



**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE
ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Serpil BAŞPINAR ERTEN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE**

Yüksek Lisans Tezi -2020

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE
ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Serpil BAŞPINAR ERTEN

**Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE**

**MALATYA
2020**

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
Sayfa No			
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE ALGILANAN STRES
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ OĞUZ EMRE**

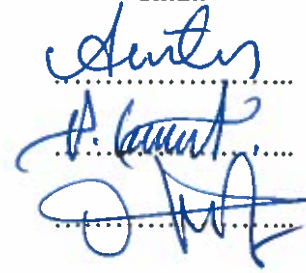
**HAZIRLAYAN
SERPİL BAŞPINAR ERTEN**

Jürimiz tarafından 27/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oybirliği /oyçokluğu ile başarılı bulunarak Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

1. Doç. Dr. Ayşegül ULUTAŞ
2. Dr. Öğr. Üyesi İlhan ÇİÇEK
3. Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE

İmza



O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

**Prof. Dr. Yusuf TÜRKÖZ
Enstitüsü Müdürü**

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Kaygı Tanımı	7
2.2. Sınav Kaygısı Nedir?	8
2.3. Kaygı ile Korku Arasındaki Fark.....	9
2.4. Belirtileri.....	9
2.5. Sınav Kaygısına Neden Olan Etmenler	10
2.6. Kaygılı Bireyde Görülen Özellikler.....	11
2.7. Sınav Kaygı Düzeyini Azaltmaya Yönelik Müdahaleler	11
2.8. Sınav Kaygısına Yönelik Yapılan Araştırmalar	12
2.9. Stres Kavramı	13
2.9.1. Stres Tanımı	13
2.9.2. Stresin Belirtileri.....	15
2.9.3. Strese Neden Olan Etmenler	16
2.9.4. Stres Çeşitleri.....	16
2.9.5. Stresle Başa Çıkma Yolları.....	17
2.9.6. Stresle ilgili Araştırmalar.....	20
3. MATERYAL VE METOT	22
3.1. Araştırma Modeli	22
3.2. Evren ve Örneklem	22

3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	26
3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri	26
3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği.....	27
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	28
3.4.1. Verilerin Toplanması	28
3.4.2. Verilerin Analizi	28
4. BULGULAR.....	29
4.1. Katılımcıların Stres ve Kaygılarına Yönelik Tanımlayıcı Bilgiler	29
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	32
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	33
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
4.8. Temel Probleme İlişkin Bulgular.....	44
5. TARTIŞMA	46
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKLAR	57
EKLER.....	68
EK-1. Özgeçmiş.....	68
EK-2. Etik Kurul Onayı.....	69
EK-3. Milli Eğitim Anket Uygulama İzin Onayı	70
EK-4. Algılanan Stres Ölçeği Kullanım İzni	71
EK-5. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	72
EK-6. Sınav Tutumu Envanteri	74
EK-7. Algılanan Stres Ölçeği	75

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmamda beni motive eden, eviri kısmında yardımcı olan, hayatımın her alanında destekçim, en büyük Őansım sevgili eőim Mehmet ERTEN'e sonsuz teőekkürler.

Araőtırmamda bana yol gösteren aynı zamanda yardımcı olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE'ye teőekkürü borç bilirim.

Tüm eğitim-ğretim yaőantımda yanımda olan aileme, kardeőim Seçil BAŞPINAR'a ve kıymetli ablam PINAR ERTEN'e teşekkür ederim.

Serpil BAŞPINAR ERTEN

ÖZET

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Amaç: Bu çalışmanın amacı; lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Materyal ve Metot: Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Afşin ilçesinde 5 tür lisede son sınıfta öğrenim görmekte olan 17-19 yaş arası 389 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Algılanan Stres Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı için nicel araştırmada ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Bonferroni-Dunn testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular: Cinsiyet değişkenine göre sınav kaygısı ve algılanan stres ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Yaş, bölüm, ebeveyn yaşı, ebeveyn eğitim durumu, gelir durumu değişkenlerine göre kaygı ve stres puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > 0,05$). Anne babanın birlikte yaşama değişkeninde kaygı puanında fark bulunurken ($p = 0,024$, $p < 0.05$), stres puanları arasında fark saptanmamıştır ($p > 0,05$). Lise türü değişkenine göre kaygı puanları arasında farklılık bulunmazken, stres puanları arasında farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin yeni sınav sistemine yönelik kaygı ve algılanan stres düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır ($r: 0.287$, $p < 0.01$).

Sonuç: Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lise son sınıfa devam eden öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanları ile algılanan stres puanları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, kişisel bilgiler, lise, sınav, stres.

ABSTRACT

Examining the Relationship Between Exam Anxiety and Perceived Stress Levels of High School Senior Students

Objective: The purpose this study is; to determine the relationship between exam anxiety and perceived stress levels of high school senior students.

Materials and Methods: The study group of the study consisted of 389 students between the ages of 17 and 19 studying in 5 different high schools in Afşin district of Kahramanmaraş province in 2017-2018 academic year. “Personal Information Form”, “Exam Anxiety Inventory” and “Perceived Stress Scale” were used as data collection tools. As this research attempts to identify and explain an existing situation; this study is in the quantitative research relational screening model. The data obtained from the study were analyzed using SPSS package program. In the analysis of the research data, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Bonferroni-Dunn test, Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis test and Pearson correlation coefficient were used.

Results: There was a statistically significant difference between test anxiety and perceived stress averages according to gender ($p < 0.05$). There was no significant difference between the mean scores of anxiety and stress according to age, department, parental age, parental education status, income status ($p > 0.05$). While there was a significant difference in anxiety scores of the cohabitation variable of the parents ($p = 0.024$, $p < 0.05$), no difference was found between the stress scores ($p > 0.05$). While there was no difference between anxiety scores according to high school type variable, there was a difference between stress scores ($r: 0.287$, $p < 0.01$).

Conclusion: There was a statistically significant low correlation between the total scores of the students' anxiety test scores and perceived stress scores.

Key Words: Anxiety, personal information, high school, exam, stress.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
ANOVA	: İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi
ASÖ	: Algılanan Stres Ölçeği
EMDR	: Eye Movement Desensitization and Reprocessing
K	: Kız
P	: Olasılık Değeri
SKE	: Sınav Kaygısı Envanteri
Ss	: Standart Sapma
T	: t-Testi için t Değeri
Akt	: Aktaran
Ark	: Arkadaşları
E	: Erkek
F	: Frekans
n	: Veri Sayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
Std.	: Standart
vb.	: Ve benzeri

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No.	Sayfa No.
Tablo 3.1. Kişisel bilgilere ilişkin dağılımlar.....	23
Tablo 4.1. Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Dağılımlar.....	29
Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine göre MWU Testi Sonuçları.....	32
Tablo 4.3. Yaş Gruplarına Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarının İncelenmesi.....	32
Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Öğrenim Gördükleri Lise Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Okudukları Bölüm Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	34
Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Annenin Yaşı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 4.7. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Yaş Aralığı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kardeş Sayısı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kardeşler Arasındaki Sıra Sayısı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	39

Tablo 4.11. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre KWH Testi Sonuçları	40
Tablo 4.12. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne Çalışma Durumu Değişkenine göre MWU Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.13. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Çalışma Durumu Değişkenine göre t-Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.14. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.15. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Maddi Durum Değişkenine göre Varyans Sonuçları.....	43
Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Özel Ders Alma Değişkenine göre KWH Testi Sonuçları	44
Tablo 4.17. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Testine Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları	45

1. GİRİŞ

Kaygı; yaşamın birçok alanında görülen ve hissedilen bir duygudur. Türk eğitim sisteminde üniversitelere yerleşebilmenin tek yolu üniversite sınavlarıdır. Bu durum öğrenciler üzerinde kaygı ve strese yol açmaktadır. Böylece kaygının alt gruplarından biri olan “sınav kaygısı” terimi ortaya çıkmaktadır.

Önemli araştırmacılardan biri olan Spielberger’e göre sınav kaygısı; değerlendirilme esnasında, kişinin mevcut başarısını göstermesine olanak vermeyen; zihinsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, kişide olumsuz hisler uyandıran kötü bir duyumsamadır (1, 2). Sınav kaygısının Spielberger ve Vogg iki alt basamağı olduğunu, bunlardan ilkinin kuruntu, diğerinin ise duyuşsallık olduğunu söylemiştir. Kuruntu boyutunda; kişi negatif yönde kendine öz eleştiride bulunur ve değerlendirme esnasında başarısız olacağına dair içinden kendi kendine konuşur. Duyuşsallık boyutu ise; yanlış inançlar nedeniyle bedenin tepki olarak gösterdiği fiziksel reaksiyonları içerir. Bunlar; sıcak basması, kalp atışının hızlanması, bulantı, kusma, titreme, üşüme gibi belirtilerdir (3).

Öğrencilerin zeki olmaları veya olmamaları toplum tarafından üniversite sınavında gösterdikleri başarılarla ölçülmektedir. Bu da tüm öğrencilerde sınav kaygısının artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sınav kaygısının sebepleri, kaygıyla alakalı değişkenleri ve sınav kaygısıyla baş edebilmeyi sağlayan çeşitli araştırmalar yapılmasını sağlamıştır.

Sınav kaygısının sınava yüklenen anlamın çoğalmasıyla paralel bir şekilde arttığı gözlenmiştir (4). Baltaş’ın 5250 kişi üstünde yaptığı çalışmada, üniversite sınavına hazırlanan gençlerin kaygı seviyesi, genel cerrahi bölümünde ameliyat olacak hastalarinkinden çok daha yüksek bulunmuştur (5).

Alyaparak, cinsiyet değişkenine göre kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklerden fazla bulunmasının, toplumumuzda kızların duygularını daha rahat yaşayıp ifade etmesine bağlamıştır (6). Araştırmaların birçoğunda ebeveynlerin kaygı seviyeleriyle özellikle annelerin ve çocukların kaygı seviyeleri arasında ilişki bulunmuştur (7). Schutz, Davis ve Paula sınav kaygısı yüksek olan kişilerin kendilerini başarısız değerlendirdiklerini ve düşük benlik algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir (8). Duman’ın çalışmasında, ebeveyni boşanmış kişilerin sürekli kaygı puanlarının, parçalanmamış ailede yetişen

kişilerin puanından yüksek çıktığı belirlenmiştir (9). Tambağ, sosyal hizmetler yetiştirme yurdunda kalan ve anne babası ayrılan ergenlerin kızgınlık ve saldırganlık davranışlarını, normal bir ailede yetişen kişilere göre daha sık tekrarladığını belirlemiştir (10).

Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sınav sırasında duyuşsallık düzeyinin giderek azaldığı, kuruntu düzeyindeyse değerlendirmenin başından bitişine kadar bir azalmanın olmadığı bulunmuştur (11). Yapılan çalışmalar neticesinde sınav kaygısı fazla kişilerin en büyük korkularının sınav esnasında öğrendiklerini anımsamamak olduğu belirlenmiştir. Anksiyetesi fazla olan bireylerin anksiyetesi az olan bireylere nazaran ders çalışmaya daha fazla vakit verdikleri çalışmalarda bulunmuştur. Buna bağlı olarak başarısızlık sebeplerinin, ders çalışma vakitlerindeki eksikliğe değil de kendileri hakkındaki olumsuz bilişlere yorumlanabilir (12).

Eğitimcilerin sınavı tehdit olarak açıklamalar yaptığında, çocukların daha çok kaygılandığı görülmüştür. Diğer bir araştırmada da yine eğitimcilerin sınavla ilişkili paylaştığı bilgilerin ve paylaştığı esnadaki tutumlarının kaygıyı etkilediği gözlenmiştir. Eğitimcilerin sınav sonuçları konusunda öğrencilerle konuşmaları ve “elinden gelenin en iyisini yapmazsan başarısız olursun” cümlesi yerine “bu sınav başarıyı ve akademik yeteneklerini göstermen için bir fırsat” cümlesinin ifade edilmesinin daha uygun olduğu söylenmiştir (13).

Missildine, kendisi ve çocukları hakkında, yaptıkları hiçbir şeyi beğenmeyen anne babaların çocuklarının başarısını azımsadıkları ve çabalarını görmezden geldiklerini, başarılarını takdir etmediklerini ve çocukların performanslarının üzerinde beklentiye girerek onları zorladıklarını söylemektedir (14, 15). Güvenli bağlanmada sorun olan, ailesinden sağlıklı bir biçimde kopamayan bireyselleşemeyen, kendi kimliklerini meydana çıkarıp bireysel amaçlar geliştiremeyen, kendi ihtiyaçlarındansa diğer kişilerin ihtiyaçlarını temin etmeye fazla dikkat eden öğrencilerde sınav öncesi kaygı seviyesi daha fazladır (16).

Klausmer ve Goodwin, öğrenmede düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını fakat öğrenciyi bilerek kaygılandırmamak gerektiğini belirtmişler ve buna bağlı olarak kaygı düzeyinin bilinçli olarak düşürülebileceğini söylemişlerdir (12). Frydenberg ve Lewis, kızların yaptıkları hatalarda, erkeklerden daha çok hatanın nedenini kendi davranışlarına yönelttiği ve savunma sistemlerini kullanmakta daha becerikli olduklarını

vurgulamışlardır (12). Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın hipotezleri, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sınav kaygısının öğrencilerin var olan başarısını olumsuz yönde etkilediği birçok araştırmada belirlenmiştir. Aşırı sınav kaygısı, öğrencilerin bildiklerini aktaramamasına sebep olmakta ve performanslarını azaltmaktadır (17). Akademik yeteneği uç noktalarda olan kişiler için; yani başarısız ya da çok başarılı olan ergenler için kaygı seviyesinin başarılı olmaya etkisi yoktur. Ancak okul başarısı orta düzeyde olan ergenler için kaygı önemli bir faktördür (18). Eğer kişi benlik algısını başarmaya dayandırırsa kendine biçtiği değer, herhangi bir başarısızlık durumunda kişiyi anksiyeteye sürükler (19).

Thergaonkar ve Wadkar'ın 15 - 17 yaş arası ergenlerle yaptığı araştırmada demokratik ebeveyn tutumuyla büyütülen çocukların sınav kaygı seviyelerinin öbürlerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu durumda; ailelerin pedagojiye uymayan, istenmeyen yanlış ebeveyn tutumlarını sergilediklerinde, ergenlerin kaygılarının yükseleceği görünmektedir. Ülkemizdeki çalışmalarda da ebeveyn davranışlarının çocukların sınav kaygılarını önemli şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır (9, 20).

Yapılan literatür taramasında, sınav kaygısı ve stres konuları ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamla literatürdeki bir eksikliği kapatacağı, sonraki araştırmalara emsal teşkil edeceği ve sınav kaygısı ve stresle ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel problemi “lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve algılanan stres arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

3. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları öğrenim gördükleri lise türüne (Anadolu lisesi, Meslek Lise ve Fen Lisesi) göre farklılaşmakta mıdır?

4. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları okudukları bölüm/program türüne (Sayısal, sözel, hemşirelik vs.) göre farklılaşmakta mıdır?

5. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları;

-anne yaşı

-baba yaşı

-kardeş sayısı

-kardeş sıra sayısı

-anne eğitim

-baba eğitim

-anne çalışma durumu

-baba çalışma durumu

-anne-baba birlikteliği

-maddi durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları öğrencinin özel ders alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı psikiyatri, çocuk gelişimi, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi bazı noktalarda ortak paydada kesişen alanlar için önemli konulardan birisidir. Konuyla ilgili gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sınavların insanların hayatında dönüm noktalarını oluşturması nedeniyle kişiler üzerinde baskısı artmaktadır.

