

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
TIP FAKÜLTESİ  
ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI  
ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÜSTBİLİŞ, PSİKOLOJİK  
SAĞLAMLIK VE ÖZ-ŞEFKAT İLE SINAV KAYGISI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**UZMANLIK TEZİ  
DR. MERVE YILDIRIM**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. GÜLŞEN ÜNLÜ**

**DENİZLİ – 2023**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
TIP FAKÜLTESİ  
ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI  
ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÜSTBİLİŞ, PSİKOLOJİK  
SAĞLAMLIK VE ÖZ-ŞEFKAT İLE SINAV KAYGISI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**UZMANLIK TEZİ  
DR. MERVE YILDIRIM**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. GÜLŞEN ÜNLÜ**

**DENİZLİ – 2023**

## TEŞEKKÜR

Asistanlığım süresince desteklerini esirgemeyen, bilgi ve birikimleriyle eğitimime katkı sağlayan, güler yüzlü, sıcak tutumları ve sağladıkları çalışma ortamıyla verimli bir asistanlık geçirmemi sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Gülşen ÜNLÜ'ye, Doç. Dr. Bürge KABUKÇU BAŞAY'a, Doç. Dr. Ömer BAŞAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BÜBER'e, Dr. Öğr. Üyesi Merve TERZİOĞLU'na;

Tez sürecindeki ilgisi, desteği, hoşgörüsü, sabrı, yardımları ve katkıları nedeniyle tez danışmanım Doç. Dr. Gülşen ÜNLÜ 'ye;

Tez sürecinde istatistik konusunda yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Hande Şenol'a

Rotasyon süresince birlikte çalıştığım, bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım Psikiyatri Anabilim Dalı'nın değerli hocaları Prof. Dr. Nalan KALKAN OĞUZHANOĞLU'na, Prof. Dr. Osman ÖZDEL'e, Prof. Dr. Figen ÇULHA ATEŞCİ'ye, Prof. Dr. Gülfizar VARMA'ya, Prof. Dr. Selim TÜMKAYA'ya, Doç.Dr. Ayşe Nur İNCİ KENAR ve Doç.Dr. Tuğçe Toker UĞURLU'ya ve Psikiyatri Anabilim Dalı'nın tüm değerli çalışanlarına; Çocuk Nörolojisi rotasyonu boyunca çalışma şansını bulduğum ve bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Olcay GÜNGÖR'e

Beni bugüne binbir emek, sonsuz sevgi ve türlü fedakarlıklar ile taşıyan sevgili annem Gürsel OKUR ve sevgili babam Erdoğan İBRİŞİM'e; Hayatıma girdiği günden beri beni her konuda destekleyen canım eşim M. Metehan Yıldırım ve biricik oğlum Ayaz'a;

Birlikte çalışmaktan keyif aldığım hem tez sürecinde hem asistanlığımda desteğini daima gördüğüm, birlikte huzurlu ve mutlu bir çalışma ortamı sağladığımız tüm Çocuk ve Ergen Psikiyatri asistanı arkadaşlarıma ve bölümümüzün tüm değerli çalışanlarına;

**Sonsuz teşekkürler...**

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
KISALTMALAR .....	ix
TABLolar DİZİNİ .....	x
ÖZET.....	xii
SUMMARY .....	xiv
1.GİRİŞ .....	1
2.GENEL BİLGİLER .....	3
2.1. SINAV KAYGISI .....	3
2.1.1. Tanım ve Tarihçe .....	3
2.1.2. Sınav Kaygısı Modelleri .....	5
2.1.3. Etyoloji .....	7
2.1.4. Klinik Görünüm.....	8
2.1.5. Sınav Kaygısının Yaygınlığı .....	9
2.1.6. Tedavi .....	10
2.2 ÜSTBİLİŞ .....	11
2.2.1 Üstbilişin Tanımı .....	11
2.2.2 Üstbilişin Tarihçesi.....	12
2.2.3 Üstbilişin Gelişimi ve Nörobiyolojisi.....	12
2.2.4 Üstbilişsel Model.....	12
2.2.5 Üstbiliş ve Psikiyatrik Hastalıklar .....	14
2.2.6 Üstbiliş ve Sınav Kaygısı .....	15
2.3. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK.....	17
2.3.1. Tanım.....	17
2.3.2. Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler.....	17
2.3.3. Psikolojik Sağlık ve Sınav Kaygısı.....	18
2.4. ÖZ-ŞEFKAT .....	19
2.4.1. Tanım.....	19

2.4.2. Öz-Şefkatin Bileşenleri.....	20
2.4.3. Öz-Şefkat ve Sınav Kaygısı.....	21
3.GEREÇ VE YÖNTEM .....	23
3.1. AMAÇLAR .....	23
3.2. HİPOTEZLER.....	23
3.3. ARAŞTIRMANIN TİPİ .....	24
3.4.ARAŞTIRMANIN TARİHİ.....	24
3.5.ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	24
3.6.ETİK .....	25
3.7.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	25
3.7.1. Sosyodemografik Veri Formu .....	25
3.7.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ).....	25
3.7.3. Üstbilmiş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE).....	26
3.7.4. Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu .....	26
3.7.5. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-12 (ÇGPSÖ-12) .....	26
3.8. İSTATİSTİKSEL ANALİZ .....	27
4. BULGULAR.....	28
4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN VERİLER .....	28
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyeti.....	28
4.1.2. Öğrencilerin Yaşları.....	28
4.1.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri.....	28
4.1.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri.....	28
4.1.5. Öğrencilerin Yaşam Koşulları .....	29
4.1.6. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi.....	29
4.1.7. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Çalışma Durumu.....	30
4.1.8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı .....	30
4.1.9. Öğrencilerin Aile Yapısı.....	31
4.1.10. Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelir Düzeyi .....	31
4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL VE DERSLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN VERİLER.....	31
4.3 ÖĞRENCİLERİN GÜNLÜK DERS ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN VERİLER .....	32

4.4. ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AİLE TUTUMLARINA İLİŞKİN VERİLER .....	33
4.5. ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ İLİŞKİN VERİLER.....	33
4.6. ÖĞRENCİLERİN ÇOCUK PSİKİYATRİSİ BAŞVURUSU VE TANI KONMUŞ RUHSAL BOZUKLUK VARLIĞI İLİŞKİN VERİLER .....	33
4.7. ÖLÇEKLERDEN ELDE EDİLEN VERİLER .....	35
4.7.1. Ölçek Puan Ortalamaları .....	35
4.7.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi .....	35
4.7.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri ile İlişkisi .....	39
4.7.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süreleri ile İlişkisi .....	41
4.7.5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Algılanan Aile Tutumları ile İlişkisi .....	41
4.7.6. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri ile İlişkisi .....	42
4.7.7. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Çocuk Psikiyatrisi Başvurusu Varlığı ve Ruhsal Bozukluk Varlığı ile İlişkisi .....	42
4.7.8. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Diğer Ölçek Puanları ile İlişkisi .....	43
4.7.9. Diğer Ölçek Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi .....	44
5. TARTIŞMA .....	45
5.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	45
5.2. SINAV KAYGISININ SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERLE İLİŞKİSİ.....	46
5.3. SINAV KAYGISININ OKUL VE DERSLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİYLE İLİŞKİSİ.....	51
5.4. SINAV KAYGISININ GÜNLÜK DERS ÇALIŞMA SÜRELERİYLE İLİŞKİSİ.....	53
5.5. SINAV KAYGISININ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AİLE TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİ .....	53
5.6. SINAV KAYGISININ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİYLE İLİŞKİSİ .....	55
5.7. SINAV KAYGISININ ÇOCUK PSİKİYATRİSİ BAŞVURUSU VE RUHSAL BOZUKLUK VARLIĞIYLA İLİŞKİSİ .....	55

5.8. SINAV KAYGISININ ÜSTBİLİŞ, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE ÖZŞEFKATLE İLİŞKİSİ.....	56
5.8.1 Sınav Kaygısı ve Üstbilis .....	56
5.8.2. Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlamlık .....	57
5.8.3.Sınav Kaygısı ve Öz-Şefkat.....	58
5.9 DİĞER ÖLÇEK PUANLARININ BİRBİRLERİYLE İLİŞKİSİ .....	60
5.9.1.Öz-Şefkat ve Üstbilis.....	60
5.9.2. Öz-Şefkat ve Psikolojik Sağlamlık.....	61
5.9.3. Psikolojik Sağlamlık ve Üstbilis.....	61
6. ARAŞTIRMAMIZIN GÜÇLÜ YANLARI VE SINIRLILIKLARI .....	62
7. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	63
KAYNAKLAR .....	65
9. EKLER.....	96

## KISALTMALAR

<b>BDS</b>	Bilişsel Dikkat Sendromu
<b>ÇGPSÖ-12</b>	Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği-12
<b>DSM-5</b>	Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders 5th ed.
<b>DSM-IV</b>	Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders 4th ed.
<b>S-REF</b>	Self Regulatory Executive Fuction (Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlev)
<b>ÜBÖ-ÇE</b>	Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu
<b>WSKÖ</b>	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri.....	28
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri.....	29
Tablo 3. Öğrencilerin Yaşam Koşulları .....	29
Tablo 4. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi.....	30
Tablo 5. Öğrencilerin Kardeş Sayısı .....	30
Tablo 6. Öğrencilerin Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri.....	32
Tablo 7. Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süreleri .....	33
Tablo 8. Öğrencilerin Algıladıkları Aile Tutumları.....	34
Tablo 9. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet ile İlişkisi.....	35
Tablo 10. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Yaş ve Sınıf Düzeyi ile İlişkisi.....	36
Tablo 11. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri ile İlişkisi.....	36
Tablo 12. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Yaşam Koşulları ile İlişkisi.....	37
Tablo 13. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyleri ile İlişkisi.....	37
Tablo 14. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Çalışma Durumu ile İlişkisi.....	38
Tablo 15. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Aile Yapısı ile İlişkisi.....	38
Tablo 16. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Birlikteliği ile İlişkisi.....	39
Tablo 17. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri ile İlişkisi.....	40
Tablo 18. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Başarı Konusunda Aile Tutumu ile İlişkisi .....	41
Tablo 19. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Aile Tutumu İle İlişkisi .....	42

Tablo 20. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri ile İlişkisi.....	42
Tablo 21. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Çocuk Psikiyatrisi Başvurusu ve Ruhsal Bozukluk Varlığı Varlığı ile İlişkisi.....	43
Tablo 22. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Diğer Ölçek Puanları ile İlişkisi.....	43
Tablo 23. Diğer Ölçek Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi.....	44

## ÖZET

### **Lise Öğrencilerinde Üstbiliş, Psikolojik Sağlamlık ve Öz-Şefkat ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Dr. Merve YILDIRIM

Sınavlar öğrenci performansını değerlendirmenin en yaygın yolu olsa da öğrenciler için birçok soruna neden olabilmektedir. Bu sorunların başında ise sınav kaygısı yer almaktadır. Araştırmalar üstbilişsel inançların, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkatin sınav kaygısı üzerinde belirgin etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada; lise öğrencilerinde sosyodemografik veriler, okul ve sınavlarla ilgili inançlar ve öğrencilerin aile tutumuyla ilişkili algıları ile üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısıyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında, randomize olarak seçilen Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Fen ve Özel Liselerinde eğitim almakta olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ve ebeveynlerine Rehberlik öğretmenleri aracılığıyla çevrim içi anket formu gönderilmiştir. Ebeveynlerinin onam verdiği 336 gönüllü katılımcı tarafından eksiksiz şekilde doldurulan anket formları ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Sosyodemografik Veri Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-12 doldurulmuştur. Çalışmamızın sonucunda kız cinsiyette, daha küçük yaş ve sınıf düzeyinde, Anadolu Lisesinde eğitim görenlerde, anne eğitim düzeyi düşük olanlarda, aylık aile gelir düzeyi düşük olanlarda sınav kaygısı puanları daha yüksek saptanmıştır. Ayrıca, okul bağlılığı ve başarısını düşük algılamamanın, ders yükünü fazla algılamamanın, günlük ders çalışma miktarının az olmasının, ebeveynlerden ders çalışması için baskı gördüğünü ve ebeveynlerin başarı konusunda güven duymadıklarını ve beklentilerinin düşük olduğunu düşünmenin; arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmamasının daha yüksek sınav kaygısı düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuk psikiyatrisi başvurusu olan öğrencilerin ve ruhsal bozukluk tanısı bulunan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş Ölçeği olumsuz üst endişeler, batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme alt boyut puanları ve toplam

puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında aynı yönde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ölçeği puanları ile Öz-şefkat ve psikolojik sağlamlık ölçeği puanları arasında ise ters yönde ilişki olduğu görülmüştür. Üstbiliş ölçeği toplam puanları; hem öz-şefkat ölçeği hem de psikolojik sağlamlık ölçeği ile ters yönde ilişkilidir. Öz Şefkat Ölçeği toplam puanları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında ise aynı yönde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak; çalışmamız, sınav kaygısının sosyodemografik değişkenler, öğrencilerin okul ve sınavlarla ilgili inançları ve aile tutumuna ilişkin algıları ile ilişkilendirilmesi açısından önemlidir. Bu sayede araştırmamız, sınav kaygısına yönelik risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin belirlenebilmesi; risk altındaki öğrencilere yönelik erken müdahalede bulunulabilmesi konusunda literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca çocuk ve ergenlerde, sınav kaygısında üstbilişsel faktörler, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat gibi yeni sayılabilecek alanlarda yapılacak olan psikoterapötik müdahalelerin, öğrencilerin sınav kaygısı belirtilerine olumlu yönde etki edeceği düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Üstbiliş, Psikolojik Sağlamlık, Öz-şefkat

## SUMMARY

### **Investigation of the Relationship between Metacognition, Resilience, Self-Compassion and Test Anxiety in High School Students**

Merve YILDIRIM, MD.

Although exams are the most common way to evaluate student performance, they can cause many problems for students. One of these problems is test anxiety. Studies show that metacognitive beliefs, resilience and self-compassion have significant effects on test anxiety. In this study, it was aimed to determine the relationship between sociodemographic data, beliefs about school and exams, students' perceptions of family attitudes, and metacognition, self-compassion, and resilience with test anxiety in high school students. The sample of the research consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying at Anatolian, Anatolian Imam Hatip, Science and Private High Schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province, which were randomly selected in the 2021-2022 academic year. An online questionnaire was sent to these students and their parents through their school counselors. The study was completed with the questionnaire forms, which were completely filled out by 336 volunteer participants, whose parents gave their consent. Sociodemographic Data Form, Westside Test Anxiety Scale, Metacognition Questionnaire for Children and Adolescents, Self-Compassion Scale Short Form, Child and Youth Resilience Measure were filled in by the students participating in the research. As a result of our study, test anxiety scores were found to be higher in female gender, younger age and grade level, those who were educated in Anatolian High School, those with low maternal education level, and those with low monthly family income. In addition, perceiving low school engagement and success, perceiving the course load too much, low amount of daily study, pressure from parents to study, and parents do not trust in success and have low expectations; It was found that poor friendship relations were associated with higher test anxiety levels. It was determined that students who admitted to child psychiatry services and students who were diagnosed with mental disorders had higher test anxiety scores. A positive correlation was found between the negative meta-anxiety, superstitions, punishment and responsibility beliefs, cognitive monitoring sub-dimension scores and total scores of

the Metacognition Questionnaire and the Test Anxiety Scale scores. There was a negative correlation between Test Anxiety Scale scores and Self-Compassion Scale and Resilience Measure scores. Metacognition Questionnaire total scores was negatively correlated to both the Self-Compassion Scale and the Resilience Measure scores. A positive correlation was found between the total scores of the Self Compassion Scale and the total scores of the Resilience Measure scores. In conclusion; our study is important in terms of associating test anxiety with sociodemographic variables, students' beliefs about school and exams, and their perceptions of family attitudes. In this way, our research aims to determine the risk factors and protective factors for test anxiety; it can contribute to the literature on early intervention for students at risk. In addition, it can be thought that psychotherapeutic interventions in children and adolescents in areas that can be considered new such as metacognitive factors in test anxiety, resilience and self-compassion will positively affect students' test anxiety symptoms.

**Keywords:** Test Anxiety, Metacognition, Resilience, Self-Compassion

## 1. GİRİŞ

Sınavlar, ülkemizde öğrenci performansını değerlendirmenin en yaygın yoludur. Bu yöntem, eğitim sisteminin kaçınılmaz bir parçası olsa da öğrenciler için birçok soruna neden olabilmektedir (1). Bu sorunların başında ise sınav kaygısı yer almaktadır.

Sınav kaygısı; bireyin değerlendirilirken yaşadığı ve gerçek performansını göstermesini engelleyecek şekilde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal belirtilerle kendini gösteren rahatsız edici bir durum olarak tanımlanabilir (2).

Sınav kaygısı ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve çok sayıda model ileri sürülmüştür. Araştırmalar, kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısına sahip olduğunu göstermektedir (3, 4). Düşük sosyoekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, kardeş sayısı, çalışma alışkanlıkları ve geçmişteki başarılar da sınav kaygısını etkileyen faktörlerdendir (5, 6). Yapılan çalışmalarda sınav kaygısının yaygınlığı araştırılmış ve bir çalışmada 14-16 yaş aralığındaki öğrenciler arasında sınav kaygısı yaygınlığı %16,4 olarak saptanmıştır (7).

Üstbiliş; tüm bilişleri düzenleyen, kontrol eden ve değerlendirip organize eden üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçler bütünü olarak tanımlanabilir. Kişinin düşünceleri hakkındaki düşüncesi, ne bildiğı ya da ne bilmediğı hakkındaki bilgisi veya kendi bilişsel süreçlerine çevrilmiş iç gözüdür (8). Üstbilişler; saplantılı düşünme, tehditlere karşı seçici dikkat ve düşünceleri bastırmaya çalışma gibi uyum bozucu kontrol yöntemlerinin kullanılmasını, dolayısı ile başa çıkma becerisinin kaybını ve olumsuz kendilik algısının oluşmasını sağlayarak psikiyatrik bozuklukları ortaya çıkarıcı ve sürdürücü bir rol oynar (9, 10). Üstbilişler etkin hale geldiğinde; olumsuz bilişlere karşı işlevsel olmayan baş etme yöntemleri gelişip; bireyin dikkatinin, kendisiyle ilgili tekrarlayıcı ve kontrol edemediğı, tehdit olarak varsayıdığı konulara yönelmesine sebep olmaktadır (11, 12). Araştırmalar üstbilişsel inançların sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (13-16).

Psikolojik sağlamlık olumsuz yaşam olayları, travma, stres ve diğer risk türlerine başarılı şekilde uyum sağlama kapasitesi olup, olumsuzluklara karşı bir

koruyucu kalkan görevi görerek iyilik haline olanak sağlar (17, 18). Anksiyete üzerine yapılan son çalışmalarda psikolojik sağlamlığın, anksiyete üzerinde koruyucu etkiye sahip olabileceği saptanmıştır (19-21). Araştırmalar, bir kişilik özelliği olarak yüksek psikolojik sağlamlığın, öğrencileri aşırı strese karşı koruyabileceğini ve psikolojik iyilik halini artırabileceğini göstermektedir (22, 23).

Öz-şefkat, kişinin kendisine yardım etme çabasıdır. Bireyin, karşılaştığı tehlikeyi anlaması ve bu tehlikeli durum karşısında ihtiyacı olan şeyleri kendisine sunabilmesidir. Dolayısıyla öz-şefkat, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kendisine öz bakım sunabilmesi olarak görülebilir (24). İlk kez Neff tarafından ortaya atılan öz-şefkat kavramı; bireyin negatif duygularına ve yaşadığı acılara karşı duyarlı olması, bu acıdan kaçmaması ve kendisini iyileştirmeye yönelik bir istekte bulunması olarak ifade edilmektedir (25). Çalışmalarda; öz-şefkatin, olumsuz duygusal durumların potansiyel olarak koruyucu bir faktörü olabileceği belirtilmiştir (26-30). Bir çalışmada; üniversite öğrencilerinin öz-şefkat düzeylerinin kaygı, depresyon ve strese karşı koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur (31).

Bu bilgiler ışığında çalışmamızda lise öğrencilerinde sosyodemografik veriler, okul ve sınavlarla ilgili inançlar ve öğrencilerin aile tutumuyla ilişkili algıları ile üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısıyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Sınav kaygısının azaltılmasında geleneksel bilişsel davranışçı terapinin etkinliği uzun yıllardır bilinmektedir (32-36). Üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapiler ise son yıllarda ilgi odağı olmaya başlamıştır. Yazında bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli terapiler (37-43), kabul ve adanmışlık terapisi (44-46), diyalektik davranış terapisi (47), metakognitif terapi (47-49) ve şefkat odaklı terapinin (50) sınav kaygısında etkinliğini ortaya koyan az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Şefkat odaklı terapinin sınav kaygısındaki etkinliğini değerlendiren bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Araştırmamız ile elde edilecek bulgular, sınav kaygısında üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapilerin kullanılması için bir dayanak sağlayabileceğinden; bu araştırma önem taşımaktadır.



## 2.GENEL BİLGİLER

### 2.1. SINAV KAYGISI

#### 2.1.1. Tanım ve Tarihçe

Kaygı; hayvanlarda ve insanlarda, iyi oluşa veya hayatta kalmaya yönelik bir tehdit sonucunda ortaya çıkan psikolojik, fizyolojik ve davranışsal bir durumdur. Artmış uyarılma, beklenti, otonomik ve nöroendokrin aktivasyon ve spesifik davranış kalıpları ile karakterizedir. Bu değişikliklerin işlevi, olumsuz veya beklenmedik bir durumla başa çıkmayı kolaylaştırmaktır. Patolojik kaygı ise, yaşam zorluklarıyla başarılı bir şekilde başa çıkmayı engellemektedir (51).

Kaygı oluşumunu genetik ve biyolojik eğilimler, öğrenme ve deneyimler, içinde bulunan ortama ilişkin durumsal ipuçları ve kişinin bilişleri etkilemektedir (52). İlk kez Cattell ve Scheier tarafından ileri sürülen durumluk-sürekli kaygı anlayışı, daha sonraları Speilberger ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirdikleri iki faktörlü kaygı kuramının özünü oluşturmuştur (53). Speilberger'e göre durumluk kaygı kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlaması sonucu oluşan duygusal tepkidir, durumdan duruma şiddeti değişir ve süreklilik göstermez, tehlike ortadan kalktığında ise kaygı azalır veya söner. Sürekli kaygı ise; bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığı, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ve yorumlama eğilimidir. Kişi nesnel şartlara göre nötr olan durumları tehlikeli algılar (54).

Sınavlar, öğrenci performansını değerlendirmenin en yaygın yoludur. Bu değerlendirme yöntemi, eğitim sisteminin kaçınılmaz bir parçası olsa da öğrenciler için birçok soruna neden olabilmektedir. Ülkemizde sınavlar, öğrenciler ve aileleri için önemli bir stres kaynağıdır (1).

Özellikle sınav puanlarının, gelecekteki kariyer yollarındaki kapıları aralamasına hizmet ettiği durumlarda, sınava girmek ergenlerin yaşamlarında önemli bir stres kaynağı haline gelebilir (55). Sınav sonuçlarının; bireysel olarak gencin gelecekteki eğitim, istihdam veya mesleki fırsatlarıyla yakından bağlantılı olduğu

durumlarda, sınavlar “yüksek riskli” olarak adlandırılmaktadır. Sınavlara verilen önemin, hissedilen endişe düzeylerini etkilediği; yüksek riskli sınavların ve bunlarla ilişkili sonuçların daha yüksek düzeyde kaygıya yol açtığı ifade edilmiştir (56).

