya Göre T Testi Sonuçları

Kitap Okuma		n	X	ss	t	p
Ölçek Toplamı	Yok	199	50,13	14,92	-1,40	0,16
	Var	207	52,03	12,40		
Endişe	Yok	199	13,53	4,32	0,07	0,94
	Var	207	13,50	4,05		
Bilişsel Müdahale	Yok	199	12,76	4,68	0,59	0,55
	Var	207	12,50	4,19		
Gerginlik	Yok	199	13,21	4,60	-2,80	0,005
	Var	207	14,39	3,81		
Fizyolojik Göstergeler	Yok	199	10,63	3,96	-2,70	0,007
	Var	207	11,65	3,60		

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ'den aldıkları puan ortalamalarının kitap okumaya göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının kitap okumaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=-1,40$, $p>.05$). Öğrencilerin kitap okuma durumu ile ÇBSKÖ alt boyutlarından gerginlik ve fizyolojik göstergeler arasında anlamlı farklılık bulunurken ($p<.05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.5. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Spor Yapmaya Göre T Testi Sonuçları

Spor		n	X	ss	t	p
Ölçek Toplamı	Yok	240	51,11	13,16	0,01	0,99
	Var	166	51,10	14,50		
Endişe	Yok	240	13,49	4,00	-0,15	0,88
	Var	166	13,55	4,44		
Bilişsel Müdahale	Yok	240	12,80	4,43	0,98	0,33
	Var	166	12,37	4,43		
Gerginlik	Yok	240	13,78	4,12	-0,15	0,88
	Var	166	13,85	4,45		
Fizyolojik Göstergeler	Yok	240	11,03	3,62	-0,77	0,44
	Var	166	11,33	4,07		

*p<.05

Tablo 4.5'te lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının spor yapmaya göre analiz sonuçları verilmiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ'den aldıkları puan ortalamalarının spor yapmaya göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının spor yapmaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t=0,01$, $p>.05$).

Tablo 4.6. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Sinema-Tiyatroya Gitmelerine Göre t Testi Sonuçları

Sinema-Tiyatro			n	X	ss	t	P
Ölçek Toplamı	Yok	367	51,39	13,74	1,28	0,20	
	Var	39	48,44	13,29			
Endişe	Yok	367	13,63	4,14	1,70	0,09	
	Var	39	12,44	4,42			
Bilişsel Müdahale	Yok	367	12,77	4,43	2,04	0,04	
	Var	39	11,26	4,30			
Gerginlik	Yok	367	13,86	4,28	0,66	0,51	
	Var	39	13,38	4,02			
Fizyolojik Göstergeler	Yok	367	11,13	3,84	-0,36	0,72	
	Var	39	11,36	3,51			

*p<.05

Tablo 4.6’da lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının sinema-tiyatroya gitmelerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ’den aldıkları puan ortalamalarının sinema-tiyatroya gitmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının sinema-tiyatroya gitmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (t=1,28, p>.05). Sinema/tyatroya gitme durumu ile ÇBSKÖ alt boyutlarından bilişsel müdahale arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.05).

Tablo 4.7. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Resim-Müzik ile İlgilenmelerine Göre T Testi Sonuçları.

Resim-Müzik			n	X	ss	t	P
Ölçek Toplamı	Yok	130	51,28	13,32	0,18	0,86	
	Var	276	51,02	13,91			
Endişe	Yok	130	13,42	4,05	-0,31	0,76	
	Var	276	13,56	4,25			
Bilişsel Müdahale	Yok	130	12,85	4,34	0,69	0,49	
	Var	276	12,52	4,49			
Gerginlik	Yok	130	13,82	4,07	0,02	0,99	
	Var	276	13,81	4,34			
Fizyolojik Göstergeler	Yok	130	11,20	3,83	0,18	0,86	
	Var	276	11,13	3,81			

*p<.05

Tablo 4.7’de lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının resim-müzikle ilgilenmelerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Lise 12. sınıf öğrencilerinin ÇBSKÖ’den aldıkları puan ortalamalarının resim-müzikle ilgilenmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının resim-müzikle ilgilenmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (t=0,18, p>.05).

4.5. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Okul Türü		n	X	ss	F	p	
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	Anadolu Lisesi	193	50,66	13,76	0,148	0,862
		Fen Lisesi	24	51,33	9,69		
		Mesleki ve Teknik	188	51,41	14,08		
	Endişe	Anadolu Lisesi	193	13,55	4,24	3,435	0,033
		Fen Lisesi	24	11,38	4,04		
		Mesleki ve Teknik	188	13,72	4,07		
	Bilişsel Müdahale	Anadolu Lisesi	193	12,31	4,33	5,091	0,007
		Fen Lisesi	24	10,46	3,13		
		Mesleki ve Teknik	188	13,21	4,57		
	Gerginlik	Anadolu Lisesi	193	13,83	4,31	1,320	0,268
		Fen Lisesi	24	15,08	1,69		
		Mesleki ve Teknik	188	13,60	4,39		
	Fizyolojik Göstergeler	Anadolu Lisesi	193	10,98	3,81	9,883	0,001
		Fen Lisesi	24	14,42	1,79		
		Mesleki ve Teknik	188	10,89	3,82		
	Anadolu Lisesi					2,3	

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ÇBSKÖ ortalaması öğrencilerin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Endişe alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda ($11,38\pm4,04$) anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ($13,55\pm4,24$) ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre ($13,72\pm4,07$) daha azdır ($p<.05$). Bilişsel müdahale alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda ($10,46\pm3,13$) anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ($12,31\pm4,33$) ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre ($13,21\pm4,57$) daha azdır ($p<.05$). Fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda ($14,42\pm1,79$) anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ($10,98\pm3,81$) ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre ($10,89\pm3,82$) daha fazladır ($p<.05$). ÇBSKÖ’nin gerginlik alt boyutu puan ortalaması öğrencilerin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.6. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okudukları Alana Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okudukları alana göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okudukları Alana Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alan		n	X	Ss	F	p	
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	Sayısal	113	50,75	13,07	0,691	0,558
		Eşit ağırlık	156	52,44	13,56		
		Sözel	94	50,72	13,84		
	Endişe	Yabancı dil	26	49,19	15,35	0,410	0,746
		Sayısal	113	13,41	4,16		
		Eşit ağırlık	156	13,82	4,13		
	Bilişsel Müdahale	Sözel	94	13,36	4,12	1,159	0,325
		Yabancı dil	26	13,15	4,25		
		Sayısal	113	12,20	4,47		
	Gerginlik	Eşit ağırlık	156	13,15	4,20	0,496	0,685
		Sözel	94	12,76	4,56		
		Yabancı dil	26	12,19	4,52		
	Fizyolojik Göstergeler	Sayısal	113	13,98	4,23	0,558	0,643
		Eşit ağırlık	156	14,05	4,21		
		Sözel	94	13,80	3,99		
		Yabancı dil	26	13,00	4,90		
		Sayısal	113	11,16	3,87		
		Eşit ağırlık	156	11,42	3,80		
		Sözel	94	10,81	3,80		
		Yabancı dil	26	10,85	3,77		

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okudukları alana göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ÇBSKÖ ortalaması ve tüm alt boyutları öğrencilerin okudukları alana göre anlamli farklılık göstermemektedir (p>.05).

4.7. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Başarılarını Tanımlamalarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Okul Başarılarını Tanımlamalarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Okul başarılarını tanımlama		n	X	ss	F	p	
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	Yüksek	70	48,10	13,55	2,280	0,104
		Orta	297	51,60	13,68		
		Düşük	36	53,14	14,03		
	Endişe	Yüksek	70	12,29	4,26	4,329	0,014
		Orta	297	13,72	4,16		1,2
		Düşük	36	14,44	3,82		1,3
	Bilişsel Müdahale	Yüksek	70	10,80	4,23	7,851	0,001
		Orta	297	12,95	4,40		1,2
		Düşük	36	13,61	4,41		1,3
Gerginlik	Yüksek	70	13,60	4,05	0,117	0,889	
	Orta	297	13,85	4,31			
	Düşük	36	13,94	4,15			
Fizyolojik Göstergeler	Yüksek	70	11,41	3,79	0,220	0,803	
	Orta	297	11,08	3,80			
	Düşük	36	11,14	4,02			

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı puanlarının okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bilişsel müdahale alt boyutu puan ortalaması başarısını yüksek olarak nitelendiren öğrencilerin ($10,80\pm 4,23$) başarısını orta olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına ($12,94\pm 4,40$) ve başarısını düşük olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına ($13,61\pm 4,41$) göre daha azdır ($p<.05$). ÇBSKÖ'nin endişe, gerginlik ve fizyolojik göstergeler puan ortalamaları öğrencilerin okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.8. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ebeveyn tutumu		n	X	ss	F	p		
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	Otoriter	66	49,59	13,25	0,603	0,660	
		Demokratik	104	52,12	12,26			
		Tutarsız	41	52,46	14,32			
		İzin Verici	115	50,48	14,08			
	Endişe	Mükemmeliyetçi	72	52,15	14,59	0,954	0,433	
		Otoriter	66	12,76	4,04			
		Demokratik	104	13,64	3,84			
		Tutarsız	41	14,22	4,50			
	Bilişsel Müdahale Ölçeği	Gerginlik	İzin Verici	115	13,50	4,35	0,275	0,894
			Mükemmeliyetçi	72	13,81	4,14		
			Otoriter	66	12,23	4,18		
			Demokratik	104	12,70	4,27		
Fizyolojik Göstergeler		Gerginlik	Tutarsız	41	13,07	4,44	0,915	0,455
			İzin Verici	115	12,61	4,61		
			Mükemmeliyetçi	72	12,82	4,63		
			Otoriter	66	13,08	4,35		
		Fizyolojik Göstergeler	Demokratik	104	14,18	4,03	1,251	0,289
			Tutarsız	41	14,34	3,86		
			İzin Verici	115	13,74	4,33		
			Mükemmeliyetçi	72	14,06	4,39		
Fizyolojik Göstergeler	Otoriter	66	11,53	3,74	1,251	0,289		
	Demokratik	104	11,59	3,58				
	Tutarsız	41	10,83	3,86				
	İzin Verici	115	10,63	4,00				
Fizyolojik Göstergeler	Mükemmeliyetçi	72	11,47	3,71	1,251	0,289		

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının algılanan anne-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı puanlarının ve alt boyutlarının algılanan anne-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p>.05).