Ülkemizde iyi bir bölüm ve üniversiteye yerleşme dışında Fen Lisesi, Anadolu Liseleri gibi çeşitli lise gruplarına da yerleşebilmek için Liselere Giriş Sınavı uygulanmaktadır. Aynı şekilde üniversiteye girmek için iki oturum olabilen Yükseköğretim Kurumları Sınavı yapılmaktadır. Kısacası sınavlar hayatımızın her döneminde varlığını sürdürür. Dolayısıyla ülkemizde özellikle Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin içinde buldukları bu durum onların sınav kaygısı düzeylerinin ve sınav kaygısını yordayan değişkenlerin araştırılması, elde edilecek sonuçlar doğrultusunda bu öğrencilere sunulacak danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu nedenlerle bu araştırmada söz konusu öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının, stres durumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda bulunan sonuçların, literatürde bulunan benzer çalışmalara kaynak olacağı ve yeni çalışma ve çalışmacılara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Sınav kaygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesinin eğitimciler, ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara, ailelere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylece ebeveynlerin sınava hazırlanma dönemlerinde çocuklarına ne şekilde destek olacakları ve davranışlarının, çocuklarının başarılarını ne derece etkilediklerinin farkına varmalarını sağlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1) Lise son sınıfta okuyan öğrencilerin ölçeklerde yer alan sorulara objektif ve doğru cevap verdikleri;

2) Araştırmada yer alan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Afşin ilçesi ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında öğrenim gören 389 lise öğrencisi,

2) Kişisel bilgi formunda bulunan sorular,

3) Lise öğrencilerinde sınav kaygı düzeylerini ölçmek için, Sınav Tutumu Envanteri'nde yer alan sorular,

4) Lise öğrencilerinde algılanan stres düzeylerini ölçmek için, Algılanan Stres Ölçeği'nde yer alan sorular,

5) Araştırmaya gönüllü olarak katılanlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Çoğunlukla, bireyin uyarılara karşı geçmiş yaşantı ve deneyimlerinin dahil olduğu, yapması gerekenlerle alakasız cevap ve bilişlerin yer aldığı, psikolojik uyarılmışlık, ders başarısının düşmesi, verimsiz çalışma ve heyecan şeklinde ortaya çıkan tepkilerdir (21).

Stres: Bireyin uyum sağlamanın güçleşmesine neden olan psikolojik veya fiziksel baskı altındayken sergilediği tepkidir (22).

Ana-Baba Tutumu: Ebeveynlerin çocukla iletişim kurarken çocuğa yönelttikleri tutum ve davranışların tamamıdır. Çocuğa gösterilen sevgi, ilgi, şefkat, güven, sınır kavramları anne baba tutumuna dahildir.

Kaygı: Strese neden olan bir stresörle karşılaştığımızda fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak uyarılma halidir. Yunanca'da 'anxietas' kelimesinden gelip endişe, korku ve merak anlamındadır (23, 24).

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sınav kaygısı ve stresle ilgili kavramlar ve kuramsal görüşlere yer verilecektir. Sonrasında araştırmanın konusuyla ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar hakkında özet bilgi sunulacaktır.

2.1. Kaygı Tanımı

Kaygı; insan yaşamında doğum anından başlayarak ölene kadar devam eder. Kaygı durumundan kaçınmak elimizde değildir (25). Kişinin bedensel ya da ruhsal olarak bir zorlanma içinde bulunmasıyla kaygı meydana gelir (26). Başaran; ruhsal sağlığı yerinde olan kişiler için, kaygı dozunun istenen seviyede olacağını söylemiş ve kişinin farklılaşan şartlara uyum göstermesi için kaygının yararlı olduğunu belirtmiştir (27). İnsanlar yaşamlarını denetleyemedikleri hissine kapıldıkları için gelecekte korkar ve geleceğe dair kaygılanabilirler (28). Esasında yaşadığımız olaydan ziyade, kişinin olaylara yüklediği anlamlar duygularımızı belirler (29).

Kaygı bireyin bir uyarıcıyla karşılaştığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve mental değişikliklerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir (30). Kaygı strese en yaygın verilen tepkilerden biridir (31). Cattell ve Scherer kaygıyı iki boyutla açıklar: Sürekli kaygı ve durumluk kaygı (32). Durumluk kaygı, zamanla derinliği farklılaşan geçici bir duygusal durumdur. Merkezi sinir sisteminin uyarılmışlığıyla meydana gelen, üzüntü, gerginlik gibi hoş olmayan duygularla tanımlanır (33). Sürekli kaygı; tehdit durumundaki kişisel farklılıklarla tanımlanır ve kişilikle ilgilidir, dış etkenlerden bağımsızdır (34, 35).

Kaygı, özünü çocukluk döneminden alır. Çocukluk döneminde; fazla geri çevrilen, utandırılan davranışlar, ergenlik çağında yetişkinlerin küçük düşürücü davranışları, cezalar, kişinin bedensel ya da ruhsal sıkıntı yaşaması, fallik dönemde çocuğun cinsel oyunlarına gelişim dönemi özellikleri bilinmediği için fazla karşılık verilmesi, tutarsızlık, kararsızlık, parçalanmış ailelerde ebeveynlerin sürtüşmesine çocuğun da dahil edilmesi çocukta kaygının başlamasına neden olmaktadır (7).

Çağımızda gençlerin yaşantısını etkileyen kaygı; tehdit edilen bir ortamda kişinin kendini eksik düşünmesi, içsel bunalım, korku ya da mantıksız inanışlardan oluşan tedirgin olma durumudur (35-37). Devamlı rahatsız ve kötü hissedilen, ortamın güvensizliğiyle ilgili olmayan içsel kaynaklı kaygıya “sürekli kaygı” denir. Bu kaygıyı

yaşayan kişilerde; tutumlarında engellenme, anlama ve dikkat eksiklikleri, akademik başarının gerilemesi, sosyal ortamlardan uzaklaşma ve içe dönme bulguları gözlenebilir (38).

Kaygı, yaşamın belirli periyotlarında insanların yaşadığı küresel bir duygu ve yaşantıdır. Kaygı durumu geçmiş çocukluk döneminde kişinin edindiği deneyimlere kadar uzanır. Bu deneyimler çocuğun anne babası ve öğretmenleri gibi çocuğun yaşamında önemli olan kişiler dışında, akranlarıyla iletişimini de kapsar (12).

2.2. Sınav Kaygısı Nedir?

Üniversiteye hazırlanırken ve sınav esnasında gençler sınav kaygısı yaşamaktadır. Sınav kaygısı; önceden edinilen bilgilerin sınav esnasında hatırlanamayıp akademik başarının düşmesine neden olur (16).

Sınav kaygısı ilk defa Sarason ve Mandler 1952 senesinde Yale Üniversitesinde yaptıkları çalışma esnasında konu edinmiştir (39). Sınav kaygısı; sınanma durumunda kişide başarı-başarısızlıkla ilgili kaygıyla birlikte fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak tanımlanır (akt. 40).

Liebert ve Morris, sınav kaygısını daha anlaşılır kılmak için sınav kaygısı terimini duyusallık ve endişe olarak alt basamaklara taşımıştır. Alt basamaklardan endişe alt boyutunu; bireyin kendi akademik alanıyla ilgili, kaygının zihinsel yönünü, duyusallık alt boyutunuysa; stres altındayken meydana gelebilecek somatik belirtiler olarak belirlemişlerdir (41).

Diğer ifadeyle sınav kaygısı; sınav veya değerlendirme esnasında öğrencilerde gözlenen rahatsızlık, kaygı veya endişe olarak tanımlanmıştır (42). Sınav kaygısını hayat boyunca öğrenciler çoğu kez deneyimlemektedir. Kaygının nedenlerine bakıldığında; sınava gerektiği kadar çalışmama, verimli ders çalışma metotlarının uygulanmaması, çevrenin öğrenciden yetkinliği dışında akademik başarı beklentisinin olması, olumsuz sınav geçmişi, kişinin kendine güvenmemesi sebepler arasındadır. Bireyde sınav öncesi ve sınav esnasında kaygı, endişe ve huzursuzluk görülebilir (43). Öztürk'e göre kaygı, bireyin en ufak bir tehditten, kötü olaylar olacakmış gibi düşündüğü sıkıntı, korku ve panik olma halidir (44).

Öğrenme durumumuzu başlatma seviyesindeki kaygının bireyi motive etme ve teşvik etme fonksiyonları vardır. Eğitim öğretim döneminde en çok yaşanan kaygı; ölçme

ve değerlendirme zamanında görülür. Herkes; risk etmeninin olduğu zamanlarda kaygı, endişe ve huzursuzluk hisseder. Bu kaygı olağan ve kalıcı değildir (45).

Sınav kaygısı herhangi bir sınav, değerlendirme ya da başarısızlık ihtimalinde meydana gelen kötü bir hisle birlikte kişinin mevcut performansını sergilemesini engelleyen süreçtir (31). Eğitim üzerine yapılan araştırmalarda başarılı olma, güdülenme gibi kişisel özelliklerin öğrenmede etkili olduğu belirtilmiştir. Eğitim psikolojisine göre belirli seviyedeki kaygı akademik başarıyı olumlu etkilerken, yüksek kaygının akademik başarıyı ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği söylenmiştir (46).

2.3. Kaygı ile Korku Arasındaki Fark

Kaygı ile korku toplum tarafından karıştırılan birbirine yakın anlamlı kelimelerdir. Cüceloğlu'na göre; kasıtlı bir şekilde, tehdit durumuna karşı gösterilen duygusal tepki korku; bilinçdışı ve soyut olan, iç kaynaklı tehlikelere karşı oluşan tepki ise kaygıdır. Kişiden kişiye, toplumdaki topluma kaygı nedenleri çeşitlilik gösterebilir (47).

Sebebi belli olmayan korkuya kaygı denir. Kaygıyı korkudan farklı kılan özellik ortamda tehdit eden bir uyarıcı yoktur. Kaygılandığımızda gösterdiğimiz duygusal tepki, ortamdaki tehlikeli durumla doğru orantılı değildir (48). Kişi eş zamanlı olarak hem korku hem de kaygı hissedebilir (29).

2.4. Belirtileri

Öğrencilerde değerlendirilme esnasında yetersiz kalacakları düşüncesi, sınava gerektiği kadar çalışmadığı suçluluğu, vakti verimli kullanamayacağı ve öğrendiklerini hatırlamayacağı fikri, sürekli alacağı puanı düşünme, diğer öğrencilere göre kendini kıyasladığında yetersiz görme, ailenin beklentilerini karşılayamama düşüncesi ve hatta yok olma isteği gibi kötü hislerle birlikte bulantı, kusma, aşırı hareketlilik, tansiyon yüksekliği gibi otonomik tepkiler de görülmektedir. Bu gibi duygu ve düşüncesi olan öğrenciler sınavı ölüm kalım savaşı olarak değerlendirmektedir (49).

Kaygılandığımızda; gerginlik, üşüme, kafa ve göğüs ağrıları, kızgınlık, kramplar, mide ağrıları gibi somatik etkiler dışında içe kapanma, konuşma zorluğu ve etkinliklere katılmama gibi birçok sosyal olarak geri çekilmeler görülebilir. Sürekli kaygılanan kişilerde davranışların engellenmesi, anlama ve dikkat dağınıklıkları, okul başarısının azalması, bireysel ilişkilerden kaçınma ve çekingenlik bulguları gözlenebilir (38).

2.5. Sınav Kaygısına Neden Olan Etmenler

Sınav kaygısı; değerlendirme öncesi, değerlendirme esnasında ve sonrasında görülmektedir. Verimsiz ders çalışma yöntemleri, mevcut akademik durumun üstünde beklentiler, görev ve sorumlulukları yerine getirmede başarısızlık, ailenin beklentilerini karşılayamama ya da zeka seviyesinin sınav başarısına dayandırılacağı endişesi sınav kaygısının sebeplerindendir (4).

Aile ve çevreden gelen öğrenci üzerindeki başarı beklentisi, gençleri stres altında bırakmakta ve sınav kaygılarını arttırmaktadır (50). Sınavın kötü geçeceğini düşünme ve verimli ders çalışma yöntemlerinin bilinmeyişi, mükemmeliyetçilik ve güdülenme eksikliği de yine anksiyeteye neden olan etmenlerdendir (51).

Yapılan çalışmalar neticesinde; fazla seviyede okul başarısı beklentisi, olumsuz kendilik algısı, gerçek olmayan düşünceler, kişinin akademik başarısı, davranış ve mizaç özellikleri, amacının olmaması, programlı çalışmama, hangi derse nasıl çalışılacağını bilememesi, yardım isteyebileceği bireylerin olmayışı, akran grubu, cinsiyet, kardeş sayısı, kardeşler arasındaki sırası, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, aile yapısı, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı, olumsuz, soğuk ve kırıncı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları, sınav kaygısının küçük yaşlarda ortaya çıkmasına neden olan faktörler arasındadır (52-54).

Sınav kaygısının nedenlerini araştıran çalışmalarda; geçmişte alınan puanlar ve öğrencinin mantık dışı düşünceleri, anne baba yetiştirme tutumu, dersin zorluğuyla ilgili fikirler ve vakti doğru kullanma biçimlerinin etkisi olabileceği söylenmiştir. Sarason sınav kaygısının, çevredeki kişiler tarafından öğrenci için “çok akıllı” veya “çok çalışkan” gibi nitelendirme ve etiketlemeler yapılacağını ve bu durumun kişilerde anksiyete durumunu etkilediğini belirtmiştir (4, 31, 55).

Literatürde kaygıyı etkileyen birçok değişken vardır. Yaş da bunlardan bir tanesidir. Hayatın belirli süreçlerinde kaygının dozu ve kalıcı olup olmaması değişmektedir. En yoğun anksiyetenin görüldüğü zaman ise doğumdan sonraki iki yıl ve adolesan dönemidir. Gelişimsel dönemlere göre kaygı seviyesi farklılaşmakla birlikte okul öncesinden ergenlik dönemine kadar anksiyete seviyesinde iniş çıkışlar gözlenmektedir. Kaygılı birey olmamızda genetik yapımızın yanında çevrenin de önemli ölçüde rolü vardır. Kaygı bulaşıcıdır. Kaygılı ebeveynlerin, çocuklarının da fazla kaygılı

olma ihtimali vardır. Ayrıca tek ebeveynli ailede veya parçalanmış, boşanmış aile ortamında olma da kaygıya etki eder (7, 56-58).

2.6. Kaygılı Bireyde Görülen Özellikler

Anksiyetesi olan öğrencilerde; sınav esnası dışında da endişe, kızgınlık, gerginlik ve heyecan görülür. Beyin fırtınasına katılma, kalabalık ortamda konuşma ve soruları yanıtlamada da heyecan yaparlar. Kişilerin öz değerlendirmelerindeki kötü yorumları odaklanmada güçlük çekmelerine sebep olur. Soruları dikkatli okuma ve doğru yanıtlama, duygu ve düşüncelerini belirtmekte sorun yaşarlar (akt. 12).

2.7. Sınav Kaygı Düzeyini Azaltmaya Yönelik Müdahaleler

Literatür ve uygulamalar incelendiğinde müdahalelerin çoğunluğunun bilişsel davranışçı yaklaşımla olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerden değerlendirme öncesinde yaşadıkları kaygıyı, kaygıya sebep olan olayları ve kaygı hakkındaki görüşlerini 10 dakika süresinde yazmalarının, kaygı düzeylerinin azalmasına ve gevşemelerine yardım ederek, daha rahat sınava girmelerini sağladığı görülmüştür. Buna bağlı olarak da puanlarında artış gözlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme öncesinde öğrencilerin kendileri için tehdit edici unsur bulunmayan ve rahat bir çevrede kendini hayal etmesinin sınav kaygısını azalttığı görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin önceki başarılarını ve problem durumuyla başa çıkma yöntemlerini düşünmeleri söylenmiştir. Sonrasında başarılı olduklarında hissettikleri pozitif duygularını ve başarının onlar için ne anlama geldiğini yazmaları istenmiştir. Bu çalışmayla da öğrencilerin anksiyete seviyesinin düştüğü gözlenmiştir. Yine gevşeme ve nefes egzersizlerinin kaygıyı azalttığı söylenmiştir (59-62).

Çocuk, doğduğundan beri kaygılı, güvensiz bir ortamda değil sevgi ve güven duygusuyla büyütülmelidir. Ebeveyn tutumlarında demokratik aile davranışı gösterilmelidir. Öğrenciler akranlarıyla kıyaslanmayıp, çevresi tarafında güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek ona göre beklentiler oluşturulmalıdır. Okullarda rehberlik servisi aile ve öğrenciyle iletişim ve danışmanlıkta aktif hizmet vermelidir. Kaygıyı azaltmada Musch ve Bröder sistematik duyarsızlaştırma, stres aşısı ve rahatlama yöntemlerinin etkisini önemsemiştir (63).

Sınav kaygısını istendik şekilde ayarlayabilmek için birçok yöntem aynı anda kullanılmaktadır. Sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri ve bilişsel davranışçı

tekniklerin bir arada kullanılması tavsiye edilir. Bilişsel yaklaşımda kaygıya sebep olan olumsuz düşünceler üzerinde durulur. Duyuşsal yaklaşımda sınav şartlarıyla kaygı arasındaki olumsuz değişkenlerin bertaraf edilmesi sağlanır. Davranışçı yaklaşımda ise; geçmişte yaşanan başarısızlığının endişeye neden olduğu, planlı programlı çalışmayla kaygı seviyesinin azalacağı düşünülmektedir (64, 65).