Sınav kaygısı; bireyin, test edilme veya değerlendirilme deneyimiyle ilişkilendirdiği uyarılara karşı psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkiler vermesi olarak tanımlanabilir (57).

Sınav kaygısı, 1960’lı yıllarda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Alpert ve Haber yaptıkları çalışmalarda, sınav performansını arttırabilen ve zayıflatabilen iki çeşit bağımsız sınav kaygısı saptamışlardır (58).

Sieber ve arkadaşlarına (1977) göre ise sınav kaygısı; bir sınavda veya benzeri bir değerlendirme durumunda yaşanacak olası olumsuz sonuçlara veya başarısızlığa ilişkin endişelerle birlikte fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin eşlik ettiği bir durumdur (59).

İlerleyen yıllarda Sarason (1980) ise sınav kaygısını; fizyolojik uyarılma ve duygusal sıkıntının eşlik ettiği, olası bir olumsuz sınav performansı ile ilgili endişe içerikli tekrarlayıcı ve kendini küçümseyen düşüncelerle kendini gösteren bir durum olarak tanımlamıştır (60).

Dykeman (1992), problemin kaynağının sınav olmadığı, sınava hazırlık durumu olduğunu belirtmiştir. Yüksek sınav kaygısı olan bireylerin, daha az sınav hazırlığına ve daha zayıf çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu ifade etmiştir (61).

Değerlendirilme stresi ile durumluk kaygı ve performans arasındaki ilişki arasında bir etkileşim olduğu düşünülmektedir. Yüksek durumluk kaygısı; performans düşüşlerine yol açar, çünkü bilişsel kapasiteyi engeller, böylece görev çözme etkinliğine yönlendirilmiş olabilecek bilişsel kaynakların bir kısmını azaltır. Genellikle değerlendirilme stresinin varlığının, özellikle yüksek sürekli kaygılı bireylerde, durumluk kaygıyı yükselttiği varsayılır. Yüksek sürekli kaygılı kişilerin, değerlendirilme stresine karşı daha fazla duyarlılık gösterdikleri ifade edilmektedir. Yüksek sürekli kaygılı kişiler, tehditleri algılamaya yatkınlıkları ile karakterize edilir.

Durumluk kaygının, değerlendirilme stresi altında sürekli kaygı ile performans arasındaki olumsuz ilişkiye aracılık ettiği ifade edilmiştir (62).

DSM-IV'te sınav kaygısı bir tanı olarak sınıflandırılmamaktadır. Yine de sınav kaygısı yaygın ve sıklıkla engelleyici bir durumdur. Sosyal Fobinin bir tipi olarak bir tanı kategorisine atamanın, tanımlamayı ve tedaviyi kolaylaştırabileceği ifade edilmiştir (63). DSM-IV'ün revizyonu sırasında, sınav kaygısının bir sosyal fobi türü olarak dahil edilmesi düşünülmüştür. Bu, sınav kaygısı olan popülasyonların yüksek düzeyde sosyal değerlendirme kaygısı bildirdiğini ve sosyal fobi hastalarının yüksek düzeyde sınav kaygısı bildirdiğini gösteren bir literatür incelemesine dayanmaktadır. Ancak, tanımlanması zor olduğundan ve nüfusun büyük bir bölümünü kapsıyor görüldüğünden, sınav kaygısını tek başına bir tanı kategorisi olarak dahil etmeme kararı alınmıştır (64).

Sınav kaygısı, DSM-5 içinde de tek başına bir tanı olmamasına rağmen; tanı uzmanları bazen bunu, DSM-5'teki bilinen anksiyete bozukluklarının, özellikle özgül fobi, panik bozukluğu, sosyal anksiyete bozukluğu ve yaygın anksiyete bozukluğunun bir alt tipi veya bir tezahürü olarak değerlendirmektedir. Ancak sınav kaygısı, DSM-5'teki anksiyete bozukluklarından herhangi birine tamamen uymamaktadır (65).

### **2.1.2. Sınav Kaygısı Modelleri**

İki boyutlu sınav kaygısı modeli; Libert ve Morris tarafından önerilen bir modeldir. Bu model, duyuşsal ve endişe olmak üzere iki bileşen altında toplanmıştır. Duyuşsal boyutu, bir değerlendirme durumunda otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan fizyolojik belirtileri içerir. Endişe boyutu ise, bireyin performansının sonuçlarına yönelik bilişleri olarak tanımlanmaktadır (66). Libert ve Moris'in bu tanımı, konuyla ilgili araştırmaların sınav kaygısının bilişsel boyutu yönünde odaklanmasına neden olmuştur (67). Bu boyutlar üzerine yapılan çalışmalarda; bireyin performansına ve benliğine yönelik olumsuz değerlendirmelerini içeren endişe boyutunun, sınav performansı ile daha çok ilişkili olduğu saptanmıştır (68).

Mandler ve Sarason'ın (1952) ilk çalışmalarında sınav kaygısı, söz konusu görevin tamamlanmasıyla ilgili yanıtlar üretmenin motivasyonel özellikleri olan, öğrenilmiş bir dürtü olarak düşünülmüştür. Sınav kaygısı, "yetersizlik ve çaresizlik

duyguları, bedensel tepkiler, ceza beklentisi, statü ve itibar kaybı ve sınav durumundan kaçınmaya yönelik girişimler" şeklinde farklılık gösteren, çok çeşitli tepkilerle kendini gösterebilen hoş olmayan bir duygulanım olarak kavramsallaştırılmıştır (69).

Sosyal öğrenme modeli, geleneksel sosyal öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Bu teoriler, sınav kaygısı ile ilgili temel faktörler olarak kontrol odağı, benlik saygısı, sınava girme öz-yeterliliği ve beklenti sonuçları kavramlarını vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme modeli; öğrencilerin benlik kavramı, öz-yeterlilik ve tutumları dahil olmak üzere kendi düşüncelerini nasıl etkileyebileceklerini ve sınava girme görevlerine yönelik motivasyonlarını kavramsallaştırmaktadır (70).

Beceri Eksikliği Modeli; sınav kaygısının performansa olumsuz etkisini, öğrencilerin yetersiz ders çalışması ve sınav becerilerindeki eksiklik ile açıklamıştır (71). Bu modele göre; öğrenciler, ders çalışma becerilerindeki eksiklikten dolayı, öğrenmeleri gereken bilgiyi yeterli ve doğru bir şekilde kodlayamamakta, organize edememekte ve bu nedenle sınav anında yeterli performans gösterememektedirler (72).

Sarason ve Wine tarafından önerilen Bilişsel Dikkat Modeline göre, bilişsel dikkat girişim değişkenleri performansı bozabilir ve sınav kaygısını artırabilir. Başlangıçta iki grup girişim değişkeni tanımlanmıştır. Birinci grup, öğrencinin olumsuz gelişimi ve kendi kendine algıladığı yetersizlikleri gibi bilişsel faktörleri içerir. İkinci grup ise; duyusallığı, yani sıkıntı ve gerilimin fizyolojik tepkisi deneyimini içerir. Yüksek sınav kaygısı olan öğrenciler, dikkatlerinin önemli bir kısmını görevle ilgili olmayan davranışlara yönlendirirken; düşük sınav kaygısı olan öğrenciler, yalnızca eldeki göreve odaklanabilirler (70).

Eysenck'in Dikkat Kontrol Teorisine göre kaygı; hedefe yönelik dikkat sisteminin, özellikle iki yürütme fonksiyonunun (engelleme ve kaydırma) etkin çalışmasını bozmaktadır. Kaygı veren düşünceler, çalışan belleğin sınırlı kaynaklarını kullandığında, hedeflenen görevler için geriye daha az kaynak kalabilir (73).

Bilişsel Değerlendirme Modelinde ise; sınav kaygısının oluşmasında öğrencinin kendine dair yorumu, öz-değer ve öz-yeterliliği önemli rol oynar. Örneğin;

öğrenci bir bilgiyi ne kadar iyi biliyorsa bilsin, eğer bilmediğini ve yapamayacağını düşünüyorsa sınav kaygısı ortaya çıkabilir. Performans düşüşünün sorumlusu kaygıdan çok, kişinin kaygıya cevap olarak verdiği olumsuz değerlendirme ve başa çıkma yöntemleridir (67). Öğrenci, yeteneklerinin sınav için yetersiz olduğuna inanıyorsa, kaygı duyması olasıdır (74). Öz değerlendirme modeline göre; eğer bireyin değeri ortamdaki başarısıyla ölçülüyorsa, birey yetersizlik hissettiğinde utanç ve aşağılanma gibi duygular oluşabilir (75). Bir başarısızlık olasılığıyla yüzleşirken; kendi değerini koruma ihtiyacı, karamsarlık ve kendini sabote etme gibi başa çıkma stratejileri ortaya çıkabilir (76). Bu bağlamda kaygı belirtileri, bireyin bir değerlendirme durumundaki olası başarısızlığını açıklamak için kullandığı bir savunma stratejisine dönüşebilir (77).

Son olarak Lowe ve diğerleri sınav kaygısını biyopsikososyal modelle açıklamış; toplum, okul ve aile gibi sosyal sistemlerin sınav kaygısının gelişimine etkisi üzerinde durmuştur (78).

### **2.1.3. Etyoloji**

Sınav kaygısını etkileyen faktörlerden biri cinsiyettir. Araştırmalar kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısına sahip olduğunu göstermektedir (3) (4). Sınav kaygısında yaşın da bir etken olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda, ergenlikte yaş büyüdükçe sınav kaygısının da arttığı bulunmuştur (79).

Demografik bileşenler, düşük sosyoekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, kardeş sayısı, çalışma alışkanlıkları ve geçmişteki başarılar da sınav kaygısını etkileyen faktörler arasındadır (5), (6).

Yıldırım, üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencilerinde sınav kaygısına neden olan faktörleri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi, öğrencilere ailevi sorunların yansıtılması, güven duyulmaması, çalışması için baskı yapılması ve öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımına izin verilmemesi sınav kaygısı düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur (80).

Çakmak ve Hevedanlı ise; arkadaşlık ilişkileri bakımından yetersiz hisseden öğrencilerin, sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (81).

Bağlanma stilleri ve duygu düzenleme güçlüğü'nün de sınav kaygısı ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (44, 82). Öncesinde kaygılı olan öğrencilerin, sınav anında daha yüksek kaygıya sahip oldukları gözlenmiştir (83). Benlik saygısı ve motivasyonun da sınav kaygısıyla ilişkisi olduğu bulunmuştur (84). Benlik saygısının, sınav kaygısıyla negatif korelasyonu olduğu saptanmıştır (85).

Sınav kaygısının, öğrencilerin ders yükü algıları ile pozitif yönde ilişkili ve zaman yönetimi becerileri ile negatif yönde ilişkili olabileceği bildirilmiştir. Daha iyi zaman yönetimi becerileri olan öğrencilerin, sınavlara hazırlık sürecini "sıkıştırmak" zorunda kalmayacakları; böylece sınav kaygısının azalacağı ve akademik performanslarının iyileşeceği gözlenmiştir (86). Öğrencilerin, sınava giriş sayısının artması ve sınava verilen önemin artması da sınav kaygısını etkileyen faktörlerdendir (3).

#### **2.1.4. Klinik Görünüm**

Sınav kaygısı; genel anlamda bilişsel, fiziksel ve davranışsal olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (87).

Bilişsel boyut, sınav esnasında ve öncesinde kurulan felaket senaryoları ve olumsuz otomatik düşüncelerden oluşur. Bu olumsuz otomatik düşünceler çoğu zaman gerçeklikten ve objektiflikten uzak, hatalı düşünce ve yargılardan meydana gelmekte; kişinin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Sınav, gelecek ve bireyin kendisi hakkındaki olumsuz düşünceler; bireyin kendisine olan güveninin azalmasına ve dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu durum, sınav esnasında dikkatsizliğe ve sürenin verimli kullanılamamasına neden olabilmektedir (88). Sınav kaygısının, dikkat bozukluğunun yanı sıra bellek süreçlerine de olumsuz etkisi vardır. Okuduğunu anlamakta güçlük, yoğunlaşamama, bilgileri organize edememe ve depolayamama görülebilmektedir (89).

Sınav kaygısının fiziksel boyutu, bireyin sınav öncesinde veya esnasında hissettiği duyular ve duygulardan oluşmaktadır. Sınav kaygısının sebep olduğu fizyolojik değişimler, kişide dikkatin daha fazla dağılmasına ve rahatsızlığın artmasına sebep olabilmektedir. Ateş basması, yüzde kızarma, el ve ayaklarda üşüme veya terleme, titreme, bulantı hissi, kan basıncının yükselmesi ve solunumun hızlanması

fizyolojik değişimlere örnek olarak verilebilmektedir. Bu değişimler, sınav esnasında performansın düşmesine sebep olabilmekte ve odaklanmayı azaltıp sınav esnasında dikkatsizlikten doğan hataların yapılmasına sebep olabilmektedir. Sınav kaygısında farklı boyutlar birbirleriyle etkileşim halindedir (88).

Sınav kaygısının davranışsal boyutu, bilişsel ve fiziksel boyutlara bağlı olarak davranışlarda meydana gelen değişimlerdir. Bu değişimlere örnek olarak, sınav öncesinde veya esnasında kaygıdan kaynaklı ayak sallama hareketi, ellerle veya parmaklarla ritim tutma hareketi gösterilebilmektedir. Bu değişimler daha uzun dönemleri de kapsayabilmektedir. Örneğin sürekli bir yavaşlama hali, ağır hareket etme veya hareket edememe görülebileceği gibi; tez canlılık, sürekli hızlı hareketlerde bulunma, yerinde duramama, volta atma da görülebilmektedir (90). Uykusuzluk, erken uyanma ve uykuda bölünme gibi uyku bozuklukları; davranışta meydana gelen değişimlerden en sık karşılaşılanlardan biridir. Diğer bir davranışsal değişim ise, iştahta meydana gelmektedir. İştah kaybı veya aşırı yemek yeme davranışları gözlemlenebilmektedir (90). Sınav kaygısı; öfkeli, saldırgan, gergin ve alıngan davranışlara sebep olabilmekte, sonuç olarak sosyal ilişkiler zarar görebilmektedir (88).

### **2.1.5. Sınav Kaygısının Yaygınlığı**

Yapılan çalışmalarda sınav kaygısının yaygınlığı araştırılmış ve bir çalışmada 14-16 yaş aralığındaki öğrenciler arasında sınav kaygısı yaygınlığı %16,4 olarak saptanmıştır (7).

Bir çalışmada; üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri belirgin olarak yükselmiş olup; başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere göre durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (91).

Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında, sınav kaygısı yaygınlığı ülkemizde yapılan bir çalışmada %48 olarak saptanmıştır (92).

2-12. sınıf öğrencilerini içeren bir meta-analizde, sınav kaygısının ilkokulun ilk sınıflarında arttığı, beşinci sınıfa doğru stabilize olduğu ve ortaokul-lise yıllarında stabil kaldığı, üniversite yıllarında azaldığı saptanmıştır (93).

Tıp öğrencilerinde, sınav kaygısının varlığını tespit etmek ve farklı cinsiyetlerde, farklı eğitim yıllarında ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerdeki sınav kaygısını karşılaştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada; tıp öğrencilerinin genellikle orta düzeyde sınav kaygısı gösterdiği ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yoğun sınav kaygısı belirtilerine sahip olduğu bulunmuştur. En yoğun semptomlar 3. sınıfta, en hafif semptomlar ise 4. sınıfta okuyan öğrencilerde görülmüş olup; sınıf tekrarının, sınav kaygısı düzeyini anlamlı olarak etkilemediği gözlenmiştir (94).

#### **2.1.6. Tedavi**

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik geliştirilen müdahaleler; davranışsal yaklaşım, bilişsel yaklaşım, beceri odaklı yaklaşımlar ve tüm bu yaklaşımların bir arada kullanıldığı müdahalelerden oluşmaktadır (95-99).

Davranışsal yaklaşım, sistematik duyarsızlaştırma ve gevşeme egzersizleri gibi teknikleri içerirken; bilişsel yaklaşım, sınav kaygısına neden olan işlevsiz inançların yeniden yapılandırılmasına yönelik müdahaleleri içermektedir (100). Beceri odaklı yaklaşımlar ise, öğrencilerin ders çalışma ve test alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik teknikleri içermektedir (95).

Sınav kaygısını azaltmada hem bilişsel hem de davranışçı yöntemler etkin bulunsa da (101); bilişsel terapi ve sistematik duyarsızlaştırmayı karşılaştıran iki araştırmada, birinin ötekinden daha etkin olduğuna dair bir sonuç bulunamamıştır ve iki tekniğin de etkin yöntemler olduğu ifade edilmiştir (33, 102).

Son dönemde yapılan bir araştırmaya göre; ortaokul öğrencilerinde altı seans bilişsel-davranışçı terapi, kontrol grubuna kıyasla sınav kaygısı puanlarında önemli bir düşüş sağlamıştır (35).

Ülkemizde yapılan bir çalışmada; sınav kaygısına yönelik düzenlenen altı seanslık bir bilişsel grup terapisinin, kaygıyı azaltmada etkin olduğu saptanmıştır (36). Ayrıca, sınav kaygısına yönelik internet destekli bilişsel davranışçı terapinin, sınav kaygısını azaltmada etkin olabildiği görülmüştür (34).

Sistematik duyarsızlaştırma, akılcı duygusal davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin karşılaştırıldığı bir başka çalışmada; sistematik



duyarsızlaştırmanın ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin, sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuş; irrasyonel inançlarla çalışılan akılcı duygusal davranışçı terapi grubunda ise, sınav kaygısı düzeyinde azalma gözlemlenmemiştir (100).

Ergene ise yaptığı meta analiz çalışmasında; hem bilişsel hem davranışçı tekniklerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirtmiş, bununla birlikte beceri odaklı tekniklerin de önemine dikkat çekmiştir. Beceri odaklı tekniklerin, sınav kaygısını azaltmada tek başına önemli bir etkiye sahip olmadığı; ancak bilişsel ya da davranışçı tekniklerle birlikte kullanıldığında, uygulanan müdahalenin etki gücünü yükseltebileceği ifade edilmiştir (32).

Bir çalışmada, sınav kaygısı için 8 haftalık farkındalık temelli stres azaltma programına katılan 29 üniversite öğrencisinin; öğrenme durumlarına odaklanmalarında, öğrenmede korkudan meraka geçişlerinde ve zor durumlarla karşılaştığında kendini kabullenme hislerinde artış olduğu saptanmıştır (103).

Yapılan bir çalışmada; öğrencilerin, kaygılandıklarında kullanabilecekleri kendi kendine hipnoz eğitiminin yararlı olabileceği saptanmıştır (104).

## **2.2 ÜSTBİLİŞ**

### **2.2.1 Üstbilişin Tanımı**

Üstbiliş, insan bilişi için temel bir özelliktir (105). Üstbiliş; bilişlerimizi kontrol ederek ve değerlendirerek düzenleyen üst düzey bilişsel yapı olarak tanımlanabilir. Bireyin, bildiği konusundaki bilgisi ve düşündüğü konusundaki düşüncesidir. Kısaca üstbiliş; bireyin bilişsel süreçlerine çevrilmiş gözüdür (8). Genel olarak üstbilişin karar verebilmemiz, kişilerarası çatışmaları çözebilmemiz, kendi zihinsel durumlarımız hakkında akıl yürütebilmemiz ve yaşanan olayları analiz edebilmemiz gibi çok çeşitli yetenekleri içerdiği kabul edilmektedir (106). Kısaca üstbiliş; bireyin bilişsel ve duygusal durumu hakkındaki bilgisi ve bunları izleyebilme ve düzenleyebilme yeteneğidir (107).

### **2.2.2 Üstbilişin Tarihçesi**

Flavell, ilk olarak üstbellek (metamemory) kavramından bahsetmiştir. Üstbelleğin; belirli görev değişkenleriyle ilgili geçici durumlar ve süreçler hakkındaki bilgilerin yanı sıra kişinin değişmez yetenekleri ve özellikleri hakkındaki bilgileri de içereceğine dikkat çekmiştir (108). Daha sonra Flavell, üstbiliş terimini “bilişsel fenomenler hakkında bilgi ve biliş” olarak tanımlayıp, literatüre kazandırmıştır (109). Üstbilişin; sözlü bilgi iletişimi, sözlü ikna, sözlü anlama, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş ve öz kontrolde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir (110).

### **2.2.3 Üstbilişin Gelişimi ve Nörobiyolojisi**

Üstbilişin gelişimi, zihin kuramı ile birlikte değerlendirilmiştir. Çocuklarda 3-5 yaş civarında zihin kuramı ile birlikte üstbilişsel bilgi gelişmeye başlamaktadır ve bu gelişim yaşam boyu sürmektedir (111). Üstbilişsel süreçlerin 8-10 yaş arasında tamamlandığını ve 13 yaş sonrasında erişkin seviyesine ulaştığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (112).

Üstbilişe nörobiyolojik açıdan bakıldığında; yapılan çalışmaların daha çok prefrontal korteks üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Özellikle medial prefrontal korteks üstbilişle ilgili olarak bir adım öne çıkmaktadır (113).

### **2.2.4 Üstbilişsel Model**

Üstbilişsel modelin teorik temeli, Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlev (Self Regulatory Executive Function/S-REF) modelidir (114). Bu modelde; kişilerin kendi düşünceleri ve düşünce süreçleri hakkındaki inançlarının, diğer bir deyişle üstbilişsel bilginin, emosyonel iyilik hali ile ilişkili olduğu kabul edilir (10). Bu model, olumsuz düşüncelerin kalıcılığını ve ilişkili emosyonel bozukluğu açıklamak için kullanılan dört kavramı içerir. Bunlar; bilişsel dikkat sendromu, üstbilişsel inançlar, dikkat ve yürütücü işlevlerin kontrolü ve zihinsel modlardır (114).

#### **2.2.4.1. Bilişsel Dikkat Sendromu (BDS)**

Ruhsal bozukluklar, Bilişsel Dikkat Sendromu (BDS) adı verilen belirli bir toksik düşünce tarzının aktivasyonu ile bağlantılıdır. BDS bilgi ve inançlardan

kaynaklanır, ancak bunlar doğaları gereği üstbilişeldir; yani benlik ve dünya hakkındaki sıradan bilişsel inanç alanında değildir (11).

S-REF teorisine göre; belirli bir düşünce tarzı, olumsuz fikirler ve tehditle başa çıkma yolları tüm ruhsal bozuklukların temel özelliğidir. Bilişsel Dikkat Sendromu olarak adlandırılan bu stil; endişe ve ruminasyon şeklinde sürekli düşünme, dikkati tehdit kaynaklarına odaklama gibi düşüncelerin ve duyguların etkili bir şekilde öz düzenlemesini, düzeltici bilgilerin öğrenilmesini engelleyen başa çıkma davranışlarından oluşur (115).

#### ***2.2.4.2.Üstbilişsel İnançlar***

Üstbilişsel inançlar, bilişlere dair yapılan atıflar ile ilgilidir. BDS, düşünme hakkındaki yanlış inançlar tarafından kontrol edilir. Üstbilişsel inancın iki farklı içerik alanı bu stile katkıda bulunur ve çoğu ruhsal bozukluğu açıklar. Bunlar, olumlu üstbilişsel inançlar ve olumsuz üstbilişsel inançlardır (11).