4.9. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin İnternette Geçirilen Süreye Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının internette geçirilen süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Lise 12.sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin İnternette Geçirilen Süreye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

İnternette geçirilen süre		N	X	ss	F	p	
Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği	Ölçek Toplamı	1 saat	137	52,47	13,40	0,869	0,502
		2-4 saat	144	49,72	13,79		
		4-6 saat	59	52,37	13,13		
		6-8 saat	23	51,87	15,35		
		8-10 saat	13	50,69	11,35		
		10+ saat	29	48,66	15,72		
	Endişe	1 saat	137	13,87	4,10	1,149	0,334
		2-4 saat	144	13,08	4,18		
		4-6 saat	59	14,03	3,81		
		6-8 saat	23	14,00	4,19		
		8-10 saat	13	14,08	4,42		
		10+ saat	29	12,48	5,03		
	Bilişsel Müdahale	1 saat	137	12,95	4,43	0,617	0,687
		2-4 saat	144	12,20	4,39		
		4-6 saat	59	12,98	4,41		
		6-8 saat	23	13,17	4,76		
		8-10 saat	13	12,31	4,17		
		10+ saat	29	12,21	4,75		
	Gerginlik	1 saat	137	14,18	4,40	0,766	0,575
		2-4 saat	144	13,44	4,18		
4-6 saat		59	14,31	4,00			
6-8 saat		23	13,57	5,45			
8-10 saat		13	13,54	3,71			
10+ saat		29	13,10	3,58			
Fizyolojik Göstergeler	1 saat	137	11,47	3,54	0,316	0,903	
	2-4 saat	144	10,99	3,73			
	4-6 saat	59	11,05	4,21			
	6-8 saat	23	11,13	4,57			
	8-10 saat	13	10,77	3,52			
	10+ saat	29	10,86	4,30			

*p<.05

Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının internette geçirilen süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı puanlarının ve alt boyutlarının internette geçirilen süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

4.10. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 4.13'te lise 12. sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği, Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tablosu

		1	2	3	4	5	6	7
1.Endişe	r	1						
	p							
2.Bilişsel	r	,685**	1					
Müdahale	p	,000						
3.Gerginlik	r	,692**	,596**	1				
	p	,000	,000					
4.Fizyolojik	r	,434**	,372**	,600**	1			
Göstergeler	p	,000	,000	,000				
5.ÇBSKÖ	r	,862**	,820**	,880**	,717**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
6.ABİBÇÖ	r	,255**	,206**	,160**	,262**	,267**	1	
	p	,000	,000	,001	,000	,000		
7.EPDÖ	r	,052	,104*	-,081	-,009	,022	,198**	1
	p	,296	,036	,103	,858	,661	,000	

***p<.001, **p<.01, *p<.05, ÇBSKÖ: Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği, ABİBÇÖ: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği, EPDÖ: Psikolojik Dayanıklılık(Sağlamlık) Ölçeği

Çok Boyutlu Sınav Kaygısı ile Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ölçeği arasında ($r = .267$, $p < .001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ölçeği ile Çok Boyutlu Sınav Kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından endişe ($r = .255$, $p < .001$) ve fizyolojik göstergeler ($r = .262$, $p < .001$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde; bilişsel müdahale ($r = .206$, $p < .001$) ve gerginlik ($r = .160$, $p < .05$) arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde korelasyon vardır. Çok Boyutlu Sınav Kaygısı ile Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği arasında korelasyon saptanmamıştır ($r = .022$, $p > .05$). Psikolojik Dayanıklılık(Sağlamlık) Ölçeği ile Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeğinin bilişsel müdahale alt boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde bir korelasyon vardır ($r = .104$, $p < .05$). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında korelasyon pozitif yönde, zayıf düzeyde korelasyon vardır ($r = .198$ $p < .001$).

Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeğinin alt ölçeklerle ve alt ölçeklerin birbiri ile ilişkisi

Çok Boyutlu Sınav Kaygısı ölçeğinin endişe ($r = .862$, $p < .001$), bilişsel müdahale ($r = .820$, $p < .001$), gerginlik ($r = .880$, $p < .001$) arasında pozitif yönde çok güçlü; fizyolojik göstergeler ($r = .717$, $p < .001$) ile arasında pozitif yönde güçlü korelasyon vardır. Çok Boyutlu Sınav Kaygısı ölçeğinin Endişe ile bilişsel müdahale ($r = .685$, $p < .001$), endişe ile gerginlik ($r = .685$, $p < .001$) arasında güçlü; endişe ile fizyolojik göstergeler ($r = .434$, $p < .001$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde korelasyon saptanmıştır. Bilişsel müdahaleler ile gerginlik ($r = .596$, $p < .001$) güçlü, fizyolojik göstergeler ($r = .372$, $p < .001$) ile arasında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu göstermiştir. Gerginlik ile fizyolojik göstergeler ($r = .600$, $p < .001$) ile arasında güçlü düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu göstermiştir.

4.11. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Sınav Kaygısı Düzeylerini Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulgular

Lise 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık ve bilişsel çarpıtma düzeylerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Psikolojik Sağlamlığın Çok Boyutlu Sınav Kaygısına Etkisi

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	39,789	3,639		10,935	0,000
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	0,199	0,036	0,273	5,575	0,000
Ergen Psikolojik Dayanıklılık (Sağlamlık) Ölçeği	-0,036	0,054	-0,032	-0,660	0,509

$R = ,268, R^2 = 0,072, F = 15,645, p < 0,000$

Lise 12. sınıf öğrencilerinin bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlık düzeylerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Modelin sabit terimi ($B=39,789$) 10,935 t istatistiği ile istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$). Bu, diğer bağımsız değişkenlerin sıfır olduğu durumda modelde beklenen ortalama puanın 39,789 olduğunu gösterir. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmaların regresyon katsayısı ($\beta =0,273$) pozitif bir değere sahiptir ve 5,575 t istatistiği ile istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$). Bu durum, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalardaki artışın modeldeki puanları artırdığını gösterir. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin regresyon katsayısı ($\beta =-0,032$) ise negatif bir değere sahiptir ve -0,660 t istatistiği ile istatistiksel olarak anlamsızdır ($p=0,509$). Bu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğindeki değişimlerin model üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını gösterir. Bu regresyon modelinin genel açıklama gücü $R^2=0,072$ 'dir, yani modeldeki bağımsız değişkenler toplam varyansın sadece %7,2'sini açıklayabilmektedir. Ayrıca, modelin genel anlamlılığı $F=15,645, p=0,000$ olarak bulunmuştur, bu da modeldeki en az bir bağımsız değişkenin genel anlamlılığı olduğunu gösterir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Bu bölümde ilgili alan yazın çerçevesinde bu araştırmada ortaya çıkan bulguların tartışıldığı tartışma bölümüne, ortaya çıkan sonuçların yazıldığı sonuç bölümüne ve bulgular neticesinde yazar tarafından yapılabilecek uygulamalara dair tavsiyelerin bulunduğu öneriler bölümüne yer verilmiştir.

5.1 TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiye dair yapılan analizlerin sonuçları alanyazındaki bilgiler ışığında tartışılmıştır.

5.1.1 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamli düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığı zaman kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınav kaygısı alt boyutlarından endişe, bilişsel müdahale ve gerginlik kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Fizyolojik göstergeler alt boyutu cinsiyete göre anlamli farklılık göstermemektedir.

İlgili literatür incelendiği zaman bu araştırmayı destekleyen kadın öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu birden çok araştırma bulunmaktadır (Aba, 2018; Ahsan ve Kumar, 2016; Alsaady vd., 2020; Aydın, 2017; Bozkurt, 2019; Çakmak vd., 2017; Çakmak, 2007; Cassady ve Johnson, 2002; Chapell vd., 2005; Gül Zamir, 2022; Güler ve Çakır, 2013; Karakoç, 2023; Öğretir ve Türker, 2021). Yıldırım (2023) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmamızı destekler niteliktedir. Aynı zamanda Kilit vd. (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada sınav kaygısının endişe, gerginlik, bilişsel boyutları kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır

ve araştırmamızı destekler niteliktedir. Ancak araştırmamızda sınav kaygısı alt boyutlarından fizyolojik göstergelerin cinsiyet değişkeniyle anlamlı farklılık göstermemesini destekleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Aksine Softa vd. (2015) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin durumluk kaygı belirtilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirci ve Bütün Ayhan (2016) kız öğrencilerin sınav kaygısına daha fazla fiziksel tepki göstermelerinin sebebini biyolojik nedenlerden kaynaklı olabileceği şeklinde açıklamıştır. Bu durumu öğrencilerin sınav kaygısının fizyolojik etkilerini kontrol altına alabilmeleriyle yorumlayabiliriz. Bunun yanında alan yazında erkek öğrencilerin sınav kaygısının kadın öğrencilerden yüksek olduğunu ve anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığını gosteren araştırmalarda mevcuttur (Aydoğmuş, 2016; Bagav, 2018; Baştürk, 2007; olak, 2013; Demirci, 2018; Erözkan, 2004; Guo vd., 2023; Hu vd., 2018; Karaşahin, 2020; Köse vd., 2018; Küçüker, 2018; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Cesim, 2014). Araştırmalar bu durumu kadınların nörobiyolojik yapılarıyla ve olaylara ve durumlara kadınların daha duygusal yaklaşmalarından dolayı olduğunu belirtmişlerdir (Bozkurt, 2019). Bir toplumda en son ve en geç değişen öğeler toplumsal değerler, normlar, inançlar ve tutumlardır. Toplumsal yapı, yetiştiriliş tarzları, toplumsal roller ve rol modeller kız öğrencilerimiz üzerinde bir baskı yaratabilir ve bu durum kaygıya sebep olabilir.

5.1.2 Lise 12. Sınıf ğrencilerinin Sınav Kaygısı, Yaşa Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf ğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınav kaygısı alt boyutlarından fizyolojik göstergelerde 18 yaş grubu ortalaması 17 yaş grubunun ortalamasından daha fazladır. Aynı zamanda BSKÖ'nün endişe, bilişsel müdahale, gerginlik alt boyutları puan ortalamaları yaş gruplarına göre değişkenlik göstermemektedir. Bu durumları sınav kaygısı sonucu görülen fizyolojik durumların beden üzerinde anlaşılmasının daha kolay olmasına bağlayabiliriz. İlgili literatür incelendiği zaman bu araştırmayı destekleyen sınav kaygısı düzeyi ve yaş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığına dair araştırmalar bulunmaktadır (Aral ve Başar, 1998; Bozkurt, 2004; Bozkurt, 2019; Civil, 2008; Dünder vd., 2008; Gençdoğan, 2006; Karakoç, 2023; Karaşahin, 2020). Bunun yanında alan yazında sınav kaygısı düzeyi ve yaş arasında anlamlı farklılaşma olduğuna dair araştırma sonuçları da mevcuttur. Yaş ilerledikçe sınav kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bulut vd., 2013; Demirci, 2018; Latifoğlu vd., 2017;

Sarı vd., 2018; Serim, 2016; SS ve Sail, 2006; Yaşartürk vd., 2021). Demirci (2018) 13-18 yaş arası öğrencilere yapmış olduğu araştırmada yaş arttıkça sınav kaygısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenliğe doğru sınav kaygısının daha çok arttığına dair araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumu sorumluluk duygusunun artması ve geleceğe yönelik korkuların artmasından dolayı olabileceği açıklanmıştır (Bozkurt, 2019; Dong vd., 1994; Kayapınar, 2006; Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Araştırmamızın yaş aralığı geniş olmadığı için anlamlı çıkmadığı düşünülebilir.