Kaygı ve stresin zirvede olduğu bu dönemde akademik yetkinlik inançları, başarılı olabilmek konusunda öğrenciler üzerinde etkilidir. Başarabileceğine dair düşüncesi olan öğrencilerin okul yaşantılarında diğerlerine nazaran stresi daha az yaşadıkları, yaşamlarına daha kolay şekil verdikleri ve karar vermede daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Algılanan yetkinlik beklentisi, öğrencinin belirlenen davranışı yapip yapamayacağı hususundaki düşüncesini kapsar (66, 51).

Kaygı seviyesini düşürmek için pek çok tedavi yöntemleri kullanılmıştır. Sistemik duyarsızlaştırma, nefes egzersizleri, biofeedback, model olma gibi davranışçı yöntemi kullanan araştırmalar; kognitif yeniden yapılandırma ve ussal duygusal terapi gibi bilişsel yöntemi esas alan araştırmalar yapılmaktadır. Bunların yanında ders çalışma becerisi geliştirme, sınav süresini etkin kullanabilmeye yönelik uygulamalar da kullanılmaktadır. Çalışma ve test çözme tekniklerinin geliştirilmesi, kişinin kendini gözlemlemesi ve kontrol edebilmesi, dikkat süresini uzatmaya yönelik etkinlikler yapması, öğrencinin kaygı esnasında ne şekilde rahatlayabileceğinin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (67).

Neudert ve arkadaşları sınav kaygısını azaltmak için sistemik duyarsızlaştırma, beceri eğitimi, relaksasyon yöntemleri, bilişsel yeniden yapılandırma, imgeleme, hipnoz, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) gibi teknikleri önermektedir (68).

2.8. Sınav Kaygısına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alan yazında sınav kaygısına yönelik birçok çalışma mevcuttur. Sınav kaygısının öğrencinin bildiğini aktarabilmesine etkisini araştıran çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin; Wine sınav kaygısının akademik başarıyı etkilemesini Dikkat Modeliyle izah etmiştir. Ona göre kaygılı kişiler sınavdayken dikkatlerinin büyük oranını, değerlendirme sonucuyla ve alakasız düşüncelere verirler. Böylece başarılarının düşmesine neden olurlar (akt. 3).

Sınav kaygısının akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmalar sonucunda; aşırı kaygılı bireylerin, değerlendirmeleri güç vaziyet şeklinde düşündükleri, kendilerini sınava veremediklerini ve başarıda düşüş gösterdikleri için yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (17, 69). Schutz ve arkadaşları aşırı endişeli kişilerin olumsuz benlik saygısı olduğunu, kendileri hakkında negatif düşüncelere kapıldıklarını ortaya çıkarmışlardır (8).

Çalışmalar sonucunda sınav kaygısı fazla olan kişilerde en büyük problem önceden öğrenilenleri sınav esnasında hatırlayamamak olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kaygısı fazla olanların az olanlara nazaran ders çalışmaya daha fazla vakit ayırdıkları meydana çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak başarısızlığın nedeni ders çalışmaya ayrılan vakitte değil, negatif düşüncelerin kişide yarattığı başa çıkılmaz derecedeki kaygıyla ilişkilenebilir (70).

İlkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrenciler sınavı tehditmiş gibi algıladıklarında daha çok kaygı düzeyinin arttığı görülmüştür. Başka bir araştırmada öğretmenlerin değerlendirmenin nasıl olacağıyla alakalı konuşma tavrının kaygıyı etkilediği meydana çıkmıştır. Sınavı öğrenciler için bir fırsat olarak söylemesinin uygun olacağı belirtilmiştir (9).

Yapılan birçok çalışmada, EMDR'nin Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) üzerinde etkisi bulunmuştur (71). Sınav kaygısında EMDR'nin etkililiği değerlendirilirken, tutarsız sonuçların yanı sıra tek seanslık uygulamayla pozitif geri bildirim sağlanan vakalar da vardır (72, 73).

2.9. Stres Kavramı

Günümüzde kaygı gibi çeşitli yakın anlamlı sözcükleri de içine alan stres hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Stresin algılanışı kişiden kişiye, durumdan duruma değişmekle birlikte esasında konuyu yorumlayış ve anlamlandırılmamızla stres faktörünün etkisi değişmektedir. İstendik stres, bizim olaylara ve durumlara hazır olmamızı sağlarken; hoş olmayan aşırı stres ise bizi olumsuz yönde etkilemektedir. Kısacası stres; olumsuz bir kavram gibi görünse de seviyesi aşılmadıkça olması gereken bir duygudur.

2.9.1. Stres Tanımı

Eskiden bu yana stresin birçok anlamı açıklanmıştır. Tıp literatüründe şimdiki stres anlamına yakın olarak kullanılan kelime “distress” olup, latince “distringere”,

fransızca “estrece” kelimelerinden gelerek “aşırı çekme ve germe” anlamındadır. Latince sözlüklerde eylem olarak; zorlamak, yüklemek, baskı kurmak manasındayken, isim olarak; gerilim, güç, kuvvet, yük anlamlarını karşılar (74).

Diğer bir tanıma göre stres; kişinin bireysel ve çevresel etmenlerden dolayı hayatındaki dengeyi bozan şartlar sebebiyle, fiziksel ve ruhsal sınırlarını aşan çabadır (25). Bu nedenle stres, bireyin var olan durumunu tehlikeye düşürür ve zorlanmalara neden olur.

Lazarus ve Folkman stresi, kişi ve çevresi tarafından meydana gelen ve kişinin kapasitesinin üzerinde baş edemeyeceği, iyilik halinin riske girdiği bir durum olarak tanımlar ve stresin kaynağını dört faktöre indirger. Bunlar; ilk olarak strese neden olan kendinden veya çevresel kaynaklı, ikinci olarak faktörün zararlı veya zararsız olduğuna ilişkin düşünmeyi, üçüncü olarak zararlı olan faktörle baş edebilme gücünü değerlendirmeyi, son olarak da stresin beyin ve bedendeki etkileri olarak ayırmıştır (75). Stres; ortada stresörün varlığıyla değil, kişinin onu tehlike olarak düşünmesiyle oluşur (76).

Trafikte kalan bir yolcu, maddi beklentisini karşılamayan bir işte çalışan kişi, sınava hazırlanan bir öğrenci gergin ve sıkıntılı durumlarını ‘stres’ kavramıyla açıklamaktadır (77). Stres sadece olumsuz değişiklikleri kapsamayıp, olumlu değişiklikleri de anlatır. Örneğin; ödül almak, başarmak, sınıf atlamak kişiye haz veren olumlu değişimlerdir ve bu kazançları elde etmek için stresin olumlu anlamda kullanılması gerekir. Bu gibi sebeplerden dolayı bir kısım çalışmacılar stresin esasında negatif bir duygu olmadığını, stres durumlarının göz ardı edilemeyeceğini ve stresin güdülenme, ilerleme, değişim ve gelişim için koşul olduğunu söylemişlerdir (78). Stres; çevresel uyarıcılar ve bizim bu uyarıcılara gösterdiğimiz reaksiyon olarak iki yönlü bir olgudur.

Jeremy Stranks’a göre stresin tek bir anlamı bulunmamaktadır. Stres durumu öznel, aynı durum kişiden kişiye göre hoş veya nahoş olabilir. Örneğin, evlenmek, işten çıkarılmak, yeni bir işe başlayış yapmak gibi olaylar istenilen veya istenmedik olabilir. Emerald Staff stresi, hazırlıksız olma, karar vermede güçlük ve moral bozukluğuyla ilişkilendirmiştir (79). Acar ve Baltaş stresi oluşturan durumları ‘stres vericiler’ olarak nitelerken, kişinin stresörlere verdiği reaksiyonu da ‘stres’ kavramıyla açıklar. Güç ve zorlu durumlarda birey kendini korumaya çalışır, bunun üstesinden

geleceğini düşündüğünde tehlikeyle mücadele eder ve son duruma uyum sağlar aksi takdirde baş edemeyeceğini düşünürse oradan uzaklaşır (77).

Stresin gereğinden fazla olması ve uzun dönemde seyri halinde kişide çeşitli klinik patolojiler oluşabilir (80). Stres bilinçli olarak hissedilen bir duygu değildir, irademiz dışında oluşur ve kontrol edilemez.

Stres, yaşamda kişinin uzun veya kısa süreli uyumunu bozar ve hastalıklara davetiye çıkarır. Birisi için yoğun stres gerektiren bir olay diğeri için normal kabul edilebilir (81). Stres; işle alakalı gerçek dışı beklentiler, mobbing veya fırsatlar gibi sebeplerle birey üzerinde oluşan gergin durumdur (82).

Stresle ilgili tüm yapılan tanımlara bakıldığında değişen şartların olması, bu şartların kişi tarafından anlaşılması ve reaksiyon göstermesi ve en son kişinin değişen şartlar karşısında yeterli olamaması ve uyum sağlayamaması sonucunda oluşmaktadır (23).

2.9.2. Stresin Belirtileri

Stres hem beden hem de ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Stresle birlikte kişide öfke tetiklenmekte, somatik rahatsızlıklar, kognitif zorlanmalar ve uyku problemleri de baş göstermektedir (83). Stres belirtileri ve bulguları beş grupta ele alınacaktır. Bunlar;

1. Ruhsal Stres Belirtileri: Kin, suçluluk hissetme, düşmanlık, suça yönelme ve yaşam doyumunun tükenmesidir (84).

2. Sosyal Stres Belirtileri: İnsanlara karşı güven duymama, yapılacak işlerin iptali, hata aramak, aşırı savunmacı tutum, küskünlük ve insanlarla iletişim kurmamadır (85). Bu belirtilerle birlikte meydana gelen hastalıklar; baş ağrısı, migren, sırt ağrısı, uyku ve yeme problemleridir.

3. Duygusal Stres Belirtileri: Sık görülen duygu değişimi, kızgınlık, depresyon, keder, ümitsizlik, fazla ağlama, gülme krizleri ve heyecan yitimidir (84).

4. Zihinsel Stres Belirtileri: Dikkatte zayıflık, karar almada zorlanma, unutkanlık, hafızada zayıflık, iş verimliliğinde düşüş ve sık hata yapmadır. Karamsarlık ve intihar düşüncesi de belirtiler arasındadır (85).

5. Fiziksel Stres Belirtileri: Kalp çarpıntısı, soğuk veya sıcak basması, nefes almada zorluk, vücudun belirli yerlerinde kasılma ve ağrılarıdır (akt. 86).

2.9.3. Strese Neden Olan Etmenler

Stresin sebeplerini üç kategoride açıklayabiliriz. Bunlar;

1. Bireysel Faktörler: Kişinin kendinden kaynaklanan etkenlerdir. Özel hayat, evlilik, aile yaşantısı, hastalık, ölüm, kişilik özelliği, maddi problemler, yeni bir işe başlama ve taşınma gibi yaşam olayları stres üzerinde etkilidir. Bunun sonucunda kişi öncelikle stresi tanımlayıp başa çıkma tekniklerini kullanmalıdır (87).

2. Çevresel Faktörler: Doğrudan kişiyle ilgili olmayıp, yaşadığı çevrede görülen değişiklikler ve belirsizlikler stres üzerinde etkilidir. Örneğin; ülke ekonomisinde görülen dalgalanmalar, siyasi krizler, iktidar değişimi, doğal afetler, savaşlar ve ulaşım problemleri gibi stresörler kişinin hayatını etkilemektedir (87).

3. Örgütsel Faktörler: Bu grupta belirli düzeydeki stresin çalışanlar üzerinde motivasyon ve çalışma performansına olumlu etkisi bulunmaktadır. Çalışma ortamındaki stres faktörleri örgütsel stres kaynağıdır. İş ortamında yaşanan değişimler, mobbing, iş yoğunluğu, hiyerarşi, sert bir iletişim tutumu ve sanal çalışma gibi birçok etken strese neden olmaktadır (87).

Ayrıca stres kelimesi kişiden kişiye değişeceği için ortamda illaki bir etken olmasa dahi içinde bulunulan durumdan memnun olmamak veya tatminsizlik de birey için stres kaynağı olabilir (88).

2.9.4. Stres Çeşitleri

Olumlu ve Olumsuz Stresler: Stres, kişinin yaşamını zorlayıp uyum sağlamasını güçlendirse de, baş edildiğinde bireyi ileriye ve başarıya götürür. Örneğin; hamilelik zorlu ve endişe verici süreç olsa da bebeğini kucağına alan annenin mutluluğu göz ardı edilemez (89). Olumsuz stres; miktarı ne düzeyde olursa olsun gerildiğimizde meydana gelir. Olumlu strese, istedik düzeyde gerilim yaşayıp motive olduğumuzda meydana gelir ve yapacağımız işe güdülenmemizi sağlar (85).

Kısa Süreli ve Uzun Süreli Stres: Kısa süreli stresin çözümü vardır. Fakat stres durumuna ne kadar sıklıkta maruz kaldığımız önemlidir. Çünkü çok fazla kısa süreli stres yaşantısı, kısa süreli stresi uzun süreli stres durumuna dönüştürebilir (86). Uzun süreli

stres durumunda ise, kişinin var olan performansının çok fazla üzerinde bir beklenti vardır. Bu da kişinin sınırlarını aşmakta ve kişide tükenmeye neden olmaktadır. Bu sebeple olumsuz olayların uzun süreli strese dönüşmemesi için baş etme, savunma mekanizmalarının bilinmesi gerekir (86).

2.9.5. Stresle Başa Çıkma Yolları

Baş çıkma; stres veren olayların üstesinden gelme gayretidir (77). Kişinin; iç ve dış kaynaklardan oluşan gerginliğini ve zorlanmalarını gidermek, kontrol etmek ve azaltmak için gösterdiği bilişsel ve davranışsal durumlardır (90).

Kişi stres yaşayacağı durumu problem safhasına gelmeden önce önlemelidir. Bunun için üç yol vardır. Bunlar; fiziksel, psikolojik ve sosyal dayanıklılıktır. Fiziksel dayanıklılıkta spor ve beslenme alışkanlığı önemlidir. Yediğimiz içtiğimiz şeyler bizi dolaylı yoldan etkilemektedir. Örneğin; gıdalardaki fazla şeker ve kolesterol vücudun kimyasını etkilemekte ve stresin oluşmasını sağlamaktadır. Sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıklar hem sağlığı hem de iş hayatını olumsuz etkiler (akt. 91).

Stresin kişiye etkisi incelendiğinde; psikolojik bütünlüğünü oluşturan duygu, düşünce ve davranışını da anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (91). Stres hayatın bir parçasıdır ve o halde stres durumuyla baş edebilmeyi ve uyum sağlamayı geliştiren beceriler kazanmalıyız. Amacımız stresten kaçmak değil, stresöre maruz kaldığımızda kendimizi koruma çabasıdır.

Duygu odaklı ve problem odaklı stratejiler yürütülmektedir. Duygu odaklı baş etme; kaçma-kaçınma, inkar, uzaklaşma, çevreden yardım isteme, kuruntulu düşünce yapısı, problem durumunu sürekli düşünmemeye olur (92).

Baltaş ve Baltaş, stresle baş edebilmeyi üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar; vücutla, bilişle ve davranışlarımızla gösterdiğimiz tepkilerdir. Gevşeme egzersizleri ve beslenme tarzı bedenle yaptığımız grubu, zihinsel baş etme yollarında uyum problemine neden olan inançlar ve bilişsel çarpıtmaları düzenlemeyle ilgilidir. Davranışçı baş etme yolunda ise davranış tarzının değiştirilmesi, atılganlık, zaman yönetimi gibi yollarla çözüm aranır. En önemli şey ise stres kökeninde kişinin algılayış tarzıdır. Kişilerin yaşantıdan çıkardığı manalar, değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri stresin düzeyini etkiler (77).

Fiziksel Başa Çıkma Yöntemleri

Solunum Egzersizi: Gözler kapalı vaziyetteyken yavaşça ve derin bir şekilde burunla nefes almak ve bu nefesi içimizde bir süre tuttuktan sonra ağızla dışarıya vermektir. Doğru solunum bu şekildedir. Önemli olan diyaframı kullanarak yavaş ve derin bir nefes alışverişini gerçekleştirmektir. Böylece kaslarımızın gevşediğini hissedecek ve beynimize daha fazla oksijen gidecektir (86).

Derinlemesine ve Hızlı Gevşeme: İki gruba ayrılır. Birincisi otojenik gevşemedir. Otojenik gevşemede; hedef kişiye sözel yönergelerle vücudunu ve aklını nasıl yöneteceğini öğretmektir. Yöntem, belirli fiziksel farklılıkları oluşturmak maksadıyla hayal etmeyi gerektirir. Düş kurarken sözel yönergeleri başkası verir. Asıl amaç kişinin kendi kendini rahatlatmasını sağlayarak, bedenin olması gereken uyumunu yakalamasıdır. Fiziksel egzersizler ve meditasyon uygulanabilir (akt. 86).