Olumlu üstbilişsel inançlar; endişenin, ruminasyonun, tehdit tarama ve benzeri stratejilerin faydalı olduğu ile ilgilidir. Örneğin; “Endişeli olursam olası kötü sonuçlara hazırlıklı olurum” (11). Olumsuz üstbilişsel inançlar; düşüncelerin ve deneyimlerin olumsuz anlamı, önemi ve sonuçları ile ilgilidir. Düşüncelerin kontrol edilemezliği ve tehlikesi, düşüncelerin önemi ve anlamı ile ilgili olmak üzere iki geniş alt kümesi vardır. Örneğin, “Kontrol edilemeyen düşünceler deliliğin işaretidir.”; “Bazı düşünceler kötü şeylerin gerçekleşmesine neden olabilir.”; “Kötü olduğuma inanıyorsam kötüyümdür” (11).

#### ***2.2.4.3.Dikkat ve Yürütücü İşlevlerin Kontrolü***

Modeldeki üçüncü yapı, yürütücü kontrol olarak da bilinen dikkat kontrolüdür. Ruhsal bozukluğu olan kişi maladaptif dikkat kontrolüne sahip olabilmektedir. (114).

#### ***2.2.4.4.Zihinsel Modlar***

Modeldeki son yapı, bir kişinin kendi bilişiyle ilişki kurma şeklini ifade eden zihinsel moddur. Zihinsel modlar; bilişin içeriğini ve ürünlerini deneyimlerken, kazanılan ilişki veya bakış açısı türü olarak tanımlanır. (114).

### 2.2.5 Üstbiliş ve Psikiyatrik Hastalıklar

Üstbilişsel yaklaşıma göre; psikopatolojinin oluşumu ve devam etmesi sürecinde, kişinin zihnindeki düşüncelerin içeriğinden ziyade bu tarzda düşünmenin anlamlarına ilişkin değerlendirmeler ön plandadır. Örneğin, "Hazır olmak için endişelenmeliyim" gibi uygunsuz üstbilişlere sahip bir kişi çeşitli olumsuzluklar ile karşılaşmamak için birtakım önlemler almaya ve kontrol edici davranışlar sergilemeye yönelebilir. Ayrıca, bir süre sonra bu süreçlerin otomatikleşmesi nedeniyle kişide bu otomatik süreçlerin durdurulamayacağına dair inançlar oluşmaktadır. Sonuç olarak, tehdit hakkındaki değerlendirmelerin yanlış olduğunu asla göremedikleri için tehdit algısı kalıcı hale gelmeye ve belleklerine olan güvenleri azalmaya başlar (116).

Çocuk ve ergenler ile yapılmış çalışmalar erişkinlere göre daha kısıtlı sayıdadır. Bu çalışmalarda işlevsel olmayan üstbilişsel inançların anksiyete, depresyon ve obsesif belirtiler ile ilişkili olduğu saptanmıştır (117, 118).

Üstbilişsel teoriye göre kaygının kendisinden ziyade; kaygının birey tarafından nasıl ele alındığı anksiyete üzerinde daha etkili olarak kabul edilmektedir (11, 119).

Üstbilişsel inançlar üzerinde cinsiyetin de önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada; kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon belirtileri göstermesinin yanı sıra, bu çalışmada kızların daha yüksek düzeyde ruminasyon, endişe ve olumsuz atfetme tarzı sergiledikleri bulunmuştur (120).

İleriye dönük olarak yapılan bir çalışmada; olumsuz üstbilişsel inançların ve anksiyete belirtilerinin birbiri için sürdürücü nitelikte olduğu saptanmıştır (121).

Üstbilişsel inançlar, algılanan stres ve kaygı arasındaki ilişkileri inceleyen ileriye dönük olarak yapılan bir çalışmada; olumsuz üstbilişsel inançların kaygı semptomlarındaki değişimi öngördüğü bulunmuş olup üstbilişlerin kaygıda nedensel bir rol oynadığı doğrulanmıştır. Ayrıca, tehlike ve kontrol edilemezlik ile ilgili inançların kaygı belirtileri ve algılanan stres ile en yüksek oranda ilişkili olduğu saptanmıştır (122).

Nordahl ve diğerlerinin yaptığı bir çalışmada; üstbilişsel inançların tüm alt

boyutlarının, psikopatoloji (anksiyete ve depresyon) ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Üstbilişsel inanç alanları arasında; kontrol edilemezlik ve tehlikeye ilişkin olumsuz inançların, semptomlarla en güçlü ilişkiyi gösterdiği saptanmıştır (123).

Yapılan bir çalışmada; üstbiliş, ruminasyon, depresyon, endişe ve olumsuz çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Olumsuz çocukluk yaşantıları bildiren kişilerin; kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık, bilişsel güvensizlik ve toplam üstbiliş puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada, psikopatolojinin olmadığı durumlarda bile olumsuz çocukluk yaşantılarının; üstbiliş, kaygı ve ruminasyonu etkilediği bildirilmiştir (124).

Bir çalışmada; yaygın anksiyete bozukluğu ve panik bozukluk tanısı almış grupla, sağlıklı kontrol grubu duygu tanıma becerileri ve üstbilişsel inançlar açısından karşılaştırılmıştır. Sağlıklı kontrol grubunun, yaygın anksiyete bozukluğu ve panik bozukluk hastalarına göre daha yüksek olumlu üstbilişsel inançlara sahip olma eğiliminde olduğu gösterilmiştir. Her iki hasta grubunun da, düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyut puanları daha yüksek saptanmıştır. Kontrol edilemezlik ve tehlikeye ilişkin olumsuz inançlar sadece panik bozukluk hastalarında daha yüksek bulunmuştur (125).

Sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında yapılan bir çalışmada, depresif belirtilerde üstbilişsel inançların rolü incelenmiştir. Kontrol edilemezlik ve tehlikeye ilişkin olumsuz üstbilişsel inançların ve bilişsel güvensizliğin, sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında artan depresif belirtilerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (126).

### **2.2.6 Üstbiliş ve Sınav Kaygısı**

Bir çalışmada; lisans öğrencilerindeki, sınavdan önce biliş, başa çıkma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar; sınav kaygısının üstbiliş, endişe ve uyumsuz başa çıkma ile ilişkisi olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak; sınav kaygısında bilişsel davranışçı tekniklerin kullanılabilceği, uyumsuz başa çıkmadan kaynaklanan sınav kaygısının, başa çıkma becerileri eğitime yanıt verebileceği bildirilmiştir (15).

Tıp öğrencilerindeki sınav kaygısının; üstbilişsel inançlar, sürekli endişe ve dikkat kontrolü ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada; üstbiliş, endişe ve dikkat kontrolünün sınav kaygısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Kontrol edilemezlik ve tehlike hakkındaki inançların ve endişenin, erkek ve kız öğrencilerde sınav kaygısının bağımsız yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak; bulgular, sınav kaygısının başlaması ve sürdürülmesinin altında üstbilişsel inançlar, sürekli endişe ve dikkat kontrolü süreçlerinin yattığına dair S-REF modelinden türetilen tahminleri desteklemiştir (127).

Üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı ve üstbilişsel inançlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. En güçlü ilişki; sınav kaygısı ile kontrol edilemezlik ve tehlike hakkındaki olumsuz inançların arasında bulunmuştur. Üstbilişsel modele dayanan üstbilişsel terapiyi; sınav kaygısında uygulamanın, akademik performansı iyileştirmeye yardımcı olabileceği ifade edilmiştir (128).

Bir başka çalışmada; sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, üstbilişsel inançlar, bütün sınav kaygısı boyutlarıyla orta-güçlü pozitif korelasyonlar göstermiştir. Ayrıca, yalnızca kontrol edilemezlik ve tehlike hakkındaki inançların, sınav kaygısı ile ilişki gösterdiği ve tüm sınav kaygısı boyutlarında benzer bir sonucun olduğu saptanmıştır (13).

Yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı ile üstbilişin beş boyutu arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (16).

Üniversite öğrencilerindeki belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve üstbilişsel inançların, sınav kaygısındaki rolünü inceleyen bir çalışmada; belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve üstbilişsel inançların sınav kaygısı ile pozitif ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, bilişsel güven alt boyutu ve kontrol edilemezlik ve tehlike hakkındaki olumsuz inançlar alt boyutunun sınav kaygısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve üstbilişsel inançların değiştirilmesinin sınav kaygısını hafifletebileceği ve öğrencilerin, akademik potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği bildirilmiştir (129).

## **2.3. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK**

### **2.3.1. Tanım**

Resilience, Latince bir kelime olan “resilien” sözcüğünden köken alır ve maddenin, bükülebilir ya da elastiki olması anlamına gelmektedir (130). Literatürde, psikolojik sağlamlık kavramını açıklayan birçok tanım bulunmaktadır.

Murphy (1987); bir çocuğun, stres ve travmatik yaşam olayları ile baş edebilmesi ve iyileşme göstermesinin, psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (131).

Rutter, psikolojik sağlamlığı, bireyin stresli durumlarla karşılaştığında bu duruma uyum gösterebilmesi şeklinde tanımlamıştır (132).

Benard (1991) ise, olumsuz bir durumla baş edebilme sürecinden ziyade; bu olumsuz durumla birlikte, yeniden uyum sağlama süreci ve hayatın olumlu yanlarına odaklanma olarak tanımlamıştır (133).

Psikolojik sağlamlık teriminin; olağanüstü koşullara uyum sağlayan, zorluklar karşısında olumlu ve beklenmedik sonuçlar elde eden bireyleri tanımlamak için de kullanılabileceği belirtilmektedir (18).

Araştırmacılar, psikolojik sağlamlığın üç yönü olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; ihtimallerin üstesinden gelmek (yüksek riske maruz kalınmasına rağmen başarılı olmak), baskı altında yetkinliği sürdürmek (yüksek riske başarıyla uyum sağlamak) ve travmadan kurtulmak (olumsuz yaşam olaylarına başarıyla uyum sağlamak) tır. Psikolojik sağlamlığın; çocukların gelişimleriyle yakından ilişkili olduğu ve değişmez bir özellikten ziyade biyolojik, psikolojik, sosyal ve diğer çevresel etkenlere karşı gelişen dinamik bir tepki olduğu ifade edilmiştir (18).

### **2.3.2. Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler**

Psikolojik sağlamlık; bir dizi risk ve koruyucu faktör arasındaki etkileşimi içeren bir risk ortamına uyum sağlamanın, dinamik bir süreci olarak tanımlanabilir (134).

Olumsuz yaşam deneyimleri ve karşılaşılabilecek felaket durumları, kişinin psikolojik yönden sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesinde ve psikolojik

sağlamlığını koruyabilmesinde birer risk faktörüdür (135).

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında ele alınan risk faktörleri; bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörleridir (136). Bireysel risk faktörlerine prematürite, kronik rahatsızlıklar (136), problem çözme becerisinin ve özgüvenin düşük olması, agresyon düzeyinin yüksek olması (137), zekâ seviyesinin düşük olması, kaygılı mizaç, kendini ifade etmede güçlük (138) örnek olarak verilebilir. Ailesel risk faktörleri: ebeveynlerin boşanması veya kaybı, ebeveynlerin hastalığı, ergenlik döneminde anne olmak (136), tek ebeveynlerden biriyle yaşama, aile ile sağlam ilişkilerin kurulamamasıdır (137). Çevresel risk faktörlerine ise ekonomik zorluklar, evsizlik, ihmal ve istismar, savaş ve doğal afetler gibi toplumsal travmalar, toplumsal şiddet örnek olarak verilebilir (136).

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında ele alınan koruyucu faktörler; bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörlerdir (136).

- Bireysel Koruyucu Faktörler: Yapısal faktörler (örn. pozitif mizaç, sağlam nörobiyoloji), zeka (örn. akademik başarı, planlama ve karar verme), sosyallik (örn. diğerlerine yanıt verme, olumlu bağlanma), iletişim becerileri ve kişilik özellikleri (örn. öz-saygı/ öz-yeterlilik, olumsuz etkilere tolerans, mizah anlayışı) gibi faktörlerden oluşur (134).
- Ailesel Koruyucu Faktörler: Ebeveyn sıcaklığı, ailelerin cesaretlendirmesi ve desteğı, aile içindeki uyum veya şefkatli yakın ilişkiler kurulması, çocuğa olan inanç ve suçlayıcı olmayan ebeveyn tarzları örnek olarak verilebilir (134).
- Çevresel Koruyucu Faktörler: Cezalandırıcı olmayan ve onaylayıcı sosyal yapılar, destekleyici topluluklar, olumlu öğretmen desteğı ve destekleyici akranlar örnek olarak verilebilir (134).

### **2.3.3. Psikolojik Sağlamlık ve Sınav Kaygısı**

Yapılan bir çalışmada; psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme ve sınav kaygısı arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Sonuçlar, sınav kaygısının duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve duygu düzenleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rol oynadığını göstermiştir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde, sağlamlık eğitimi müdahalesinin etkili olabileceğı bildirilmiştir (139).



Üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının; psikolojik sağlık, akademik stres, sınav kaygısı ve Akdeniz diyeti ile beslenme alışkanlıklarına etkisini inceleyen bir çalışmada; sınav kaygısı ve akademik stresin, psikolojik sağlık tarafından olumsuz yönde yordandığı saptanmıştır (140).

Yapılan bir başka çalışmada; psikolojik sağlık, öz-şefkat, başarı duyguları, sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik performans arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak, sınav kaygısının, psikolojik sağlamlığın pozitif bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (141).

Sınav kaygısının, psikolojik sağlık ve sınav performansı arasındaki ilişkiye ne ölçüde aracılık edebileceğini inceleyen bir çalışmada; daha yüksek psikolojik sağlamlığın, daha düşük sınav kaygısı ve daha yüksek sınav puanlarını öngördüğü saptanmıştır (142).

Yapılan bir çalışmada; erkek öğrencilerde kaygı duyarlılığı, deneyimsel kaçınma ve psikolojik sağlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar; kaygı duyarlılığı ve deneyimsel kaçınma ile sınav kaygısı arasında pozitif ilişkinin yanı sıra, sınav kaygısı ve psikolojik sağlık arasında negatif ilişki olduğunu da göstermiştir (143).

## **2.4. ÖZ-ŞEFKAT**

### **2.4.1. Tanım**

Öz-şefkatin, ne olduğunun anlaşılabilmesi için şefkat kavramından bahsetmekte fayda vardır (144). Wispe, diğer kişilerin yaşadığı acıların farkında olmayı ve bu duyguları hafifletmek amacıyla anlayışlı olmayı şefkat olarak tanımlamıştır (145). Benzer şekilde şefkat; diğer kişilerin çektiği acı, olumsuz deneyimler, yetersizlik duyguları karşısında duyarlı, anlayışlı ve empatik olabilme ve bu durumların, herkesin başına gelebilecek durumlar olduğunu kabul edebilme yetisi olarak da tanımlanmaktadır (146).

Öz-şefkat (self compassion) ise; bireyin, karşılaştığı tehlikeyi anlaması ve bu tehlikeli durum karşısında ihtiyacı olan şeyleri kendisine sunabilmesidir. Dolayısıyla

öz-şefkat, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kendisine öz bakım sunabilmesi kısaca; kişinin kendisine yardım etme çabasıdır (24).

Öz-şefkatin, doğu felsefi düşüncesinde önemli bir yeri vardır. Batı psikoloji alanına, bu kavramın kazandırılmasını ve bu alandaki ilk çalışmaları ise Kristin Neff yapmıştır (147).

Neff'e göre öz-şefkat; kendi acılarını fark etmek, acılarına karşı yargılayıcı olmamak, acılarını, hatalarını ve yetersizliklerini insan olmanın bir parçası olarak görmek ve bunları dindirmeyi istemek olarak tanımlanmaktadır (25).

Ayrıca Neff ve Dahm öz-şefkatin, bireyin arkadaşına gösterdiği nezaket ve desteğin aynısını, kendisine gösterebilmesini kapsadığını belirtmiştir. Öz-şefkat; stresli yaşam olayları, hatalar ve yetersizlikler ile karşı karşıya kalındığında, sert bir öz yargılama yerine şefkatle karşılık verebilmektir (144).

Yapılan çalışmalarda; öz-şefkatin, bireyin motivasyonunu arttırdığı ve kişilerarası ilişkilerini geliştirdiği saptanmıştır (148).

Ayrıca yapılan başka çalışmalarda; öz-şefkat ile depresyon ve anksiyete belirtileri arasında negatif korelasyon olduğu saptanmıştır (149). MacBeth ve Gumley tarafından yapılan bir çalışma sonucunda, öz-şefkat ile kaygı bozukluğu ve depresyon arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğu saptanmıştır (150).

Öz-şefkat yüksek olduğunda; olumsuz olaylarla karşılaşıldığında ruminasyonların daha az olduğu, daha az izole hissedildiği ve daha az olumsuz duygulanımlar yaşandığı öne sürülmüştür. Öz-şefkat az olduğunda ise; kaçınan tutum gösterildiği ve bu tutumun depresif belirtilerin oluşması ve sürdürülmesinde rol oynadığı düşünülmektedir (151).

#### **2.4.2. Öz-Şefkatin Bileşenleri**

Öz-şefkatin; öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçli farkındalık olmak üzere üç alt bileşeni vardır (152). Bu üç bileşenin, hepsinin var olması ve birbirleriyle etkileşim halinde olması öz-şefkat için gereklidir (148).

#### **2.4.2.1. Öz-Sevecenlik**

Öz-sevecenlik; bireyin karşılaştığı bütün deneyimleri ve bu deneyimler sonucunda oluşan olumlu ya da olumsuz duyguları kabul edebilmesidir. Ayrıca bireyin, kendisine karşı hoşgörülü olması olarak da açıklanabilmektedir (25).

Gilbert ve Irons, öz-sevecenliği; bireyin olumsuz düşünce, davranış, duygularına karşı anlayışlı, affedici ve sabırlı olabilmesi olarak tanımlamışlardır (153). Ayrıca öz-sevecenlik, başarısız olunan noktalara odaklanmak yerine, mutluluk ve iyi oluş için gayret göstermektir (154).

#### **2.4.2.2. Paylaşımların Bilincinde Olma (Common Humanity)**

Paylaşımların bilincinde olma; bireyin, acı çekmeyi ve zorlu yaşam deneyimleriyle karşılaşmayı kendine özgü olarak görmesi yerine; bunları, diğer kişilerin de deneyimleyebileceği durumlar olarak görebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (25). Ayrıca, kusurlu olmayı insan olmanın bir parçası olarak görmek ve yalnız olmadığını hissetmek olarak da tanımlanmıştır (148).

Öz-şefkati yüksek olan birey, kendisini yetersiz hissettiğinde; bu duygunun birçok kişi tarafından yaşandığını düşünebilir. Öz-şefkati düşük birey ise, kendisini yalnız hissettiğinde çoğu kişinin daha mutlu olduğunu düşünür (155).

#### **2.4.2.3. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)**

Bilinçli farkındalık; yaşamdaki olumsuz duygu ve düşünceleri, bilinçli bir şekilde ele almak ve onları değiştirmeden ya da bastırmadan dengede tutabilmek olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde, içinde bulunulan durum olduğu gibi kabullenilir ve öz-şefkat artar (25).

Bilinçli farkındalık, olumsuz duyguları kabullenmeyi sağlar ve bu duygulara kapılıp sürüklenmeyi engeller (156).

#### **2.4.3. Öz-Şefkat ve Sınav Kaygısı**

Yapılan bir çalışma; psikolojik sağlamlık, öz-şefkat, başarı duyguları, sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik performans arasındaki karşılıklı

ilişkilere odaklanmıştır. Sınav kaygısı ile öz-şefkat arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bunun da psikolojik sağlamlığın pozitif bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (141).

Kız öğrencilerdeki sınav kaygısında; bütünleştirici kendini tanıma, deneyimsel kaçınma ve öz-şefkatin rolünün incelendiği bir çalışmada; öz-şefkat ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (157).

Ergenlerde öz-şefkat, bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada; öz-şefkatin her bir alt boyut puanının, sınav kaygısı puanları üzerindeki yordayıcı rolleri incelendiğinde, aşırı özdeşim ve izolasyonun her üç sınav kaygısı puanını da anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (158).

### 3.GEREÇ VE YÖNTEM

#### 3.1. AMAÇLAR

Bu araştırma ile Denizli ilinde lise öğrencilerinde üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısıyla ilişkisinin araştırılması hedeflenmektedir. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerde sık görülen sınav kaygısının sosyodemografik veriler, okul ve sınavlarla ilgili inançlar ve öğrencilerin aile tutumuyla ilişkili algısı ile ilişkisinin incelenmesidir.

#### 3.2. HİPOTEZLER

- Sınav kaygısı kızlarda ve daha üst sınıf öğrencilerinde daha yüksektir.
- Anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük olan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir.
- Okula bağlılığı ve sınavlara verdiği önem yüksek olan, okul başarısı düşük olan, sınavlara yeterince hazırlanmayan, ders yükünü fazla algılayan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir.
- Ailelerini beklentisi yüksek, ders çalışma konusunda baskıcı ve otoriter algılayan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir.
- Arkadaşlık ilişkileri kötü olan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir.
- Ruhsal bozukluk tanısı olan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir.
- Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunda yer alan tüm alt boyut puanları ve toplam puanları sınav kaygısı ölçeği puanlarıyla pozitif koreledir.
- Öz-Şefkat Ölçeği puanları sınav kaygısı ölçeği puanlarıyla negatif koreledir.
- Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-12 puanları sınav kaygısı ölçeği puanlarıyla negatif koreledir.

### **3.3. ARAŞTIRMANIN TİPİ**

Araştırma epidemiyolojik ve analitik bir araştırmadır.

### **3.4.ARAŞTIRMANIN TARİHİ**

Araştırma 18 Mart-17 Haziran 2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

### **3.5.ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında, randomize olarak seçilen Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Fen ve Özel Liselerinde eğitim almakta olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Sınav kaygısı prevalansı %16,4 kabul edilerek, sapma payı  $d=0.05$  olarak alındığında %95 güven düzeyinde çalışmaya 211 kişinin dahil edilmesinin uygun olacağı görülmüştür (7). Denizli ilinde Pamukkale ilçesinde; 7 Özel Lise, 10 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 10 Anadolu Lisesi ve 1 Fen Lisesi, Merkezefendi ilçesinde; 40 Özel Lise, 15 Anadolu Lisesi ve 2 Fen Lisesi olup; Pamukkale ilçesinden 1 Fen Lisesi, 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2 Anadolu Lisesi, 2 Özel Lise ve Merkezefendi İlçesinden 1 Fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 4 Özel Lise randomize olarak çalışmaya seçilmiştir.

Bu okullardaki öğrencilere ve ebeveynlerine rehberlik öğretmenleri aracılığıyla [www.onlineanketler.com](http://www.onlineanketler.com) aracılığıyla çevrim içi anket formu gönderilmiştir. Ebeveynlerinin onam verdiği gönüllü katılımcılar tarafından eksiksiz şekilde doldurulan anket formları çalışmaya kabul edilmiştir.

Çevrim içi anket linki 515 kişiye ulaşmış olup 455 öğrenci ve ebeveyni çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Anket formunu eksiksiz şekilde dolduran 336 katılımcıyla çalışma tamamlanmıştır.

### **3.6.ETİK**

Araştırma konusu Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna sunulmuş, 18.03.2022 tarihli ve 60116787-020-184963 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı alınmıştır. Ayrıca M.E.B Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvurulmuş ve 01.04.2022 tarihli ve E-16605029-44-47020841 sayılı onay alındıktan sonra çalışma yürütülmüştür.

### **3.7.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Sosyodemografik Veri Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği-12 doldurulmuştur.