5.1.3 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Sınava Yönelik Kurs ya da Özel Ders Alıp Almamalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının dersane(kurs) ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin dersane(kurs) ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması sınava yönelik kurs veya özel ders alanların puan ortalaması sınava yönelik kurs veya özel ders almayanların puan ortalamasına göre daha fazladır. ÇBSKÖ'nün endişe, bilişsel müdahale, gerginlik alt boyutları puan ortalamaları dersane(kurs) ya da özel ders alıp almamalarına göre değişkenlik göstermemektedir. Aba (2018) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada özel ders alanların kuruntu düzeyi daha düşük, duyuşsallık düzeyi daha yüksek çıkmıştır ve çalışmamızı destekler niteliktedir. Okulda alınan eğitim dışında bir kursa katılmak ve özel ders almak ile öğrenciler yoğun bir temponun içinde kalırlar. Bu durum kaygı yaşamalarına sebep olabilir ve özellikle maruz kaldıkları yoğun tempo kendini bedensel belirtilerle gösterebilir. Literatür incelendiğinde sınav kaygısı düzeylerinin dersane(kurs) ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucunumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Aba, 2018; Çakmak, 2007; Duman, 2008; Kırmızıgül, 2018; Serim, 2016; Yolcu, 2015). Buna karşılık çalışmamızla aynı sonuca ulaşmayan araştırmalarda mevcuttur. Yapılan çalışmalarda kurs desteği alan öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başol ve Zabun, 2014; Feta, 2019). Öğrenciler hem okulda hem de kurs ya da özel derslerle eğitimlerine devam ettiklerinde öğrencilerde başarı beklentisi artmaktadır. Bu durumda sınav kaygısının oluşmasına neden olarak görülebilmektedir (Feta, 2019). Kurs ya da özel ders alıp almama durumunun başarı

durumu düşük çocuklarda başarıyı arttırdığı, öz yeterliği arttırdığını ve bu durumun sınav kaygısını azaltma yönünde bir etkisi olduğu düşünülen sebepler arasındadır (Zhang, 2013).

5.1.4 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Ders Dışı Faaliyetlerine Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının ders dışı faaliyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin kitap okumaları ile ÇBSKÖ alt boyutlarından gerginlik ve fizyolojik göstergeler puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ve kitap okuyan öğrencilerin ÇBSKÖ'nin gerginlik ve fizyolojik göstergeler alt boyut puanları kitap okumayan öğrencilerin ölçek alt boyut puanlarına göre daha yüksektir. İlgili literatür incelendiği zaman benzer sonuçlar elde edilen bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu durum öğrencilerin kitap okumayı zaman kaybı olarak görmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Ancak Özen (2016) tarafından lise son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada kitap okuma sıklığı ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kitap okumayan öğrencilerin sınav kaygısı daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu günümüz sınavlarını düşündüğümüzde daha çok okuduğunu anlama becerisi üzerine kurulduğu için ve kitap okumanın okuduğunu anlama becerisini arttırdığını ve sınavlarda başarıyı bu sayede yakaladığımızı düşünürsek kitap okumayan öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olması mantıklı olabilir. Diğer analiz sonuçlarımızı incelediğimiz zaman öğrencilerin spor yapmaları ile ÇBSKÖ alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatür incelendiği zaman çalışmamızı destekleyen çok az araştırma mevcuttur. Mollaoğulları ve Uluç (2019) tarafından 1945 ortaokul öğrencisiyle yapılan araştırmada sportif etkinlikleri yapma ve yapmama ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Bu durumu öğrencilerin sportif faaliyetlere ilgisizliği, buldukları toplum ve aile yapısının bu tür faaliyetlere katılmalarını uygun görmemelerinden kaynaklı olabilir. Ancak araştırma sonucumuzun aksini iddia eden çalışmalar da mevcuttur. Orta öğretim öğrencileriyle yapılan bir araştırmada spor faaliyetlerine ve sanatsal etkinliklere katılan öğrencilerin istatistiksel olarak daha düşük düzeyde stres algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Taş, 2019). Erdoğan (2012) tarafından lise 12. sınıf üniversite sınavına hazırlanan 513 öğrenci ile yapılan araştırmada boş zaman etkinliğine katılan öğrencilerin sınav kaygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda spor faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin sanatsal faaliyetlerde bulunan öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Dalkıran (2012) tarafından yapılan çalışmada fiziksel aktivitelere katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öznur (2014) tarafından yapılan çalışmada fiziksel aktivite düzeyi yüksek olan bireylerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ergenlik ağındaki öğrencilerin fiziksel faaliyetleri sanatsal faaliyetlere tercih ettikleri görülmektedir. Çünkü ergenlik dönemindeki artan beden enerjisinin ve kaygının yarattığı gerilimin uygun şekilde boşaltılabileceği etkinlik türünden biri fiziksel etkinliklerdir (Erdoğan, 2012). Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sinema/tiyatroya gitme ile BSK alt boyutlarından bilişsel müdahale arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sinema/tiyatroya gitmeyen öğrencilerde giden öğrencilere göre BSK bilişsel müdahale alt boyut puanı daha yüksektir. İlgili literatür incelendiği zaman benzer veya aksini iddia eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Sinema duygu ve düşüncelerin iletildiği ve insanlar üzerinde somut izler bırakan bir yapıdır. Duygu ve düşünceler üzerine kurulu olduğu için bilişsel müdahale ile arasında anlamlı bir ilişki olabilir. Öğrencilerin resim/müzikle ilgilenme durumu ile BSK alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatür incelendiği zaman bu sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Aksine Sezer (2009) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada müziğin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu grlmştur. Kaygılı bir durumda müzik dinlemek kaygıyı azaltabilir, rahatlama sağlayabilir ve zihni sakinleştirebilir. Müzik ve resim kaygılı bir durumda odağımızı değiştirmemizde yardımcı olabilir ve bu da kaygıyı hafifletebilir.

5.1.5 Lise 12. Sınıf ğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okul Türüne Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf ğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının öğrencilerin okudukları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Endişe alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha azdır. Bilişsel müdahale alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha fazladır. Fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha fazladır. BSK'nn gerginlik alt boyutu puan ortalaması öğrencilerin okul türüne göre anlamlı

farklılık göstermemektedir. Fen lisesi öğrencilerinde endişe ve bilişsel müdahale alt boyutlarına göre sınav kaygısının düşük olması sınava hazırlık çalışmalarının daha sistemli yürütülmesi ve önleyici rehberlik çalışmalarının yoğun verilmesi olabilir. Feta (2019) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada sınav kaygısı endişe, bedensel belirtiler ve sınavla ilgili alakasız düşünceler alt boyutlarıyla anlamlılık gözlenmemiştir. Ancak gerginlik alt boyutu anlamlı farklılık göstermiştir ve çalışmamızı destekler nitelikte değildir. Feta (2019) bu durumu aile ve toplum beklentilerinin yüksek olmasının öğrencilerde gerginlik yaratmaya sebep olabileceği şeklinde açıklamıştır. İlgili literatür incelendiği zaman bu araştırmayı destekleyen sınav kaygısı düzeyi ve okul türü arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığına dair araştırmalar bulunmaktadır (Alyaprak, 2006; Aydın, 2016; Çiçek ve Tanhan, 2018; Sakızoğlu, 2003; Sarı vd., 2018; Yatar Yıldız, 2007). Bunun yanında alan yazında sınav kaygı düzeyi ve okul türü arasında anlamlı farklılaşma olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Çakmak (2007) yaptığı çalışmaya göre imam hatip ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır ve bu durum meslek ve imam hatip liselerinde uygulanan farklı katsayılarından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Anadolu ve fen liselerinde okuyan öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyi yüksek ve geleceğe yönelik beklentileri fazla olan öğrenciler tercih ettiği için sınav kaygılarının daha yüksek çıktığı düşünülmektedir (Feta, 2019). Yalçınöz (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre meslek lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre sınav kaygısı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ek olarak Mousavi vd.(2008) tarafından yapılan çalışmaya sınav kaygısı ve okul türü arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısının okul türlerine göre farklılık göstermesinin sebebi olarak okulların öz yeterlik seviyeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Erzen, 2013).

5.1.6 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okudukları Alana Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının öğrencilerin okudukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiği zaman bu araştırmayı destekleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Buna karşılık Ekşi (1998) tarafından yapılan çalışmaya göre sayısal alandaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin diğer bölüm türlerine göre daha yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Çakmak

(2007) tarafından yapılan çalışmaya göre dil bölümünden sınava girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan tercihi bireylerin ileriki dönemlerinde mesleki hayatlarını ve yaşantılarını derinden etkileyeceği dikkate alındığında doğru alan seçimi yapılması önemlidir. Doğru alan seçimi öğrencilerin sınavlara daha rahat hazırlanmaları sağlar ve bu sayede yaşanan sınav kaygısını azaltmaya yardımcı olur.

5.1.7 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Okul Başarılarını Tanımlamalarına Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının öğrencilerin okul başarılarını nasıl tanımladığına göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin okul başarılarını nasıl tanımladığına göre anlamli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bilişsel müdahale alt boyutu puan ortalaması başarısını yüksek olarak nitelendiren öğrencilerin, başarısını orta olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına ve başarısını düşük olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına göre daha azdır. ÇBSKÖ'nün endişe, gerginlik ve fizyolojik göstergeler puan ortalamaları öğrencilerin okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamli farklılık göstermemektedir. Yazıcı (2017) tarafından yapılan çalışmada akademik başarı düzeyleri ve endişe alt boyutu arasında düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Başarı düzeyleri yüksek olanların endişe alt boyut ortalamaları düşüktür. Öğrenciler başarılarını yüksek gördüklerinde özgüvenleri artar, hatalı düşünce ve davranışlarının farkında olup bunları yöneterek daha az kaygı yaşayabilirler. İlgili literatür incelendiği zaman okul başarılarını tanımlama ve sınav kaygısı arasında anlamli farklılaşma görülmediği sonucunu destekleyen araştırma bulunmaktadır (Call ve Beer, 1994; Cheraghian vd., 2008; Kayapınar, 2006; Mousavi vd., 2008; Mwamwenda, 1994; Ndirangu vd., 2009; Yatar Yıldız, 2007; Yazıcı, 2017; Zimmer ve Hocevar, 1994). Bunun yanında alan yazında sınav kaygısı ve öğrencilerin okul başarılarını nasıl tanımladıklarına göre aralarında anlamli düzeyde farklılaşma olduğunu belirten araştırmalarda mevcuttur. Yıldırım (2023) tarafından yapılan çalışmaya göre okul başarısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarı vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada ise başarısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı daha düşüktür ve orta ve düşük başarı gösteren öğrencilerin ise daha yüksek sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2019; Deffenbacher vd., 1981; Dordinejad vd., 2011; Khalaila, 2015; Küçük, 2010; Özen, 2021; Rana ve Mahmood, 2010; Sung vd., 2016; Von Der Embse

ve Hasson, 2012; Yalçınöz, 2017; Yıldırım, 2023; Zeidner, 1990; Zhang ve Henderson, 2014). Sınavlarda kişiliğinin değerlendirildiğini düşünen bireyler başarılı olduğunda olumlu dönütler alacağını düşünür ve başarısız olduğunda olumsuz dönütler alacağını düşündüğü için başarılı bireylerde sınav kaygısının düşük olacağı bir sebep olarak düşünülebilir (Koçyiğit, 2023). Başarısını yüksek algılayan öğrencilerin özgüvenleri ve sınavı başarabileceğine olan inançları yüksek olur. Bu sayede sınav kaygısı daha düşük düzeyde seyredebilir ve bu olumlu durum sınavda başarı elde etmelerini sağlayabilir.