Bir diğer yöntem ise aşamalı gevşemedir. Burada kasların gergin ve gevşek olduğu durumlar fark edilerek gevşeme öğrenilir. Başlangıç rahat bir pozisyonda veya uzanmış şekilde yapılır. Gözler kapalı ve bedendeki çeşitli kas gruplarına dikkat verilir. Eldeki kaslar gerilerek yumruk sıkılır. Yumruk olabildiğince sıkılmalıdır. Sonrasında yumruk açılır ve gerginlikle gevşeme arasındaki fark hissedilir. Zihinde bir kurgu kurulabilir. Örneğin; kişinin kendisini sahildeymiş gibi düşünmesi gibi (93).

Meditasyon: Kavram olarak beynin sakinleştirilmesi anlamına gelir. Stres üzerinde olumlu etkisi vardır (84). Konsantre olma ve farkındalığın ilerleyerek devamlı hale gelmesini sağlayan nefes haricinde aktif hareketliliğin olmadığı yöntemdir. Pranayama; nefes temelinde solunum kontrolünü sağlar. Meditasyon belli hız ve yoğunlukta inhalasyon ve ekshalasyonları da kapsar (124).

Biyolojik Geri Bildirim (Biofeedback): Elektronik cihazlarla vücudumuzdaki fizyolojik olayların izlenmesini sağlayan bir yöntemdir. Sinyaller ekranda kimi zaman bir ışık, kimi zaman ses veya dalgalı grafik çizgileri olarak takip edilir. Yalan makinesi, tartı, termometre, galvanik deri tepkisi ölçen aygıtlar kullanılabilir. Bu cihazlar yoluyla kan basıncı, ateş, beyin dalgaları ve kalp atışı gibi vücut tepkileri takip edilir. Bu yöntem stresle baş etme dışında uyku bozuklukları, astım ve baş ağrısı gibi hastalıklarda da kullanılır (akt. 86).

Zihin İle İlgili Yollar

Belirsizlik durumları kişiyi daha çok strese sokarak, problemin tanımlanıp çözüm bulunmasında bireyin zorlanmasına neden olur. Folkman ve Lazarus stresli olaylarla baş edebilmek için bireyin bilişsel ve davranışsal çabaları olduğunu belirtmişlerdir (125).

Bilişsel Yeniden Yapılandırma: Strese neden olan; içinde bulunulan durumdan ziyade kişi tarafından oluşturulan yorumlar ve değerlendirmelerdir. Bu teknikle; fikirler içinden tercih yapma, farklı fikir seçenekleri oluşturma, pozitif ve fonksiyonel düşünme sağlanarak stres düzeyinin azalması amaçlanır (86).

Zaman Yönetimi: Zamanı planlamamız kişinin ne kadar düzenli çalıştığına bağlıdır. Zaman yönetiminde öncelikler belirlenerek program yapılmalı ve uygulamaya koyulmalıdır. Uygulama sırasında strese neden olacak etkenler gözden geçirilmeli ve ertelemeler ya da oyalanmalar olmamalıdır (94).

İletişim Becerileri: Kişinin belirtmek istediklerini çevresindekilere söyleyememesi, duygu ve düşüncelerini aktaramaması strese yol açar. Etkin dinlemek, ifadelerimizde ben dilini kullanmak, yargılamamak, eleştiriden kaçınmak, empati ve kendini tanımak doğru iletişim kurmada önemlidir. Bu kavramlara dikkat eden kişiler daha az stres ve çatışma yaşarlar (77).

Davranış İle İlgili Yollar

A tipi kişilik yapısına sahip bireyler; fazla hareketli olma, yüksek anksiyete, çabuk karar verme, rekabeti sevme gibi özelliklere sahiptir ve stres durumundan daha fazla etkilenirler. Bu bireyler doktora veya arkadaşlarını ziyarete gittiklerinde dahi telefonla iş görüşmesi yaparlar. Genellikle uzlaşması zor kişilerdir. Yemekleri hızlıca yerler ve tadına bakmadan tuz atarlar (77). B tipi kişilik yapısına sahip bireyler ise A tipi kişilik yapısındakilerin tam tersi davranışlar sergilemektedir. Daha rahat, uyumlu, rekabeti sevmeyen ve şiddete daha az meyillidirler (126).

Öfke Kontrolü: Kişi gerilim halindeyken toleranssız olur ve kolay öfkelenebilir. Öfkenin kaynağında “savaş veya kaç” şeklinde stres tepkisinin “savaş” yanında olan kısmıdır. Sevilen kişilerle vakit geçirmek, sohbet etmek kişide stres durumunu azaltmakta ve özgüvenin artışına yardım etmektedir (86).

Yoga: Hintli bir bilge olan Patangalin yogayı zihin dalgalarının kontrol edilmesi olarak belirtmiştir. Gevşeme egzersizlerine benzer bir yöntemdir. Yoga bedensel etkileri

dışında stres ve kaygı durumunu önleyici ve ruhsal doyumu iyileştirici etkisinden dolayı günümüz popüler kültürde yerini almıştır. Sözcük anlamı olarak ‘kavuşma’, ‘bir araya gelme’ ve ‘birlik’ anlamında olup bedensel hareketler, nefes teknikleri ve dikkati kapsayan uygulamalar bütünüdür (124).

Masaj: Vücudun gevşemesine katkı sağlayan en iyi yöntemlerden birisi de masajdır. Vücuttaki yumuşak dokuların mekanik olarak uyarılmasıdır. Masaj yoluyla reseptörler uyarılmakta ve spinal kord tarafından iletiler beyne ulaşmaktadır. Birçok hastalığın tedavisinde alternatif tıp yöntemi olarak kullanılır (126).

Kültürel ve Sportif Faaliyetlerde Bulunma: Kişinin geçirdiği boş vakit süresi çoksa sıkılır ve strese girer. Bu nedenle boş vakitler kaliteli bir şekilde doldurulmalıdır. Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılım kişiyi hem dinç tutar hem de dinamikleştirir. Bu yüzden sinema, tiyatro, müzik, resim, spor gibi alanlara katılım sağlanmalıdır (86).

2.9.6. Stresle ilgili Araştırmalar

Stres üzerinde cinsiyetin etkisini araştıran Burke ve Weir, kadınların daha çok stres yaşadıklarını bulmuştur (95). Kobase ve Puccetti sosyal destekle dayanıklılık arasında olumlu ilişki kurarak, kişiye verilen destek ne kadar fazlaysa, dayanıklılık da paralel olarak artış göstermektedir (96). Yapılan araştırmalarda tükenme ya da duyarsızlaşmanın stres, mükemmeliyetçilik ve sosyal destekle alakalı olduğu ortaya çıkmıştır (97).

Öner’in yaptığı araştırmada, stresin kaygı üzerindeki etkisi araştırılmış, stresörlerin durumluk kaygı düzeyinde anlamlı artışlara neden olduğu, aynı şartların cerrahi ve psikiyatri hastalarında da sürekli kaygı düzeyinde artışa neden olduğunu söylemiştir. Aysan lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, stresle mücadele ederken kullandıkları bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun sonucunda; ailede bir veya birden fazla kişiye yakınlık hissetmesi, refah seviyesinin yüksek olması, gencin derslerinin iyi olması ve öğrencinin kendisini kararlı, mücadelecı görmesi ve içten denetimli olmasının problem çözme ve destek aramada olumlu yönde etkisi olurken; kendini suçlama ve kaçınma davranışını azaltıcı yönde etkisi olduğunu bulmuştur (akt. 91).

Magaya ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada gençlerin strese maruz kaldıklarındaki baş etme durumları araştırılmıştır. Çalışmaya 17-19 yaşları arasında toplam 101 öğrenci dahil olmuştur. Araştırma sonucunda, ergenlerin strese sebep olan

faktörleri; okul yaşamı, ilişkiler, sosyal hayat ve maddi anlamdaki zorluklar olarak belirlemişlerdir. Kızların erkeklere kıyasla daha çok stresle karşı karşıya kaldıkları ve ergenlerin baş etmede problem çözme stratejileri yerine duygu odaklı stratejileri kullandıklarını söylemişlerdir (98).



3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı için nicel araştırmada ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Sınav kaygısı düzeyi ve algılanan stres düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu meydana çıkarmak amacıyla veriler toplanmıştır.

Nicel araştırmada; mevcut durumlar üzerinde analiz etmeyi, neden sonuç ilişkisi kurmayı ve ilerisi hakkında öngörü oluşturmayı sağlar. Tarama modeliyse birçok kişinin olduğu çalışmalarda kişilerin benimsedikleri fikir, özellik, davranış ve beceri gibi bazı özelliklerin var olup olmadığını saptamak için yapılan çalışmalardır. Araştırma için elde edilen veriler, yanıtlar kodlanarak doküman haline getirilir (99).

Tarama modelinin avantajını düşündüğümüzde; birçok kişiye ulaşılabilir ve birçok bilgiyi bize verir (100).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Afşin ilçesi ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise; 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Kahramanmaraş ili Afşin ilçesindeki Afşin Fen Lisesi, Afşin Anadolu Lisesi, Afşin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Afşin Atatürk Lisesi, Afşin Şifa Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan 17-19 yaş arası 389 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama 392 öğrenci üzerinde yapılmıştır, fakat ölçekleri olması gerektiği gibi doğru olarak dolduran 389 öğrencinin cevapları araştırmaya dahil olmuştur. 3 öğrencinin formu geçersiz sayılmıştır. Örneklem büyüklüğü "G POWER" 3.1 programı kullanılarak 317 kişi olarak hesaplanmıştır. Güç %95, hata payı %5, etki büyüklüğü %25 olarak belirlenmiştir. İlgili makamlar düzeyinde yapılacak çalışmalarımız hakkında gerekli izin işlemleri yapılmıştır.

Araştırma çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Kişisel bilgilere ilişkin dağılımlar

		n	%
Cinsiyet	Kadın	234	(60,2)
	Erkek	155	(39,8)
Yaş	17	201	(51,7)
	18 Yaş ve Üzeri	188	(48,3)
Okul Türü	Fen Lisesi	77	(19,8)
	Anadolu Lisesi	127	(32,6)
	Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	73	(18,8)
	Şifa Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	54	(13,9)
	Atatürk Lisesi	58	(14,9)
Bölüm	Sayısal	228	(60,0)
	Eşit Ağırlık	90	(23,7)
	Sözel	61	(16,1)
	Yabancı Dil	1	(0,3)
Kardeş Sayısı	1	11	(2,8)
	2	50	(12,9)
	3	123	(31,6)
	4 ve Üzeri	205	(52,7)
Kardeşler Arasındaki Sıra Sayısı	1	145	(37,5)
	2	96	(24,8)
	3	80	(20,7)
	4 ve Üzeri	66	(17,1)
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	204	(53,8)
	Ortaokul	93	(24,5)
	Lise	63	(16,6)
	Üniversite	17	(4,5)
	Yüksek Lisans	2	(0,5)

Baba Eğitim Durumu	İlkokul	99 (25,6)
	Ortaokul	122 (31,6)
	Lise	118 (30,6)
	Üniversite	40 (10,4)
	Yüksek Lisans	7 (1,8)
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	27 (6,9)
	Çalışmıyor	362 (93,1)
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	323 (84,3)
	Çalışmıyor	60 (15,7)
Anne Yaş Aralığı	35-40	170 (43,7)
	40-45	171 (44,0)
	50 ve Üzeri	48 (12,3)
Baba Yaş Aralığı	35-40	25 (6,5)
	40-45	236 (61,5)
	50 ve Üzeri	123 (32,0)
Anne - Baba Birliktelik	Boşanmış Aile	17 (4,5)
	Birlikte	358 (95,5)
Aile Maddi Gelir	1400-2000 TL	141 (37,4)
	2000-2500 TL	75 (19,9)
	2500-3000 TL	52 (13,8)
	3000 ve üzeri	109 (28,9)
Özel Ders Alma Durumu	Hiç Almıyorum	298 (77,2)
	Haftada 1 Saat	15 (3,9)
	Haftada 2 Saat	20 (5,2)
	Haftada 3 Saat ve Üzeri	53 (13,7)
Stres Önlemede Yardım Alma	Almıyorum	333 (86,5)
	Alıyorum	52 (13,5)
Yardım Sıklığı	Haftada Bir Kez	40 (10,6)
	Ayda İki Kez	31 (8,2)
	Ayda Üç Kez	7 (1,9)
	Almıyorum	300 (79,4)
Bağımlılık	Evet, Kullanıyorum	60 (15,8)
	Hayır, Kullanmıyorum	319 (84,2)

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin; %60.2’si (n=234) kadın, %39.8’i (n=155) erkektir.

Öğrencilerin %51.7’si (n=201) 17 yaşında, %48.3’ü (n=188) 18 yaş ve üzeridir.

Öğrencilerin %19.8’i (n=77) Fen Lisesi, %32.6’sı (n=127) Anadolu Lisesi, %18.8’i (n=73) Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, %13.9’u (n=54) Şifa Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %14.9’u (n=58) Atatürk Lisesi’ndedir.

Öğrencilerin %60’ı (n=228) sayısal, %23.7’si (n=90) eşit ağırlık, %16.1’i (n=61) sözel ve %0.3’ü (n=1) yabancı dil bölümündedir.

Öğrencilerin %2.8’i (n=11) 1, %12.9’u (n=50) 2, %31.6’sı (n=123) 3, %52.7’si (n=205) 4 ve üzeri kardeşi bulunmuştur.

Öğrencilerin %37.5’i (n=145) tek çocukken, %24.8’i (n=96) ikinci, %20.7’si (n=80) üçüncü, %17.1’i (n=66) ise dördüncü veya üstü çocuktur.

Öğrencilerin %53.8’inin (n=204) ilkokul, %24.5’inin (n=93) ortaokul, %16.6’sının (n=63) lise, %4.5’inin (n=17) üniversite, %0.5’inin (n=2) yüksek lisans seviyesinde anne eğitim durumu bulunmuştur.

Öğrencilerin %25.6’sının (n=99) ilkokul, %31.6’sının (n=122) ortaokul, %30.6’sının (n=118) lise, %10.4’ünün (n=40) üniversite, %1.8’inin (n=7) yüksek lisans seviyesinde baba eğitim durumu bulunmuştur.

Öğrencilerin %6.9’unun (n=27) annesi çalışıyor, %93.1’inin ise (n=362) annesi çalışmıyor olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin %84.3’ünün (n=323) babası çalışıyor, %15.7’sinin ise (n=60) babası çalışmıyor olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin %43.7’sinin (n=170) 35-40, %44’ünün (n=171) 40-45, %12.3’ünün (n=48) 50 ve üzeri anne yaş aralığı bulunmuştur.

Öğrencilerin %6.5’inin (n=25) 35-40, %61.5’inin (n=236) 40-45, %32’sinin (n=123) 50 ve üzeri baba yaş aralığı bulunmuştur.

Öğrencilerin %4.5’i (n=17) boşanmış aile, %95.5’i (n=358) anne babasıyla birlikte bulunmuştur.

Öğrencilerin %37.4'ünün (n=141) 1400-2000 TL, %19.9'unun (n=75) 2000-2500 TL, %13.8'inin (n=52) 2500-3000 TL, %28.9'unun (n=109) 3000 TL ve üzeri ailenin maddi geliri bulunmuştur.

Öğrencilerin %77.2'sinin (n=298) hiç almıyorum, %3.9'unun (n=15) haftada 1 saat, %5.2'sinin (n=20) haftada 2 saat, %13.7'sinin (n=53) haftada 3 saat ve üzeri özel ders aldıkları bulunmuştur.

Öğrencilerin %86.5'i (n=333) almıyorum, %13.5'i (n=52) alıyorum seçeneğini işaretleyerek stres önlemede yardım alma durumları bulunmuştur.

Öğrencilerin %10.6'sı (n=40) haftada bir kez, %8.2'si (n=31) ayda iki kez, %1.9'u (n=7) ayda üç kez, %79.4'ü (n=300) almıyorum seçeneğini işaretleyerek yardım alma durum sıklığı bulunmuştur.