#### **3.7.1. Sosyodemografik Veri Formu**

Bu formda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, gittiği lise türü, kiminle yaşadığı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyoekonomik düzey, aile birlikteliği, aile yapısı, kardeş sayısı, ergenin arkadaşlık ilişkileri, okula olan bağlılığı, okul başarısı, sınavlara verdiği önem, sınavlara hazırlanma durumu, okuldaki ders yükü, ders çalışma miktarı, ailenin ders çalışma konusundaki baskısı, ailenin çocuktan beklentisi, ailenin çocuğa başarısı konusundaki güveni, ailenin ergene karşı tutumu ve ergenin psikiyatrik tanısı olup olmadığı ile ilgili sorular yer almaktadır.

#### **3.7.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ)**

Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması, Totan ve Yavuz (2009) tarafından önce üniversite öğrencileri ve daha sonra ortaokul ve lise öğrencileri için tamamlanmıştır (159, 160).

11 maddeden oluşan kendi kendine uygulanabilen bir ölçektir. 5 puanlık Likert ölçeği olarak tasarlanan tek boyutlu ölçektir. Ölçeğin puanlaması her bir maddede 1-5 arasındadır ve alınan yüksek puanlar sınav kaygısı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (160).

### **3.7.3. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)**

Bacow ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin çocuk formu “Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)” olup, Irak tarafından 2012 yılında Türkçe’ye uyarlanmış ve hem çocuk hem de ergen yaş grubu için düzenleme yapılarak test edilmiştir (161, 162).

ÜBÖ-ÇE’nin geliştirilmesinde, Cartwright-Hatton ve arkadaşlarının (2004) geliştirdikleri ergen formu “Meta-Cognitions Questionnaire for Adolescent (MCQ-A)” esas alınmıştır (117). ÜBÖ-ÇE’nin son hali 24 maddeden ve 4 alt faktörden oluşmuştur. Bu alt faktörler; Bilişsel İzleme, Olumlu Üst Endişeler, Olumsuz Üst Endişeler, Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnaçlarıdır. Ölçekteki her madde 4 birimli Likert tipi derecelendirme skalası üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçeğin puanlaması her bir maddede 1-4 arasındadır ve toplam puanın yükselmesi olumsuz üstbilişsel faaliyetin artışına işaret etmektedir (162).

### **3.7.4. Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu**

Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu, Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir (25). Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türkçeye kazandırılarak ortaokul ve lise öğrencilerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tip olup 11 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması her bir maddede 1-5 arasındadır ve toplam puanın yüksekliği kişilerin öz-şefkat düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (163).

### **3.7.5. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-12 (ÇGPSÖ-12)**

Çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi hakkında veri toplamak amacıyla Liebenberg ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa form çalışmaları da Liebenberg ve diğerleri (2012) tarafından yapılmıştır. Kısa form 12 maddeden oluşturulmuştur (164). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ)’nin kısa formunun Türkçe’ye uyarlama çalışması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipidir. Ölçeğin puanlaması her bir maddede 1-5 arasındadır ve toplam puanın yüksekliği kişilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (165).



### 3.8. İSTATİSTİKSEL ANALİZ

Veriler SPSS 25.0 [IBM SPSS Statistics 25 software (Armonk, NY: IBM Corp.)] paket programıyla analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler ortalama  $\pm$  standart sapma, ortanca (25.-75. yüzdeler), en küçük-en büyük değerler ve kategorik değişkenler ise sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Bağımsız grup incelemelerinde parametrik test varsayımları sağlandığında Tek Yönlü Varyans Analizi (post hoc: Tukey testi) ve bağımsız gruplarda t testi, parametrik test varsayımları sağlanmadığında ise Kruskal Wallis Varyans Analizi (post hoc: Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi) ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sayısal veriler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde  $p < 0,05$  istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

## 4. BULGULAR

### 4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN VERİLER

#### 4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyeti

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %69'u (n=232) kız, %31'i (n=104) ise erkektir.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Yaşları

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaş ortalaması  $15,71 \pm 1,22$  (13-18) olarak saptanmıştır.

#### 4.1.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %33,3'ü (n=112) 9. Sınıf, %35,1'i (n=118) 10. Sınıf, %18,8'i (n=63) 11. Sınıf, %12,8'i (n=43) ise 12. Sınıftır (Tablo 1).

**Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri**

Sınıf Düzeyleri	n	%
9.Sınıf	112	33,3
10.Sınıf	118	35,1
11.Sınıf	63	18,8
12.Sınıf	43	12,8
<b>Toplam</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>

#### 4.1.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %38,4'ü (n=129) Anadolu Lisesinde, %31'i (n=104) Anadolu İmam Hatip Lisesinde, %18,8'i (n=63) ise Özel Anadolu Lisesinde, %11,9'u (n=40) Fen Lisesinde öğrenim görmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri**

Lise Türleri	n	%
Anadolu Lisesi	129	38,4
Anadolu İmam Hatip Lisesi	104	31,0
Özel Anadolu Lisesi	63	18,8
Fen Lisesi	40	11,9
<b>Toplam</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>

#### 4.1.5. Öğrencilerin Yaşam Koşulları

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin çoğunluğu (n=294, %87,5) anne baba yanında yaşamaktadır. Tüm öğrencilerin yaşam koşulları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğrencilerin Yaşam Koşulları**

Yaşam Koşulları	n	%
Anne Baba Yanında	294	87,5
Yurtta Arkadaşlarıyla	36	10,7
Yakın Akrabalarıyla	2	0,6
Diğer	4	1,2
<b>Toplam</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>

#### 4.1.6. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre, annelerin çoğunluğunu ilkokul (n=108, %32,1), babaların çoğunluğunu lise mezunları (n=111, %33,0) oluşturmaktadır.

**Tablo 4: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi**

Anne-Baba Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi	
	n	%	n	%
Eğitim Almamış	3	0,9	1	0,3
İlkokul Mezunu	108	32,1	66	19,6
Ortaokul Mezunu	49	14,6	44	13,1
Lise Mezunu	89	26,5	111	33,0
Üniversite Mezunu	74	22,0	92	27,4
Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	13	3,9	22	6,5
<b>Toplam</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>

#### 4.1.7. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Çalışma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin; %49,7'sinin (n=167) ev hanımı olduğu, %50,3'ünün (n=169) çalıştığı ve babalarının; %11'inin (n=37) çalışmadığı, %89'unun (n=299) çalıştığı saptanmıştır.

#### 4.1.8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin; %7,4'ü (n=25) tek çocuk, %47,3'ü (n=159) 2 kardeş, %35,1'i (n=118) 3 kardeş, %6'sı (n=20) 4 kardeş, %4,2'si (n=14) 5 ve üzeri kardeş olduğu saptanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5: Öğrencilerin Kardeş Sayısı**

Kardeş Sayısı	n	%
Tek Çocuk	25	7,4
2 Kardeş	159	47,3
3 Kardeş	118	35,1
4 Kardeş	20	6,0
5 ve Üzeri Kardeş	14	4,2
<b>Toplam</b>	<b>336</b>	<b>100,0</b>

#### **4.1.9. Öğrencilerin Aile Yapısı**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin aile yapısının; %93,5'i (n=314) çekirdek aile, %6,5'i (n=22) geniş aile olduğu saptanmıştır. Çoğunluğunun (n=288, %85,7) anne babalarının birlikte olduğu, %11'inin (n=37) anne babalarının boşandığı veya ayrı yaşadığı, %3,3'ünün (n=11) anne babasından birisinin ya da ikisinin vefat ettiği belirlenmiştir.

#### **4.1.10. Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelir Düzeyi**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin çoğunluğu (n=207, %61,6) ailesinin gelirini giderine denk olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin %22,3'ünün (n=75) ailesinin gelirleri giderlerinden çok olduğu, %16,1'inin (n=54) ise gelirlerinin giderlerinden az olduğu saptanmıştır.

## **4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL VE DERSLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN VERİLER**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve derslerle ilgili görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunu okula bağlılık düzeyi orta (n=201, %59,8) olanlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu okul başarısı düzeyini orta (n=193, %57,4) olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunu sınavlara önem verme derecesi orta (n=156, %46,4) olanlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu "sınavlara yeterince hazırlandığınızı düşünüyor musunuz?" sorusuna "biraz" (n=153, %45,5) yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %63,1'i (n=212) okuldaki ders yükünün fazla olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Okula Bağlılık</b>		
<b>Düşük</b>	66	19,6
<b>Orta</b>	201	59,8
<b>Yüksek</b>	69	20,5
<b>Okul Başarısı</b>		
<b>Düşük</b>	93	27,7
<b>Orta</b>	193	57,4
<b>Yüksek</b>	50	14,9
<b>Sınavlara Önem Verme Derecesi</b>		
<b>Az</b>	30	8,9
<b>Orta</b>	156	46,4
<b>Çok</b>	150	44,6
<b>Sınavlara Yeterince Hazırlandığını Düşünme Derecesi</b>		
<b>Evet</b>	56	16,7
<b>Biraz</b>	153	45,5
<b>Hayır</b>	127	37,8
<b>Okuldaki Ders Yükünün Fazla Olduğunu Düşünme Derecesi</b>		
<b>Evet</b>	212	63,1
<b>Biraz</b>	92	27,4
<b>Hayır</b>	32	9,5
<b>Toplam</b>	336	100,0

### **4.3 ÖĞRENCİLERİN GÜNLÜK DERS ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN VERİLER**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin; %12,2'sinin (n=41) hiç ders çalışmadığı, %23,8'inin (n=80) 1 saatten az çalıştığı, %39'unun (n=131) 1-2 saat çalıştığı, %19,3'ünün (n=65) 2-4 saat çalıştığı, %5,7'sinin (n=19) 4 saatten fazla çalıştığı saptanmıştır (Tablo 7).

**Tablo 7: Öğrencilerin Günlük Ders Çalışma Süreleri**

<b>Günlük Ders Çalışma Süreleri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Hiç Çalışmayan</b>	41	12,2
<b>1 Saatten Az Çalışan</b>	80	23,8
<b>1-2 Saat Çalışan</b>	131	39,0
<b>2-4 Saat Çalışan</b>	65	19,3
<b>4 Saatten Fazla Çalışan</b>	19	5,7
<b>Toplam</b>	336	100,0

#### **4.4. ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AİLE TUTUMLARINA İLİŞKİN VERİLER**

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları aile tutumları Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin ailelerinin çoğunluğu koruyucu tutum (n=151, %44,9) göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=39,3, %132) ders çalışması için ailesinden baskı görmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %51,8’inin (n=174) ailesi başarı konusunda çok güven duymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun ailesinin başarı konusundaki beklentisinin yüksek (n=208, %61,9) olduğu bulunmuştur.

#### **4.5. ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ İLİŞKİN VERİLER**

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (n=189, %56,3) arkadaşlık ilişkilerini iyi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin %32,1’inin (n=108) arkadaşlık ilişkilerinin ne iyi, ne kötü olduğu, %11,6’sının (n=39) ise arkadaşlık ilişkilerinin kötü olduğu saptanmıştır.

#### **4.6. ÖĞRENCİLERİN ÇOCUK PSİKIYATRİSİ BAŞVURUSU VE TANI KONMUŞ RUHSAL BOZUKLUK VARLIĞI İLİŞKİN VERİLER**

Araştırmaya katılan öğrencilerin; %22,9’unun (n=77) çocuk psikiyatri başvurusu olduğu, %6,5’inin (n=22) ise tanı konulan ruhsal hastalığının olduğu saptanmıştır.

**Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Tutumları**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Öğrenciye Göre Aile Tutumu</b>		
<b>İlgisiz</b>	25	7,4
<b>Otoriter</b>	69	20,5
<b>Koruyucu</b>	151	44,9
<b>Demokratik</b>	91	27,1
<b>Ders Çalışması için Aileden Baskı</b>		
<b>Evet</b>	86	25,6
<b>Biraz</b>	118	35,1
<b>Hayır</b>	132	39,3
<b>Başarı Konusunda Ailenin Sergilediği Güven</b>		
<b>Az</b>	34	10,1
<b>Orta</b>	128	38,1
<b>Çok</b>	174	51,8
<b>Başarı Konusunda Aile Beklentisi</b>		
<b>Düşük</b>	19	5,7
<b>Orta</b>	109	32,4
<b>Yüksek</b>	208	61,9
<b>Toplam</b>	336	100,0



## 4.7. ÖLÇEKLERDEN ELDE EDİLEN VERİLER

### 4.7.1. Ölçek Puan Ortalamaları

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ortalama puanı  $35,44 \pm 9,60$  (11-55) olarak belirlenmiştir. Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu olumlu üst endişeler alt boyut ortalama puanı  $12,68 \pm 4,07$  (6-24); olumsuz üst endişeler alt boyut ortalama puanı  $17,47 \pm 3,95$  (7-24); batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları alt boyut ortalama puanı  $17,60 \pm 3,86$  (6-24); bilişsel izleme alt boyut ortalama puanı  $18,13 \pm 3,02$  (9-24); ortalama toplam puan  $65,88 \pm 9,55$  (37-89) olarak saptanmıştır. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ortalama puanı  $42,28 \pm 8,50$  (12-60) olarak bulunmuştur. Öz-şefkat Ölçeği ortalama puanı  $29,99 \pm 8,55$  (11-51) tir.

### 4.7.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi

#### 4.7.2.1. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet İle İlişkisi

Kızların Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir. (Tablo 9).

**Tablo 9: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet ile İlişkisi**

	Cinsiyet		p	z
	Kız (n=232)	Erkek (n=104)		
	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ</b>	38 (30–44)	32 (26–39)	<b>&lt;0,001</b>	-4,341

Mann Whitney U testi kullanılmıştır.  $p < 0.05$  anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

#### 4.7.2.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Yaş ve Sınıf Düzeyi ile İlişkisi

Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında ters yönde, zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (Tablo 10).

**Tablo 10: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Yaş ve Sınıf Düzeyi ile İlişkisi**

		Yaş	Sınıf
Westside SKÖ	r	-0,242	-0,221
	p	<0,001	<0,001

Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.  $p < 0.05$  anlamlıdır. SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

#### **4.7.2.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri ile İlişkisi**

Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin puanlarından yüksektir (Tablo 11).

**Tablo 11: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Lise Türleri ile İlişkisi**

	Lise Türü				p	X <sup>2</sup>
	Anadolu Lisesi <sup>a</sup> (n=129)	Anadolu İmam Hatip Lisesi <sup>b</sup> (n=104)	Fen Lisesi <sup>c</sup> (n=40)	Özel Anadolu Lisesi <sup>d</sup> (n=63)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
Westside SKÖ	39 (31-46)	35 (28-40,75)	33,5 (25,75-38)	35 (29-42)	<b>0,001</b>	17,027

Kruskal Wallis Varyans Analizi (post hoc: Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi) kullanılmıştır.  $p < 0.05$  anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği. a>b,c

#### **4.7.2.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Yaşam Koşulları ile İlişkisi**

Sınav Kaygısı Ölçeği puanları öğrencilerin yaşam koşullarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. (Tablo 12).

**Tablo 12: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Yaşam Koşulları ile İlişkisi**

	Yaşam Koşulları			p	X <sup>2</sup>
	Anne Baba Yanında (n=294)	Yurtta Arkadaşlarla (n=36)	Diğer (n=6)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ</b>	37 (28,75–43)	34,5 (27,5–38,75)	33 (22,5–42,25)	0,403	1,817

Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

#### **4.7.2.5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyleri ile İlişkisi**

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında ters yönde, çok zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. (Tablo 13).

**Tablo 13: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyleri ile İlişkisi**

		Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
<b>Westside SKÖ</b>	r	-0,110	-0,095
	p	<b>0,044</b>	0,082

Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

#### **4.7.2.6. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveynlerin Çalışma Durumu ile İlişkisi**

Sınav Kaygısı Ölçeği puanları öğrencilerin ebeveynlerinin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. (Tablo 14).

**Tablo 14: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Çalışma Durumu ile İlişkisi**

	Anne Çalışma Durumu		p	t
	Ev Hanımı (n=167)	Çalışan (n=169)		
	A.O. ± S.S (min-max)	A.O. ± S.S (min-max)		
<b>Westside SKÖ*</b>	35,47 ± 9,79 (14 – 55)	35,41 ± 9,43 (11 – 54)	0,955	0,056
	Babanın Çalışma Durumu		p	z
	Çalışan (n=299)	Çalışmayan (n=37)		
	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ**</b>	36 (28–43)	36(30–43,5)	0,911	–0,111

\*Bağımsız grup t testi uygulanmıştır. \*\*Mann Whitney U testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. A.O.:ortalama, ss: standart sapma, min-max: minimum-maksimum, Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

#### 4.7.2.7. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı ile İlişkisi

Kardeş sayısı ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur (r= –0,065, p=0,232).

#### 4.7.2.8. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Aile Yapısı ve Ebeveyn Birlikteliği ile İlişkisi

Öğrencilerin aile yapısı ve ebeveyn birlikteliği bakımından Sınav Kaygısı Ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir (Tablo 15,16).

**Tablo 15: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Aile Yapısı ile İlişkisi**

	Aile Yapısı		p	z
	Çekirdek Aile (n=314)	Geniş Aile (n=22)		
	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ</b>	36 (28–43)	37,5 (32–42)	0,439	–0,773

\*Mann Whitney U testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

**Tablo 16: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Birlikteliği ile İlişkisi**

	Ebeveyn Birlikteliği			p	X <sup>2</sup>
	Anne Baba Birlikte (n=288)	Boşanmış veya ayrı yaşıyor (n=37)	Anne babadan birisi ya da ikisi vefat etmiş (n=11)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ</b>	35,5 (28–42)	38 (31,5–46,5)	38 (32–44)	0,175	3,481

\*Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.  $p < 0.05$  anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

#### **4.7.2.9. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyi ile İlişkisi**

Öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyi ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında ters yönde, zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. ( $r = -0,278$ ,  $p < 0,001$ ).

#### **4.7.3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri ile İlişkisi**

Okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Okul başarısı daha düşük olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları daha yüksektir. Okuldaki ders yükünü fazla bulmayan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları ise diğerlerinden daha düşüktür. Sınavlara önem verme ve sınavlara yeterince hazırlandığını düşünme derecesi bakımından Sınav Kaygısı Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermemiştir (Tablo 17).

**Tablo 17: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Okul ve Derslerle İlgili Görüşleri ile İlişkisi**

	Okula Bağlılık			p	F
	Düşük <sup>a</sup> (n=66)	Orta <sup>b</sup> (n=201)	Yüksek <sup>c</sup> (n=69)		
	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)		
<b>Westside SKÖ*<sup>1</sup></b>	38,3±9,9 (15-54)	35,3±9,1 (16-54)	32,9±9,8 (11-55)	<b>0,004</b>	5,603
	Okul Başarısı			p	F
	Düşük <sup>a</sup> (n=93)	Orta <sup>b</sup> (n=193)	Yüksek <sup>c</sup> (n=50)		
	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)		
<b>Westside SKÖ*<sup>2</sup></b>	39,5±10,0 (14-55)	34,9±8,5 (14-53)	29,6±9,2 (11-53)	<b>&lt;0,001</b>	19,848
	Sınavlara Önem Verme Derecesi			p	X <sup>2</sup>
	Az <sup>a</sup> (n=30)	Orta <sup>b</sup> (n=156)	Çok <sup>c</sup> (n=150)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ**</b>	34,5 (23-43,5)	37,5 (28-43)	35 (29-42)	0,554	1,183
	Sınavlara Yeterince Hazırlanmış Düşünme			p	F
	Evet <sup>a</sup> (n=56)	Biraz <sup>b</sup> (n=153)	Hayır <sup>c</sup> (n=127)		
	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)		
<b>Westside SKÖ*</b>	33,6±10,8 (11-54)	35,3±9,1 (14-55)	36,3,6±9,4 (15-54)	0,203	1,600
	Okuldaki Ders Yükünün Fazla Olduğunu Düşünme			p	F
	Evet <sup>a</sup> (n=212)	Biraz <sup>b</sup> (n=92)	Hayır <sup>c</sup> (n=32)		
	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)	A.O.±S.S(min-max)		
<b>Westside SKÖ**<sup>3</sup></b>	36,3±9,4 (11-55)	35,5±9,4 (17-53)	29,3±8,7 (14-45)	<b>0,001</b>	7,535

\*Tek Yönlü Varyans Analizi (post hoc: Tukey testi) kullanılmıştır. \*\*Kruskal Wallis Varyans Analizi (post hoc: Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi) kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. A.O.:ortalama, ss: standart sapma, min-max: minimum-maksimum, Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

1: a>c. 2: a>b>c. 3: a,b>c

#### 4.7.4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Günlük Ders Çalışma Süreleri ile İlişkisi

Öğrencilerin günlük ders çalışma süreleri ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında ters yönde, çok zayıf düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır ( $r = -0,126$ ,  $p = 0,021$ ).

#### 4.7.5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Algılanan Aile Tutumları ile İlişkisi

Ders çalışması konusunda aileden baskı görmeyen öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları diğerlerinden düşüktür. Başarı konusunda ailenin sergilediği güven derecesi az olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları diğerlerinden yüksektir. Başarı konusunda aile beklentisi düşük olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları aile beklentisi yüksek olan öğrencilerden yüksektir. (Tablo 18).

**Tablo 18: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Başarı Konusunda Aile Tutumu ile İlişkisi**

	Ders Çalışması için Aileden Baskı			p	F
	Evet <sup>a</sup> (n=86)	Biraz <sup>b</sup> (n=118)	Hayır <sup>c</sup> (n=132)		
	A.O.±S.S (min-max)	A.O.±S.S (min-max)	A.O.±S.S (min-max)		
Westside SKÖ* <sup>1</sup>	38,4±8,8 (17-54)	36,0±9,8 (14-55)	32,9±9,2 (11-54)	<0,001	9,442
	Başarı Konusunda Ailenin Sergilediği Güven			p	F
	Az <sup>a</sup> (n=34)	Orta <sup>b</sup> (n=128)	Çok <sup>c</sup> (n=174)		
	A.O.±S.S (min-max)	A.O.±S.S (min-max)	A.O.±S.S (min-max)		
Westside SKÖ* <sup>2</sup>	41,8±8,5 (17-53)	36,0±9,5 (14-55)	33,7±9,2 (11-54)	<0,001	11,283
	Başarı Konusunda Aile Beklentisi			p	X <sup>2</sup>
	Düşük <sup>a</sup> (n=19)	Orta <sup>b</sup> (n=109)	Yüksek <sup>c</sup> (n=208)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
Westside SKÖ** <sup>3</sup>	40 (35-46)	36 (29-42,5)	35 (28-42)	0,040	6,431

\*Tek Yönlü Varyans Analizi (post hoc: Tukey testi) kullanılmıştır. \*\*Kruskal Wallis Varyans Analizi (post hoc: Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi) kullanılmıştır.  $p < 0,05$  anlamlıdır. A.O.: ortalama, ss: standart sapma, min-max: minimum-maksimum, Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

1: a,b>c. 2: a>b,c. 3: a>c

Öğrenciye göre aile tutumu ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. (Tablo 19).

**Tablo 19: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Aile Tutumu İle İlişkisi**

	Aile Tutumu				p	X <sup>2</sup>
	İlgisiz <sup>a</sup> (n=25)	Otoriter <sup>b</sup> (n=69)	Koruyucu <sup>c</sup> (n=151)	Demokratik <sup>d</sup> (n=91)		
	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ</b>	40 (34–47,5)	39 (28–44,5)	35 (28–43)	34 (29–42)	0,088	6,553

Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

#### 4.7.6. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri ile İlişkisi

Arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları diğerlerinden düşüktür (Tablo 20).