5.1.8 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Algılanan Anne-Baba Tutumlarına Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının anne-baba tutumuna göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anne-baba tutumuna göre anlamli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiği zaman bu araştırmayı destekleyen araştırma bulunmaktadır (Eraslan, 2010; Feta, 2019; Kısa, 1996; Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Tümerdem, 2007). Bunun yanı sıra alan yazında sınav kaygısı ve öğrencilerin anne-baba tutumlarını nasıl tanımladıklarına göre aralarında anlamli düzeyde farklılaşma olduğunu belirten araştırmalarda mevcuttur. Çolak (2013) yaptığı araştırmaya göre ebeveynleri otoriter tutuma sahip öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter anne baba tutumunun çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Gökçedağ (2001) tarafından yapılan çalışmada yine aynı şekilde otoriter anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sınav kaygısı daha yüksek çıkmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Boyacıoğlu, 2010; Kayapınar, 2006; Tekbaş, 2009). İlgisiz ebeveyn tutumuna sahip çocukların sınav kaygı düzeyi yüksek bulunmuştur (Putwain vd., 2010; Raufelder vd., 2015; Ringeisen ve Raufelder, 2015; Ün, 2018; Wang vd., 2007; Yıldırım, 2023). Küçüker (2018) yapmış olduğu araştırmada demokratik anne baba tutumuna sahip ailelerde yetişen çocukların, otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip öğrencilere göre daha az sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu (2015) tarafından yapılan çalışmada koruyucu anne baba tutumuna sahip ailelerde yetişen çocuklarda sınav kaygısı düzeyinin yüksek, demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi düşük bulunmuştur. Olumlu, demokratik ebeveyn tutumlarının sınav kaygı düzeyini düşürdüğü sonucuna yapılan çalışmalar neticesinde ulaşılmıştır (Chapell ve Overton, 1998; Kozacıoğlu, 1982). Tutarsız ebeveyn tutumlarına sahip

ailelerdeki çocuklar da tutarsız davranışlar sergilemektedir. Çocuk ne zaman doğru yaptığının ya da ne zaman yanlış yaptığının ayırımına varamayabilir ve kafa karışıklığı yaşayabilir. Sınav ile ilgili düşünceleri ve davranışları noktasında da tutarsızlıklar kaçınılmaz olur (Feta, 2019). Çalışmamızda ortaya çıkan sınav kaygısının anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermemesinin sebebi olarak anne-baba-çocuk ilişkisinin değişmesi olabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda günümüz teknoloji çağı olduğu için ve çocukların teknolojiye ve teknolojik aletlere olan ilgisinden dolayı aileden uzaklaşmaları sebepleri olarak düşünülebilir. Günümüzde ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili en büyük beklentisi eğitim hayatlarıyla ilgilidir. Çocuklarının eğitimlerine çok önem verdikleri için tutumları da bu yönde gelişim gösterir. Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri onların yetenek ve başarı düzeylerine göre olmazsa bu durum çocuğa negatif yönde yansır. Bu da çocukların sınava hazırlık dönemlerinde daha fazla kaygı yaşamalarına sebep olabilir.

5.1.9 Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, İnternette Geçirilen Süreye Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan bu araştırmada lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının internette geçirdiğiniz süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin internette geçirdiğiniz süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternette geçirilen süre ile ilgili alan yazında çok az çalışma mevcuttur. Yalçınöz (2017) tarafından yapılan çalışmada problemlili internet kullanımı ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Sınav kaygısı arttıkça problemlili internet kullanım düzeyi azalmaktadır. Yoğun şekilde internet kullanımı gelişme çağındaki çocuklardan gençlere kadar herkesi sosyal, duygusal, kişisel, fiziksel birçok yönden olumsuz etkilemektedir. Son dönemlerde çocuklarımızın ve gençlerimizin eğitim hayatlarında da birçok olumsuzluğun görülmesine sebep olmaktadır. İnternette geçirilen sürenin artmasıyla derslere olan ilgi azalmaktadır.

5.1.10 Lise 12.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Çarpıtmaları ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlımlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtmalar arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Çok

Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği ile Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmaların alt boyutları olan felaketleştirme arasında orta; benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ile sınav kaygısı alt boyutlarından endişe ve fizyolojik göstergeler arasında orta düzeyde; bilişsel müdahale ve gerginlik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında ilişki saptanmamıştır. Psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı alt boyutlarından bilişsel müdahale alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. İlgili literatür incelendiği zaman sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı pozitif ilişkiye dair çalışmamızı destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Alyaprak (2006) tarafından üniversite sınavına hazırlanan 220 öğrenci ile sınav kaygısını etkileyen değişkenlerle ilgili yapılan çalışmada bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Özan ve Yüksel (2003) tarafından 150 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada bilişsel çarpıtmalar ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olduğu ve bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Putwain vd. (2010) tarafından 244 lise 11. sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı sınav kaygısı ve sınav performansı arasındaki ilişki ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın sonucu mevcut çalışmamızla tutarlılık göstermekte ve sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtma arasında anlamlı, pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Özellikle de sınav kaygısının kuruntu boyutunu etkilemektedir. Ek olarak yapılan bazı çalışmalarda sınav kaygısı ile akılcı olmayan inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişki incelenmiş olup aralarında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Boyacıoğlu, 2010; Güler, 2012; Himle vd., 1982; Wong, 2008). Öğrencilerin hazırlandıkları sınavı felaketleştirme ve abartma eğilimleri, endişe duydukları olayın felakete, olumsuz sonuçlanacağını düşünmeleri kaygıyı kaçınılmaz kılar. Sınavın tehlike yaratan bir durum olarak görülmesi, sınav anıyla ve sonrasında ilgili olumsuz düşüncelerle meşgul olunması endişe ve kaygının artmasına sebep olabilir. Bu yüzden sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtmalar pozitif yönde birbirini etkiler. Mevcut araştırmamızda sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Çalışmamızdan beklenen sonuç sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü bir ilişkinin ortaya çıkmasıydı. Ancak bu beklentimiz doğrulanmadı. Çünkü psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin kaygılarını yönetebilme potansiyelleri yüksek ve süreci rahat atlatabilirler ve zorlu süreç sonunda toparlanmaları daha kolay olabilir. Alan yazında çalışmamızı destekleyen çok araştırma bulunmamakla birlikte Sakka vd. (2020) tarafından 67 lise öğrencisi ile covid 19 döneminde sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınav kaygısı

ve psikolojik sağamlık arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bunun yanında mevcut araştırmamızı desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Liu vd. (2021) tarafından in de okuyan 1266 tıp ğrencisi ile bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sınav kaygısı, duygu dđzenleme ve psikolojik sağamlık arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ve psikolojik sağamlık arasında anlamlı, negatif yđnlđ ilişki saptanmıştır. Bir başka çalışmamız Guo vd. (2023) tarafından 529 üniversite ğrencisi ile araştırma yapılmıştır. Araştırmada üniversite ğrencilerinin sınav kaygısı ve psikolojik sağamlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında psikolojik sağamlık ve sınav kaygısı arasında anlamlı, negatif yđnlđ ilişki saptanmıştır. Yapılan birtakım çalışmalarda aynı sonuçlara ulaşılmıştır ve sınav kaygısı ile psikolojik sağamlık arasında negatif yđnlđ anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Özen, 2021; Totan vd., 2019; Yakıcı ve Kandemir, 2021; Yıldırım, 2023; Yılmaz, 2017; De La Fuente vd., 2017; Trigueros vd., 2020). Psikolojik sağamlığın sınav kaygısı üzerinde koruyucu bir rol aldığı kaçınılmazdır. Psikolojik sağamlığı yüksek olan bireyler duygularının farkında olan ve duygularını yönetebilme potansiyelleri yüksek olan kişiler olarak dđřünđldüğünde kaygılarını yönetebilme potansiyellerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.11 Lise 12. Sınıf ğrencilerinin Psikolojik Sağamlık ve Bilişsel arpıtmalarının Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Lise 12. sınıf ğrencilerinin bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağamlıklarının sınav kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağamlığın sınav kaygısına ilişkin varyansın %7,2 'sini açıklamıştır. Lise 12. sınıf ğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordarken psikolojik sağamlık sınav kaygısını yordamamaktadır. Yapılan araştırmaları incelediğimizde Bozkurt (2019) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sağamlık düzeyi artış gösterdiğinde sınav kaygısı düzeyinde azalma görüldüğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde akmak (2007) tarafından yapılan araştırmada üniversiteye giriş sınavını fırsat ve tehdit olarak algılayan öğrencilerin psikolojik sağamlık düzeylerinin farklı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Sınavı fırsat olarak algılayan öğrencilerin tehdit olarak algılayan öğrencilere göre psikolojik sağamlık düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Alan yazın incelendiği zaman yapılan araştırmalarda psikolojik sağamlığın sınav kaygısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hayat vd., 2021; Liu vd., 2021; Putwain vd., 2013; Trigueros vd., 2020; Wilks, 2008). Ancak yapılan çalışmalara bakıldığı zaman mevcut araştırmamızda ortaya çıkan psikolojik sağamlığın

sınav kaygısını yordamadığı sonucunu destekler nitelikte değildir. Bireylerin zorluklarla baş edebilmeleri için psikolojik açıdan dayanıklı olmak çok önemlidir ve psikolojik açıdan dayanıklı olan bireyler yaşamlarında bir sorunla karşılaştıkları zaman bireysel koruyucu faktörlerini kullanarak olumsuz duygusal ve davranışsal sonuçları en aza indirgeyip kendi geleceklerine yönelik olumlu ve iyimser bir tavırda olabilirler. Bu durumda bireylerin zorluklarla daha kolay mücadele etmek, öğrenmeye motive olmak, kendine güvenerek kararlı adımlar atıp başarıya yönelmek gibi noktalarda psikolojik sağlamlığın önemli olduğunu belirtmeliyiz (Henderson ve Milstein, 1996; Oktan, 2008). Sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da genel olarak mevcut araştırmamızdaki bulgularla benzer sonuçlar elde edilmiş olup negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Uşaklı ve Yapıcı (2001) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı ile ilgili öğrencilerde bilişsel düzeyde’’ sınavlarda başarılı olamayacağım, sınav sonunda her şey berbat olacak, bildiğim her şeyi unutacağım, kendimi yetersiz görüyorum, evdekilerin yüzüne nasıl bakarım, sınavda başarısız olursam bir daha asla düzeltemem’’ gibi düşüncelerin yoğun olduğunu belirtmiştir. Putwain vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı ve akademik başarıya bilişsel çarpıtmaların yordayıcı rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bireyler sınavlara bazen çok fazla anlam yüklerler. Sınav sonuçların kişinin başarı düzeyini değil de kişinin değerini yansıttığını düşünmektedirler. Bu gerçekçi ve akılcı olmayan düşünceler sınav dönemlerinde bireylerin daha gergin, stresli ve kaygılı olmasına yol açar. Bu süreçte bireylerin içinde bulunduğu duruma ilişkin olumlu düşüncelere sahip olması ve öğrencilerin bu süreçteki bilişsel çarpıtmalarının tespit edilip en aza indirgenmesi çok önemlidir.