Öğrencilerin %15.8'i (n=60) evet, %84.2'si (n=319) hayır seçeneğini işaretleyerek bağımlılık durumları bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci ve ailesi hakkında demografik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ve Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmayı etkileyebileceğini öngördüğü bazı demografik bilgileri elde ederek, öğrenci ve ailesini tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenciye yöneltilen sorular; cinsiyet, yaş, okul türü, bölüm, kardeş sayısı, kardeşler arasındaki sıra sayısı, anne baba eğitim durumu ve yaşı, ekonomik gelir, ailenin birlikteliği, özel ders alma durumu ve alıyorsa sıklığı, kaygıyla baş etme yöntemleri, bağımlılık gibi çeşitli değişkenlerle ilgili soruları içermektedir. Öğrenciler bazı sorulara birden fazla şıkkı seçerek yanıt verebilmektedir. Formun örneği EKLER kısmında sunulmuştur (Ek-1).

3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri

Spielberger tarafından sınav kaygısı seviyesini belirlemek amacıyla hazırlanmış, kişilere kendilerini değerlendirme olanağı sunan, 20 maddeden oluşan ve puan aralığında ise 0-4 arasında bulunan likert tipi bir ölçektir (12). Kuruntu ve Duyuşsallık olarak iki alt

boyutu bulunur. Kuruntu alt testinde 12 madde, Duyuşsallık alt testinde ise 8 madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır (1).

Bu maddelere baktığımızda; 1., 6., 7., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 18., 19. maddeler duyuşsallık geriye kalan 2., 3., 4., 5., 8., 12., 17., 20. maddeler ise kuruntu alt testini ölçen maddelerdir. Kuruntu alt test puanları 8-32, duyuşsallık alt testinde ise 12-48 ve tüm testten alınabilecek puan ise 20 ila 80 aralığındadır (40).

Ölçekten alınan puanın yüksekliğiyle sınav kaygısı arasında paralel şekilde doğru orantı görülmektedir. Elde edilen puan ne kadar artarsa kaygı düzeyi de artmaktadır (1). Envanterin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öner tarafından yapılmış ve tüm test için KR-20 Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak bulunmuştur (13). Ölçeklerin geçerlilik güvenilirliklerinde, "Cronbach alpha" değerinin minimum 70 ve üzeri olması gerektiği kabul edilmektedir (115). Araştırmamızda Tüm Test SKE "Cronbach Alpha" değeri 0,909 bulunmuştur.

3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği

Cohen, Kamarch ve Mermelstein tarafından 1983 yılında ölçek hazırlanmıştır. Kişilerin son bir ay içinde yaşadığı stres verici olayları değerlendirmelerine ilişkin 14 maddeyi kapsayan 5'li likert tipi ölçektir. Elde edilen puan ne kadar artarsa buna paralel olarak stres seviyesi de yükselmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Eskin, Dereboy, Demirkıran ve Harlak tarafından yapılmıştır. Çalışmaya Adnan Menderes Üniversitesi'nden gönüllü 234 öğrenci katılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin iç tutarlığının 0.84 olduğu, test-tekrar katsayısı ise 0.87 olarak bulunmuştur (43). Ölçeklerin geçerlilik güvenilirliklerinde, "Cronbach alpha" değerinin minimum 70 ve üzeri olması gerektiği kabul edilmektedir (115). Araştırmamızda Toplam ASÖ "Cronbach Alpha" değeri 0,725 bulunmuştur.

Uygulayıcılar her maddeyi "Hiçbir zaman (0)", "Neredeyse hiç (1)", "Bazen (2)" "Sıkça (3)", "Çok sık (4)" arasında değişen 5'li likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. On dört maddelik formun dışında Algılanan Stres Ölçeği'nin 4 ve 10 maddelik kısa formları da bulunmaktadır (86).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için önceden tabakalı örneklemede rastgele yöntemle seçilen Kahramanmaraş'ın Afşin ilçesindeki 5 farklı tür lisede son sınıfta öğrenim gören öğrenciler için ölçeklerin uygulanacağı zaman dilimi belirlenmiştir. Uygun görülen aralıkta Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ve Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Anketler dağıtılmadan önce öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve uygulama ortalama 30 dakika sürmüştür. Uygulama yaklaşık 2 haftada bitmiştir. Ölçek uygulama yönergesine aykırı şekilde doldurulan formlar değerlendirmeye alınmayarak analiz kısmına katılmamıştır.

3.4.2. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shaphirowilk testi ile test edilmiş, normal dağılıma sahip özelliklerin 2 bağımsız grupta karşılaştırılmasında t testi, normal dağılmayan özelliklerin 2 bağımsız grupta karşılaştırılmasında Mann Whitney u testi kullanılmıştır. Ayrıca sayısal verilerin 2 den fazla bağımsız grupta karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren özellikler için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni-Dunn testi, normal dağılmayan özellikler için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yeni sınava yönelik kaygı ve algılanan stres düzeylerinin arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin test edilmesi amacı ile Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Tanımlayıcı istatistik olarak sayısal değişkenler için ortalama±standart sapma, kategorik değişkenler için ise sayı ve % değerleri verilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS paket programı kullanılmış ve $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine bağlı olarak alt problemlerine ve kişisel bilgiler kısmında bireylere sorulan tanımlayıcı sorulara ilişkin yapılan analiz sonuçlarına sırayla yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Stres ve Kaygılarına Yönelik Tanımlayıcı Bilgiler

Katılımcıların stres ve kaygılarını tanımlamak adına anket formu aracılığıyla sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar kişi sayısı ve yüzde olarak aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Dağılımlar

	Değişken	n	%
Yardımlı Almadan Kimden Yararlanıldığı	a)Anne	Evet	56 (14,4)
		Hayır	333 (85,6)
	b)Baba	Evet	30 (7,7)
		Hayır	359 (92,3)
	c)Diğer Aile Üyeleri	Evet	17 (4,4)
		Hayır	372 (95,6)
	d)Diğer	Evet	51 (13,1)
		Hayır	338 (86,9)
	e)Hiç kimse	Evet	249 (64,0)
		Hayır	140 (36,0)
Stres ve Kaygıyı İfade Etme	a)Anneme Söylerim.	Hayır	256 (72,3)
		Evet	98 (27,7)
	b)Babama Söylerim.	Hayır	48 (13,6)
		Evet	305 (86,4)
	c)Anneme Söyleyemem.	Hayır	54 (15,3)
		Evet	299 (84,7)
	d)Babama Söyleyemem.	Hayır	66 (18,7)
		Evet	287 (81,3)
Kaygıyla Baş Etme	a) Programlı Ders Çalışma	Hayır	110 (28,4)
		Evet	277 (71,6)
	b) Müzik Dinleme	Hayır	188 (42,8)
		Evet	221 (57,0)
	c)Nefes Egzersizleri	Hayır	34 (8,8)
		Evet	354 (91,2)
	Hayır	218 (56,2)	

d)Olumlu Düşünme	Evet	170	(43,8)
	Hayır	88	(22,7)
e)Yemek Yeme	Evet	300	(77,3)
	Hayır	69	(17,8)
f)Spor Yapma, Egzersizler	Evet	318	(82,2)
	Hayır	150	(38,8)
g)Dinlenme	Evet	237	(61,2)
	Hayır	99	(25,5)
h)Sınavı Düşünmeme	Evet	289	(74,5)
	Hayır	127	(32,7)
i)Arkadaşlarla Vakit Geçirme	Evet	261	(67,3)
	Hayır	188	(48,3)
j)Dua Etme	Evet	200	(51,7)
	Hayır	153	(39,4)
k)Uyuma	Evet	235	(60,6)
	Hayır	26	(6,7)
l)Uzmanlardan Destek Alma (Psikiyatrist vs.)	Evet	362	(93,3)
	Hayır	8	(2,1)
m)Diğer	Evet	380	(97,9)

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin; yardım almada anneden yararlandığı cevabına %14.4’ü (n=56) evet, %85.6’sı (333) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yardım almada babadan yararlandığı cevabına %7.7’si (n=30) evet, %92.3’ü (n=359) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yardım almada diğer aile üyelerinden yararlandığı cevabına %4.4’ü (n=17) evet, %95.6’sı (n=372) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yardım almada diğer (arkadaş vs.) kişilerden yararlandığı cevabına %13.1’i (n=51) evet, %86.9’u (n=338) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yardım almada hiç kimseden yararlanmadığı cevabına %64’ü (n=249) evet, %36’sı (n=140) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin stres ve kaygı durumunu ifade etmede anneme söylerim cevabına %27.7’si (n=98) evet, %72.3’ü (n=256) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin stres ve kaygı durumunu ifade etmede babama söylerim cevabına %86.4’ü (n=305) evet, %13.6’sı (n=48) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin stres ve kaygı durumunu ifade etmede anneme söyleyemem cevabına %84.7'si (n=299) evet, %15.3'ü (n=54) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin stres ve kaygı durumunu ifade etmede babama söyleyemem cevabına %81.3'ü (n=287) evet, %18.7'si (n=66) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede programlı ders çalışma cevabına %71.6'sı (n=277) evet, %28.4'ü (n=110) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede müzik dinleme cevabına %57'si (n=221) evet, %42.8'i (n=188) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede nefes egzersizleri cevabına %91.2'si (n=354) evet, %8.8'i (n=34) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede olumlu düşünme cevabına %43.8'i (n=170) evet, %56.2'si (n=218) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede yemek yeme cevabına %77.3'ü (n=300) evet, %22.7'si (n=88) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede programlı spor yapma, egzersizler cevabına %82.2'si (n=318) evet, %17.8'i (n=69) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede dinlenme cevabına %61.2'si (n=237) evet, %38.8'i (n=150) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede sınavı düşünmeme cevabına %74.5'i (n=289) evet, %25.5'i (n=99) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede arkadaşlarla vakit geçirme cevabına %67.3'ü (n=261) evet, %32.7'si (n=127) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede dua etme cevabına %51.7'si (n=200) evet, %48.3'ü (n=188) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede uyuma cevabına %60.6'sı (n=235) evet, %39.4'ü (n=153) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede uzmanlardan destek alma cevabına %93.3'ü (n=362) evet, %6.7'si (n=26) hayır yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin kaygıyla baş etmede diğer cevabına %97.9'u (n=380) evet, %2.1'i (n=8) hayır yanıtını vermiştir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine göre MWU Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n=198) Ort±SS	Erkek (n=131) Ort±SS	MWU	P
TümTest_SKE	45,36 ± 12,33	41,60 ± 12,48	-2,689	0,007
Toplam_ASÖ	32,86 ± 5,88	28,94 ± 9,74	-4,352	0,001

Z değeri Mann Whitney u testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Kadınlar ile erkekler arasında Tüm test SKE ölçeği ortalaması bakımından birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir (p=0,007). Kadınlarda Tüm Test SKE ölçeği (45,36 ± 12,33) erkelere oranla (41,60 ± 12,48) daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Kadınlar ile erkekler arasında benzer farklılıklar Toplam ASÖ ölçeğinde de gözlenmiştir. Kadınlarda Toplam ASÖ (32,46 ± 5,88) erkelere oranla (28,94 ± 9,74) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaş Gruplarına Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarının İncelenmesi

Değişkenler	< 17 (n=201) Ort±SS	> 17 (n=188) Ort±SS	t	P
TümTest_SKE	39,44 ± 12,03	39,4 ± 10,93	0,029	0,977
Toplam_ASÖ	31,13 ± 8,33	31,54 ± 7,32	-0,483	0,629

t değeri t testinden elde edilmiştir.

17 yaş altı ve üstü bireylerde Toplam_ASÖ ve TümTest_SKE ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmemiştir ($p>0,05$).

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir diğer alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları öğrenim gördükleri lise türüne (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Fen Lisesi) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Öğrenim Gördükleri Lise Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	Fen Lisesi	64	44,4063	12,18211	1,196	0,312
	Anadolu Lisesi	101	41,6634	12,41876		
	Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	66	45,0303	11,98585		
	Şifa Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	44,4681	11,66535		
	Atatürk Lisesi	51	45,4706	14,27355		
	Toplam	329	43,8632	12,50644		
	Toplam_ASÖ	Fen Lisesi ^b	72	32,2361	5,34577	6,720
Anadolu Lisesi ^a		114	31,5439	6,55560		
Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ^a		68	32,9412	5,44685		
Şifa Hatun Mesleki ve Teknik ^a Anadolu Lisesi ^a		47	32,3830	6,33333		
Atatürk Lisesi ^a		50	26,3000	13,80365		
Toplam		351	31,3219	7,85814		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma, Bonferroni-Dunn test sonucuna göre ^{ab}: Her bir değişken satırının içinde, üst simgedeki farklı harfler ilgili gruplar arasındaki ($p < 0,05$) istatistiksel farklılıkları göstermektedir.

Toplam ASÖ ölçümü bakımından Fen Lisesi grubu ($32,23 \pm 5,35$) değerleri Toplam ASÖ ölçüm değeri bakımından diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir ($p=0,001$). Okul türlerinde Tüm Test SKE’de ise tüm okul lise gruplarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir. Okul türlerinde diğer ölçeklerde benzer değerler gözlenmiştir ($p>0,05$).

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve ASÖ toplam puanları okudukları bölüm/program türüne (Sayısal, sözel, hemşirelik vs.) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Okudukları Bölüm Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		n	Ortalama	ss	F	p
Tümtest_SKE	Sayısal	190	43,8316	11,97939	0,419	0,658
	Eşit	78	44,9103	13,39334		
	Ağırlık					
	Sözel	54	42,9074	13,56921		
	Toplam	322	43,9379	12,58327		
Toplam_ASÖ	Sayısal	203	31,4581	6,85074	0,020	0,980
	Eşit	85	31,3529	7,49556		
	Ağırlık					
	Sözel	55	31,6182	10,54530		
	Toplam	343	31,4577	7,68669		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanları bölümler bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve ASÖ toplam puanları ailenin demografik bilgilerine (anne-baba yaşı, anne-baba çalışma durumu, anne-baba birlikteliği, anne-baba eğitim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz sonuçları ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Annenin Yaşı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	35-40	143	44,3217	12,83130	0,195	0,823
	40-45	150	43,6133	12,31510		
	50 ve Üzeri	36	43,0833	12,26464		
Toplam_ASÖ	35-40	155	30,7290	8,17846	1,052	0,350
	40-45	152	31,5724	7,50064		
	50 ve Üzeri	44	32,5455	7,90482		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar Anne yaş grubu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.7. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Yaş Aralığı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	35-40	25	45,4400	15,52171	0,847	0,430
	40-45	198	44,3737	12,19893		
	50 ve üzeri	103	42,6408	12,45057		
Toplam_ASÖ	35-40 ^b	22	25,0000	12,50143	7,832	0,001
	40-45 ^a	212	31,5660	7,21244		
	50 ve üzeri ^a	112	31,9554	7,49701		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma, Bonferroni-Dunn test sonucuna göre ^{ab}: Her bir değişken satırının içinde, üst simgedeki farklı harfler ilgili gruplar arasındaki ($p < 0,05$) istatistiksel farklılıkları göstermektedir.

Toplam ASÖ ölçümü bakımından 35-40 grubu ($25,00 \pm 12,50$) değerleri Toplam ASÖ ölçüm değeri bakımından diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı (daha düşük değerde) olduğu gözlenmiştir ($p=0,001$). Baba yaşı grupları diğer ölçeklerde benzer değerler gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.8. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kardeş Sayısı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	1	10	38,9000	10,91838	0,901	0,441
	2	35	45,9429	13,88385		
	3	103	43,3981	12,83786		
	4 ve Üzeri	181	44,0000	12,12023		
Toplam_ASÖ	1 ^b	10	24,0000	12,97861	3,491	0,016
	2 ^a	43	32,7209	6,84288		
	3 ^{ab}	109	31,6330	6,91973		
	4 ve Üzeri ^{ab}	189	31,2116	8,09700		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma, Bonferroni-Dunn test sonucuna göre ^{ab}: Her bir değişken satırının içinde, üst simgedeki farklı harfler ilgili gruplar arasındaki (p <0,05) istatistiksel farklılıkları göstermektedir.