**Tablo 20: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri ile İlişkisi**

	Arkadaşlık İlişkileri			p	F
	Kötü <sup>a</sup> (n=39)	Ne iyi ne kötü <sup>b</sup> (n=108)	İyi <sup>c</sup> (n=189)		
	A.O.±S.S (min–max)	A.O.±S.S (min–max)	A.O.±S.S (min–max)		
<b>Westside SKÖ<sup>1</sup></b>	40,0±10,2 (14–54)	36,9±9,7 (14–54)	33,6±8,9 (11–55)	<0,001	9,442

Tek Yönlü Varyans Analizi (post hoc: Tukey testi) kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. A.O.:ortalama, ss: standart sapma, min–max: minimum–maksimum, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği. 1: a,b>c

#### 4.7.7. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Çocuk Psikiyatrisi Başvurusu Varlığı ve Ruhsal Bozukluk Varlığı ile İlişkisi

Çocuk psikiyatrisi başvurusu olan ve tanı konmuş ruhsal bozukluğu olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, diğer öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olarak saptanmıştır. (Tablo 21).



**Tablo 21: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Çocuk Psikiyatrisi Başvurusu ve Ruhsal Bozukluk Varlığı Varlığı ile İlişkisi**

	Çocuk psikiyatrisi başvurusu varlığı		p	z
	Var (n=77)	Yok (n=259)		
	Med (IQR)	Med (IQR)		
<b>Westside SKÖ*</b>	38 (32–43,5)	35 (28–42)	<b>0,020</b>	-2,322
	Tanı Konmuş Ruhsal Bozukluk Varlığı		p	t
	Yok (n=314)	Var (n=22)		
	A.O. ± S.S (min – max)	A.O. ± S.S (min – max)		
<b>Westside SKÖ**</b>	35,17 ± 9,74 (11 – 55)	39,27 ± 6,19 (28 – 51)	<b>0,008</b>	-2,871

\*Mann Whitney U testi kullanılmıştır. \*\*Bağımsız grup t testi uygulanmıştır. p <0.05 anlamlıdır. A.O.:ortalama, ss: standart sapma, min–max: minimum–maksimum, Med: median, IQR: Interquartile Range, SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği.

#### 4.7.8. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Diğer Ölçek Puanları ile İlişkisi

Sınav Kaygısı Ölçeği puanları ile Üstbilis Ölçeği olumlu üst endişeler alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları ile Üstbilis Ölçeği olumsuz üst endişeler ve batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları alt boyut puanları arasında aynı yönde, orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları ile Üstbilis Ölçeği bilişsel izleme alt boyut puanları ve toplam puanları arasında aynı yönde, sırasıyla çok zayıf ve zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınav Kaygısı Ölçeği puanları ile Öz Şefkat ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında ters yönde, sırasıyla orta ve zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. (Tablo 22).

**Tablo 22: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Diğer Ölçek Puanları ile İlişkisi**

		ÜBO–ÇE Olumlu	ÜBO–ÇE Olumsuz	ÜBO–ÇE BCS	ÜBO–ÇE Bilişsel	ÜBO–ÇE Toplam	Öz–şefkat	Psikolojik Sağlamlık
<b>Westside SKÖ</b>	<b>r</b>	-0,102	0,580	0,406	0,121	0,385	-0,539	-0,332
	<b>p</b>	0,063	<0,001	<0,001	<b>0,027</b>	<0,001	<0,001	<0,001

\* Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. p <0.05 anlamlıdır. SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği. ÜBO–ÇE: Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

#### 4.7.9. Diğer Ölçek Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi

Öğrencilerinin Üstbilis Ölçeği toplam puanları ile Öz Şefkat Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında ters yönde, sırasıyla orta ve çok zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. Öz Şefkat Ölçeği toplam puanları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında ise aynı yönde, orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Tablo 23).

**Tablo 23: Diğer Ölçek Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi**

		ÜBO-ÇE Toplam	Öz-Şefkat	Psikolojik Sağlamlık
ÜBO-ÇE Toplam	r	1,000		
	p			
Öz-Şefkat	r	-0,474	1,000	
	p	<0,001		
Psikolojik Sağlamlık	r	-0,118	0,413	1,000
	p	0,030	<0,001	

\* Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.  $p < 0.05$  anlamlıdır. ÜBO-ÇE: Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

## 5. TARTIŞMA

Sınavlar öğrencilerin performanslarını değerlendirmek amacı ile en sık kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Eğitim sistemimizde kaçınılmaz olarak yer alsa da, öğrenciler ve aileleri için büyük bir stres kaynağı olup, birçok soruna yol açabilmektedir (1).

Sınav kaygısı ise ilk olarak 1960'lı yıllarda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır (58). Bireyin test edilme veya değerlendirilme deneyimiyle ilişkilendirdiği uyarılara karşı psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkiler vermesi olarak tanımlanabilir (57).

Ülkemizde de önemli bir sorun olarak görülen sınav kaygısı öğrencilerin başarı ve akademik performansını etkileyebilmektedir (166, 167). Sık görülen ve bireylerin performanslarında bozulmalara yol açan sınav kaygısı ile ilgili birçok model önerilmiştir. Demografik bileşenler, düşük sosyoekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, kardeş sayısı, çalışma alışkanlıkları ve geçmişteki başarılar sınav kaygısını etkileyen faktörler arasındadır (5, 6).

Üstbilişsel inançların sınav kaygısı ile ilişkili olabileceği ve üstbilişsel terapinin sınav kaygısı tedavisinde kullanılabileceği belirtilmiştir (16, 128).

Psikolojik sağlamlık ve öz-şefkatin, sınav kaygısı üzerinde belirgin etkisinin olduğu gösterilmiştir (140, 142, 143, 158, 168, 169).

Bu bilgiler ışığında çalışmamızda lise öğrencilerinde sosyodemografik veriler, okul ve sınavlarla ilgili inançlar ve öğrencilerin aile tutumuyla ilişkili algıları ile üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısıyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

### 5.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin %69'u (n=232) kız, %31'i (n=104) ise erkektir. Kızlarda kaygı bozuklukları ve sınav kaygısı daha yüksek oranda

görülmektedir (170, 171). Bu durum, kız öğrencilerin araştırmaya daha fazla ilgi göstermesine yol açmış olabilir.

Çalışmamızda yer alan öğrencilerin yaş ortalaması  $15,71 \pm 1,22$  dir. Katılımcıların büyük kısmını 9. Sınıf (%33,3, n=112) ve 10. Sınıf (%35,1, n=118) lise öğrencileri oluşturmaktadır. 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerin, üniversiteye giriş sınav döneminin yaklaşması sebebiyle üzerlerindeki yükün artması; araştırmamıza katılmak istememelerine neden olmuş olabilir.

## **5.2 SINAV KAYGISININ SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERLE İLİŞKİSİ**

Çalışmamızda kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları, erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir. Literatürde çalışmamıza benzer olarak, kızlarda sınav kaygısının erkeklerden daha fazla olduğunu bildiren çalışmalar olduğu görülmektedir (158, 170-173).

Görülen bu fark, kız öğrencilerin kaygılarını ifade etmeye daha istekli olmalarından kaynaklanabilir (174). Erkekler, duygularını daha az ifade etme konusunda sosyal öğretilere sahip olmaları nedeniyle kaygılarını ifade etmekten kaçınılırlar (158). Ayrıca; kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedilmesi ve birçok kadının mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucunda toplumsal kimliğine ulaşması sınav kaygısının kız öğrencilerde daha fazla görülmesine sebep olmuş olabilir (3).

Çalışmamızda, yaş ve sınıf düzeyi ile sınav kaygısı puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Lise öğrencilerinde yapılan çalışmalarda yaş ve sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı puanlarının azaldığı ile ilgili benzer bulgular mevcuttur (93, 158, 175-177).

Ancak yaş ve sınıf düzeyinin artması ile birlikte sınav kaygısının artış gösterdiği ile ilgili çeşitli çalışmalara da rastlanmıştır (178-180).

Çalışmamızda; 9. sınıf öğrencilerinin lisedeki ilk yıllarının olması, yani yeni bir ortama geçiş ve uyum sürecinin içinde olmaları, okula ve yeni bir ortama alışmak

için erken bir dönem olması, müfredatın ortaokul dönemine göre daha yoğun olması sebep olmuş olabilir. Ayrıca, yaş arttıkça etkili başa çıkma mekanizmalarının kullanılması da sınav kaygısını azaltmış olabilir (175).

Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı puanları; Fen lisesinde ve Anadolu İmam Hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla bulunmuştur. Diğer liseler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde sınav kaygısının okul türü ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra fark göstermeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir (3, 170, 181-185). Lise türü ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin, daha doğru şekilde belirlenebilmesi için; liselerin başarı sıralaması, ders müfredatı ve yükü vb. farklılıklarının değerlendirildiği çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmamızda; lise öğrencilerinde, sınav kaygısı puanlarında öğrencinin yaşam koşulları açısından istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde sınav kaygısı ve yaşam koşulları ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda; çalışmamıza benzer olarak yaşam koşullarının sınav kaygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (186, 187).

Ailesi ile yaşayan öğrencilerin, yurttan kalan öğrencilere göre çalışma becerileri ve akademik başarılarının daha yüksek olması sınav kaygısını azaltabilir (188). Yurttan kalan öğrencilerin ise; para harcamak, evden uzakta yaşamak, kişisel işlerini yapmak gibi bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaları nedeniyle ders çalışmak için zaman yönetiminde zorluk yaşamalarının sınav kaygısını arttırabileceği belirtilmektedir (189). Araştırmamızda yurttan veya diğer yakınlarla yaşayan öğrencilerin sayısının azlığı fark saptanmamasına neden olmuş olabilir.

Çalışmamızda öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile sınav kaygısı puanları arasında ters yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Literatürde anne eğitim düzeyi ile öğrencinin sınav kaygısının ilişkisine dair çelişkili bulgular mevcuttur. Yapılan iki çalışmada; çalışmamıza benzer olarak annelerin eğitim düzeyi ne kadar düşükse, öğrencilerin sınav kaygısının o kadar yüksek olabileceği saptanmıştır (190, 191).

Bazı çalışmalarda ise; annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile sınav kaygısı puanlarının da anlamlı olarak artış gösterdiği saptanmıştır (170, 192).

İki araştırmada; sınav kaygısı ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (193, 194).

Çalışmamızda, anne eğitim düzeyi arttıkça sınav kaygısı puanlarının azalması; eğitim düzeyi artan annelerin, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve daha destekleyici olmaları ile açıklanabilir. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre; kız ergenlerin, annelerinin eğitim seviyesi yükseldikçe onları değerli olarak algılayıp örnek almalarının kolaylaşması, ders çalışma alışkanlıklarının gelişmesine ve bu da sınav kaygısının azalmasına sebep olmuş olabilir (195). Çalışmamıza katılan öğrencilerin çoğunluğu kız olduğundan sonuçlarımız bu etkiyle ilişkili olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan anneler çocuklarına daha fazla baskı yapıyor olabilir, bu da çocukların sınav kaygısını arttırabilir (196, 197).

Çalışmamızda, öğrencilerin sınav kaygısı puanları ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda; çalışmamıza benzer olarak, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin sınav kaygısı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur (80, 170, 183, 194, 198-200). Kayapınar tarafından yapılan bir çalışmada ise; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenci gruplarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (201).

Çalışmamızda, anne eğitim düzeyinden farklı olarak baba eğitim düzeyinin sınav kaygısı ile ilişkisinin saptanmaması; ülkemizdeki geleneksel aile yapısında çocukların akademik hayatında annelerin daha etkin rol oynaması ile ilişkili olabilir.

Çalışmamızda sınav kaygısı puanları öğrencilerin ebeveynlerinin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yapılan çeşitli çalışmalarda; ebeveynlerin çalışma durumunun, öğrencilerdeki sınav kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin bulunmadığı saptanmıştır (202-204). Yapılan iki çalışmada ise; anne ve babanın mesleki statüsünün sınav kaygısı ile ilişkili olduğu bulunmuş (190, 205), bununla birlikte sınav kaygısına katkısının kişisel yatkınlık kadar büyük olmadığı belirlenmiştir (205).

İşsiz olan ebeveyn, öğrencinin temel ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve kendini yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum aile içi ilişkilerde gerginlik yaratmakta ve bu da öğrencinin sınav kaygısını arttırabilmektedir. Çalışan ebeveynlerin ise; tehlikeli işlerde veya stresli ortamlarda çalışması, çalışma saatlerinin düzensizliği, nöbetlerinin olması ve evden ayrı kalmayı gerekli kılan bir işinin olması ergenlerin kaygı seviyelerini arttırıp sınav kaygısı düzeylerini etkileyebilir. Bu faktörler, ebeveyn çalışma durumu ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki saptamamıza sebep olmuş olabilir.

Çalışmamızda, öğrencilerin sınav kaygısı puanları ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde; çalışmamıza benzer olarak, kardeş sayısının sınav kaygısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulunmuştur (199, 202, 206).

Kardeş sayısının artmasıyla; ailenin, kardeşler arasında ayırım yapmaları ve eşit olmayan tutumlar göstermeleri veya ekonomik duruma bağlı olarak çocukların ihtiyaçlarının karşılanamaması ve odasını, eşyalarını, kitaplığını, harçlığını paylaşmak zorunda kalması kaygı düzeylerini etkileyebilir (207). Ancak kardeş sayısının artması, kardeşlerin yaş aralığına da bağlı olarak sosyal desteği, paylaşımı arttırarak sınav kaygısı düzeylerini azaltabilir. Bir yandan da tek çocuk, ebeveynlerinden fazla ilgi görmektedir. İhtiyaçları karşılanarak, yaşamın gerçeklerinden uzak bir şekilde yetiştirilmektedir. Bu tür tutumlar da, kaygı düzeylerini arttırabilmektedir (208). Bu nedenlerden dolayı sınav kaygısı düzeyleri dengelenmiş olabilir. Ayrıca ailenin çocuklarına çalışma alışkanlıkları kazandırması, uygun çalışma ortamı sağlaması, akademik başarısı için gerekli olan manevi desteği sağlaması kardeş sayısından daha önemli olduğundan bu da sonuçlarımızda ilişki saptanmamasına sebep olmuş olabilir.

Çalışmamızda aile yapısı bakımından Sınav Kaygısı Ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Yapılan çeşitli çalışmalarda; aile yapısının sınav kaygısı ile ilişkisiz olduğu saptanmıştır (170, 183, 198, 209). Bir çalışmada ise; çekirdek aileye mensup öğrencilerin sınav kaygılarının, geniş aileye mensup öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (210).

Yapılan bir araştırmada; geniş aile yapısında anne baba tutumlarının daha baskıcı ve kuralcı olduğu, çekirdek aile yapısında ise anne babaların daha serbest

davrandığı bulunmuştur (209). Geniş ailede, baskı ve kuralların fazla olması, çocuk hakkında söz sahibi olan farklı bireylerin bulunması sınav kaygısı düzeylerini arttırabileceği gibi, geniş aileye sahip öğrencilerin diğer aile üyelerinden aldıkları duygusal destek ile kaygı seviyelerinin azalması da mümkündür (211). Aile yapısı ve ailede yer alan diğer bireylerin varlığından çok, aile üyelerinin ilişki kalitesi kaygıyı daha fazla etkiliyor olabilir.

Çalışmamızda öğrencilerin sınav kaygısı puanları anne baba birlikteliğine göre farklılık göstermemiştir. Yapılan bir çalışmada; anne-babası boşanmış, tek ebeveyn ile yaşayan çocukların, birlikte olan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek sınav kaygısı puanlarına sahip olduğu gösterilmiştir (212). Diğer çalışmalarda ise bizim çalışmamıza benzer şekilde anne babanın birliktelik durumu ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (213-215). Anne baba birlikteliğinden ziyade her iki ebeveynle kurulan ilişkinin niteliği, öğrencilerin sınav kaygısı puanlarını daha fazla etkilemiş olabilir.

Çalışmamızda, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri ile sınav kaygısı puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda; aylık gelir düzeyi düştükçe, sınav kaygısının yükseldiği saptanmıştır (3, 190, 194). Ancak; ailenin aylık gelir durumunun, öğrencilerin sınav kaygısı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığını saptayan çalışmalar da mevcuttur (80, 170, 215, 216).

Çalışmamızda, aylık gelir düzeyi ve sınav kaygısı puanları arasında negatif yönde ilişki saptanması; gelir düzeyinin artması ile verilen eğitimin kalitesinin artması, çalışma olanaklarının daha iyi olması, yaşam koşullarının daha iyi olması ile ilişkili olabilir. Gelir düzeyinin azalması ile, öğrencilerin sınavları iyi bir meslek ve gelir edinme ve daha yüksek sosyoekonomik düzeye ulaşma aracı olarak görmeleri sınav kaygısını arttırmış olabilir.



### 5.3. SINAV KAYGISININ OKUL VE DERSLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİYLE İLİŞKİSİ

Çalışmamızda okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının bağlılığı yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çeşitli çalışmalarda; çalışmamıza benzer olarak, okul bağlılığın sınav kaygısını azalttığı gösterilmiştir (217-219).

Başka bir çalışmada ise; sınav kaygısı ve okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gösterilmiştir (220). Lise döneminde öğrencilerin gününün büyük çoğunluğunu geçirdiği okul önemli bir faktör olarak görünmektedir. Okula olan bağlılığın artması, okuldaki arkadaş ve öğretmen desteği gibi kaygıyı azaltmada etkin rol oynayan sosyal desteğin artmasıyla sonuçlanmaktadır. Aynı zamanda yüksek okul bağlılığı; derslere ilginin, ders çalışma motivasyonunun ve ders çalışma becerilerinin artmasına sebep olup sınav kaygısını azaltmış olabilir (221).

Çalışmamızda, okul başarısı daha düşük olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatüre baktığımızda bu alanda yapılan birçok çalışmada çalışmamıza benzer şekilde akademik başarı ile sınav kaygısı arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır (80, 93, 166, 167, 199, 222, 223). Buna karşın okul başarısı ile sınav kaygısı arasında pozitif ilişki saptayan (224, 225) ve herhangi bir ilişki olmadığını belirleyen araştırmalar da mevcuttur (226).

Okulda akademik başarısını daha iyi algılayan lise öğrencileri, sınavları bu başarılarını deneyebilecekleri bir durum olarak görebilmektedir. Ancak akademik başarılarını düşük olarak algılayan öğrenciler, sınavları olumsuz bir durum, hatta bir tehdit olarak görebildiğinden; bu durum sınav kaygı düzeylerini arttırabilmektedir (227).

Çalışmamızda, sınavlara önem verme bakımından Sınav Kaygısı Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Çalışmamıza benzer şekilde sınav kaygısıyla sınavın önemine ilişkin değerlendirmeler arasında ilişki saptanmayan bir çalışma olduğu gibi (228), sınavlara verilen önem arttıkça sınav kaygısının arttığını belirleyen araştırmalar da vardır (3, 229, 230).

Sınavlara verilen önemin artışı ile başarıya yönelik kendinin ve ailenin beklentilerinin yükselmesi; öğrencide baskı yaratıp sınav kaygısını arttırabilir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin büyük kısmının (%68,4) 9 ve 10. sınıf öğrencileri olması bu tür bir ilişki saptanmamasına yol açmış olabilir.

Çalışmamızda, sınavlara yeterince hazırlandığını düşünme derecesi bakımından Sınav Kaygısı Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Bazı çalışmalarda; benzer olarak sınava hazırlanma derecesinin sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi saptanmamıştır (231, 232). İki çalışmada ise; sınava daha az hazırlandığını düşünen öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğu saptanmıştır (228, 233).

Sınav kaygısını açıklamaya çalışan modellerden birisi olan öğrenme eksikliği modeli; etkisiz çalışma alışkanlıklarının, öğrencilerin kaygılı olmalarına neden olan ve sınavdaki performansını etkileyen unsur olduğundan bahseder (221). Öğrencilerin hazırlıksız olma algıları; sınavlarla ilgili değerlendirmelerinde daha düşük öz-yeterlilik düzeyleri ve sınavlarla ve sonuçlarıyla ilgili olumsuz bilişleri olduğunu gösterdiğinden sınav kaygısının artış göstermesi beklenmektedir (234). Bununla birlikte sınavlara yeterince hazırlanmayan öğrencilerin, sınav sonuçları konusunda beklentilerini düşük tutmaları nedeniyle beklenen kaygı artışının gözlenmediği de düşünülebilir.

Çalışmamızda, okuldaki ders yükünü fazla bulmayan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının diğerlerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmalarda; öğrencilerin ders yükünün fazla olduğu algılarının, sınav kaygısı ile aynı yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (86, 235). Çalışmamızdaki bulgular literatür ile uyumludur. Ders yükünü fazla olarak algılayan öğrencilerin; ders ve sınavlar ile ilgili olumsuz bilişlerinin olabilmesi ve ders yükünün altından kalkacak seviyede ders çalışma becerilerinin olmaması sınav kaygılarının artış göstermesine sebep olmuş olabilir (221).

#### **5.4. SINAV KAYGISININ GÜNLÜK DERS ÇALIŞMA SÜRELERİYLE İLİŞKİSİ**

Çalışmamızda, günlük ders çalışma süresi ile Sınav Kaygısı puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çalışma süresi ile sınav kaygıları arasında aynı yönde ilişki olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra (222, 236, 237), derslere düzenli devam etmeyen ve sınavla ilgili hazırlık çalışmalarını son günlere bırakan öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadığını bildiren bir çalışmaya da rastlanmıştır (238). Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin; sınavlara hazırlanırken organize olamamaları, zaman yönetimi açısından sıkıntı yaşayabilmeleri ve ders çalışmayı son günlere bırakabilmeleri sonucu ders çalışma miktarının azalması beklenebilir (239). Ayrıca yeterli ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrencilerde sınav kaygısının yüksek saptanması da beklenebilen bir durumdur (221).

#### **5.5. SINAV KAYGISININ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AİLE TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİ**

Çalışmamızda, ders çalışması konusunda aileden baskı görmeyen öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları diğerlerinden düşük saptanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda, ebeveyn baskısı ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğu gösterilmiştir (80, 190, 219, 240-242). Bizim çalışmamızdaki bulgular literatürle uyumludur. Ebeveynlerin yüksek başarı beklentilerinin olması ve öğrencilerin performanslarını eleştirmeleri sınav kaygısı düzeylerini arttırabilmektedir (240, 243).

Çalışmamızda, başarı konusunda ailenin sergilediği güven derecesi az olan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları diğerlerinden yüksektir. Yapılan bir çalışmada; çalışmamıza benzer olarak, ailelerin öğrencilerin başarılı olabileceklerine olan güveni arttıkça, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır (80). Ebeveynlerin çocuklarının verilen görevleri yerine getirebilme yeteneklerine güvenmeleri, öğrencilerin özgüvenlerini arttırır. Bu da sınavların baş edilebilecek bir durum olarak görülmesini sağlayarak sınav kaygısını azaltabilir (243). Ailenin duyduğu güvensizlik ise bireyin kendisine duyduğu güveni zedeleyebilmekte ve yaşanan stresi daha da arttırabilmektedir (244).

Çalışmamızda, başarı konusunda aile beklentisi düşük olan öğrencilerin sınav kaygısının aile beklentisi yüksek olan öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, aile beklentisi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki saptamayan çalışmalar olduğu gibi (245, 246), bizim bulgumuzun aksine ailelerin başarı konusundaki beklentilerinin sınav kaygısı üzerinde arttırıcı etkisinin saptandığı araştırmalar da mevcuttur (247-249).