5.2 Sonuç

1. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kızlarda endişe alt boyutu ortalaması erkeklerin ortalamasına göre daha fazladır. Kızlarda bilişsel müdahale alt boyutu ortalaması erkeklerin ortalamasına göre daha fazladır. Gerginlik alt boyutu ortalaması kızlarda erkeklerin puan ortalamasına göre daha fazladır. ÇBSKÖ fizyolojik göstergeler alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
2. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. 18 yaş grubunda fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması 17 yaş grubunun ortalamasından daha fazladır. ÇBSKÖ'nün endişe, bilişsel müdahale,

gerginlik alt boyutları puan ortalamaları yaş gruplarına göre değişkenlik göstermemektedir.

3. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması sınava yönelik özel öğretim kursu veya özel ders alanlarda sınava yönelik özel öğretim kursu veya özel ders almayanların puan ortalamasına göre daha fazladır. ÇBSKÖ'nün endişe, bilişsel müdahale, gerginlik alt boyutları puan ortalamaları özel öğretim kursu ya da özel ders alıp almamalarına göre değişkenlik göstermemektedir.
4. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, ders dışı faaliyetlerinden kitap okuma durumu ile ÇBSKÖ alt boyutlarından gerginlik ve fizyolojik göstergeler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Spor yapma durumu ile ÇBSKÖ alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sinema/tiyatroya gitme durumu ile ÇBSKÖ alt boyutlarından bilişsel müdahale arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Resim/müzikle ilgilenme durumu ile ÇBSKÖ alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
5. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. Endişe alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha azdır. Bilişsel müdahale alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha azdır. Fizyolojik göstergeler alt boyutu ortalaması fen lisesinde okuyanlarda anadolu lisesinde okuyanların puan ortalaması ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanların ortalamasına göre daha fazladır. ÇBSKÖ'nün gerginlik alt boyutu puan ortalaması öğrencilerin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
6. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okudukları alana göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir.
7. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, okul başarılarını tanımlamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. Bilişsel müdahale alt boyutu puan ortalaması başarısını yüksek olarak nitelendiren öğrencilerin başarısını orta olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına ve başarısını düşük olarak nitelendiren öğrencilerin puan ortalamasına göre daha azdır. ÇBSKÖ'nün endişe, gerginlik ve

fizyolojik göstergeler puan ortalamaları öğrencilerin okul başarısını tanımlamalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

8. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, algılanan anne-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir.
9. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, internette geçirdiği süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmalar arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmalar alt boyutları olan; felaketleştirme arasında orta, benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon saptanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ile sınav kaygısı alt boyutlarından endişe ve fizyolojik göstergeler arasında orta düzeyde; bilişsel müdahale ve gerginlik arasında zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon vardır. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında korelasyon saptanmamıştır. Sınav kaygısının psikolojik sağlamlık alt boyutları olan uyum ve mücadele azmi alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon olup empati alt boyutu ile arasında negatif yönde zayıf bir korelasyon vardır. Psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısının bilişsel müdahale alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir korelasyon vardır.
11. Lise 12. sınıf öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordarken psikolojik sağlamlık sınav kaygısını yordamamaktadır.

5.3 Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.3.1 Uygulayıcıya yönelik öneriler

- Sınav kaygısının erkek öğrenciler üzerindeki fizyolojik etkilerine ve bu etkileri fark etmelerine yönelik nefes ve gevşeme egzersizleri ve eğitici seminerler okul psikolojik danışmanları tarafından yapılabilir.
- Okul türleri göz önüne alınarak her okul türüne uygun programlar arttırılabilir ve sınavlara yönelik önleyici ve eğitici çalışmalar düzenlenebilir.
- Öğrencilere alan seçiminden önce alanlarla ilgili tanıtıcı çalışmalar ve bireyi tanıma ile ilgili uygulamalar arttırılabilir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarına yönelik ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik psikoeğitim programları düzenlenmelidir.

5.3.2 Araştırmacılara yönelik neriler

- Bu alışma Muş ilinin Malazgirt ilçesinde anadolu, fen, mesleki ve teknik anadolu liselerinde okuyan lise 12. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla yapılmıştır. Türkiye’de benzer çalışmalar yapılarak çalışmalar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmadaki değişkenler kullanılarak farklı yaş grupları tercih edilerek farklı dönemlerdeki sınav kaygıları araştırılıp bu çalışmayla karşılaştırılabilir. Aynı zamanda yaş ranjı geniş tutulabilir.
- Özel ğretim kursuna giden ve özel ders alan öğrenciler üzerinde bilişsel boyuttaki etkileriyle ilgili ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.
- Sınav kaygısı üzerinde azaltıcı etkileri olan sosyal aktiviteler araştırılabilir ve ayrı başlıklar halinde etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Adana, F. ve Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35–42.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ahsan, M. ve Kumar, A. (2016). A study of the relationship between test anxiety and study habits of physical education students. *International Journal of Sports and Physical Education*, 2(3), 7–10.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Akça, Z. K. (2012). *Genç yetişkinlikte algılanan anne-baba tutumlarının, kendini toplama gücü ve benlik saygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. Adnan Menderes Üniversitesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Albano, A. M. ve Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International Review of Psychiatry*, 14(2), 129–134.
- Allan, J. F., McKenna, J. ve Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 42(1), 9–25. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Allred, K. D. ve Smith, T. W. (1989). The hardy personality: cognitive and psychological responses to evaluative threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 257–266. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.257>

- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215
- Alsaady, I., H, G., Zawawi, A., Alghanmi, M. ve Zakai, H. (2020). Impact of Covid-19 crisis on exam anxiety levels among Bachelor Level University students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.36941/mjss-2020-0052>
- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936–948.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Ar, Ö. F. (2014). *Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumu ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 7–11.
- Ardanç, P. (2017). *Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin Türçeye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Arkar, H. (1992). Beck'in depresyon modeli ve bilişsel terapisi." *Düşünen Adam. Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1–3), 37–40.
- Artan, T., Atak, I., Karaman, M. ve Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(6), 79–94.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: personal, educational and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185.
- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ateş, B. ve Sağar, M. E. (2021). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1–9.
- Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

İstanbul Bilim Üniversitesi.

- Aydın, F. (2019). *Lise öğrencilerinde kariyer karar verme güçlükleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Aydın, H. (2008). Sokrates'in felsefesi ışığında sokratik yöntem analitik bir yaklaşım. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-8.
- Aydın, M. (2001). *Sınav kaygısı envanterinin iki ve üç faktörlü modelinin karşılaştırmalı bir incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, U. (2017). Test anxiety: Do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187–197.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydoğmuş, E. (2016). *Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki ve bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Bagav, M. (2018). *Sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi.
- Bağcı, A. G. (2022). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide eylemliliğin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitapevi.
- Banu, Y. İ. ve Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim psikolojisi: çocuk ergen gelişimi*. Pegem Akademi.
- Başbakkal, Z., Muslu, G. K., Akçay, N. ve Bolışık, B. (2007). Obezite çocuklarda düşük benlik saygısına neden oluyor mu. *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3), 151–156.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). The predictors of success in turkish high school placement exams: exam prep courses, perfectionism, parental attitudes and test anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 78–87.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163–176.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135–157.
- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (V. Öztürk, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi* (N. H. Şahin, Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, J. S. (2011). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2019). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (V. Öztürk, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Bennard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Bilgin, M. (2004). Bilişsel üçlü ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 35–41.
- Birenbaum, M. ve Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27(1), 293–301.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bodas, J. ve Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: a cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65–88.
- Bolig, R. ve Weddle, K. D. (1988). Resiliency and hospitalization of children. *Children's Health Care*, 16(255–260). https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326888chc1604_2

- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. ve Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster: New York City in the aftermath of the September 11th terrorist attack. *Psychological Science*, 17(3), 181–186. [https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01682.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01682.x)
- Boyacıoğlu, N. (2010). *Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Boyacıoğlu, N. E. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 40–46.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52–59.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Brody, J. E. (1995). *Doğru egzersizi seçme* (N. H. Şahin, Çev.). Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. ve Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31–53.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent Psychological Resilience Scale: Validity and reliability study. *Suvremena Psihologija*, 16(1), 21–32.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Burke, F. (2016). *How to end exam anxiety. the ultimate approach for parents teachers and students*. Bookbaby.
- Bülbül, K. (2022). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları, bilişsel*

- çarpıtmaları ve akademik kaygıları: Alternatif modellerin denenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Call, G. ve Beer, J. (1994). General and test anxiety, shyness, and grade point average of elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*, 74(2), 512–514.
- Can, P. B., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9–17.
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569–592.
- Cassady, J. C. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295. <https://doi.org/doi:10.1006/ceps.2001.1094>
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (1993). *Personality: Theory and research*. Wiley and Sons.
- Cesim, D. T. (2014). *Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Chapell, M. ve Overton, W. (1998). Development of logical reasoning in the context of parenting style and test anxiety. *Merill-Palmer Quarterly*, 44, 141–152.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268.
- Cheraghian, B., Fereidooni-Moghadam, M., Baraz-Pardejani, S. ve Bavarsad, N. (2008). Test anxiety and its relationship with academic performance among nursing students. *Knowledge Health*, 3(3–4), 25–29.
- Cherry, K. (2021). Test anxiety symptoms, causes, and treatments. *Retrieved January*.
- Childress, A. R. ve Burns, D. D. (1981). The basics of cognitive therapy. *Psychosomatics*, 22(12), 1017–1027.
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: resilient functioning in maltreated children– past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402–

422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02608>.
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili anadolu yakası kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8.sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Conger, R. D. ve Conger, K. J. (2002). Resilience in midwestern families: Selected findings, from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage Family*, 64(2), 361–373. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Connell, C. (2010). Cognitive behavior therapy in the treatment of anxiety disorders in children. *Rivier Academic Journal*, 6(2), 1–6.
- Connor, K. M. ve Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The connor davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Corsini, R. J. ve Wedding, D. (2012). *Modern psikoterapiler* (S. D. Çiftçi, E. Güzelyazıcı ve M. Türkoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Cramer, P. (2003). Personality change in later adulthood is predicted by defense mechanism use in early adulthood. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 76–104.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220–1237. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Cully, J. A. ve Teten, A. L. (2008). *A therapist's guide to brief cognitive behavioral therapy*. Department of Veterans Affairs South Central MIRECC.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitapevi.
- Çakır, B. (2019). *Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtmaların kariyer geleceği algısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çakıroğlu, S., Yavuz, E. ve Arpacıoğlu, S. (2022). Sınav kaygısı ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 12(1).10-18.
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2),

1-9.

- Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çakmak, M. İ. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına yönelik algıları bağlamında psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çam, O ve Engin, E. (2014). *Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği bakım sanatı*. İstanbul Tıp Kitapevi.
- Çam Ray, P. (2020). *Sınav kaygısı*. Akademisyen Kitabevi.
- Çarkit, E. ve Barbaros, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 195-210.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, S. (1993). *Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çelebi, G. Y. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 471-483. <https://doi.org/https://doi.org/10.21733/ibad.737406>
- Çelik, Y. ve Onay, İ. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin çeşitleri değişkenlere göre incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 2(2), 38-51.
- Çiçek, İ. ve Tanhan, F. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 69-85.
- Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Çolak, T. (2013). Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 57-80.
- Çoşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba*

- tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Damer, D. E. ve Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: a group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163–177.
- Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: Case study research. *Child: Care, Health ve Development*, 32(3), 303–309. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00605.x>
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: istanbul ili tuzla ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- De La Fuente, J., Lopez Garcia, M., Mariano Vera, M., Martinez Vicente, J. ve Zapata, L. (2017). Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students. *Estudios Sobre Educación*, 32, 9–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.32.9-26>
- Deffenbacher, J., Deitz, S. ve Hazaleus, S, L. (1981). Effects of humor and test anxiety on performance, worry, and emotionality in naturally occurring exams. *Cognitive Therapy and Research*, 5(2), 225–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01172532>
- Değirmenci, R. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Demiralp, M. ve Oflaz, F. (2007). Bilişsel davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 132–139.
- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmelliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67–83.
- Demirci, D. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerde sınav

- kaygısının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 44, 431–441.
- Deneve, K. M. ve Cooper, H. (1998). The happy personality a metaanalysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Doğan, S. (1995). Akılcı-duygusal terapi: Kuramsal inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 29–36.
- Doğan, T. ve Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312–330. <https://doi.org/https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Domhart, M., Geblein, H., Rezori, R. E. V. ve Harald Baumeister. (2019). Internet- and mobile-based interventions for anxiety disorders: a meta-analytic review of intervention components. *Depression and Anxiety*, 36(3), 213–224.
- Dong, Q., Yang, B. ve Ollendik, T. H. (1994). Fears in Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 351–363. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01167.x>
- Dordinejad, F.G, Hakimi, H., Ashouri, M., Denghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M., ve Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372>
- Dryden, W. (2003). *Rational emotive behaviour therapy: Theoretical developments*. Brunner-Routledge.
- Dryden, W. (2012). The “ABCs” of REBT I: A preliminary study of errors and confusions in counselling and psychotherapy textbooks. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(3), 133–172. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-011-0137-1>
- Dryden, W., David, D. ve Ellis, A. (2010). *Rational emotive behavior therapy*. Guilford Press.
- Duman, K. (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.

- Duran, S., Karadaş, A. ve Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünceleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 6(2), 30–37.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512–520. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0080360>
- Dursun, A. ve Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23–37.
- Dursun, M. (2022). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18–21.
- Duru, E. ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 36–48.
- Duysak, B. (2018). *Sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin bilişsel şemaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171–186.
- Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 1(4), 159–181.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: merzifon örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (öss) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82–90.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi(Bakırköy ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy

- (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85–89.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02354453>
- Ellis, A. ve Harper, R. A. (2005). *Akılcı yaşam kılavuzu* (S. Kunt-Akbaş, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık(sağlamlık)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Erdoğan, M. (2012). *Boş zaman etkinliği yapan ve yapmayan üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin test başarı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi(3P)*, 1(2), 42–48.
- Ergin, A. ve Ekşi, H. (2022, 27-28 Ağustos). *Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. International Scientific Research and Innovation Congress, Ankara.
- Ergin, Ş. (2018). *Z ve Y kuşakları arası sınav kaygısı karşılaştırması: Adana ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Erol, İ. ve Tekin, Ö. D. (2021). Covid-19 sürecinde eğitime devam eden öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlıklarının karma metodoloji ile incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7818–7854.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12, 13–38.
- Erten, S. B. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Eser, M. ve Burdur, Z. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilgili bir araştırma: nazilli meslek yüksek okulu örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(21), 40–52.

Esirkış, R. (2021). *Sınava hazırlanan kişilerde ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.

Eysenck, M. W. (2007). Anxiety and Attention. *Anxiety Research*, 1(1), 9–15.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10615808808248216>

Fair, S. E. (1986). *Cognitive content and distortion associated with mood- induced depressive and anxious states*. Arizona State University.

Feta, M. (2019). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin sınav kaygısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları.

Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.2.221>

Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. ve Simon, K. M. (2004). *Clinical applications of cognitive therapy*. Plemun Publishers.

Freud, S. (1997). *Psikanalize yeni giriş dersleri* (S. Budak, Çev.). Öteki Yayınevi.

Fuente, J. D. L., Cardelle-Elawar, M., Sander, P. ve Putwain, D. (2013). Action-emotion style, test anxiety and resilience in undergraduate students. In C. Boyle (Ed.), *Student learning: Improving practice* (ss. 139-149). Nova Science Publishers.

Funk, S. C. ve Houston, B. K. (1987). A critical analysis of the hardiness scale's validity and utility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 572–578.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.572>

Gabbard, G. O. (2011). *Uzun süreli psikodinamik psikoterapi* (H. Atalay, Çev.). TPD Yayınları.

Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416–430.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0002764291034004003>

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (2004). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayıncılık.

Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayıncılık.

Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen

- faktörler. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies*, 1, 219-239.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153–164.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Goldstein, S. ve Brooks, R. B. (2013). *Why study resilience* S. Goldstein ve R. B. Brooks (Eds.), (ss.19-175). Springer Science + Business Media.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gökkaya, F. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile annelerin sürekli kaygısı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişki. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(9), 621–634.
- Gölçek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Göveç, N. T. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Guo, W., Gong, S., Guo, H. ve Wang, S. (2023). The impact of college students psychological resilience on the test anxiety. *American Research Journal of Humanities & Social Science*, 6(2), 89–98.
- Guttman, J. (1987). Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents. *Educational Psychology*, 7(3), 225–229.
- Güleç, S., Kahraman, P. B. ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343–358.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne - baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82–94.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73–88.
- Gümüş, A. B., Yardımcı, H. ve Keser, A. (2018). Sınava hazırlanan öğrencilerin beslenme durumlarının kaygı puanlarına göre değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 22–28.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hanımoğlu, E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmelliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366.
- Hart, D., Hofmann, V., Edelstein, W. ve Keller, M. (1997). The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: a longitudinal study of Icelandic children. *Developmental Psychology*, 33(2), 195–205.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. ve Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Hayat, A.A, Choupani, H. ve Dehsorkhi, H. . (2021). The mediating role of students academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 297. https://doi.org/https://doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_35_21
- Hembre, R. (1988). Corralates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77.
- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Himle, D., Thyer, B. ve Papsdorf, J. (1982). Relationships between rational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 219–223.
- Holt, P., Fine, M. J. ve Tollefson, N. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the Schools*, 24(1), 51–58. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198701\)24:1%3C51::AID-PITS2310240110%3E3.0.CO;2-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807(198701)24:1%3C51::AID-PITS2310240110%3E3.0.CO;2-8)

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hu, Q. Y., Wu, Q. ve Cheng, H. (2018). Investigation on test anxiety and coping style of middle school students in different nationalities. *Creative Education*, 9, 1071–1083. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/ce.2018.97080>
- Işık, Ş. (2016). Türkiye de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65–76.
- Jackson, D., Firtko, A. ve Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
- Jamshidi, M. A., Moghadam, M. F., Ghorbani, S. ve Farhoush, M. (2018). Self-efficacy and Resilience as Mediators in the Relationship between Test Anxiety and Spiritual Intelligence among High School Students in Qom. *Journal of Research on Religion & Health*, 4(1), 7–21.
- Jenson, J. M. ve Flaser, M. W. (2005). *A risk and resilience framework for child, youth and family policy*. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/37820_Chapter1.pdf
- Jones, R. N. (2003). *Danışma psikolojisi kuramları* (F. Akkoyun, V. Duyan, S. Doğan, B. Eylene ve F. Korkut, Çev.). Kişisel Yayınlar.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kalat, J. W. (2009). *Biological psychology*. Argosy Publishing.
- Kamya, H. A. (2000). Hardiness and spiritual well-being among social work students: Implications for social work education. *Implications for Social Work Education*, 36(2), 231–240. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10437797.2000.10779004>

- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C. O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 63–78.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psikososyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 34–43.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409–430.
- Kara, E. (2020). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyini etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Karahan, F. ve Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Deniz Kültür Yayınları.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129–142.
- Karakoç, B. (2023). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Gelişim Üniversitesi.
- Karavaşahin, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Gelişim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, F., Peker, A. ve Gündüz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının eğitim stresi açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082–1098.
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16, 5565–5584.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek

- lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kesimalioğlu, H. (2021). *Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyi, ebeveyn duygusal erişilebilirliği düzeyi ve stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 235–243.
- Kımtır, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 574–605.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kırmızıgül, K. (2018). *Sınavların ergenlik dönemindeki öğrencilerin üzerinde yarattığı kaygı ve başarısızlık durumunu çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kierkegaard, S. (2018). *Kaygı kavramı* (T. Armaner, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kim, D. H. ve Im, Y. J. (2014). Resilience as a protective factor for the behavioral problems in school-aged children with atopic dermatitis. *Journal of Child Health Care*, 18(1), 47–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1367493512468360>
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H. ve Demir Berkol, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Orta Doğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262–268.
- Klag, S. ve Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9(2), 137–161. <https://doi.org/https://doi.org/10.1348/135910704773891014>

- Klar, Y., Tal, G. ve Baron, Y. (1997). Depression and generalizations about the future: Who overgeneralizes what? *Personality and Individual Differences*, 22(4), 575–584. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00186-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00186-9)
- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 707–717. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.42.4.707>
- Kobasa, S. C. ve Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 839–850. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.45.4.839>
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91–107.
- Koçkar, A. İ., Kılıç, B. G. ve Şener, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 45–67.
- Koçyiğit, E. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 126–140.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Nobel Tıp Kitapevi.
- Koroğlu, E. (2009). Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel Konular*, 2(2), 68–76.
- Koroğlu, E. (2019). *Mutluluk ve esenlik*. HYB Yayıncılık.
- Koroğlu, E. ve Türkçapar, H. (2009). *Psikoterapi yöntemleri: Kuramlar ve uygulama yönergeleri*. HYB Yayıncılık.
- Köse, S, Yılmaz, Ş. ve Göktaş, S. (2018). The relationship between exam anxiety levels and sleep quality of senior high school students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 105–111. <https://doi.org/doi:10.14744/phd.2018.05025>
- Kozacıoğlu, G. (1982). *Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37–50.
- Küçüker, B. (2018). *7-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ana-baba tutumları ve mükemmelliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Kumpfer, K. L. (1999). *Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework*. Resilience and Development.
- Kumpfer, K. L. ve Summerhays, J. F. (2006). Prevention approaches to enhance resilience among high-risk youth: comments on the papers of Dishion, Connell and Greenberg. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 151–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.1196/annals.1376.014>
- Gençtanırım Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (2017). *Kişilik kuramları: gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle*. Pegem Akademi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kurtoğlu, S. S. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Latifoğlu, G., Uzunboylu, H. ve Kağan, S. (2017). Parent's general and specific attitudes and children's test anxiety. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2), 88–95.
- Leahy, R. L. (2004). *Bilişsel terapi ve uygulamaları: tedavi müdahaleleri için bir kılavuz* (H. Hacak ve M. Macit, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Leahy, R. L. (2010). *Bilişsel terapi yöntemleri* (E. Köroğlu, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Li, X., Chi, P., Sherr, L., Cluver, L. ve Stanton, B. (2015). Psychological resilience among children affected by parental HIV/AIDS: A conceptual framework. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 3(1), 217–235. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080%2F21642850.2015.1068698>
- Liebert, R. M. ve Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978.
- Lilley, J. L., Oberle, C. D. ve Thompson, J. G. (2014). Effects of music and grade consequences on test anxiety and performance. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(2), 184–190.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X. ve Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20(40), 2–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600–616. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467->

8624.1991.tb01555.x

- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: a synthesis of research across five decades* (D. Cicchetti ve D. J. Cohen (ed.)). John Wiley ve Sons, Inc.
- Luthar, S. S. ve Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017%2Fs0954579400004156>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111%2F1467-8624.00164>
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- Malouff, 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. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90074-Y](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90074-Y)
- Mandleco, B. L. ve Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99–112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/s0954579407000442>
- Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S. ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S. ve Gewirtz, A. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*, 1–6.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. ve Ramirez, M. (1999).

- Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143–169.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/s0954579499001996>
- Masten, A. S. ve Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S. ve Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability* içinde (ss.1-60).Cambridge University Press.
- Masten, A. S. ve Reed, M. J. (2002). *Resilience in development*. Handbook of Positive Psychology.
- Masten, A. S. ve Shaffer, A. (2006). *How families matter in child development: Reflections from research on risk and resilience*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511616259.002>
- May, R. (2013). *Kendini arayan insan*. Okuyan Us Yayınları.
- Mcdonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89–101.
- McWilliams, N. (2017). *Psikanalitik tanı: klinik süreç içinde kişilik yapısını anlamak* (E. Kalem, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mersin, S. ve Öksüz, E. (2013). Üniversite öğrencilerinde aile desteğinin kaygı düzeyine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 29–35.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Mete, C. (2017). *İzmir’de yaşayan Roman ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının algılanan sosyal destek, mizah kullanımı ve sosyal bağlılık düzeylerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Ege Üniversitesi.
- Miloseva, L. (2011). The Role of Automatic Thoughts and Tests Anxiety in Adolescents’ School Success and Satisfaction. *Faculty of Educational Science*.
- Minor, S. W. ve Gold, S. R. (1985). Worry and emotionally components of test anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 82–85.
- Mollaoğulları, H. ve Uluç, S. (2019). Spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı durumlarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(3), 78–87.

- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. Eğitim Kitapevi.
- Mousavi, M., Haghshenas, H. ve Alishahi, M. (2008). Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 10(1), 4–7.
- Murad, H. Y. (2002). Cognitive processes and aggression in middle school children. *Fielding Graduate Institute*.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mwamwenda, T. (1994). Test anxiety and academic achievement among South African university students. *Psychological Reports*, 75(3), 1593–1594.
- Nar, E. (2006). *Çocuk psikolojisi adına merak edilen her şey*. Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ndirangu, G. W., Muola, J., Kithuka, M. ve Nassiuma, D. (2009). An investigation of the relationship between test anxiety and academic performance in secondary schools in District, Kenya. *Global Journal of Educational Research*, 8(1–2). <https://doi.org/https://doi.org/10.4314/gjedr.v8i1-2.53761>
- Norfolk, D. (1989). *İş hayatında stres* (L. Serdaroğlu, Çev.). Form Yayınları.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. ve Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Overholser, J. C. (2003). Rational-emotive behavior therapy: An interview with Albert Ellis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33(3), 187–204. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1023/A:1023921619370>
- Öğretir, H. ve Türker, P. (2021). Sınava hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile antropometrik ölçümler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 49(3), 58–66.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara (29-30 Mart)*.

- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yöret Yayınevi.
- Öst, L. G. (1987). Applied relaxation: description of a coping technigue and review of controlled studies. *Behaviour Research and Therapy*, 25(5), 397–409.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82–89.
- Özakkaş, T. (2004). *Bütüncül psikoterapi*. Litera Yayıncılık.
- Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Effect of the exam anxiety of students on their learning. *Research of Eastern Anatolia Region*, 3, 64–70.
- Özbaş, A. A., Sayın, A. ve Coşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 81–89.
- Özdağ, M. (2021). *Grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin lise öğrencilerinde sınav kaygısına etkisinin karşılaştırmalı incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özdemir, N. ve Adıgüzel, V. (2021). Sağlık çalışanlarında sosyal zekâ, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 12(1), 18–28.
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Özen, Ş. (2021). *Sınavların Öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özer, A. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. Varlık Yayınları.
- Özer, K. (2000). *Ben değeri tiryakiliği: Duygusal gerilimle baş edebilme*. Sitem Yayıncılık.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları: bandırma örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 151–173.
- Öznur, G. (2014). *Ayaş ilçesindeki adolesanlarda fiziksel aktivite düzeyinin postür, ağrı ve anksiyete üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özsoy, A., Eruslu, S. ve Göymen, S. (2016). 9. ve 10. sınıflarda özgüven ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Psikoloji Araştırmaları*, 3, 12–15.

- Öztürk, M. O. ve Uluşahin, N. A. (2018). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk sürekli kaygı düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Pamuk, M. (2021). Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkularının akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar bağlamında incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 159–170.
- Ping, L. T., Subramaniam, K. ve Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: state, trait and relationship with exam satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 15(2), 18–23.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Putwain, D. W., Nicholson, L., Connors, L. ve Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences*, 28, 41–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.010>
- Putwain, D. W., Woods, K. ve Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160.
- Putwain, D. W., Embse, N. P., Rainbird, E. C. ve West, G. (2020). The development and validation of a new multidimensional test anxiety scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 37(3), 236–246.
- Putwain, D. W., Connors, L. ve Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology*, 30(1), 11–26.
- Putwain, D. W. ve Symes, W. (2011). Teachers’ use of fear appeals in the mathematics classroom: worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456–474.
- Rana, R. ve Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74.
- Rasmussen, P. R. (2005). *An integration of the cognitive-behavioral therapy and personologic models*. American Psychological Association.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/11159-002>

- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. ve Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescent: evidence for gender specific relations. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3742–3756.
- Rhodes, W. A. ve Brown, W. K. (1991). *Factors that promote invulnerability and resiliency in atrisk children*. Praeger Publishers.
- Richardson, F. C. ve Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. ve Kumpher, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Ringeisen, T. ve Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety gender differences in adolescent. *Journal of Adolescence*, 45, 67–79.
- Robichoud, M. ve Dugas, M. J. (2019). *Yaygın kaygı bozukluğu çalışma kitabı*. Psikonet Yayınları.
- Rowa, K. ve Antony, M. M. (2005). Sosyal fobi için psikolojik tedaviler. *Kanada Psikiyatri Dergisi*, 50(6), 308–316.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626–631. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse ve Neglect*, 31(3), 205–209. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Sakızoğlu, B. (2003). *Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sakka, S., Nikopoulou, V. A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A., Tsiropoulou, V., Parlapani, E., Holeva, V. ve Diakogiannis, L. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during COVID-19 pandemic. *Journal of Mind and Medical Sciences*, 7(2), 173–178.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. *In: Encyclopedia*

- on *Early Childhood Development*, 1–5.
- Sansgiry, S. ve Sail, K. (2006). Effect of students perceptions of course load on test anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2), 1–9. <https://doi.org/10.5688/aj700226>
- Sapp, M. (1999). *Test anxiety: applied research, assessment and treatment interventions*. University Press of America.
- Sarı, S., Bilek, G. ve Çelik, E. (2018). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 72(2), 84–88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08039488.2017.1389986>
- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Sarracino, D., Dimaggio, G., Ibrahim, R., Popolo, R., Sassaroli, S. ve Ruggiero, G. M. (2017). When REBT goes difficult: Applying ABC-DEF to personality disorders. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 35(3), 278–295. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-016-0258-7>
- Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Savaşır, I. ve Soygüt, G. (2003). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Barışkın, E. (2022). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savaşır, I. ve Batur, S. (1998). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygın, O. ve Maviş, A. (2004). *Başarı rehberi*. Hayat Yayınları.
- Schultz, S. E. ve Schultz, D. P. (2002). *Modern psikoloji tarihi*. Kaknüs Yayınları.
- Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Serim, S. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Serin, B. ve Topses, G. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Sezer, F. (2009). Lise öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada müzikle terapinin etkisi. *New World Sciences Academy*, 4(3), 859–871.
- Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi:Dicle örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481–1494.
- Soğuksu, K. (2019). *Sınav kaygısı üzerinde akılcı olmayan inançların etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and Behavior*, 1(3), 3–20.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. Elsevier.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D. ve Bedel, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods and Applications*, 10(2), 317–344.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: theory, assessment and treatment. The series in clinical and community psychology*. Taylor and Francis.
- Sridevi, K. (2013). A study of relationship among general anxiety, test anxiety and academic achievement of higher secondary students. *Journal of Education and Practice*, 4(1).
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: new perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59.
- Stewart, M., Reid, G. ve Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21–31. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/s0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/s0882-5963(97)80018-8)
- Strongman, K. T. (1995). Theories of anxiety. *New Zealand Journal of Psychology*, 24(2), 4–10.
- Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills İn undergraduate students. *Chrestomatly: Annual Review Of Undergraduate Researchat The College Of Cherleston*, 1, 263–273.
- Sung, Y., Chao, T. ve Iseng, F. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241–252. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>

- Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375–396.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107–113.
- Şahin, N. H. (2009). *Stresle başa çıkma: olumlu bir yaklaşım*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, Ü. S. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin bilişsel çarpıtmaları ve gelecek beklentileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tanrıkulu, T. (2002). *Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları ve problem çözme becerisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tanyeri, E. (2016). *23 yaş ve üzeri heteroseksüel ve homoseksel bireylerin erken dönem uyumsuz şemalarının ilişkilerde yükleme tarzları ve psikolojik sağlık üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Taş, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde sosyal etkinliklere katılma durumu ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Taşdemir, Ö. M. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Taşpınar Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçe’de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısını etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Terlemez, Z. A. (2019). *Bilişsel çarpıtmaların yaşam doyumu, cinsiyet ve kaygı ile ilişkisinin*

- incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297–306.
- Tolan, Ö. Ç. (2002). *Üniversite öğrencilerinde kaygı belirtileri ve bağlanma biçimleri ile kişilerarası şemalar arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Totan, T., Özgül, Ö. ve Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 98–108.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95–109.
- Trifoni, A. ve Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Rocamora, P., Morales-Gazquez, M. ve Lopez-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet: a study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Tugade, M. M. ve Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037%2F0022-3514.86.2.320>
- Tully, L. A., Arseneault, L., Caspi, A., Moffitt, T. E. ve Morgan, J. (2004). Does maternal

- warmth moderate the effects of birth weight on twins' attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms and low IQ? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(2), 218–226. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.72.2.218>
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 32–45.
- Tümlü, G. Ü. (2012). *Psikolojik dayanıklılık düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Türkçapar, M. H. (2014). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bir teknik: sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 15–20.
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Türkel, A. U. (1999). *Globalleşen dünyanın süper yöneticilerine*. Türkmen Kitapevi.
- Türker, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programlarının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41–47.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P. ve Mallow, J. V. (2004). Science anxiety and gender in students taking general education science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 435–446.
- Uğur, E. ve Murat, M. (2014). Lise öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve saldırganlık tepkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 525–543.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 620–631.
- Uluyürek, C. D. (2022). *Yetişkinlerde kişilik özelliklerinin savunma mekanizmalarıyla ilişkisinde zihinselleştirmenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Medipol Üniversitesi.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.
- Ungar, M. ve Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods*

Research, 5(2), 126–149.