Toplam ASÖ ölçümü bakımından 1 kardeşe sahip grubun (24,00±12,97) değerleri Toplam ASÖ ölçüm değeri bakımından diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı (daha düşük değerde) olduğu gözlenmiştir (p=0,016). Kardeş sayısı grupları diğer ölçeklerde benzer değerler gözlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.9. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kardeşler Arasındaki Sıra Sayısı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	1	121	44,3058	12,94337	0,325	0,807
	2	78	42,7051	12,54199		
	3	70	44,4714	12,24712		
	4	ve 58	43,8103	12,23951		
	Üzeri					
Toplam_ASÖ	1	131	31,2672	8,08020	0,599	0,616
	2	87	30,8046	7,82191		
	3	72	32,4167	6,46714		
	4	ve 59	31,1356	8,96248		
	Üzeri					

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar kardeşler arasındaki sıra sayısı bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	İlkokul	179	43,3631	12,42130	1,396	0,244
	Ortaokul	75	45,4000	12,83576		
	Lise	52	41,3077	12,40420		
	Üniversite ve Yüksek Lisans	16	46,4375	11,97202		
	Toplam	322	43,6584	12,51870		
Toplam_ASÖ	İlkokul	183	31,3607	7,98013	0,376	0,770
	Ortaokul	82	30,5732	8,46056		
	Lise	58	31,0690	7,73432		
	Üniversite ve Yüksek Lisans	18	32,5556	4,76781		
	Toplam	341	31,1848	7,90669		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar anne eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.11. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre KWH Testi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	Ki kare	P
TümTest_SKE	İlkokul	80	43,6125	11,61240	2,350	0,672
	Ortaokul	103	43,9126	11,90494		
	Lise	103	43,1262	13,61349		
	Üniversite	34	45,0588	12,94497		
	Yüksek	7	49,1429	13,55764		
	Lisans					
	Toplam	327	43,8226	12,50150		
Toplam_ASÖ	İlkokul	90	30,2556	8,19367	6,417	0,170
	Ortaokul	110	32,2091	7,75791		
	Lise	104	30,7212	7,85111		
	Üniversite	38	33,5789	5,67418		
	Yüksek	6	30,6667	3,66970		
	Lisans					
	Toplam	348	31,3822	7,69823		

Ki kare değeri Kruskal Wallis testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar baba eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.12. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne Çalışma Durumu Değişkenine göre MWU Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışıyor (n=20)	Çalışmıyor (n=309)	z	p
	ort±SS	ort±SS		
TümTest_SKE	47,2 ± 11,42	43,65 ± 12,56	-1,423	0,155
Toplam_ASÖ	35 ± 7,91	31,06 ± 7,8	-1,735	0,083

Z değeri Mann Whitney u testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar anne çalışma durumu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.13. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Baba Çalışma Durumu Değişkenine göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışıyor (n=278)	Çalışmıyor (n=48)	t	P
	ort±SS	ort±SS		
TümTest_SKE	43,92 ± 12,74	43,75 ± 11,53	0,085	0,932
Toplam_ASÖ	31,45 ± 7,41	30,22 ± 10,26	0,812	0,420

T değeri t testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar baba çalışma durumu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.14. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Boşanmış Aile (n=15)	Birlikte (n=303)	t	P
	ort±SS	ort±SS		
TümTest_SKE	37,87 ± 9,17	44,2 ± 12,52	-1,933	0,054
Kuruntu_SKE	23,00 ± 4,77	27,41 ± 7,7	-2,269	0,024
Duyusallık_SK				
E	15 ± 4,98	16,98 ± 5,45	-1,425	0,155
Toplam_ASÖ	31,19 ± 4,69	31,41 ± 7,9	-0,109	0,913

T değeri t testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Kuruntu SKE ölçek değeri birlikte aileye sahip bireylerde boşanmış ailelere sahip bireylerden daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu gözlenmiştir (p=0,024). Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar anne baba birliktelik durumu bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.15. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Maddi Durum Değişkenine göre Varyans Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	F	P
TümTest_SKE	1400-2000	117	43,1111	10,84036	0,712	0,545
	TL					
	2000-2500	65	42,6923	13,89236		
	TL					
	2500-3000	47	43,2553	12,46642		
TL						
	3000 ve üzeri	89	45,2360	12,86912		
Toplam_ASÖ	1400-2000	127	29,9291	9,94922	2,362	0,071
	TL					
	2000-2500	67	32,4627	5,61202		
	TL					
	2500-3000	43	31,5581	7,54132		
TL						
	3000 ve üzeri	102	32,3431	6,24658		

F değeri Anova testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar maddi durum değişkeni bakımından istatistiksel olarak benzer değerler aldıkları gözlenmiştir ($p>0,05$).

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problemimiz olan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları ve toplam ASÖ puanı öğrencinin özel ders alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Özel Ders Alma Değişkenine göre KWH Testi Sonuçları

Ölçek		N	Ortalama	SS	Ki	
					kare	P
TümTest_SKE	Hiç almıyorum	255	43,6392	12,36881	2,792	0,425
	Haftada 1 saat	13	49,2308	15,36855		
	Haftada 2 saat	16	46,5625	12,52181		
	Haftada 3 saat ve üzeri	42	43,5952	12,14759		
Toplam_ASÖ	Hiç almıyorum	271	31,0258	8,10962	3,531	0,317
	Haftada 1 saat	12	29,8333	6,20606		
	Haftada 2 saat	19	32,0526	6,54449		
	Haftada 3 saat ve üzeri	46	33,6304	5,40106		

Ki kare değeri Kruskal Wallis testinden elde edilmiştir. SS: Standart Sapma

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanları ve algılanan stres ölçeği toplam puanlar özel ders alma değişkenine göre istatistiksel olarak benzer değerlerde olduğu gözlenmiştir ($p>0,05$).

4.8. Temel Probleme İlişkin Bulgular

Temel problemimiz olan “Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve algılanan stres arasında ilişki var mıdır?” sorusu için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Toplam Puanları ve Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Testine Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Ölçek	r	p
SKE-ASÖ	0,287	0,001*
ASÖ-SKE	0,287	0,001*

r: Pearson Korelasyon Katsayısı *p<0.01

Algılanan stres ile sınav kaygı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.287$, $p=0.000$). Algılan stres arttıkça sınav kaygısının da düşük düzeyde de olsa arttığı söylenebilir.



5. TARTIŞMA

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre baktığımızda kadınların sınav kaygısı seviyelerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında benzer araştırmalarda da lise öğrencilerinde sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu (1, 99), genellikle kadınların sınav kaygılarının erkeklerden daha fazla olduğu bulguları bulunmuştur (102, 103). Çankıroğlu tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada üniversite sınavına hazırlık için dershaneye giden lise öğrencilerinde sınav kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 152 erkek ve 319 kadınla birlikte totalde 471 liseli destek vermiştir. Çalışma sonucunda erkek öğrencilerle karşılaştırma yapıldığında kadınların sınav kaygılarının daha fazla olduğu bulunmuştur (104). Ekici tarafından yürütülen diğer bir çalışmada lise öğrencilerinde üniversiteye giriş sınav kaygısının bazı değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda kadınların sınav kaygılarının erkeklerden daha fazla olduğu belirlenmiştir (105). Atak tarafından yapılan ve genel lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da kadın öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerden daha fazla bulunduğu, bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (106). Zeidner, Kısa ve Safir, Kayapınar'ın yaptığı çalışmalarda da yine kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (116-118). Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlarla alan yazındaki benzer araştırma bulguları karşılaştırıldığında lise öğrencilerinde sınav kaygısı üzerinde cinsiyet değişkeni önemli bir faktördür. Erzen tarafından yürütülen ve üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen farklı bir çalışmada öğrencilerin genel sınav kaygısı düzeyleri ile sınav kaygısı alt boyutlarına (kuruntu, duyusallık) ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (40). Tanhan ve Çiçek tarafından lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve sınav kaygısıyla cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (119). Gençdoğan'ın sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınav kaygısı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir (120). Benzer şekilde Akman, İzgi, Bağce ve Akıllı'nın ilköğretim öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarının sınav kaygısı düzeyine etkisini inceledikleri çalışmada, sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (121). Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Yaş grubu değişkenine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının yaşa göre farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde öğrencilerin sınavlara hazırlanma düzeylerinin yaş gruplarına göre benzerlik göstermesi etkili olabilir.

Eğitim alınan lise türü değişkenine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının devam edilen lise çeşidine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlarla alan yazındaki benzer araştırma bulguları da lise öğrencilerinin sınav kaygılarının okul türü değişkenine göre farklılık göstermediği bilgisine ulaşmıştır. Ekici tarafından ortaöğretim son kademesindeki ergenlerle yürütülen çalışmada ergenlerin üniversiteye giriş sınav kaygılarını etkileyen kişisel bilgilerin incelenmesi hedeflenmiş, çalışma sonucunda ergenlerin üniversite sınavına giriş kaygılarının öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (105). Tekbaş tarafından farklı liselerde eğitim alan ergenler üstünde yapılan diğer çalışmada da ergenlerin sınav kaygılarının öğrenim gördükleri lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (101). Çiçek ve Tanhan'ın yaptığı çalışmada sınav kaygısı puanlarının, öğrencilerin gittikleri lise çeşidine göre farklılık göstermediği bulunmuştur (119). Benzer şekilde Alyaprak'ın sınav kaygısıyla ilgili yaptığı farklı çalışmalarda da lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (6). Araştırmada ulaşılan bulgular ve alan yazında bulunan çalışma bulguları karşılaştırıldığında lise öğrencilerinde öğrenim görülen lise türü değişkeninin sınav kaygısı üstünde mühim bir etken olarak bulunmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte alan yazında bulunan sınırlı sayıda çalışmada liselilerin sınav kaygılarının eğitim aldıkları lise çeşidine göre bazı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur (40).

Öğrenim görülen bölüm/program türüne göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının eğitim gördükleri bölüm/program türüne göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde çalışmaya destek olan liselilerin çoğunluğunun (%60) sayısal bölümlerde öğrenim görmelerinin yattığı düşünülebilir. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alyaprak'ın üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yaptığı çalışmada, sınav kaygısı toplam puanlarının sayısal, sözel veya eşit ağırlık bölümünde olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (6). Tanhan ve Çiçek de aynı şekilde bölüm türü ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit etmemişlerdir (119).

Anne ve baba yaş grubu değişkenine göre bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde ebeveynlerin farklı yaş gruplarında bulunmalarına rağmen öğrencilerin eğitim yaşamlarına müdahale etme düzeylerinin benzerlik göstermesinin rol oynadığı söylenebilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı biçimde öğrencilerin kardeş sırası değişkenine göre de sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında bulunan çalışma sonuçlarının da araştırmada ulaşılan bulgularla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Çankıroğlu tarafından üniversite sınavına hazırlanan ve dershaneye giden öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (104). Atak tarafından genel lise öğrencileri üstünde benzer başka araştırmada genel lise öğrencilerinde kardeş sayısının sınav kaygısı üstünde anlamlı bir değişken faktörü olarak tespit edilmemiştir (106). Ulaşılan sonuçlarla alan yazında konuyla benzeyen araştırma sonuçlarına bakıldığında lise öğrencilerinde kardeş sayısı ve kardeş sırası değişkenlerinin sınav kaygısı üstünde etken bir değişken olarak görülmediği düşünülebilir.

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının anne baba eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tekbaş tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan ve bu araştırma sonucuyla benzerlikleri bulunan araştırmada da öğrencilerin genel sınav kaygılarının anne baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (101). Çalışmada ulaşılan sonuçların tersine alan yazındaki birkaç araştırmalarda ebeveyn eğitim düzeyinin sınav kaygısı ile yakından ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Eraslan tarafından ortaöğretimin son kademesindeki gençler üstünde gerçekleştirilen diğer araştırmada da gençlerin sınav kaygılarının ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (103). Atak tarafından genel lise öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada ebeveyn eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları, ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça da daha az sınav kaygısı çektikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada baba eğitim düzeyinin de öğrencilerin sınav kaygılarını etkilediği tespit edilmiş, bunun temelinde çocukların eğitimleri üzerinde babaların önemli bir etkiye sahip olmasının yattığı belirtilmiştir (106).

Ebeveyn çalışma durumu değişkenine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının ebeveyn çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Atak (106) tarafından genel lise öğrencileri üstünde yürütülen benzer çalışmada gençlerin sınav kaygılarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş, bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde çalışmada yer alan gençlerin çoğunluğunun annesinin ev hanımı olmasının yattığı belirtilmiştir. Eraslan tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da ebeveyn çalışma durumu değişkenlerine göre öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (103).

Anne ve babanın birlikte yaşama durumu değişkenine göre bakıldığında gençlerin sınav kaygısı kuruntu alt basamağına dair algılarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlarda sınav kaygısı kuruntu alt basamağında birlikte yaşayan ailelerde yetişen öğrencilerin boşanmış, tek ebeveynli ailede yetişen öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde ebeveynlerin birlikte yaşamalarının çocuklar üzerindeki denetimi etkilemesinin rol oynadığı söylenebilir. Alan yazındaki benzer çalışma sonuçları da anne babanın çocuklar üzerindeki denetimlerinin, tutumlarının, baskılarının ve çocuklarına yönelik sevgi gösterilerinin sınav kaygısı üzerinde belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir (1, 50, 101, 103). Kaçan-Softa ve diğerleri (102) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada ailesi ile birlikte yaşayan lise öğrencilerinin sınav kaygılarının yurtda arkadaşları ile yaşayan öğrencilerden daha az bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buna karşılık alan yazında ulaşılan bazı çalışmalarda anne ve babanın birlikte yaşama durumunun lise öğrencilerinin sınav kaygıları üzerinde mühim bir değişken olmadığı bulgularına erişilmiştir (103). Çalışmada ulaşılan sonuçlar ile alan yazında bu alanda yapılmış olan çalışma bulguları değerlendirildiği zaman, lise öğrencilerinde aile ile birlikte yaşama durumunun sınav kaygısı üstünde mühim bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Maddi durum değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının maddi durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışma sonuçları ile paralellik gösteren, lise öğrencileri üstünde yürütülen benzeyen diğer araştırmada da aile gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (101). Benzer şekilde Zeidner ve Safir'in yaptıkları araştırmada da gelir düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (117).

Atak'ın (106) yaptığı çalışmada genel lise öğrencilerinde aile gelir seviyesinin sınav kaygısını olumlu yönde etkilediği, bu kapsamda aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygılarının azaldığı rapor edilmiştir. Duman'ın 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ailenin aylık gelir düzeyiyle sınav kaygısı arasında ilişki bulunmamıştır (9). Kayapınar çalışmasında ailelerin ekonomik durumuyla sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki saptamıştır (118). Bozkurt üniversite öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan, 10 çok yüksek, 102 yüksek gelirli, 217 orta gelirli ve 27 düşük gelirli olmak üzere 363 öğrenciyle çalışmış ve çalışma sonucunda; sürekli kaygı puan ortalamasıyla gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (123). Alyaprak'ın ergenlerle yaptığı çalışmada ailenin gelir durumunun sınav kaygısını etkilediğini ortaya çıkarmıştır (6). Alisinanoğlu ve Ulutaş; kişilerin sosyo-ekonomik durumlarının Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli yeri vardır. Örneğin, kişinin gelir düzeyinin kötü olması, ailenin temel gereksinimlerinin karşılanamamasına ve buna bağlı olarak aile içinde gerginlik şeklinde tepkiye neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin kaygı seviyesinin artmasına sebep olmaktadır (122). Çalışmada ulaşılan sonuçlarla alan yazında bulunan benzer araştırma bulguları karşılaştırıldığında, maddi durum değişkenine göre sınav kaygısının incelendiği araştırmaların tutarsız sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu kapsamda maddi durum değişkenine göre lise öğrencilerinin sınav kaygılarının ele alındığı daha geniş kapsamlı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Özel ders alma durumu değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarının özel ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kutlu (107) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinin özel ders alma durumlarına göre sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Söz konusu çalışmada öğrencilerin özel ders alma durumlarına göre sınav kaygılarının anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının özel okullarda öğrenim görmelerinin ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde yetişmelerinin yattığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin üniversiteye giriş sınavına iyi bir biçimde hazırlanmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu savunulmuştur. Tekbaş (101) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada öğrencilerin genel sınav kaygılarının özel ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Erzen (40) tarafından üniversite sınavına hazırlanan, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Çok

Programlı Lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da öğrencilerin sınav kaygılarının özel ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna erişilmiştir. Buna karşın alan yazındaki bazı araştırmalarda öğrencilerin sınav kaygılarının ve üniversiteye giriş sınavına yönelik tutumlarının özel ders alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur (105).

Cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerine bakıldığında, kadınların algılanan stres düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında bulunan aynı doğrultudaki çalışmalarda da lise öğrencilerinde kadınların erkeklere kıyasla daha fazla stresli ve kaygılı bir kişilik yapısına sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır (108, 109). Lise öğrencilerinde algılanan stres düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesinin nedeninde kadın ve erkek öğrencilerde strese yol açan faktörlerin farklılığı, bunun yanında kadın ve erkeklerin stresle baş etmede farklı yöntemler kullanmalarının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan çalışma bulguları da kadın ve erkek lise öğrencilerinin stresle baş etmede ayrı yöntemler kullandıkları düşüncesini destekler niteliktedir (110). Çalışmada ulaşılan sonuçlarla alan yazında erişilen bulgular lise öğrencilerinde algılanan stres düzeyinin kadın öğrencilerin lehine yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha duygusal bir yapıya sahip olmalarının, bunun yanında erkek öğrenciler ile kıyaslandığı zaman kadın öğrencilerde günlük yaşamda strese neden olan unsurların daha fazla olmasının neden olduğu söylenebilir.