Öğrenciler ailenin artan beklentilerini karşılamak ister. İyi performans gösterme konusunda baskı hissedebilir ve ebeveynlerini hayal kırıklığına uğratma konusunda endişelenebilirler. Bu faktörler de sınav kaygısının gelişiminde rol oynayabilir. Bu sebeple aile beklentilerinin artmasıyla sınav kaygısında artış görülebilir (250-253). Bir yandan da; öğrenci ailenin beklentilerini yerine getirebilmek için çalışma becerilerini geliştirebilir. Bu durum da çalışma becerilerini geliştirerek sınav kaygısını azaltabilir (221). Ayrıca, ailenin beklentilerinin artış göstermesi, gencin kendine ve başarısına olan güveni arttırabileceğinden de sınav kaygısını azaltabilir. Öte yandan başarı beklentisi düşük olan ailelerin genci değersizleştirici şekilde bunu ifade etmesi ve gencin çabasını desteklememesinin bu öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşamasına neden olabileceği varsayılabilir.

Çalışmamızda, öğrencinin algıladığı aile tutumuna göre sınav kaygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda; bizim çalışmamıza benzer olarak, ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı puanları üzerinde anlamlı etkisi saptanmamıştır (254, 255). Ancak babanın otoriter tutumunun sınav kaygısını arttırdığı, otoriter ebeveynlik ile sınav kaygısı arasında ise aynı yönde ilişki olduğu, ailenin demokratik tutumunun ise sınav kaygısını azalttığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur (246, 256-258). Bizim çalışmamızda koruyucu, otoriter, ilgisiz ve demokratik olmak üzere 4 tip aile tutumu tanımlanmış ve öğrencilerden kendi ailelerinin tutumunu göz önüne alarak seçim yapmaları istenmiştir. Aile tutumunun standart bir ölçekle değerlendirilmemiş olması anlamlı bir farklılık saptanmamasına yol açmış olabilir.

## **5.6. SINAV KAYGISININ ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİYLE İLİŞKİSİ**

Çalışmamızda arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin Sınav Kaygısı puanları diğerlerinden düşük saptanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda; öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasının sınav kaygısını azalttığı bulunmuştur (81, 259).

Sosyal destek sınav kaygısını azaltan faktörlerdendir (80, 260, 261). Akran desteği; sevgi, şefkat, benlik saygısı, bir gruba ait olma gibi sosyal gereksinimleri karşılayarak ruh sağlığını olumlu yönde etkileyerek sınav kaygısının azalmasına katkıda bulunmuş olabilir (262). Bu bilgiler, arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasının sınav kaygısını azaltmada koruyucu rol oynayabileceğini göstermektedir.

## **5.7. SINAV KAYGISININ ÇOCUK PSİKİYATRİSİ BAŞVURUSU VE RUHSAL BOZUKLUK VARLIĞIYLA İLİŞKİSİ**

Çalışmamızda, çocuk psikiyatrisi başvurusu olan ve/veya tanı konulan ruhsal hastalığı olan öğrencilerin sınav kaygısı puanları, diğer öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek saptanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda; depresyon, sosyal anksiyete bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu ve DEHB'nin sınav kaygısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (93, 216, 263-265).

Depresyonu olan bireylerde kendileri, dünya ve gelecek hakkında olumsuz bilişler mevcuttur. Ayrıca çevreyi, geleceği de olumsuz algılar. Bu durumda daha yüksek sınav kaygısına sahip olmaları doğaldır. DEHB' si olan öğrenciler de organizasyon, planlama güçlüğü yaşayabilmekte, daha az sistemli çalışabilmekte ve kendini kontrol etmekte daha fazla zorlanmaktadır. Bu sebeplerden sınav kaygısı düzeyleri daha fazla olmaktadır (266). Anksiyete bozukluklarında; dünyanın, çevrenin tehlikeli, tehdit edici olduğuna dair yaygın inanışlar, yapılanların olumsuz yönde sonuçlanacağına dair ve geleceğe yönelik olumsuz bilişlerin, çarpık olumsuz düşüncelerin yer aldığı genel bir düşünce yapısı bulunmaktadır (267). Böyle bir yapının içerisinde sınav kaygısının da gelişmesi olağan karşılanmaktadır. Ayrıca DSM sınav kaygısını sosyal anksiyete bozukluğu tanısı içinde değerlendirmektedir. Sınav kaygısında da sosyal anksiyete bozukluğundaki gibi başkaları tarafından değerlendirilmekten aşırı derecede kaygı duyma bulunmaktadır. Sınav kaygısı olan

kişilerde SAB sıklığı belirgin olarak artmıştır (268). Araştırmamızda öğrencilerin %6,5'inin (n=22) tanı konmuş ruhsal bozukluğu olduğu saptanmış, ancak hangi ruhsal bozuklukların bulunduğu sorgulanmamıştır.

## **5.8. SINAV KAYGISININ ÜSTBİLİŞ, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE ÖZŞEFKATLE İLİŞKİSİ**

### **5.8.1 Sınav Kaygısı ve Üstbiliş**

Çalışmamızda, öğrencilerin Üstbiliş Ölçeği olumsuz üst endişeler, batıl inançlar-ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme alt boyut puanları ve toplam puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında aynı yönde ilişki saptanmıştır.

Yapılan çalışmalarda; çalışmamıza benzer olarak, üstbilişsel inançların sınav kaygısı puanları ile pozitif korelasyon gösterdiği bulunmuştur (13-16).

Üstbiliş; bilişlerimizi kontrol ederek ve değerlendirerek düzenleyen üst düzey bilişsel yapı olarak tanımlanabilir (8). Üstbilişin; sözlü bilgi iletişimi, sözlü ikna, sözlü anlama, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş ve öz kontrolde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (110).

Literatürde ergenlerde; olumsuz üst endişeler ve üstbiliş toplam puanının anksiyete belirtileri ile ilişkili olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (117, 269). Nordahl ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada ise; üstbilişsel inançların tüm alt boyutlarının, psikopatoloji (anksiyete ve depresyon) ile ilişkili olduğu saptanmıştır (123). Yaygın anksiyete bozukluğu grubunun da, kontrol grubuna göre kontrol edilemezlik ve tehlikeyle ilgili olumsuz inançlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir (270).

Üstbilişsel yaklaşıma göre; ruhsal patolojilerin oluşmasında, düşüncelerden ziyade düşünmenin anlamlarına ilişkin değerlendirmeler ön plandadır (116). Çalışmalarda genel olarak; olumsuz üst endişeler ve batıl inanç, ceza, sorumluluk inançları alt boyutlarının, psikiyatrik bozukluklara yol açabilen, özellikle anksiyete ve depresif bozukluklar ile ilişkilendirilen alt boyutlar olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda sınav kaygısı ile ilişkisi saptanan olumsuz üst endişeler; her konuda sürekli endişelenmek, endişe verici düşüncelerin engellenmeye çalışılsa da devam edip etmediği sorgulanması olarak tanımlanabilir. Olumsuz üst endişeleri fazla olan ergenler; endişenin kontrol edilemeyeceği ve tehlikeli olduğunu düşünme nedeniyle çaresiz hissetme, yaşanan an ve geleceğe dair karamsar düşüncelere sahip olma ve olumsuz düşüncelerini çürütebilecek çeşitli kanıtları görmezden gelme gibi çeşitli olumsuz bilişler barındırabilirler. Bu durumda, ruhsal bozuklukların görülme olasılığı artış gösterebilmektedir. Batıl inanç, ceza, sorumluluk alt boyutu ise, düşünceleri kontrol altına alma ihtiyacı ve kontrol edilemediği takdirde ortaya çıkacak sonuçlardan, kendisinin sorumlu olacağına ve cezalandırılacağına ilişkin üstbilişsel inançlardır (8). Bu üstbilişsel inançlar artış gösterdiğinde; birey, içinde bulunduğu olumsuz, stresli durumlardan kurtulmak ve bunların üstesinden gelebilmek için düşüncelerini daha çok kontrol etmeye çalışabilir. Ancak kontrolü sağlayamadıkça; stresi, kaygıları ve karamsarlıkları artarak çeşitli psikopatolojilerin oluşumuna zemin hazırlanabilir.

Wells'e göre, üstbilişsel modelin merkezinde bilişsel dikkat sendromu yer almaktadır. Bilişsel dikkat sendromu, bireyin ruhsal yakınmalarının oluşmasına ve sürmesine neden olabilmektedir (115). Bilişsel dikkat sendromu etkin hale geldiğinde, olumsuz bilişlere karşı işlevsel olmayan baş etme yöntemleri geliştirilmesine yol açmaktadır. Ayrıca; bireyin dikkatinin, kendisiyle ilgili tekrarlayıcı ve kontrol edemediği, tehdit olarak varsaydığı konulara yönelmesine sebep olmaktadır. (11, 12). Üstbilişsel inanç puanları yüksek olan öğrencilerin de; sınavları tehdit olarak görerek, dikkatini kendisine ve sınavlar ile ilgili olumsuzluklara vermesi ve işlevsel olmayan baş etme yöntemleri geliştirmesi nedeni ile sınav kaygısı puanlarının yüksek olarak saptanmış olabileceği düşünülebilir.

### **5.8.2. Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlamlık**

Çalışmamızda, öğrencilerin Sınav Kaygısı puanları ile Psikolojik Sağlamlık puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Birçok çalışmada; bizim bulgumuza benzer şekilde psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı arasında ters yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur (140, 142, 168, 271, 272).

Murphy'e göre stres ve travma ile baş etmenin psikolojik sağlamlık ile yakın bir ilişkisi mevcuttur (273). Psikolojik sağlamlık olumsuz yaşam olayları, travma, stres

ve diğerk risk türlerine başarılı şekilde uyum sağlama kapasitesi olup, olumsuzluklara karşı bir koruyucu kalkan görevi görerek iyilik haline olanak sağlar (17, 18). Anksiyete üzerine yapılan son çalışmalarda psikolojik sağlamlığın, anksiyete üzerinde koruyucu etkiye sahip olabileceği saptanmıştır (19-21).

Araştırmalar yüksek sağlamlığın, öğrencileri aşırı strese karşı koruyabileceğini ve psikolojik iyilik halini artırabileceğini göstermektedir (22, 23). Sonuç olarak, çalışmamızda yüksek psikolojik sağlamlığı olan öğrenciler, sınavlar gibi stres ve zorlu durumlar ile etkin bir şekilde baş edebileceğinden sınav kaygısının düşük olarak saptanması beklenebilen bir sonuçtur.

### **5.8.3.Sınav Kaygısı ve Öz-Şefkat**

Çalışmamızda, öğrencilerin Sınav Kaygısı puanları ile Öz-Şefkat puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda; çalışmamıza benzer olarak, öz şefkat ve sınav kaygısı arasında ters yönde ilişki olduğu belirlenmiştir (158, 169, 274).

Öz-şefkat bireyin, kendisine yardım etme çabasıdır (24). Stresli yaşam olayları, hatalar ve yetersizlikler ile karşı karşıya kalındığında, sert bir öz yargılama yerine şefkatle karşılık verebilmektir (144).

Öz-şefkatin birbirinden ayrı fakat birbiriyle etkileşim halinde olan üç ana bileşeni vardır:

1. Öz-sevecenlik: Kişinin sert özeleştiri ve yargılama yerine kendine nezaket ve anlayış göstermesidir.
2. Paylaşımların bilincinde olmak: Deneyimleri kendine özel değil, tüm insanlığın bir parçası olarak görmesidir.
3. Bilinçli farkındalık: Kişinin acı veren duygu ve düşüncelerini onlarla aşırı özdeşleşmek yerine dengeli bir farkındalık içinde tutmasıdır (275).

Öz-şefkat bireyin olumsuz durumlar karşısında sağlıklı ve güçlü durabilmesinin temelidir (276). Bireylerin olumsuz deneyimler yaşadıklarında kendilerini suçlamaları, eleştirmeleri, öfke, utanç, yalnızlık, korku, umutsuzluk gibi olumsuz duygular hissetmelerine yol açar. Bu tür durumlarda kendini suçlama ve eleştirme işlevsel olmayan bir baş etme yöntemidir. Olumsuz durumlar karşısında



acıyı kabullenmek ve yaşamın olağan bir parçası olduğunu düşünmek, kendine sevecen ve şefkatli bir tutum sergilemek ise işlevsel bir baş etme yöntemi olarak görülebilir (277).

İnsanların zorluklar ve sorunlar yaşaması ve hatalar yapması olağandır. Öz-şefkat seviyesi yüksek bireylerin yaptıkları hatalara odaklanmak ve kendini suçlamaktansa, bu hataları deneyimin bir parçası olarak görmeleri ve tüm insanların bu tür süreçlerle karşılaşabileceğinin farkında olmaları sorunlarla baş etmelerinde onlara yardımcı olur. Öz-şefkatli bireyler, herkesin hata yapabileceğinin ve hiç kimsenin mükemmel olmadığını farkındalığıyla hata yaptıklarında kendilerine ihtiyaç duydukları anlayış ve desteği verebilirler. Öz-şefkat, bireylerin sürekli sorunlarını düşünme veya sorunlarından kaçınmaları yerine şimdiki anın farkındalığıyla kendilerine ilişkin bir iç görü geliştirmelerine yardımcı olur. Kişinin kendisine karşı iç görü geliştirmesi, kendini toplumdan soyutlaması yerine, sorunları kabul etmesini ve çözüm üretmesini sağlar (276).

Öğrenciler sınav sırasında yanıtlayamadıkları sorular olduğunda kendilerini eleştirme ve suçlama eğiliminde olabilmektedir (169). Kişinin kendine karşı eleştirel, acımasız ve yargılayıcı bir tutum sergilemesi, kendini başkalarından izole edip başarısızlıkla özdeşleşmesinin sınav kaygısında artışla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (158). Öz-şefkat öğrencilerin kötü sınav sonuçları aldıklarında kendilerini affetmelerine ve streslerini azaltmaya yardımcı olabilir. Yine öz-şefkat seviyesi yüksek olan kişiler sorun çözme becerilerine olan inançları ve kendilerine karşı daha bağışlayıcı olmaları nedeniyle gelecek hakkında daha umutludurlar (169).

Sonuç olarak, öz-şefkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin; stresli durumlar karşısında kendini eleştirmek yerine kendilerine daha şefkatli bir tutum sergilemeleri, zorlukları insan olmanın bir parçası olarak görmeleri ve acı veren duygu ve düşüncelerle aşırı özdeşleşme yapmadan onların farkında olabilmeleri nedeniyle daha az sınav kaygısı yaşamaları beklenebilen bir durum olarak görülebilir.

## 5.9 DİĞER ÖLÇEK PUANLARININ BİRBİRLERİYLE İLİŞKİSİ

### 5.9.1.Öz-Şefkat ve Üstbiliş

Çalışmamızda; öğrencilerin Öz Şefkat Ölçeği toplam puanları ile Üstbiliş Ölçeği toplam puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada; öz-şefkatin endişe ile ilgili olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike ile ilgili olumsuz inançlar, bilişsel güven eksikliği ve düşünceleri kontrol etme ihtiyacı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (278). Diğer bir çalışmada ise, üstbilişi başarılı bir şekilde kullanma becerisinde, öz-şefkatin önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir (279).

Çalışmamızın sonuçları; olumsuz duyguları daha kolay kabullenen, paylaşımların bilincinde olan ve kendilerine karşı nazik olan kişilerin daha düşük düzeyde üstbilişsel inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, özşefkat hakkındaki bilginin üstbilişsel hedeflerin ve planların seçiminde önemli bir faktör olabileceğini düşündürmektedir.

Zihinsel modlar; nesne mod ve üstbilişsel mod olarak iki düzeyde incelenir. Nesne modunda, kişi düşünce ve inançlar ile iç ve dış gerçek deneyimlerin arasındaki farkı ayırt edemez. Düşünceleri ve inançları gerçek durumların içine katar. Bu nedenle kişi düşüncelerin, çevre ve kendisinin birer temsili olduğunu kavrayamaz. Üstbilişsel modda ise; birey, iç ve dış gerçekliğin düşüncelerden farklı olduğunu ayırt eder. Böylece düşünceler, birey tarafından değişik doğruluk dereceleri olan gerçekliğin temsilleri olarak kavranır (11, 114).

Özşefkat düzeyleri düşük olan, olumsuz olayları insan olmanın bir parçası olarak kabullenmeyen insanlarda, üstbilişsel moda geçmek zor olabilir. Çünkü bilinçli farkındalık sahibi olmayan kişilerde, olaylara karşı aşırı özdeşleşme görülmekte; bu durum da nesne moduna takılıp kalmaya neden olabilmektedir. Ayrıca paylaşımların bilincinde olmayan, yani olumsuz olayları insan olabilmenin bir parçası olarak görmeyen kişilerde de sorunlar kişiselleştirilir ve bu da üstbilişsel moda geçişi engelleyebilir (25, 278).

### **5.9.2. Öz-Şefkat ve Psikolojik Sağlamlık**

Çalışmamızda Öz-Şefkat Ölçeği toplam puanları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında aynı yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmamız ile tutarlı olarak; çeşitli çalışmalarda, psikolojik sağlamlık ile öz-şefkat arasında aynı yönde ilişki saptanmıştır (280-284).

Öz-şefkat ve psikolojik sağlamlık arasında benzer özellikler mevcuttur. Uyumsal başa çıkma becerilerine sahip olma, sağlam ilişkilerin kurulabilmesi ve kendilik algılarının olumlu olması; bunlar arasında sayılabilir (285). Öz-şefkatin bilinçli farkındalık bileşeninin; stresli zamanlarda toparlanmayı sağlaması ve dürtüsel karar vermeyi engellemesi sebebiyle psikolojik sağlamlığın da temelini oluşturabileceği ifade edilmiştir (286). Bu bilgiler ışığında; öz-şefkat düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında aynı yönde ilişki saptamamız doğaldır.

### **5.9.3. Psikolojik Sağlamlık ve Üstbilis**

Çalışmamızda; Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları ile Üstbilis Ölçeği toplam puanları arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda; psikolojik kırılmanın üstbilis inancıyla ilişkili olabileceği (287), üstbilisin, psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu (288), psikolojik sağlamlığın kişinin kendisi ile ilgili olumsuz düşünce ve duygulara sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasında önemli bir etken olduğu bulunmuştur (289).

Üstbilisel modelin teorik temeli, Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlev (Self Regulatory Executive Function/S-REF) modelidir (114). Bu model, insanların biliş ve düşünceleri hakkında nasıl düşündükleri ve bunları nasıl düzenlediklerinin önemine daha çok vurgu yapmaktadır (11). S-REF modelinin bir parçası olan bilişsel dikkat sendromu (BDS) etkinleştğinde birey öncelikle kendine ve bilişsel süreçlerine odaklanır. Böylece kusurlu bilişler gözden geçirilir ve üstbilisel inançlar harekete geçer. Üstbilisel inançlar; kontrol sürecini harekete geçirir ve bu mekanizmanın faaliyetiyle; durumdan kaçınma gibi uyumsuz mekanizmalar devreye girer ve bu da bireyin psikolojik sağlamlığını azaltabilir (290).

## 6. ARAŞTIRMAMIZIN GÜÇLÜ YANLARI VE SINIRLILIKLARI

Bilindiği kadarıyla araştırmamız; üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı ile arasındaki ilişkiyi bir arada değerlendiren ilk çalışmadır. Sınav kaygısı ülkemizde çok sık görülen bir problem olup, bu alanın aydınlatılması; risk faktörlerinin tespit edilmesine, koruyucu yaklaşımların geliştirilmesine, etkin terapötik müdahalenin belirlenmesine ve daha uygun tedavinin sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Bulgularımız, bazı sınırlılıklar dahilinde yorumlanmalıdır. Çalışmamızda; pandemi dolayısıyla, daha güvenli bir yöntem olduğu düşünülen birebir görüşme yapmak yerine çevrim içi anket yöntemi kullanılmıştır. Çevrim içi olarak verilerin toplanması yöntemi, kısa zamanda birçok öğrenciye ulaşmayı sağlamış olsa da, bu yöntem, verilerin güvenilirliği bakımından sorun yaratmış olabilir. Örneklemimiz içerisinde yer alan liseler, rastgele seçilmiş olsa da; çevrim içi anketi tamamlayan öğrenciler rastgele seçilememiştir. Bu nedenle; sınav kaygısını daha fazla yaşayan öğrenciler, araştırmaya daha fazla ilgi göstermiş olabilirler. Ayrıca seçilen okullardan birinden hiç katılım olmamış, bu durum da anket bağlantısının öğrencilere dağıtılmadığını düşündürmüştür.

Çalışmamızın örneklemini, Denizli ilindeki lise öğrencileri oluşturmuştur. Bu durum, sonuçların tüm ülkeye genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, ilçelerde öğrenim görmekte olan ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler örnekleminizde bulunmamaktadır. Çalışmamızda, sadece öğrenci raporlarına dayanan veriler kullanıldığından; ebeveynlere ait değişkenlerin, öğrenciler tarafından bildirildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum da veri güvenliğini etkilemiş olabilir. Gelecekteki araştırmalarda, daha fazla bilgi kaynağına ulaşılması verilerin güvenilirliğini arttırabilir.

Araştırmamızda kullanılan ölçeklerin, öz değerlendirme (self report) anketi olması; bildirimle bağlı yanlılığa neden olmuş olabilir. Ayrıca çalışmamızın kesitsel tasarımı olması sebebiyle, nedensellik ilişkisi belirlenememektedir. Bu nedenle; daha uzun süreli izlem çalışmalarının yapılmasının, daha aydınlatıcı olabileceği düşünülmektedir.

## 7. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, lise öğrencilerinde üstbiliş, öz-şefkat ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı üzerine etkilerini araştırmak ve sosyodemografik veriler, öğrencilerin okul ve sınavlarla ilgili inançları ve aile tutumuna ilişkin algılarının sınav kaygısı ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla, Denizli ilindeki rastgele seçilmiş olan 15 lisedeki öğrencilere çevrim içi anket formu gönderilmiş, anket formunu eksiksiz şekilde dolduran 336 katılımcıyla çalışma tamamlanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri; Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile, üstbilişsel inançları Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ile, psikolojik sağlamlık düzeyleri Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile, öz-şefkat düzeyleri ise Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Form ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çeşitli sosyodemografik değişkenler ve öğrencilerin okul, dersler ve aile tutumları ile ilgili görüşleri ile ölçek puanlarının ilişkisi incelenmiş, elde ettiğimiz bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Öğrenciler arasında kız cinsiyette, daha küçük yaş ve sınıf düzeyinde, Anadolu Lisesinde eğitim görenlerde, anne eğitim düzeyi düşük olanlarda, aylık aile gelir düzeyi düşük olanlarda sınav kaygısı puanları daha yüksek saptanmıştır. Ayrıca, okul bağlılığı ve başarısını düşük algılamanın, ders yükünü fazla algılamanın, günlük ders çalışma miktarının az olmasının, ebeveynlerden ders çalışılması için baskı gördüğünü ve ebeveynlerin başarı konusunda güven duymadıklarını ve beklentilerinin düşük olduğunu düşünmenin, arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmamasının daha yüksek sınav kaygısı düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuk psikiyatrisi başvurusu olan öğrencilerin ve ruhsal bozukluk tanısı bulunan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üstbiliş Ölçeği olumsuz üst endişeler, batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme alt boyut puanları ve toplam puanları ile Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında aynı yönde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ölçeği puanları ile Öz-şefkat ve Psikolojik Sağlamlık ölçeği puanları arasında ise ters yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Üstbiliş ölçeği toplam puanları; hem öz-şefkat ölçeği hem de psikolojik sağlamlık ölçeği ile ters yönde ilişkilidir. Öz Şefkat Ölçeği toplam puanları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasında ise aynı yönde ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, sınav kaygısı ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Sınav kaygısı ile ilgili, bireye ve ailesine özgü değişkenlerin ele alındığı daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin; ebeveynlerinin de değerlendirildiği, ebeveyn görüşlerinin de ele alındığı, aile içi ilişkilerin daha fazla sorgulandığı, ebeveyn ve diğer aile üyelerinin ruhsal durumlarının da göz önünde bulundurulduğu araştırmalar; sınav kaygısı ile ilişkili risk faktörleri ve koruyucu faktörleri belirlemek açısından daha net sonuçlar sağlayabilir. Öz-şefkat, psikolojik sağlamlık ve üstbiliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişkileri araştıran az sayıda çalışma olduğundan; bu konularda yapılacak fazla sayıda araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Sonuç olarak; çalışmamız, sınav kaygısının sosyodemografik değişkenler, öğrencilerin okul ve sınavlarla ilgili inançları ve aile tutumuna ilişkin algıları ile ilişkilendirilmesi açısından önemlidir. Bu sayede araştırmamız, sınav kaygısına yönelik risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin belirlenebilmesi; risk altındaki öğrencilere yönelik erken müdahalede bulunabilmesi konusunda literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca çocuk ve ergenlerde, sınav kaygısıyla üstbilişsel faktörler, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkatin ilişkisi göz önüne alındığında ; yeni sayılabilecek bu alanlarda yapılacak olan psikoterapötik müdahalelerin, öğrencilerin sınav kaygısı belirtilerine olumlu yönde etki edeceği düşünülebilir.