- Uşaklı, H. ve Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-114.
- Uzun-Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12–19.
- Ün, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmilyetçilik ve anne- baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vaillant, G. E., Bond, M. ve Vaillant, C. O. (1986). An empirically validated hierarchy of defense mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 43(8), 786–794.
- Von Der Embse, N. ve Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: implications for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 180–187. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.633285>
- Wang, K., Slaney, R. ve Rice, K. (2007). Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: a study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1279–1290.
- Wang, M. C. ve Gordon, E. W. (2012). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Routledge.
- Weinstein, R. S., Soule, C. R., Collins, F., Cone, J., Mehlhorn, M. ve Simontacchi, K. (1991). Expectations and high school change: teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 333–363. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/bf00938027>
- Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68–72.
- Werner, E. E. (2004). Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery. *Pediatrics*, 114(2), 492-492. <https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.114.2.492>
- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wesner, R. B., Noyes, R. ve Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among

- musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177–185.
- Whyte, J. ve Anthony, G. (2012). Maths anxiety: the fear factor in the mathematics classroom. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 9(1), 6–15.
- Wilks, S. (2008). The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.18060/51>
- Winders, S. J. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 3–9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5334/jeps.bk>
- Wine, J. D. (1974). Test anxiety and self attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92–104.
- Wolin, S. J. ve Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177–191. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-008-9033-y>
- Wright, M. O., Masten, A. S. ve Narayan, A. J. (2013). *Çocuklarda dayanıklılık el kitabı: Zorluk bağlamında olumlu uyum sağlama üzerine dört araştırma dalgası*. Springer.
- Yakıcı, H. ve Kandemir, M. (2021). An explanatory model of test anxiety: psychological resilience, abuse and neglect. *Research on Education and Psychology*, 5(1), 53–70.
- Yalçın, S. B. (2014). *Psikolojik danışma kuramları*. Lisans Yayıncılık.
- Yalçınöz, V. (2017). *Ergenlerin problemleri internet kullanımı ile sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yapan, S. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yaşartürk, F., Akay, B. ve Ayhan, B. (2021). The relationship between leisure management and exam anxiety levels of university students. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 15(10), 2915–2921.
- Yatar Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yates, T. M., Tyrell, F. A. ve Masten, A. S. (2014). *Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies*. Wiley and Sons.

- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS' de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. Remzi Kitapevi.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54–65.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175–189.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224–234.
- Yıldırım, M. (2023). *Lise öğrencilerinde üstbiliş, psikolojik sağlık ve öz-şefkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Tıpta uzmanlık tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927–944.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyoekonomik durumu ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yöndem, Z. D. (2006). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. Morpa Yayınevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*. Özgür Yayınları.
- Yusefzadeh, H., Iranagh, J. A. ve Nabilou, B. (2019). The effect of study preparation on test anxiety and performance: a quasi-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 245–251.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zamir, E. G. (2022). *Üniversite sınavına hazırlanan 18 yaş üstü öğrencilerin sınav kaygısının algılanan anne baba tutumu ve beslenme alışkanlıklarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and

- sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55(1–2), 145–160.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. Springer Science and Business Media.
- Zhang, N. ve Henderson, C. (2014). Test anxiety and academic performance in chiropractic students. *Journal of Chiropractic Education*, 28(1), 2–8.
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students national college entrance exam performance? *Economics of Education Review*, 32, 1–28.
- Zimmer, J. ve Hocevar, D. (1994). Effects of massed versus distributed practice of test taking on achievement and test anxiety. *Psychological Reports*, 74(3), 915–919.
- Zipkin, D. (1985). Relaxatşon technigues for handicapped children: a review of literature. *The Journal of Special Education*, 19(3), 283–289.



EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
<p>Sevgili öğrenciler, cevaplayacağınız ölçekler çeşitli durumlara yönelik duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Sizden kimliğinizi belli eden herhangi bir bilgi (ad, tc kimlik numaranız vb.) istenmemektedir. Cevaplarınız bu çalışma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır. Çalışmanın güvenilirliği açısından samimi cevap vermeniz son derece önemlidir. Katkılarınızdan ve duyarlılığınızdan dolayı çok teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: center;">Tülay AYZ- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans öğrencisi Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat Yalçın- Tez Danışmanı</p>	
Cinsiyet	Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Yaş	17 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/>
Okul türü	Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/>
Alan	Sayısal <input type="checkbox"/> Eşit ağırlık <input type="checkbox"/> Sözel <input type="checkbox"/> Yabancı dil <input type="checkbox"/>
Ders dışı faaliyetleriniz nelerdir?	Kitap okuma <input type="checkbox"/> Sinema -Tiyatro <input type="checkbox"/> Resim -Müzik <input type="checkbox"/>
Sınava yönelik özel öğretim kursu ya da özel ders alıyor musunuz?	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Okul başarınızı nasıl tanımlarsınız?	Yüksek <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/>
Öğrenciliğinize yönelik anne-babanızın tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?	Otoriter <input type="checkbox"/> Demokratik <input type="checkbox"/> Tutarsız <input type="checkbox"/> İzin verici <input type="checkbox"/> Mükemmeliyetçi <input type="checkbox"/>
İnternette geçirdiğiniz süre ne kadardır?	1 saat <input type="checkbox"/> 2-4 saat <input type="checkbox"/> 4-6 saat <input type="checkbox"/> 6-8 saat <input type="checkbox"/> 8-10 saat <input type="checkbox"/> 10+ <input type="checkbox"/>

EK-2 Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇBSKÖ) Örnek Maddeleri

Lütfen bir sınava girerken GENELLİKLE nasıl düşündüğünüzü ve hissettiğinizi düşünün. Her soru hakkında çok uzun süre düşünmemeye çalışın. Her ifadeyi okuyun ve nasıl düşündüğünüzü veya hissettiğinizi belirtmek için ifadenin sağındaki kutuya bir çarpı işareti koyun.

Kesinlikle Katılmıyorum:1, Katılmıyorum:2, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum:3, Katılıyorum:4, Kesinlikle Katılıyorum:5

ÇBSKÖ Örnek Maddeler					
	1	2	3	4	5
1.Sınavdan önce başarısız olacağımdan endişelenirim.					
3.Sınava hazırlandığımda bile kendimi gergin hissederim.					
5.Sınav esnasında, başarısız olmanın sonuçları hakkında endişelenirim.					
7.Sınava girmeden önce gergin hissederim.					

EK-3 Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (ABİBÇÖ) Örnek Maddeler

Sevgili gençler, aşağıda sınavlara ve sınavlarda başarılı olmaya ilişkin bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her bir cümledeki düşünceye katılma düzeyinizi; Hiç Katılmıyorum/ Katılmıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Katılıyorum/ Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birine (X) işareti koyarak belirtiniz. Sıralanan ifadelerin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur ve hangi formun kim tarafından doldurulduğu gizli tutulacaktır. Bu nedenlerle ifadeyi okuduktan sonra üzerinde fazla düşünmeden içinizden geçen ilk seçeneği işaretlemeniz bilimsel bir amaç çerçevesinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarını olumlu etkileyecektir.

ABİBÇÖ Örnek Maddeler					
	<u>Hiç Katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Biraz Katılıyorum</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Tamamen Katılıyorum</u>
1. Başarısız olursam bu benim için tam felaket olur.					
3. Sınavlarda başarısız olmam yetersiz bir insan olduğumu gösterir.					
5. Bazı insanlar başarı konusunda şanslı doğar ama ben asla onlardan biri değilim.					
7. Girdiğim her sınavda en iyisi olmalıyım.					

EK-4 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) Örnek Maddeler

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlış yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

EPDÖ Örnek Maddeler				
	Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. Ailem benimle gerçekten ilgilenir.				
3. Ailemle eğlenceli zaman geçiririm.				
5. Yaşam zorluklarına karşı dayanıklıyım.				
7. Genelde olaylara kötümser bakarım.				

EK-5 Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :12/04/2023 Toplantı Sayısı: 05 Karar No :2023/160
Araştırmanın Başlığı	Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Çarpıtmalar ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Tülay AYZ
Etik Kurul Kararı	13629 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.
12/04/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

EK-6 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-17480297-604.02-76236757
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Tülay AYZ)

15.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğün Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05.05.2023 tarihli ve E-48178250-338979 sayılı yazısı ve ekleri.
c) Müdürlük Makamının 10.05.2023 tarihli ve E-17480297-604.02-76000534 sayılı onayı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda ve ilgi (b) yazı ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Tülay AYZ'ın " 12. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Çarpıtmalar ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu çalışmasına veri toplamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı tüm resmi eğitim kurumlarında veri toplama talebini eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasını, uygulamalarda sadece ekte sunulan imzalı ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması ve kişisel bilgiler istenmeyecek şekilde uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Enver KIVANÇ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-İlgi Müdürlük Onayı (1 Sayfa)
2-Anket ve Araştırma Ön İnceleme Formu (1 Sayfa)
3-Tez Çalışma Evrakları (15 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
-Malazgirt Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Adres : Muş Hükümet Köşüğü Kat:4/MUŞ
Telefon No : 0 (436) 212 35 83
E-Posta : strateji.gelistirme49@mecb.gov.tr
Kep Adresi : mecb@ho1.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mecb-ebys>
Bilgi için: Mustafa ÖNER
Uyvan : Şef
Faks: 4362121988
İnternet Adresi: <https://mus.mecb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://mvsorgun.mecb.gov.tr> adresinden b6ef-b71c-394d-88a8-a414 kodu ile teyit edilebilir.

EK-7 Ölçek İzinleri

Fwd: ABİBÇÖ Gelen Kutusu x



idris kaya 
Alici: ben ▾

9 Kas 2022 Çar 10:10 ☆ 😊 ↩ ⋮

Selamlar Tülay hanım, ekte ölçeği ve makalesini gönderiyorum. Makalede 1093 nolu sayfada "Ölçeğin uygulamasını standartlaştırma" bölümünde puanlamanın nasıl yapılacağı açıklanıyor. İyi çalışmalar dilerim...

Ergen Psikolojik dayanıklılık ölçeği Gelen Kutusu x



yunus altundag 
Alici: ben ▾

30 Kas 2022 Çar 12:05 ☆ 😊 ↩

Merhaba Hocam

E-posta altlarda kalmış. Yeni fark ettim. Galiba daha önce göndermedim EPDÖ ile ilgili dosyaları. E-posta ekinde psikometrik veriler ve ölçek formu yer almaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



Aynur Ergin 
Alici: ben ▾

14 Kas 2022 Pzt 15:47 ☆ 😊 ↩

Merhabalar, ilginiz için öncelikle teşekkür ederim. Tabiki de ölçeği kullanabilirsiniz, şimdiden çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar diliyorum. Ölçek formunu yarın TOAD 'a ekleyip sizinle paylaşacağım.

İyi günler dilerim...