Yaş grubu değişkenine göre algılanan stres düzeyi değerlendirildiği zaman çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde çalışmada yer alan gençlerin yaş grupları itibariyle benzer gelişim dönemi içinde olmalarının, buna bağlı olarak aynı stresörlere maruz kalmalarının yattığı düşünülebilir.

Öğrenim görülen lise türü değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş, ulaşılan sonuçlara göre diğer liselerde eğitim alan gençlerle kıyaslandığı zaman fen lisesinde eğitim alan gençlerin algılanan stres seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde diğer liselerle kıyaslandığı zaman fen liselerinde

öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla değer verilmesinin, bu durumun da öğrencilerde ciddi bir stres yaratmasının yattığı düşünülebilir.

Öğrenim görülen bölüm/program değişkenine göre algılanan stres seviyesi değerlendirildiği zaman çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin eğitim verilen bölüm/program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde gençlerin eğitim aldıkları bölümlere göre ders yüklerinin aynı olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Anne yaş grubu değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği, buna karşın algılanan stres düzeyinin baba yaş düzeyi değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, baba yaş grubu büyük olan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman baba yaş grubu 35-40 olan çocukların algılanan stres düzeylerinin daha yüksek bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde küçük yaş gruplarında bulunan ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına ve sosyal gelişimlerine yeterince katkı sağlayamamalarının yattığı düşünülebilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş, ulaşılan sonuçlara göre kardeş sayısı yüksek olan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna karşılık kardeşler arasındaki sıra durumuna göre gençlerin algıladıkları stres seviyelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kardeş sayısı düşük olan öğrencilerde algılanan stres düzeyinin düşük olmasının temelinde çocuk sayısı azaldıkça ailelerin çocuklarına ilgi gösterme düzeylerinin artmasının yattığı düşünülebilir. Buna yönelik alan yazında bulunan çalışma sonuçları da anne baba davranışlarının ve ebeveyn desteğinin lise öğrencilerinde algılanan stres üzerinde belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir (111, 50).

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde ebeveynlerin farklı eğitim seviyelerine sahip olmalarına rağmen çocuk yetiştirme tutumlarının ve çocuklarına ilgi gösterme düzeylerinin benzer olmasının yattığı düşünülebilir.

Ebeveyn çalışma durumu değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin ebeveyn çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrenci annelerinin %93.1 gibi önemli bir oranının çalışmadığı, öğrenci babalarının ise %84.3 gibi önemli bir kısmının meslek sahibi olduğu bulunmuştur. Bu noktada öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının temelinde öğrenci annelerinin büyük bir kısmının ev hanımı olmasının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında baba eğitim düzeyine göre algılanan stres düzeyinin farklılık göstermemesinin temelinde de öğrencilerin babalarının oldukça büyük bir bölümünün meslek sahip olmasının yattığı düşünülebilir.

Ailenin birlikte yaşama durumuna göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçların tersine bazı araştırmalarda ailesinden ayrı veya parçalanmış ailede yaşayan lise öğrencilerinin algılanan stres ve kaygı seviyelerinin daha fazla olduğu bildirilmiştir (108). Fırat ve Kaya (112) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada aileden ayrı yaşamının algılanan sosyal destek ve stresle baş etmede kullanılan stratejiler ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya lise 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim alan toplam 666 genç dahil olmuştur. Araştırmanın sonunda ailesinden ayrı öğrenci yurdunda kalan öğrencilerde aileden algılanan sosyal desteğin ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiş, bu durumun da öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları stratejileri negatif yönde etkilediği bulunmuştur.

Maddi durum değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde araştırmaya katılan gençlerin çoğunluğunu aynı sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerde yetişmelerinin yattığı düşünülebilir.

Özel ders alma durumu değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu şekilde sonuç göstermesinin sebebinde araştırmaya katılan gençlerin oldukça büyük bir bölümünün (%77.2) özel ders almamasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin algılanan stres seviyeleriyle sınav kaygıları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki

araştırmalarda özellikle sınav stresinin sınav kaygısı üstünde mühim bir etken olduğu belirtilmiştir (104). Demirci ve diğerleri (113) tarafından lise öğrencileri üstünde uygulanan çalışmada gençlerin stres, kaygı ve endişe düzeylerinin öğrenme ve başarıya yönelik kaygı üstünde mühim bir etken olduğu rapor edilmiştir. Tugan (114) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada da öğrencilerde sınav kaygısının okul başarı düzeyini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaan-Softa ve diğerleri (102) tarafından lise öğrencileri üstünde uygulanan bir diğer araştırmada öğrencilerin sınavlara yönelik kaygı ve endişe düzeylerinin sınav kaygısını arttırdığı rapor edilmiştir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Algılanan stres seviyeleriyle sınav kaygısı arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

Sonuç itibariyle, çalışmada yer alan lise öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyet ile anne ve babanın birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın gençlerin sınav kaygılarının yaş, eğitim görülen lise türü, öğrenim görülen bölüm/program, anne ve baba yaşı, kardeş sayısı ve kardeş sırası, ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveynlerin çalışma durumu, maddi durum ve özel ders alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bu bulguların genel anlamda alan yazınla uyum gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerine dair sonuçlar değerlendirildiği zaman, öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, baba yaş grubu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin yaş, öğrenim görülen bölüm/program, anne yaş grubu, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, anne ve babanın birlikte yaşama durumu, maddi durum ve özel ders alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin annelerinin büyük bir kısmı iş yaşamına dâhil olmadığı, öğrenci babalarının ise büyük bir bölümü meslek sahibi olduğu için ebeveyn çalışma durumu değişkenine göre elde edilen bulgularda anlamlı farklılık gözlenmediği görülmüştür. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü özel ders almadığı için özel ders alma durumuna göre elde edilen bulgularda da anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu kapsamda bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda daha homojen örneklem grupları ile çalışılmasının daha farklı çalışma bulguları ortaya koymaya yardımcı olacağı söylenebilir.

2. Araştırmada demografik değişkenlerin büyük bir bölümünün hem sınav kaygısı hem de algılanan stres düzeyi üzerinde önemli birer belirleyici olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda lise ğrencilerinde sınav kaygısı ve algılanan stres düzeyini etkileyen farklı demografik değişkenlerin (yerleşim yeri, özel okul ve devlet okulu, akademik başarı düzeyi vb.) ele alındığı benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Lise ğrencilerinde algılanan stres düzeyi ve sınav kaygısı gerek sınav başarısı gerekse de akademik başarı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu noktada okullarda öğrencilerin sınav kaygılarını ve algılanan stres düzeylerini en aza indirmeye yönelik eğitimler verilebilir, etkinlikler düzenlenebilir.

4. Eğitim ortamında öğrencileri en iyi gözlemleyen bireylerin içerisinde öğretmenler yer almakta olup, aile içerisinde de çocukları en iyi gözlemleyen bireylerin başında ebeveynler gelmektedir. Bu kapsamda ebeveyn ve ğretmen görüşlerine göre lise ğrencilerinin algılanan stres düzeylerinin ve sınav kaygılarının ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

5. Sınav kaygısı ve algılanan stres gibi psikolojik durumlar bireyin kişilik yapısı ile ilgili olmanın yanında sosyal çevreden gelen baskılar sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanında stres yönetimi ve kaygıyı önlemeye yönelik eğitim programları ile bireyin algılanan stres düzeyi ile sınav kaygısı azaltılabilmektedir. Bu noktada lise öğrencilerine sınav kaygısı ve algılanan stres düzeyini önlemeye yönelik verilen eğitimlerin sınav kaygısı ve algılanan stres düzeyi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

1. Güler D, Çakır G. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2013, 4: 82-94.
2. Spielberger, CD. Current trends in theory and research on anxiety. In Spielberger CD (ed). *Anxiety: Current trends in theory and research*, 2th ed. New York, Academic Press, 1972: 3–19.
3. Bacanlı F, Sürücü M. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2006, 45: 7-35.
4. McDonald AS. The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educ Psychol* 2001, 21: 89-101.
5. Baltaş A, *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*, 34. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2015: 80.
6. Alyaprak İ. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, 2006.
7. Alisinanoğlu F, Ulutaş İ. Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 2003, 28: 65-71.
8. Schultz AP, Davis AH, Paula JS. Organization of concept emotion sand their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education* 2002, 4: 316-42.
9. Duman GK. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 2008.
10. Tambağ H, Öz F. Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi* 2005, 13: 11-21.

11. Doctor RM, Altman F. Worry and emotionality as component of test anxiety: replication and further data. *Psychol Rep* 1969, 24: 563-8.
12. Erözkan A. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *SBE Dergisi* 2004, 12: 13-38.
13. Demirci İ, Erden S. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2016, 43: 67-83.
14. Şirin AB. Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2011.
15. Missildine K, Fountain R, Summers L, Gosselin K. Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *J Nurs Educ* 2013, 52: 597-9.
16. Sayın A, Coşar B, Özbaş AA. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 2012, 1: 81-9.
17. Cassady JC, Johnson RE. Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary. Educational Psychology* 2002, 27: 270-95.
18. Coştur R. İçinde: *İnsan Öğrenmesi ve Bellek*, Karakaş S, Eski R, (Çeviri editörleri). A Brief Introduction to Psychology, Morgan CT. 19. Baskı, Konya, Eğitim Kitabevi, 2011: 100
19. Ülgen G. Lisans öğretimi düzeyinde ebb 321 eğitim psikolojisi dersinde başarı beklentisi ve erişim düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1994, 10: 55-63.
20. Thergaonkar NR, Wadkar AJ. Relationship between test Anxiety and parenting style. *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health* 2007, 2: 10-2.
21. Onay A. Dini Yönelim Düzeyi ile Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1997.

22. Bardavit M. Kişilik Yapılarının - Stresi Değerlendirme, Stresle Başa Çıkma Yaklaşımları, Algılanan Stres ve İş Doyumu Üzerinde Olan Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2007.
23. Köknel Ö. *Zorlanan İnsan*, 4. Baskı. İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1993: 50.
24. Karakaş AC. Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2013, 2: 135-57.
25. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı*, 36. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2018: 274-6.
26. Develi E. Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2006.
27. Başaran MH. Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2008.
28. Köknel Ö. Kaygıdan Korkuya. 1. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2014: 23-24-299.
29. Özer K. Kaygı, 1. Baskı. İstanbul, Sistem Yayıncılık Bayii Ve Kitapevleri, 2002: 811.
30. Taş Y. Kaygı Nedir? http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html 12 Aralık 2019.
31. Sarason IG. Stress, anxiety, and cognitive interference: reaction stotests. *J Pers Soc Psychol* 1984, 46: 929–38.
32. Büyüköztürk Ş. Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 1997, 4: 453-64.
33. Yıldırım Y. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Sosyal Bilimler Eğitim Bilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi, 2018.

34. Özgül F. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 2003.
35. Eroğlu K. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları ile Benlik Saygıları, Anne-Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2018.
36. Yüksel İ, Kurt M. Durumluk-sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2003, 7: 33-45.
37. Karataş Z. Effects of psychodrama practice on university students' subjektive well-being and hopelessness. *Eğitim ve Bilim* 2014, 39: 117-28.
38. Kapkıran AN. Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2006, 19: 3-8.
39. Hembree R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Rev Educ Res* 1988, 58: 47-77.
40. Erzen E, Odacı H. Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *Int J Hum Sci* 2014, 11: 401-19.
41. Liebert RM, Morris LW. Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychol Rep* 1967, 20: 975-8.
42. Onyeizughbo EU. Self efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2010, 8: 299-312.
43. PijiKüçük D. Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 11: 37-50.
44. Öztürk MO, Uluşahin A. *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, 15. Baskı. Ankara, Nobel Tıp Kitabevi, 2018: 100.
45. Başol G, Zabun E. Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2014, 14: 63-87.

46. Hancock DR. Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research* 2001, 94: 284-90.
47. Cüceloğlu D. *İçimizdeki Çocuk*, 59. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2019: 75.
48. Nagendra HR, Nagarathna R ve Gürelman A. Kaygı, Depresyon ve Yoga. 1. Baskı. İstanbul, Purnam Yayınları, 2015: 44-6.
49. Spangler G. Psychological and physiological responses during an exam and their relation to personality characteristics. *Psychoneuroendocrino* 1997, 22: 423-41.
50. Çapulcuoğlu U, Gündüz B. Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi* 2013, 3: 201-18.
51. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev* 1997, 84: 191-215.
52. Tümerdem R. Dicle üniversitesi eğitim fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2007, 6: 32-45.
53. Yıldırım İ. Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eğit Arast* 2008, 31: 171-86.
54. Çakmak Ö, Hevedanlı M. Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2005, 4: 115-27.
55. Kavakçı Ö, Yıldırım O, Kuğu N. Travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı için EMDR: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri Dergisi* 2010, 13: 42-7.
56. Duchesne S, Vitaro F, Larose S, Tremblay RE. Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *J Youth Adolescence* 2008, 37: 1134-46.
57. Bernstein GA, Garfinkel BD, Hoberman HM. Self-reported anxiety in adolescent. *Am J Psychiat* 1989, 146: 384-86.
58. Ehtiyar R, Üngüren E. Lise ve üniversite turizm eğitimi alan öğrencilerin demografik değişkenlerinin umutsuzluk ve kaygı düzeylerine etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesi Dergisi* 2: 34-51.

59. Ramirez G, Beilock SL. Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science* 2011, 331: 211-13.
60. Larson H, Ramahi M, Conn S, Estes L, Ghibellini A. Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling* 2010, 8: 1-19.
61. Shobe E, Brewin A, Carmack S. A simple visualization exercise for reducing test anxiety and improving performance on difficult mathtests. *Journal of Worry Affective Experience* 2005, 1: 34-52.
62. Nelson DW, Knight AE. The power of positive recollections: Reducing test anxiety and enhancing collage student efficacy and performance. *J Appl Soc Psychol* 2010, 40: 732-45.
63. Musch J, Bröder A. Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *Brit J Educ Psychol* 1999, 69: 105-16.
64. Kennedy DV, Doepke KJ. Multicomponent treatment of a test anxious college student. *Educational and Treatment of Children* 1999, 22: 203-17.
65. Cheek JR, Bradley LJ, Reynolds J, Coy D. An inversion for helping elementary students reduce test anxiety. *Professional School Counseling* 2002, 6: 163-5.
66. Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Dev* 1996, 67: 1206-28.
67. Ergene T. Effective interventions on test anxiety reduction: a metaanalysis. *School Psychol Int* 2003, 24: 313-28.
68. Neudert MK, Stark R, Kress L, Hermann A. Trait worry and neural correlates of emotion regulation. *Zeitschriftfür Psychologie* 2017, 225: 214-22.
69. Sullivan L. The effect of test anxiety on attention and memory skills in under graduate students. *Cherestomatly: Annual Review of Undergraduate Research at the Collage of Cherleston* 2002, 1: 263-73.
70. Dendato K, Diener D. Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study. Skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test anxious students. *J Couns Psychol* 1986, 33: 131-5.

71. Lazrove S, Triffleman E, Kite L. An opentrial of EMDR as treatment for chronic PTSD. *Am J Orthopsychiatry* 1998, 68: 601-8.
72. Gosselin P, Matthews WJ. Eye movement desensitization and reprocessing in the treatment of test anxiety, a study of the effects of expectancy and eye movement. *J Behav Ther Exp Psychiatry* 1995, 26: 331-7.
73. Maxfield L, Melnyk WT. Single session treatment of test anxiety with eye movement desensitization and reprocessing (EMDR). *Int J Stress Management* 2000, 7: 87-101.
74. 74. Beehr TA, Johnson LB, Nieva R. 'Occupational stress: Coping of poliçe and their spouses. *J Organ Behav* 1995, 16: 3-25.
75. Lazarus RS. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annu Rev Psychol* 1993, 44: 1-21.
76. Uçar F. Streste zihnin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni* 2004, 10: 85-102.
77. Baltaş A, Baltaş Z. *Stres ve Başağıkma Yolları*, 19. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005: 23-30.
78. Aydın Ş. Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2004, 6: 49-74.
79. Savery L. Stress and the employee. *Leadership Org Dev J* 1986, 7: 17-20.
80. Budak S. *Psikoloji Sözlüğü*, 2. Baskı. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 2003: 700.
81. Balcıoğlu İ, Savrun M. Stres ve hormonlar. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi* 2001, 2: 43-50.
82. Gümüştekin GE, Öztemiz AB. Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 2004, 23: 61-85.
83. Anderssonarnten AC, Jansson B, Archer T. İnfliuence of affective personality type and gender upon coping behavior, mood and stress. *İndividual Differences Research* 2008, 6: 139-40.
84. Rowshan A Managing Stress. Çeviri: Cüceloğlu Ş. *Stres Yönetimi*, 4. Baskı. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2003: 18.