Sınav kaygısının azaltılmasında geleneksel bilişsel davranışçı terapinin etkinliği uzun yıllardır bilinmektedir. Üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapiler ise son yıllarda ilgi odağı olmaya başlamıştır. Yazında bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli terapiler, kabul ve adanmışlık terapisi, diyalektik davranış terapisi, metakognitif terapi ve şefkat odaklı terapinin sınav kaygısında etkinliğini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir.

Araştırmamız ile elde edilen bulgular, sınav kaygısında üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapilerin kullanımına dayanak oluşturmaktadır.

## KAYNAKLAR

1. Softa HK, Karaahmetoğlu GU, abuk F. An analysis of the anxiety of exam observed in the senior high school students and the affecting factors. *Kastamonu Education Journal*. 2015;23(4).
2. Spielberger CD. Anxiety as an emotional state. *Anxiety: trends in theory and research*. 1972:23-49.
3. Alyaprak İ. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2006.
4. Ergene T. The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*. 2011;36(160):320.
5. McDonald AS. The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*. 2001;21(1):89-101.
6. Putwain DW. Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*. 2007;77(3):579-93.
7. Putwain D, Daly AL. Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*. 2014;40(5):554-70.
8. Tosun A, Irak M. Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2008;19(1).
9. Cartwright-Hatton S, Wells A. Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of anxiety disorders*. 1997;11(3):279-96.
10. Wells A. *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*: John Wiley & Sons; 2002.

11. Wells A. *Metacognitive therapy for anxiety and depression*: Guilford press; 2011.
12. Spada MM, Mohiyeddini C, Wells A. Measuring metacognitions associated with emotional distress: Factor structure and predictive validity of the metacognitions questionnaire 30. *Personality and Individual differences*. 2008;45(3):238-42.
13. Fergus TA, Limbers CA, Bocksel CE. Associations between metacognitive beliefs and test anxiety among middle school students. *Translational Issues in Psychological Science*. 2020;6(1):70.
14. Huntley C, Young B, Tudur Smith C, Jha V, Fisher P. Testing times: the association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC psychology*. 2022;10:1-7.
15. Matthews G, Hillyard EJ, Campbell SE. Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*. 1999;6(2):111-25.
16. Spada MM, Nikcevic AV, Moneta GB, Ireson J. Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology*. 2006;26(5):615-24.
17. Campbell-Sills L, Stein MB. Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*. 2007;20(6):1019-28.
18. Fraser MW, Galinsky MJ, Richman JM. Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social work research*. 1999;23(3):131-43.
19. Anderson JR, Mayes TL, Fuller A, Hughes JL, Minhajuddin A, Trivedi MH. Experiencing bullying's impact on adolescent depression and anxiety: Mediating role of adolescent resilience. *Journal of affective disorders*. 2022;310:477-83.



20. Hjemdal O, Vogel PA, Solem S, Hagen K, Stiles TC. The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. *Clinical psychology & psychotherapy*. 2011;18(4):314-21.
21. Skrove M, Romundstad P, Indredavik MS. Resilience, lifestyle and symptoms of anxiety and depression in adolescence: the Young-HUNT study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. 2013;48:407-16.
22. Bore M, Pittolo C, Kirby D, Dluzewska T, Marlin S. Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research & Development*. 2016;35(5):869-80.
23. Kokou-Kpolou CK, Jumageldinov A, Park S, Nieuviarts N, Noorishad P-G, Cénat JM. Prevalence of depressive symptoms and associated psychosocial risk factors among French University students: the moderating and mediating effects of resilience. *Psychiatric Quarterly*. 2021;92:443-57.
24. Germer C. *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*: Guilford Press; 2009.
25. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*. 2003;2(2):85-101.
26. Bluth K, Roberson PN, Gaylord SA, Faurot KR, Grewen KM, Arzon S, et al. Does self-compassion protect adolescents from stress? *Journal of child and family studies*. 2016;25:1098-109.
27. Galla BM. Within-person changes in mindfulness and self-compassion predict enhanced emotional well-being in healthy, but stressed adolescents. *Journal of adolescence*. 2016;49:204-17.
28. Marshall SL, Parker PD, Ciarrochi J, Sahdra B, Jackson CJ, Heaven PC. Reprint of " Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample". *Personality and individual differences*. 2015;81:201-6.

29. Samaie G, Farahani H. Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011;30:978-82.
30. Zeller M, Yuval K, Nitzan-Assayag Y, Bernstein A. Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of abnormal child psychology*. 2015;43:645-53.
31. Deniz ME, Sümer AS. Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2010;35(158).
32. Ergene T. Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School psychology international*. 2003;24(3):313-28.
33. Fathi-Ashtiani A, Salimi SH, Emamgholivand F. Test-anxiety in Iranian students: cognitive therapy vs. systematic desensitisation. *Archives of Medical Science*. 2006;2(3):199-204.
34. Orbach G, Lindsay S, Grey S. A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour research and therapy*. 2007;45(3):483-96.
35. Putwain DW, von der Embse NP. Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2021;34(1):22-36.
36. Ulusoy S, Yavuz KF, Esen FB, Umut G, Karatepe HT. Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. 2016;1:28-37.
37. Carsley D, Heath NL. Effectiveness of mindfulness-based coloring for university students' test anxiety. *Journal of American College Health*. 2020;68(5):518-27.

38. Dundas I, Thorsheim T, Hjeltnes A, Binder PE. Mindfulness based stress reduction for academic evaluation anxiety: A naturalistic longitudinal study. *Journal of college student psychotherapy*. 2016;30(2):114-31.
39. Noroozi M, Mohebbi-Dehnavi Z. Comparison of the effect of two educational methods based on mindfulness and cognitive emotion strategies on psychological well-being and anxiety of eighth-semester midwifery students before the final clinical trial. *Journal of Education and Health Promotion*. 2022;11(1):295.
40. Priebe NP, Kurtz-Costes BE. The Effect of Mindfulness Programs on Collegiate Test Anxiety. *Mindfulness*. 2022:1-11.
41. Sampl J, Maran T, Furtner MR. A randomized controlled pilot intervention study of a mindfulness-based self-leadership training (MBSLT) on stress and performance. *Mindfulness*. 2017;8:1393-407.
42. Shahidi S, Akbari H, Zargar F. Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. *Journal of education and health promotion*. 2017;6.
43. Zandi H, Amirinejhad A, Azizifar A, Aibod S, Veisani Y, Mohamadian F. The effectiveness of mindfulness training on coping with stress, exam anxiety, and happiness to promote health. *Journal of Education and Health Promotion*. 2021;10(1).
44. Aydin Y, Aydın G. Acceptance and commitment therapy based psychoeducation group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020(50):180-200.
45. Bozorgi A, Bayat F, Esfahani Asl M. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Test Anxiety in Elementary School Children. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*. 2019;8(9):11-20.
46. Okati M, Shirazi M, Sanagouye MG. Acceptance and commitment therapy on stress, depression, and Test anxiety in students with Thalassemia. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 2020; 10 (0) :97-97.

47. Noei Iran L, Rezaei A, Aghdasi AN. Comparison of the Effecte of Metacognitive Therapy and Dialectical Behavioral Therapy on Students' Educational procrastination and Test Anxiety symptoms in Students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*. 2021;22(2):59-70.
48. Fergus TA, Limbers CA. Reducing test anxiety in school settings: A controlled pilot study examining a group format delivery of the attention training technique among adolescent students. *Behavior therapy*. 2019;50(4):803-16.
49. Ghahvechi-Hosseini F, Fathi-Ashtiani A, Satkin M. The Effectiveness of Metacognitive Therapy Compared with Cognitive Therapy in Reducing Test Anxiety. *Journal of Developmental Psychology*. 2015;11(44): 366-357.
50. O'Driscoll D, McAleese M. The protective role of self-compassion on test anxiety among adolescents. *Pastoral Care in Education*. 2022:1-14.
51. Steimer T. The biology of fear-and anxiety-related behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*. 2022;4(3):231-49.
52. Özusta Ş. Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 1995;10(34):32-44.
53. Cattell RB, Scheier IH. The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*. 1958;4(3):351-88E.
54. Spielberger CD. Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*. 1966;1(3):413-28.
55. Peleg-Popko O. Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of adolescence*. 2004;27(6):645-62.
56. Buck RJ. An investigation of attentional bias in test anxiety. *Doctoral Thesis*. The University of Manchester (United Kingdom); 2018.
57. Khalid R, Hasan SS. Test anxiety in high and low achievers. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2009;24(3/4):97.

58. Alpert R, Haber RN. Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*. 1960;61(2):207.
59. Sieber J, O'Neil H. Tobias,. S.(1977). *Anxiety, learning,. and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
60. Maxfield L, Melnyk W. Single session treatment of test anxiety with eye movement desensitization and reprocessing (EMDR). *International Journal of Stress Management*. 2000;7(2):87-101.
61. Dykeman BF. The effects of motivational orientation, feedback condition, and self-efficacy on test anxiety: *Journal of Instructional Psychology*. 1994; 21(2): 114–119.
62. Meijer J. Stress in the relation between trait and state anxiety. *Psychological Reports*. 2001;88(3\_suppl):947-64.
63. LeBeau RT, Glenn D, Liao B, Wittchen HU, Beesdo-Baum K, Ollendick T, et al. Specific phobia: a review of DSM-IV specific phobia and preliminary recommendations for DSM-V. *Depression and anxiety*. 2010;27(2):148-67.
64. Bögels SM, Alden L, Beidel DC, Clark LA, Pine DS, Stein MB, et al. Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. *Depression and anxiety*. 2010;27(2):168-89.
65. Lovett BJ, Nelson JM. Test anxiety and the Americans with Disabilities Act. *Journal of Disability Policy Studies*. 2017;28(2):99-108.
66. Liebert RM, Morris LW. Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*. 1967;20(3):975-8.
67. Zeidner M. *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press;1988:78-89
68. Morris LW, Liebert RM. Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of consulting and clinical psychology*. 1970;35(3):332.

69. Hagtvet KA, Benson J. The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. *Anxiety, Stress, and Coping*. 1997;10(1):35-57.
70. Jones L, Petruzzi DC. Test anxiety: A review of theory and current treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*. 1995;10(1):3-15.
71. Tobias S. Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*. 1985;20(3):135-42.
72. Everson H, Millsap RE, Browne J. Cognitive interference or skills deficit: An empirical test of two competing theories of test anxiety. *Anxiety Research*. 1989;1(4):313-25.
73. Eysenck MW, Derakshan N, Santos R, Calvo MG. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*. 2007;7(2):336.
74. Sarason BR, Sarason IG, Pierce GR. *Social support: An interactional view*: John Wiley & Sons; 1990.
75. Covington MV, Beery RG. *Self-worth and school learning*. Holt, Rinehart & Winston. 1976: 36-39
76. De Castella K, Byrne D, Covington M. Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of educational psychology*. 2013;105(3):861.
77. Smith TW, Snyder C, Handelsman MM. On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of personality and social psychology*. 1982;42(2):314.
78. Lowe PA, Lee SW, Witteborg KM, Prichard KW, Luhr ME, Cullinan CM, et al. The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2008;26(3):215-30.

79. Torrano R, Ortigosa JM, Riquelme A, Méndez FJ, López-Pina JA. Test anxiety in adolescent students: different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables. *Frontiers in Psychology*. 2020;11.
80. Yildirim İ. Family Variables Influencing Test Anxiety of Students Preparing for the University Entrance Examination. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 2008(31).
81. Çakmak Ö. Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2005;4(14):115-27.
82. Narlı M. Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü; 2019.
83. Ping LT, Subramaniam K, Krishnaswamy S. Test anxiety: state, trait and relationship with exam satisfaction. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*. 2008;15(2):18.
84. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*. 2015;35(3):432-8.
85. Yoon S-U, Kwon Y-S. Relationship between test anxiety and self-esteem in partial health related department convergence College students. *Journal of the Korea Convergence Society*. 2015;6(5):91-8.
86. Sansgiry SS, Sail K. Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American journal of pharmaceutical education*. 2006;70(2):26
87. Bieling PJ, Israeli A, Smith J, Antony MM. Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*. 2003;35(1):163-78.

88. Stöber J. Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*. 2004;17(3):213-26.
89. Boyacioglu NE, Kucuk L. How do irrational beliefs affect test anxiety during adolescence?/Ergenlikte mantik disi inanclar sinav kaygisini nasil etkiliyor? *Journal of Psychiatric Nursing*. 2011;2(1):40-6.
90. Wang KT, Slaney RB, Rice KG. Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences*. 2007;42(7):1279-90.
91. Cengiz F. Lise III. Sınıf Öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak Sınavı Öncesi ve Sonrası Kaygı Düzeylerinin Bazı Faktörlerin Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1988.
92. Kavakçı Ö, Semiz M, Kartal A, Dikici A, Kuğu N. Üniversite giriş sınavına katılacak öğrencilerde sınav kaygısı yaygınlığı ve ilişkili değişkenler. 2014;27(4):301-307
93. Hembree R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*. 1988;58(1):47-77.
94. Latas M, Pantić M, Obradović D. Analiza predispitne anksioznosti studenata medicine. *Medicinski pregljed*. 2010;63(11-12):863-6.
95. Bannon EE. The efficacy of acceptance based behavior therapy versus cognitive therapy for test anxiety and working memory performance. Doctoral Thesis. Bowling Green State University; 2017.
96. Parrish AR. The Impact of a Cognitive Behavioral Intervention on Test Anxiety in a BSN Program. *Nursing Education Perspectives*. 2022;43(6):E97-E9.
97. Powell DH. Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. *Journal of Clinical Psychology*. 2004;60(8):853-65.



98. Van Der Ploeg-Stapert JD, Van Der Ploeg HM. Behavioral group treatment of test anxiety: An evaluation study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 1986;17(4):255-9.
99. Brown LA, Forman EM, Herbert JD, Hoffman KL, Yuen EK, Goetter EM. A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behav Modif*. 2011 Jan;35(1):31-53.
100. Aihie ON, Igbineweka MN. Efficacy of Solution Focused Brief Therapy, Systematic Desensitization and Rational Emotive Behavioural Therapy in Reducing the Test Anxiety Status of Undergraduates in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*. 2018;8(1):19.
101. Neuderth S, Jabs B, Schmidtke A. Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*. 2009;116(6):785-90.
102. Can B, Dereboy Ç, EekİN M. Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Turk Psikiyatri Dergisi*. 2012;23(1).
103. Hjeltnes A, Binder P-E, Moltu C, Dundas I. Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International journal of qualitative studies on health and well-being*. 2015;10(1):27990.
104. Bhagat V, Menon S. A Review Study on Self-hypnosis in the Management of High-Level Anxiety Affecting Educational Performance of University Students. *Research Journal of Pharmacy and Technology*. 2019;12(4):1986-90.
105. Yzerbyt VY, Lories G, Dardenne B. *Metacognition: Cognitive and social dimensions*: Sage; 1998.

106. Van Camp L, Sabbe B, Oldenburg J. Metacognitive functioning in bipolar disorder versus controls and its correlations with neurocognitive functioning in a cross-sectional design. *Comprehensive psychiatry*. 2019;92:7-12.
107. Hacker DJ, Dunlosky J, Graesser AC. *Metacognition in educational theory and practice*: Routledge; 1998.
108. Srull TK. *Perspectives on the development of memory and cognition*: Robert V. Kail Jr. and John W. Hagen, (Editors) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. Pergamon; 1979.
109. Moritz S, Lysaker PH. Metacognition—what did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions. *Schizophrenia Research*. 2018;201:20-6.
110. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry. *American psychologist*. 1979;34(10):906.
111. Irak M, Çapan D, Soylu C. Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2015;30(75).
112. Bruning RH, Schraw GJ, Norby MM. *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. ZN Ersözlü ve R Ülker, Çev) Ankara: Nobel. 2014.
113. Fleming SM, Ryu J, Golfinos JG, Blackmon KE. Domain-specific impairment in metacognitive accuracy following anterior prefrontal lesions. *Brain*. 2014;137(10):2811-22.
114. Wells A. Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013;6(2):186-201.
115. Fisher P, Wells A. *Metacognitive therapy: Distinctive features*. Routledge Taylor Francis Group London and New York 2009:18-30
116. Wells A, Cartwright-Hatton S. A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*. 2004;42(4):385-96.

117. Cartwright-Hatton S, Mather A, Illingworth V, Brocki J, Harrington R, Wells A. Development and preliminary validation of the Meta-cognitions Questionnaire—Adolescent Version. *Journal of anxiety disorders*. 2004;18(3):411-22.
118. Crye J, Laskey B, Cartwright-Hatton S. Non-clinical obsessions in a young adolescent population: Frequency and association with metacognitive variables. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2010;83(1):15-26.
119. Wells A. Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and cognitive psychotherapy*. 1995;23(3):301-20.
120. Muris P, Roelofs J, Meesters C, Boomsma P. Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research*. 2004;28(4):539-54.
121. Sun X, So SH, Chan RC, Chiu C-D, Leung PW. Worry and metacognitions as predictors of the development of anxiety and paranoia. *Scientific reports*. 2019;9(1):1-10.
122. Ramos-Cejudo J, Salguero JM. Negative metacognitive beliefs moderate the influence of perceived stress and anxiety in long-term anxiety. *Psychiatry research*. 2017;250:25-9.
123. Nordahl H, Ødegaard IH, Hjemdal O, Wells A. A test of the goodness of fit of the generic metacognitive model of psychopathology symptoms. *BMC psychiatry*. 2019;19(1):1-9.
124. Gunduz A, Gundogmus I, Engin BH, Isler A, Sertcelik S, Yasar AB. Effects of adverse childhood events over metacognitions, rumination, depression and worry in healthy university students. *Annals of Medical Research*. 2019;26(7):1394-401.
125. Aydın O, Balıkçı K, Çökmüş FP, Ünal Aydın P. The evaluation of metacognitive beliefs and emotion recognition in panic disorder and generalized anxiety disorder: effects on symptoms and comparison with healthy control. *Nordic journal of psychiatry*. 2019;73(4-5):293-301.

126. Nordahl H, Nordahl HM, Vogel PA, Wells A. Explaining depression symptoms in patients with social anxiety disorder: Do maladaptive metacognitive beliefs play a role? *Clinical psychology & psychotherapy*. 2018;25(3):457-64.
127. O'Carroll PJ, Fisher P. Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical Education*. 2013;47(6):562-8.
128. Huntley CD, Young B, Smith CT, Jha V, Fisher PL. Assessing metacognitive beliefs in test anxiety: Psychometric properties of the metacognitions questionnaire, 30 (MCQ-30) among university students. *Current Psychology*. 2020:1-9.
129. Huntley C, Young B, Tudur Smith C, Jha V, Fisher P. Testing times: the association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC psychology*. 2022;10(1):1-7.
130. DuMont KA, Widom CS, Czaja SJ. Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child abuse & neglect*. 2007;31(3):255-74.
131. Murphy LB. Further reflections on resilience. The invulnerable child. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The Guilford Press* 1987;101.
132. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*. 1987;57(3):316-31.
133. Benard, B. *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Washington, DC: Western Center for Drug-Free Schools and Communities. 1991
134. Olsson CA, Bond L, Burns JM, Vella-Brodrick DA, Sawyer SM. Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*. 2003;26(1):1-11.
135. Kararımkak Ö. Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2006;3(26):129-42.

136. Gizir C. Psikolojik sağamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2007;3(28):113-28.
137. Sipahioğlu Ö. Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağamlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2008.
138. Tümlü GÜ, Receptoğlu E. Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2013(3):205-13.
139. Liu Y, Pan H, Yang R, Wang X, Rao J, Zhang X, et al. The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*. 2021;20(1):1-9.
140. Trigueros R, Padilla AM, Aguilar-Parra JM, Rocamora P, Morales-Gázquez MJ, López-Liria R. 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*. 2020;17(6):2071.
141. Tang WK. Resilience and Self-Compassion Related with Achievement Emotions, Test Anxiety, Intolerance of Uncertainty, and Academic Achievement. *Psychological Studies*. 2019;64(1):92-102.
142. Putwain DW, Nicholson LJ, Connors L, Woods K. Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences*. 2013;28:41-6.
143. Bassak Nejad S, Yunesi A, Sadatmand K. The relationship between anxiety sensitivity and experiential avoidance and resiliency with test anxiety in male students. *Journal of Clinical Psychology*. 2018;10(1):71-8.
144. Neff KD, Dahm KA. Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. *Handbook of mindfulness and self-regulation*: Springer; 2015. p. 121-37.

145. Wispe L. *The psychology of sympathy*: Springer Science & Business Media; 1991.
146. Condon P, Feldman Barrett L. Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*. 2013;13(5):817.
147. Barnard LK, Curry JF. Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*. 2011;15(4):289-303.
148. Germer CK, Neff KD. Self-compassion in clinical practice. *Journal of clinical psychology*. 2013;69(8):856-67.
149. Noorbala F, Borjali A, Ahmadian-Attari MM, Noorbala AA. Effectiveness of compassionate mind training on depression, anxiety, and self-criticism in a group of Iranian depressed patients. *Iranian journal of psychiatry*. 2013;8(3):113.
150. MacBeth A, Gumley A. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*. 2012;32(6):545-52.
151. Raes F. Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*. 2010;48(6):757-61.
152. Neff KD. Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*. 2011;5(1):1-12.
153. Gilbert P, Irons C. Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders*. 2009;1:195-214.
154. Kirkpatrick KL. *Enhancing self-compassion using a Gestalt two-chair intervention*. Doctoral Thesis.. Texas: The University of Texas at Austin ; 2005.

- 155.Özyeşil, Z.. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2011
- 156.Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. 2003;84(4):822.
- 157.Moradi KS, Aghajani S, GHASEMI JR, Baharvand I. Role of Integrative Self-knowledge, Experiential Avoidance and Self-Compassion in Test Anxiety of female Students. *Educ Strategy Med Sci* 2019, 12(1): 110-115.
- 158.Dinç Z, Oğuz Duran N. An Investigation of the Predictive Roles of Self-Compassion and Mindfulness on Test Anxiety among Turkish Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2021;13(5): 1292-1309.
- 159.Driscoll, R. *Westside Test Anxiety Scale Validation*; Education Resources Information Center: Washington, DC, USA, 2007.
- 160.Totan T, Yavuz Y. Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009;9(17):95-109.
- 161.Bacow TL, Pincus DB, Ehrenreich JT, Brody LR. The metacognitions questionnaire for children: development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *J Anxiety Disord*. 2009;23(6):727-36.
- 162.Irak M. Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2012;23(1):47-54.
- 163.Yildirim M, Tuğba S. Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018;18(4):2502-17.

- 164.Liebenberg L, Ungar M, Vijver Fvd. Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on social work practice*. 2012;22(2):219-26.
- 165.Arslan G. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*. 2015;16(1):1-12.
- 166.D'Agostino A, Schirripa Spagnolo F, Salvati N. Studying the relationship between anxiety and school achievement: evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications*. 2022;31(1):1-20.
- 167.Rana R, Mahmood N. The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and research*. 2010;32(2):63-74.
- 168.Liu Y, Pan H, Yang R, Wang X, Rao J, Zhang X, et al. The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*. 2021;20:1-9.
- 169.Tang WK. Resilience and self-compassion related with achievement emotions, test anxiety, intolerance of uncertainty, and academic achievement. *Psychological Studies*. 2019;64:92-102.
- 170.Sarı SA, Bilek G, Çelik E. Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic journal of psychiatry*. 2018;72(2):84-8.
- 171.Szafranski DD, Barrera TL, Norton PJ. Test anxiety inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress & Coping*. 2012;25(6):667-77.
- 172.O'tuel FS, Terry D. Achievement, Anxiety and Self-Concept in Formal and Informal Settings. *American Psychological Association Annual Meeting, New York*, 1±5 September1979.
- 173.von der Embse N, Jester D, Roy D, Post J. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*. 2018;227:483-93.



174. Beidel DC, Turner SM. Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of abnormal child psychology*. 1988;16:275-87.
175. Aysan F, Thompson D, Hamarat E. Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of genetic psychology*. 2001;162(4):402-11.
176. Farrell C. Australian adolescent coping styles : A comparison of year 7 and year 11 male and female high school students. Master's thesis. Sydney: University of Western Sydney, Australia. 1993.
177. Rauste-von Wright M. On the life process among Finnish adolescents: Summary report of a longitudinal study: Helsinki, Finland: Finnish Society of Sciences and Letters: Academic Bookstore; 1987.
178. Hill KT, Sarason SB. The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: A further longitudinal study. *Monographs of the society for research in child development*. 1966;31(2):1-76.
179. Stevenson HW, Odom RD. The relation of anxiety to children's performance on learning and problem-solving tasks. *Child Development*. 1965:1003-12.
180. Torrano R, Ortigosa JM, Riquelme A, Méndez FJ, López-Pina JA. Test anxiety in adolescent students: different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:612270.
181. Çiçek İ, Tanhan F. Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 2018;8(1/1):69-85.
182. Mousavi M, Haghshenas H, Alishahi M. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Crescent Medical* 2008; 10(1):4

183. Muthaiyan R, Lingeswaran J. Test Anxiety Among Ix Standard Students With Respect To Some Variables. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science* 2020; 2(2)
184. Tehrani LA, Majd MA, Ghamari M. Comparison of self-efficacy, test anxiety and competitiveness between students of top private schools and public schools. *Mediterranean journal of social sciences*. 2014;5(23):2749.
185. Yatar Yildiz H. Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı; 2007.
186. Alkawatli H, Khan S, Bhyat Y, Abdullah M, Alsuwaidi M. Test Anxiety Amongst University Students: A Cross-Sectional Study. *Medical Reports & Case Studies*. 2022;7(11):1-12.
187. Lawrence AA. Relationship between study habits and test anxiety of higher secondary students. *Online Submission*. 2014;3(6):1-9.
188. Khurshid F, Tanveer A, Qasmi FN. Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars' university students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*. 2012;3(2):34-42.
189. Azizi S. Relationship between homesickness and test anxiety in non-native students of Shiraz University of Medical Sciences International Branch in the clinical and physiopathology course in 2013. *Global Journal of Health Science*. 2016;8(7):293.
190. Chen H. Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among Chinese high school students. *International Journal of Psychological Studies*. 2012;4(2):235.
191. Kurt AS, Balci S, Kose D. Test anxiety levels and related factors: Students preparing for university exams. *J Pak Med Assoc*. 2014;64(11):1235-9.

- 192.Çakmak A, Şahin H, Demirbaş EA. 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. e-Kafkas Journal of Educational Research. 2017;4(2):1-9.
- 193.Ann Mary R, Marslin G, Franklin G, Sheeba CJ. Test anxiety levels of board exam going students in Tamil Nadu, India. BioMed research international. 2014;2014.
- 194.Erzen E, Odacı H.Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. International Journal of Human Sciences. 2014;11(2):401-19.
- 195.Bandura A, Walters RH. Social learning theory: Englewood cliffs Prentice Hall; 1977.
- 196.Ahlawat K. Family environmental determinants of test anxiety in Jordanian high-school students. Test Anxiety Research. 1989;6:201-13.
- 197.Peleg-Popko O, Klingman A, Nahhas IA-H. Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. International Journal of Intercultural Relations. 2003;27(5):525-41.
- 198.Boyacioglu N, Kucuk L. Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. The Journal of School Nursing. 2011;27(6):447-54.
- 199.Kaya M, Savrun BM. Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yeni Symposium; 2015; 53(3) :32
- 200.Kısa SS. İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996.
- 201.Kayapınar E. Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2006.

- 202.Gençdoğan B. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006;7(1):153-64.
- 203.Miri HR, Piroozan A, Naderi N, Rezaei P. Determining the level of test anxiety and some of its contributing factors among the freshmen students. Life Sci J. 2013;10(9):149-55.
- 204.Mohan Joshi DRG, Kasturwar N, Deshpande A. Academic anxiety a growing concern among urban mid adolescent school children. Int J Biol Med Res. 2012;3(3):2180-4.
- 205.Chukwuorji JC, Nwonyi SK. Test anxiety: contributions of gender, age, parent's occupation and self-esteem among secondary school students in Nigeria. Journal of Psychology in Africa. 2015;25(1):60-4.
- 206.Arslan Ü, Aksekioglu B. Investigating high school students' test anxiety levels in terms of various variables Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Journal of Human Sciences. 2017;14(4):4884-97.
- 207.Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. Milli Eğitim 2000; 145: 15-19.
- 208.Gander MJ, Gardiner HW. Çocuk ve ergen gelişimi (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. 1998.
- 209.Boztepe D. Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: Lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Entstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2016.
- 210.Kadhiravan S. Personality and test anxiety of school students. International Journal of Education and Psychological Research. 2015;2:9-13.
- 211.Kumar A. The Changing Face of Family & Its Implications On The Mental Health Profession in Delhi. Delhi Psychiatry Journal 14 (2011): 5-8.

212. Guttman J. Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents. *Educational Psychology*. 1987;7(3):225-9.
213. Call G, Beer J, Beer J. General and test anxiety, shyness, and grade point average of elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*. 1994;74(2):512-4.
214. Erten SB. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2020.
215. Kurtaran AT, Ünsal Ü, Abdulkadir K. Okul türü, akademik başarı ve sosyo-demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. 2021(33):213-30.
216. Kavakci O, Semiz M, Kartal A, Dikici A, Kugu N. Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 2014;27(4):301.
217. Eshghabadi S, Rezaei AM, Tale PS. Structural Relationships of Psychological Capitalism and Self-determination with Test Anxiety: the mediating role of academic engagement and hardiness. *Journal Of Clinical Psychology* 2021; 13(3 (51):33-47.
218. Gholamali Lavasani M, Mehdipour Maralani F, Hejazi E. The structural model of attachment to the teacher, academic engagement and test anxiety. *Journal of Applied Psychological Research*. 2017;8(3):69-88.
219. Raufelder D, Hoferichter F, Ringeisen T, Regner N, Jacke C. The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*. 2015;24(12):3742-56.

220. Caraway K, Tucker CM, Reinke WM, Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*. 2003;40(4):417-27.
221. Naveh-Benjamin M, McKeachie WJ, Lin Y-G. Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *Journal of educational psychology*. 1987;79(2):131.
222. Culler RE, Holahan CJ. Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviors. *Journal of educational psychology*. 1980;72(1):16.
223. Koçkar AI, Kılıç BG, Şener Ş. İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2002;9:100-105.
224. Ergene T. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2011;36(160).
225. Roick J, Ringeisen T. Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*. 2017;83:84-93.
226. Fincham FD, Hokoda A, Sanders Jr R. Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child development*. 1989:138-45.
227. Erözkan A. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başarıya davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2004(12):13-38.
228. Hunsley J. Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: The role of appraisals, internal dialogue, and attributions. *Journal of Educational psychology*. 1987;79(4):388.
229. de Pablo J, Subirá S, Martín MJ, de Flores T, Valdés M. Examination-associated anxiety in students of medicine. *Academic Medicine*. 1990.

- 230.Genç Y. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies); 2016:219-239.
- 231.Genç M, Karlıdağ R, Eğri M, Güneş G, Kurçer MA, Pehlivan E, et al. Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. Journal of Inonu University Medical Faculty. 2010;6(1):38-41.
- 232.Özcan S. Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; 2021.
- 233.Whitehill CJ. Relationship Between Metacognition and Test Anxiety: University of South Dakota; 1997.
- 234.Hunsley J. Test anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. Journal of Educational Psychology. 1985;77(6):678.
- 235.Khoshhal KI, Khairy GA, Guraya SY, Guraya SS. Exam anxiety in the undergraduate medical students of Taibah University. Medical teacher. 2017;39(sup1):S22-S6.
- 236.Cayubit RFO. Academic self-efficacy and study hours as predictors of test anxiety among high school students. Philippine Journal of Counseling Psychology. 2014;16(1):64-73.
- 237.Naveh-Benjamin M, McKeachie WJ, Lin Y-G, Holinger DP. Test anxiety: Deficits in information processing. Journal of educational psychology. 1981;73(6):816.
- 238.Hashmat S, Hashmat M, Amanullah F, Aziz S. Factors causing exam anxiety in medical students. Journal-Pakistan Medical Association. 2008;58(4):167.
- 239.Neuderth S, Jabs B, Schmidtke A. Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented

- pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*. 2009;116:785-90.
240. Putwain DW, Woods KA, Symes W. Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*. 2010;80(1):137-60.
241. Ringeisen T, Raufelder D. The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety—gender differences in adolescents. *Journal of adolescence*. 2015;45:67-79.
242. Shadach E, Ganor-Miller O. The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European journal of psychology of education*. 2013;28:585-96.
243. Ommundsen Y, Roberts GC, Lemyre P-N, Miller BW. Parental and coach support or pressure on psychosocial outcomes of pediatric athletes in soccer. *Clinical journal of sport medicine*. 2006;16(6):522-6.
244. Yildirim I, Ergene T, Munir K. High rates of depressive symptoms among senior high school students preparing for national university entrance examination in Turkey. *The international journal on school disaffection*. 2007;4(2):35.
245. Gürses A, Kaya Ö, Doğar Ç, Günes K, Yolcu HH. Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010;9:1005-8.
246. Thergaonkar NR, Wadkar A. Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 2007;3(1):10-2.
247. Çelik E, Yildirim S. Examining Test Anxiety in Terms of Academic Expectations Stress and Motivation to Study= Sinav kaygisinin akademik beklentilere iliskin stres ve ders çalismaya motive olma açisindan incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2019;9(4):1139-58.



248. Peleg O, Deutch C, Dan O. Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences*. 2016;49:428-36.
249. Raymo LA, Somers CL, Partridge RT. Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health*. 2019;11:562-77.
250. Ang RP, Klassen RM, Chong WH, Huan VS, Wong IY, Yeo LS, et al. Cross-cultural invariance of the academic expectations stress inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of adolescence*. 2009;32(5):1225-37.
251. Besharat MA. Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological reports*. 2003;93(3\_suppl):1049-55.
252. Hill KT, Wigfield A. Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The elementary school journal*. 1984;85(1):105-26.
253. Zohar D. An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*. 1998;90(2):330.
254. Nwosu KC, Nwanguma VC, Onyebuchi GC. Parenting styles, test anxiety, and self-efficacy of secondary school students in Nigeria: Lessons from Nigerian sociocultural context. *Education Research Journal*. 2016;6(2):32-41.
255. Nwufu JI, Onyishi OG, Ubom SA, Chukwuorji JC. Roles of parenting styles and emotion regulation in test anxiety among secondary school students. *Practicum Psychologia*. 2017;7(2).
256. Butt MM, Ijaz R, Yahya F, Hania A. The causation between father's authoritarianism and test anxiety: an empirical study among adolescents. *Science International*. 2014;26(1).

257. Erden M, Uredi I. The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*. 2008;2(1):25-34.
258. Soysa CK, Weiss A. Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*. 2014;34:77-85.
259. Hoferichter F, Raufelder D, Eid M. The mediating role of socio-motivational relationships in the interplay of perceived stress, neuroticism, and test anxiety among adolescent students. *Psychology in the Schools*. 2014;51(7):736-52.
260. Hyseni Duraku Z, Hoxha L. Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*. 2018;5(2):2055102918799963.
261. Song J, Bong M, Lee K, Kim S-i. Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2015;107(3):821.
262. Çetin İ. Psikolojide "Sosyal Destek" Kavramı. [https://www.tavsiyedyorum.com/makale\\_8148.htm](https://www.tavsiyedyorum.com/makale_8148.htm), Erişim tarihi. 2012;25:19. Erişim tarihi. 29 Aralık 2022.
263. Kavakcı Ö, Güler AS, Çetinkaya S. Test anxiety and related psychiatric symptoms. *Journal of Clinical Psychiatry*. 2011;14(1):7-16.
264. Nelson JM, Lindstrom W, Foels PA. Test anxiety and college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2014;32(6):548-57.
265. Yildirim I. Depression, test anxiety and social support among turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian journal of educational research (EJER)*. 2007; (29): 171-184.
266. Turnock P, Rosen LA, Kaminski PL. Differences in Academic Coping Strategies of College Students Who Self-Report High and Low Symptoms of Attention

- Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of College Student Development*. 1998;39(5):484-93.
267. Pınar Ö, Türkçapar H, Özden ŞÜ. Çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi: anksiyete bozuklukları. *Kriz Dergisi*. 2008;16(1):11-8.
268. Hall TS. *Is test anxiety a form of specific social phobia?: University of Maryland, College Park; 2005.*
269. Wilson C, Budd B, Chernin R, King H, Leddy A, MacLennan F, et al. The role of meta-cognition and parenting in adolescent worry. *Journal of Anxiety disorders*. 2011;25(1):71-9.
270. Wells A, Carter K. Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and nonpatients. *Behavior therapy*. 2001;32(1):85-102.
271. Hayat AA, Choupani H, Dehsorkhi HF. The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*. 2021;31:297.
272. Wilks SE. Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work*. 2008;9(2):106-25.
273. Murphy LB. *Further reflections on resilience*. 1987.
274. Moradi Kelardeh S, Aghajani S, Ghasemi Jobaneh R, Baharvand I. Role of Integrative Self-knowledge, Experiential Avoidance and Self-Compassion in Test Anxiety of female Students. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2019;12(1):110-5.
275. Neff KD. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*. 2003;2(3):223-50.

- 276.Kurtoğlu M, Bařđul řS. Koruyucu faktör olarak öz-şefkat üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*. 2021;10(1):56-.
- 277.McEwan K, Gilbert P, Dandeneau S, Lipka S, Maratos F, Paterson KB, et al. Facial expressions depicting compassionate and critical emotions: The development and validation of a new emotional face stimulus set. *PloS one*. 2014;9(2):e88783.
- 278.Bayramoğlu A. Self-compassion in relation to psychopathology (Doktora Tezi). Ankara: ODTÜ; 2011.279.
- 280.Alizadeh S, Khanahmadi S, Vedadhir A, Barjasteh S. The relationship between resilience with self-compassion, social support and sense of belonging in women with breast cancer. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*. 2018;19(9):2469-74.
- 281.Bluth K, Mullarkey M, Lathren C. Self-compassion: A potential path to adolescent resilience and positive exploration. *Journal of child and family studies*. 2018;27:3037-47.
- 282.Hayter M, Dorstyn D. Resilience, self-esteem and self-compassion in adults with spina bifida. *Spinal cord*. 2014;52(2):167-71.
- 283.Kemper KJ, Mo X, Khayat R. Are mindfulness and self-compassion associated with sleep and resilience in health professionals? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 2015;21(8):496-503.
- 284.Pınar řD. Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Sağamlık ve Öz-şefkat Düzeylerinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Konya; Necmettin Erbakan University ; 2020.
- 285.Warren R, Smeets E, Neff K. Self-criticism and self-compassion: Risk and resilience: Being compassionate to oneself is associated with emotional resilience and psychological well-being. *Current Psychiatry*. 2016;15(12):18-28.

- 286.Roeser RW, Pinela C. Mindfulness and compassion training in adolescence: A developmental contemplative science perspective. *New Directions for Youth Development*. 2014;2014(142):9-30.
- 287.Nordahl H, Wells A. Individual differences in metacognitive knowledge contribute to psychological vulnerability more than the presence of a mental disorder does. *Mental Health & Prevention*. 2017;7:17-20.
- 288.Narayanan A. Resilience, metacognition and complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2009; 36:39-45.
- 289.Hagen R, Havnen A, Hjemdal O, Kennair LEO, Ryum T, Solem S. Protective and vulnerability factors in self-esteem: the role of metacognitions, brooding, and resilience. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:1447.
- 290.Wells A, Welford M, King P, Papageorgiou C, Wisely J, Mendel E. A pilot randomized trial of metacognitive therapy vs applied relaxation in the treatment of adults with generalized anxiety disorder. *Behaviour research and therapy*. 2010;48(5):429-34.

## 9. EKLER

### Ek 1. Sosyodemografik Veri Formu

#### Cinsiyetiniz:

Kadın ( ) Erkek ( )

#### Yaşınız:.....

#### Sınıf Düzeyiniz:

9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( )

#### Lise Türü:

Anadolu Lisesi ( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi ( ) Fen Lisesi ( )  
Özel Fen Lisesi ( ) Özel Anadolu Lisesi ( )

#### Kiminle yaşıyorsunuz?

Anne-Baba yanında ( ) Yurtdışı arkadaşlarla ( ) Yakın akrabalarında ( )

#### Annenizin Eğitim Düzeyi:

Eğitim almamış ( ) İlköğretim(ilkokul-ortaokul) ( ) Lise ( ) Üniversite ( )  
Yüksek lisans ( )

#### Annenizin Çalışma Durumu:

Çalışmıyor ( ) Memur ( ) İşçi ( ) Özel sektör ( ) Emekli ( )

#### Babanızın Eğitim Düzeyi:

Eğitim almamış ( ) İlköğretim(ilkokul-ortaokul) ( ) Lise ( ) Üniversite ( )  
Yüksek lisans ( )

#### Babanızın Çalışma Durumu:

Çalışmıyor ( ) Memur ( ) İşçi ( ) Özel sektör ( ) Emekli ( )

**Siz dahil kaç kardeşiniz var?**

Tek çocuğum ( ) 2 kardeşiz ( ) 3 kardeşiz ( ) 4 kardeşiz ( ) 5 üzeri ( )

**Ailenizin yapısı nasıl?**

Çekirdek aile (sadece anne-baba-çocuklar) ( )

Geniş aile (anne, baba çocuk dışında anneanne, babaanne veya dede vb) ( )

**Anne-baba birlikteliği:**

Birlikte ( ) Boşanmış ( ) Anne babadan birisi ya da ikisi ölmüş ( )

**Ailenizin aylık maddi gelir düzeyi:**

Düşük gelirli ( ) Orta gelirli ( ) Yüksek gelirli ( )

**Arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz ?**

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

**Okula olan bağlılığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Gireceğiniz sınavlara ne derecede önem veriyorsunuz?**

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Sınavlara yeterince hazırlandığınızı düşünüyor musunuz?**

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

**Okuldaki ders yükünüzün fazla olduğunu düşünüyor musunuz?**

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

**Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?**

0 ( ) 0-1 ( ) 1-2 ( ) 2-4 ( ) 4' ten fazla ( )

**Ailenizin ders çalışmanız için baskı yaptığını düşünüyor musunuz?**

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

**Aileniz başarınız konusunda size ne derecede güven duyuyor?**

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Ailenizin başarınız konusundaki beklentilerinin ne derece olduğunu düşünüyorsunuz?**

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Ailenin size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?**

İlgisiz ( ) Otoriter ( ) Koruyucu ( )

**Daha önce çocuk psikiyatri başvurunuz var mı?**

Var ( ) Yok ( )

**Tanı konulan ruhsal hastalığınız (psikiyatrik ilaç kullanımı) var mı?**

Yok ( )

Var. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ( )

Var. Kaygı bozukluğu ( )

Var. Depresyon ( )

Var. Öğrenme Güçlüğü

Var. Diğer.....



## Ek 2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

### Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

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

### Ek 3. ÜBO-ÇE Türkçe Formu

#### ÜBO-ÇE Türkçe Formu

**YÖNERGE:**Aşağıda sizin gibi genç bireyler tarafından ifade edilmiş bazı cümleler listelenmiştir. Her bir maddeyi okuyarak her birinin sizin için genellikle ne kadar uygun olduğunu ilgili rakamı daire içine alarak belirtin. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Birşeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Eğer çok endişelenirsem kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sorunu düşünürken, kafamın nasıl çalıştığına dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Endişlendiğim bir düşüncüyü durduramazsam ve sonra kötü bir şey olursa, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Endişelenmek, kendimi ve çevremi düzenli tutmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Engellemeye çalışsam da endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Kafam karıştığında, endişelenmek bunları düzene sokmama yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Beni endişelendiren şeyleri düşünmeden duramıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Kafamdaki düşünceleri takip edebilmek için çok çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. İstediğim zaman düşünmeye başlayabilmeli ya da düşünmeyi durdurabilmeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Endişelenmek beni çıldırtabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Sürekli kafamdan geçenleri düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Nasıl düşündüğüme sürekli dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelenmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşüncelerimi durduramazsam, benim için hiç iyi olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Endişelenmeye başladığımda bunu durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Eğer düşüncelerimi durduramazsam kötü şeyler olacak.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek sorunları çözmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Bazı şeyler hakkında düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Düşüncelerimi kontrol edemezsem, darmadağın olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. İşlerimi bitirmek için endişelenmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Düşüncelerimi tekrar tekrar gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)

#### EK 4. Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Değerli katılımcı aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygunluğuna göre puanlayınız. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1. Benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir şeyi başaramadığımda kendimi yetersiz olduğum duygusuyla yıpratırım.	1	2	3	4	5
2. Beğenmediğim kişilik özelliklerimle ilgili kendime karşı sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Üzücü bir durumla karşılaştığımda dengeli bir bakış açısı sergilemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Kendimi üzgün hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Başarısızlıklarımı insan olmanın doğal bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Zor zamanlardan geçtiğimde ihtiyacım olan özen ve yumuşaklığı kendime gösteririm.	1	2	3	4	5
7. Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Benim için önemli olan bir konuda başarısız olursam, kendimi bu başarısızlıkta yalnız kalmış hissederim.	1	2	3	4	5
9. Kötü hissettiğim zaman yanlış giden her şeyi kafama takar ve üzerinde sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Yetersizliklerim ve hatalarım karşısında kendime karşı eleştirel ve yargılayıcı davranırım	1	2	3	4	5
11. Sevmediğim kişilik özelliklerim karşısında kendime hoşgörüsüz ve sabırsızımdır.	1	2	3	4	5

## Ek 5. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

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