85. Braham JB. Managing Stress: Keeping Calm Under Fire. Çeviri: Diker VG. *Stres Yönetimi: Ateş Altında Sakin Kalabilmek*, 3. Baskı. İstanbul, Hayat Yayınları, 2002: 35.
86. Yurtsever H. Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 2009.
87. Yaylacı GÖ. Örgütsel stres yönetmede etkili kişilerarası iletişim stratejileri. *Amme İdare Dergisi* 2005, 38: 51-9.
88. Bland M. A new approach to management of stres. *Industrial and Commercial Training* 1999, 31: 44-8.
89. Daştıoğrul C. Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası Dergisi* 2000, 4: 12-17.
90. Basut E. Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 2006, 13: 31-6.
91. Avşaroğlu S. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2007.
92. Terzi Ş, Cihangirçankaya Z. Bağlanma Stillerinin Öznel İyi Olmayı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Yordama Gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2009, 4: 1-11.
93. Gökçe FS. Stres yönetimi: Bedene yönelik teknikler. *Türk Psikoloji Bülteni* 2004, 10: 139.
94. Yılmaz A, Aslan S. Örgütsel zaman yönetimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 2002, 3: 25-46.
95. Burke RJ, Weir T. Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 1978, 98: 277-88.
96. Kobasa S, Puccetti MC. Personality and social resources in stress resistance. *J Pers Soc Psychol* 1983, 45: 839-50.

97. Gündüz B. İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005, 1: 152-66.
98. Magaya L, Asnerself KK, Schreiber JB. Stress and coping strategies among Zimbabwe an adolescents. *Brit J Educ Psychol* 2005, 75: 661-71.
99. ÖzhanÇaparlar C, Dönmez A. Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır? *Turk J Anaesthesiol Reanim* 2016, 44: 212-8.
100. Büyüköztürk Ş, KılıçÇakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* 21. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2016: 177.
101. Tekbaş S. Edirne Merkez İlçe'de İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi, 2009.
102. Çabuk F, KaçanSofta H, UlaşKaraahmetoğlu G. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2015, 23: 1481-94.
103. Eraslan Y. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 2010.
104. Çankıroğlu SB. Üniversite Adayı Ergenlerin Stresle Başa Çıkma ve Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2007.
105. Ekici G. Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (öss) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005, 28: 82-90.
106. Atak M. Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 2004.
107. Kutlu Ö. Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim* 2001, 26: 12-23.

108. Özyürek A, Demiray K. Yurttta ve Ailesi Yanında Kalan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 2010, 11: 247-56.
109. ÖzcanCandangil S, Ceyhan AA. Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2006, 2: 71-88.
110. Demircioğlu H. Lise öğrencilerinin stresle başetme stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2014, 2: 385-92.
111. Banaz M. Lise Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, 1992.
112. Fırat N, Kaya F. Yurttta veya ailesinin yanında kalan öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languas, Literature and History of Turkish or Turkic* 2015, 10: 407-26.
113. Demirci N, Engin AO, Bakay İ, Yakut Ö. Stres ve stresi ortaya çıkaran durumların öğrenci üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2013, 2: 288-96.
114. Tugan SE. Relationship between test anxiety and academic achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2015, 3: 98-106.
115. Seçer İ. *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*, 2. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2015: 219.
116. Zeidner M. Does test anxiety bias sholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group. *J Pers Assess* 1990, 55: 145-60.
117. Zeidner M, Safir MP. Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *The Journal of Genetic Psychology* 1989, 150: 175-85.
118. Kayapınar E. Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Üniversitesi, 2006.
119. Çiçek İ, Tanhan F. Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Bilimleri Dergisi* 2018, 8: 69-85.

120. Gençdoğan B. Kasabada yaşayan lise öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2002, 3: 45-57.
121. Akman B, İzgi Ü, Bağçe H, Akıllı Hİ. İlköğretim öğrencilerinin fen'e karşı tutumlarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 2007, 32: 3-11.
122. Alisinanoğlu F, Ulutaş İ. Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi* 2000, 145: 15-9.
123. Bozkurt N. Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim* 2004, 29: 54.
124. Torgutalp ŞŞ. Yoga pratiğindeki asana, prayana ve meditasyonun beyin dalgaları üzerindeki etkisi. *Spor Hekimliği Dergisi* 2018, 53: 67-72.
125. Folkman S, Dell DM, Mintz LB. Male role and gender role conflict: Relations to help seeking in men. *J Couns Psychol* 1989, 36: 295-300.
126. Soysal Ş, Can H, Kılıç KM. Üniversite öğrencilerinde A tipi davranış örüntüsü ile öfke ifadesi arasındaki ilişkinin analizi ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri* 2009, 12: 61-7.

EKLER

EK-1. Özgeçmiş

I. Bireysel Bilgiler

Ad Soyadı: Serpil BAŞPINAR ERTEN

Doğum Yeri ve Tarihi: Kahramanmaraş – 1992

Uyruğu: T.C.

İletişim Adresi: Tecde Mah. Altın Kayısı Blv. Zambak 4 Life Sitesi Kat:2 No:5

Yeşilyurt/ Malatya

E-posta: serpil_7_7@hotmail.com

II. Eğitim Bilgileri

Lisans: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
(2011-2015)

Yüksek Lisans: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi
Anabilim Dalı (2017 – Devam)

III. Mesleki Bilgiler

Şanlıurfa Çocuk Hastalıkları Hastanesi, Çocuk Gelişimci, 2015-2016.

Kahramanmaraş Afşin Devlet Hastanesi, Çocuk Gelişimci, 2016-2018.

Kahramanmaraş Necip Fazıl Şehir Hastanesi, Çocuk Gelişimci, 2018-2019.

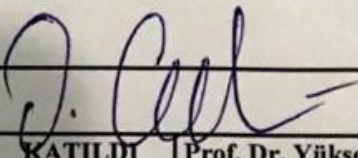
Malatya Battalgazi İlçe Sağlık Müdürlüğü, Çocuk Gelişimci, 2019-Devam.

IV. Ulusal ve Uluslararası Katıldığı Kongre ve Sempozyum Bildirileri

V. Sertifikalar

WISC-R Zekâ Testi Uygulama Sertifikası, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu(GOBDÖ-2-TV) Uygulayıcı Sertifika Kursu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Otizme İnterdisipliner Yaklaşım Paneli Katılım Belgesi, Çocuklar İçin Sanatla Terapi, İnönü Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası, H.Ü 0-3 Yaş Gelişim Değerlendirme Ölçeği, “1. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi” Katılım Belgesi, 1. SBF Kariyer Günleri Katılım Belgesi, MEB Onaylı Bilgisayar İşletmenliği Sertifikası, MEB Onaylı İşaret Dili Sertifikası, Kariyer Sohbeti Semineri.

EK-2. Etik Kurul Onayı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
03.03.2020	05	2018/10-23	
<p>Karar No: 2018/10-23: Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 03.03.2020 tarihinde İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi İbn-i Sina Toplantı Salonunda toplandı. İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'n da Dr. Öğretim Üyesi Oğuz EMRE'nin sorumlu araştırmacı olduğu; Kahramanmaraş / Afşin Devlet Hastanesinde Çocuk Gelişimcisi Serpil BAŞPINAR'ın "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna; <u>oy birliği ile karar verilmiştir.</u></p>			
			
Prof. Dr. Osman CELBİŞ Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Kadir ERTEM Etik Kurul Başkan Yrd.	KATILDI	Prof. Dr. Yüksel SEÇKİN Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Cemşit KARAKURT Etik Kurul Başkanı <i>with</i>	KATILDI	Prof. Dr. Barış OTLU Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Feriye TIMUR TAŞHAN Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Dinçer ÖZGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI

EK-3. Milli Eğitim Anket Uygulama İzin Onayı



T.C.
AFŞİN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47656471-806.01.01-E.3746759
Konu : Serpil BAŞPINAR

21.02.2018

AFŞİN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.02.2018 tarihli dilekçe.

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapan Serpil BAŞPINAR, Müdürlüğümüze vermiş olduğu ilgi dilekçede, aşağıda isimleri belirtilen liselerin son sınıfında okuyan öğrencilerin, sınav ve stres düzeyinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesine yönelik Şubat ve Haziran ayları arasında lisansüstü seminer ve tez çalışması yapma talebi Şube Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Uğur ERKİN
Şube Müdürü

OLUR
21.02.2018

Mustafa Mahir TURAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKİ:
1-Dilekçe (1 Adet)

DAĞITIM:
-Afşin Anadolu Lisesi
-Afşin Fen Lisesi
-Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
-Afşin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
Afşin Şifa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Afşin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Mesleki ve Teknik Eğitim Bölümü
Efsus Turan Mah. A. Nazım Kaynak Cad.No 25
Hükümet Köşkü Zemin Kat
46500 Afşin KAHIRAMANMARAS

Ayrıntılı Bilgi İçin: Zülfiye KILINÇ Memur
Tel : (0 344) 511 49 76 / 511 69 76
Faks : (0 344) 511 40 48
Elektronik Adı: afsin.meb.gov.tr
E-posta: afsin409@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakaorgun.meb.gov.tr> adresinden 2175-3b89-3225-bdff-d50f kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Algılanan Stres Ölçeği Kullanım İzni

Re: ASÖ

ME

MEHMET ESKİN <meskin@adu.edu.tr>

2.01.2018 Sal 13:57

Siz

↶ ↷ → ...

Serpil Hanım,

Ölçeği kullanabilirsiniz, başarılar dilerim

Mehmet Eskin, professor of psychology
Adnan Menderes University, Faculty of Medicine
Department of Psychiatry
Aydın, Turkey

2 Ocak 2018 14:32 tarihinde SERPİL BAŞPINAR <serpil.7.7@hotmail.com> yazdı:

Hocam merhabalar ben Serpil Başpınar. İnönü Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde Türkçeye uyarladığınız Algılanan Stres Ölçeğini kullanmak istiyorum. Telefonla da görüştük sizinle. Desteğiniz için teşekkür ederim. Saygılarımla..

EK-5. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetinizi belirtiniz.

- a) Kadın
- b) Erkek

2- Yaşınızı belirtiniz.

- a) 17
- b) 18 yaş ve üzeri

3- Okul türünüzü belirtiniz.

- a) Afşin Fen Lisesi
- b) Afşin Anadolu Lisesi
- c) Afşin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
- d) Afşin Şifa Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- e) Atatürk Lisesi

4- Bölümünüzü yazınız.

- a) Sayısal
- b) Eşit Ağırlık
- c) Sözel
- d) Yabancı dil

5- Kardeş sayınızı belirtiniz.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4 ve üzeri

6- Kardeşler arasındaki sıra sayınızı belirtiniz.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4 ve üzeri

7- Annenizin eğitim durumunu belirtiniz.

- a) İlkokul
- b) Ortaokul
- c) Lise
- d) Üniversite
- e) Yüksek lisans

8-Babanızın eğitim durumunu belirtiniz.

- a) İlkokul
- b) Ortaokul
- c) Lise
- d) Üniversite
- e) Yüksek lisans

9-Annemizin çalışma durumunu belirtiniz.

- a) Çalışıyor
- b) Çalışmıyor

10- Babanızın çalışma durumunu belirtiniz.

- a) Çalışıyor
- b) Çalışmıyor

11- Annenizin yaş aralığını belirtiniz.

- a) 35-40
- b) 40-45
- c) 50 ve üzeri

12- Babanızın yaş aralığını belirtiniz.

- a) 35-40
- b) 40-45
- c) 50 ve üzeri

13-Anne-babanızın birliktelik durumunu belirtiniz.

- a) Boşanmış, tek ebeveynli aile
- b) Birlikte

14-Ailenizin maddi gelir aralığını belirtiniz.

- a) 1400-2000 TL
- b) 2000-2500
- c) 2500-3000
- d) 3000 ve üzeri

15- Özel ders alma durumunuzu belirtiniz.

- a) Hiç almıyorum.
- b) Haftada bir saat
- c) Haftada iki saat
- d) Haftada üç saat ve üzeri

16- Okuldaki rehberlik servisinden ya da hastaneden stresi önlemeye yönelik yardım alma durumunuzu belirtiniz.

- a) Almıyorum.
- b) Alıyorum.

17- Yardım alıyorsanız sıklığını belirtiniz.

- a) Haftada bir kez
- b) Ayda iki kez
- c) Ayda üç kez
- d) Almıyorum.

18-Yardım alıyorsanız kimden aldığınızı belirtiniz.

- a) Anne

- b) Baba
- c) Diğer aile üyeleri
- d) Diğer
- e) Hiç kimse

19-Stres ve kaygı durumunuzu kime söylersiniz?

- a) Anneme söylerim.
- b) Babama söylerim.
- c) Anneme söyleyemem.
- d) Babama söyleyemem.

20- Sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerinizi belirtiniz.

- a) Programlı ders çalışma
- b) Müzik dinleme
- c) Nefes egzersizleri
- d) Olumlu düşünme
- e) Yemek yeme
- f) Spor yapma, egzersizler
- g) Dinlenme
- h) Sınavı düşünmeme
- i) Arkadaşlarla vakit geçirme
- j) Dua etme
- k) Uyuma
- l) Uzmanlardan destek alma (psikiyatri, rehberlik öğretmeni, psikolog, çocuk gelişimci vs.)
- m) Diğer (ne ise belirtiniz.)

21- Herhangi bir bağımlılığınız var mı?

- a) Evet, kullanıyorum.
- e) Hayır, kullanmıyorum

EK-6. Sınav Tutumu Envanteri

SINAV TUTUMU ENVANTERİ

İSİM TARİH.....CİNSİYET K E

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

T ----- K ----- D -----

	hemen hiçbir zaman	bazen	sık sık	hemen her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.....	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.....	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır....	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.....	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sınırlı olma düşüncesine gerilim ki midem bulanır.....	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.....	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.....	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).....	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.....	(1)	(2)	(3)	(4)

C.D. Spielberg ve arkadaşlarının A.B.D.'de İngilizce olarak geliştirdiği bu envanter Necla Öner ve Deniz Albayrak - Kaymak tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (İstanbul, 1987).

EK-7. Algılanan Stres Ölçeği

ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ	HİÇ	NEREDEYSE HİÇ	BAZEN	SIKÇA	ÇOK SIK
1.Son bir ay içinde, beklenmedik şekilde gerçekleşen olaylardan dolayı ne sıklıkta üzüldünüz?	0	1	2	3	4
2.Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi hissettiniz?	0	1	2	3	4
3.Son bir ay içinde kendinizi ne sıklıkta, gergin ve stresli hissettiniz?	0	1	2	3	4
4.Son bir ay içinde, yaşamınızdaki can sıkıcı durumlarla ne sıklıkta başarılı bir biçimde baş ettiniz?	0	1	2	3	4
5.Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızda meydana gelen önemli değişikliklerle etkili bir biçimde başa çıktığınızı hissettiniz?	0	1	2	3	4
6.Son bir ay içinde ne sıklıkta, kişisel sorunlarınızla baş etme yeteneğinizden emin oldunuz?	0	1	2	3	4
7.Son bir ay içinde ne sıklıkta, işlerin istediğiniz gibi gittiğini hissettiniz?	0	1	2	3	4
8.Son bir ay içinde ne sıklıkta, yapmak zorunda olduğunuz her şeyin üstesinden gelemeyeceğinizi düşündünüz?	0	1	2	3	4
9.Son bir ay içinde yaşamınızdaki rahatsız edici olayları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	0	1	2	3	4
10.Son bir ay içinde ne sıklıkta, yaşamınızdaki olaylara hakim olduğunuzu hissettiniz?	0	1	2	3	4
11.Son bir ay içinde, kontrolünüz dışında gerçekleşen şeylerden dolayı ne sıklıkta öfkelenediniz?	0	1	2	3	4
12.Son bir ay içinde ne sıklıkta, üstesinden gelmek zorunda olduğunuz şeyler üzerinde düşündünüz?	0	1	2	3	4
13.Zamanınızı nasıl geçirdiğinizi son bir ay içinde ne sıklıkta kontrol edebildiniz?	0	1	2	3	4
14.Son bir ay içinde ne sıklıkta, güçlüklerin, üstesinden gelemeyeceğiniz kadar çoğaldığını hissettiniz?	0	1	2	3	4