

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE BİLİŞSEL ESNEKLİK
DÜZEYLERİNİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

NURGÜL BOZKURT

DANIŞMAN
DOÇ. DR. LEYLA KÜÇÜK

RUH SAĞLIĞI VE PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI
RUH SAĞLIĞI VE PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE BİLİŞSEL ESNEKLİK
DÜZEYLERİNİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

NURGÜL BOZKURT

DANIŞMAN
DOÇ.DR.LEYLA KÜÇÜK

RUH SAĞLIĞI VE PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI
RUH SAĞLIĞI VE PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

İSTANBUL-2019

TEZ ONAYI

Bu çalışma 07.05.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Ruh sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği
Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Leyla KÜÇÜK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi
Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı



Prof. Dr. Sevim BUZLU

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi
Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı

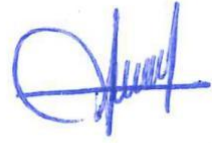


Dr. Öğr. Üyesi Makbule BATMAZ
Haliç Üniversitesi
Hemşirelik Yüksekokulu
Hemşirelik Bölümü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

NURGÜL BOZKURT



İTHAF

Hayatıma anlam katan canım evlatlarıma...

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden bugüne engin bilgi ve deneyimleriyle desteğini esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında rehberlik eden, güler yüzü, içtenliği ve özverili çalışma disiplini ile rol model aldığım, danışmanım, değerli öğretim üyesi Doç.Dr. Leyla KÜÇÜK'e,

Akademik gelişimime katkı sağlayan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı'ndaki hocalarım Prof.Dr.Sevim BUZLU, Prof.Dr. Yasemin KUTLU, Doç.Dr. Hülya BİLGİN, Dr.Öğr.Üyesi Sevil YILMAZ, Dr.Öğr.Üyesi Özge SUKUT'a,

Araştırmamı gerçekleştirebilmem için beni destekleyip araştırmaya katılan tüm öğrencilere ve izin veren değerli velilere,

Her zaman sevgisini ve desteğini hissettiğim, çalışmam boyunca da yol gösteren canım eşim Durmuş BOZKURT'a, bugünlere gelmemi sağlayan fedakâr, sevgi dolu, zorlandığım her anda bana inanan ve tüm sabrıyla elinden gelenin en iyisini yapan biricik annem Azize MAZLUM'a, hayatta olmasa da varlığını her daim hissettiğim biricik babam Ahmet MAZLUM'a, canım kardeşlerime ve tüm aileme,

Hayatıma anlam katan, en kıymetli varlıklarım olanve kelimelere sığmayan sevgileri ile güç veren canım evlatlarım Ahmet Kerem ve Mehmet Eren'e sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İİ
BEYAN.....	İİİ
İTHAF.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	Xİ
ÖZET	Xİİ
ABSTRACT.....	Xİİİ
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Ergenlik Dönemi	4
2.1.1. Ergenliğin Tanımı	4
2.1.2. Ergenlik Döneminde Gelişimsel Özellikler	7
2.1.3. Ergenlikte Benlik Kavramı ve Kimlik Gelişimi	11
2.1.4. Ergenlikte Sınav Kaygısı	14
2.2. Psikolojik Sağlamlık	16
2.2.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı.....	16
2.2.2. Psikolojik Sağlamlıkta Risk Faktörleri	21
2.2.3. Psikolojik Sağlamlıkta Koruyucu Faktörler.....	22
2.2.4. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar	22
2.3. Bilişsel Esneklik.....	25
2.3.1. Bilişsel Esnekliğin Tanımı	25
2.3.2. Bilişsel Esnekliği Ele Alan Kuramlar	27
2.3.2.1. Bilişsel Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik	27
2.3.3. Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar	28
2.4. Sınav Kaygısı	32
2.4.1. Sınav Kaygısının Tanımı	32
2.4.2. Sınav Kaygısı Boyutları	35

2.4.3. Sınav Kaygısının Nedenleri	36
2.4.4. Sınav Kaygısının Etkileri	37
2.4.5. Sınav Kaygısı İle Baş Etme Yöntemleri	38
2.4.6. Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	39
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Amacı ve Deseni	43
3.2. Araştırmanın Değişkenleri	43
3.3. Araştırma Soruları.....	43
3.4. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	43
3.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	44
3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	44
3.6.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.6.2. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	44
3.6.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ)	45
3.6.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	46
3.7. Araştırma Süreci	46
3.8. Araştırmanın Etik Yönü.....	47
3.9. Araştırmanın Analizi.....	47
3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları	47
4. BULGULAR.....	48
4.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri	48
4.2. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Puanları İle İlgili Bulgular	54
4.3. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'yü Etkileyen Bireysel Özelliklere Yönelik Bulgular.....	55
5. TARTIŞMA	61
5.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri İle İlgili Bulguların Tartışılması.....	61
5.2. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Puanları ve SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Aralarındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması	63
5.3. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'yü Etkileyen Bireysel Özelliklere Yönelik Bulguların Tartışılması	68
5.3.1. Sınav Kaygısı ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması.....	68
5.3.2. Psikolojik Sağlık ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması.....	73
5.3.3. Bilişsel Esneklik ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması	75

6. SONUÇLAR.....	78
7. ÖNERİLER.....	80
8. KAYNAKLAR	81
9. FORMLAR	96
10. ETİK KURUL KARARI	108
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	114
ÖZGEÇMİŞ	115



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri	48
Tablo 2. Öğrencilerin Anne ve Babasına Yönelik Düşünceleri.....	51
Tablo 3. Öğrencilerin Kendi Karakterlerine Yönelik Düşünceleri	52
Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Durumu	52
Tablo 5. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Bulgular	54
Tablo 6. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	54
Tablo7. Araştırma Değişkenleri İle Bireysel Özelliklerin Karşılaştırılması.....	55



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin Algıladıkları Sınav Kaygı Düzeyi 53



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

TNSA - Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması

SKE - Sınav Kaygısı Envanteri

ÇGPSÖ - Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

BEÖ - Bilişsel Esneklik Ölçeği

BDT - Bilişsel Davranışçı Terapi

ABD - Anabilim Dalı

Örn.- Örneğin

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Vb.- Ve Benzeri

ÖZET

Bozkurt, N. (2019). Ergenlerde Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı İle İlişkisi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Bu araştırmada 12-16 yaş arası ortaokul 8.sınıfa devam eden öğrencilerde, psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlı tanımlayıcı, ilişki arayıcı desende gerçekleştirildi. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan altı devlet okulunda 8.sınıfa devam eden öğrenciler oluşturdu. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri ile Mart-Mayıs 2018 tarihleri arasında toplandı. Veriler ortalama bir ders saatinde yüz yüze anket tekniği ile toplandı. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik testleri, Bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanıldı.

Öğrencilerin %49.9'unun kız, %50.1'inin erkek olduğu yaş ortalamalarının ise $13,93 \pm 0.45$ olduğu görüldü. Buna göre sınav kaygısına yönelik değişkenler artış gösterdiğinde psikolojik sağlık düzeyinin azaldığı veya psikolojik sağlık düzeyi artış gösterdiğinde sınav kaygısına yönelik değişkenlerde azalma görüldü. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyiyle bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur, $r=,157$, $p<,01$. Öte yandan bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: bilişsel esneklik, ergen, psikolojik sağlık, sınav kaygısı

ABSTRACT

Bozkurt, N. (2019). The Relationship between Resilience and Cognitive Flexibility Levels and Test Anxiety in Adolescents. Istanbul University-Cerrahpasa, Institute of Graduate Studies, Department of Mental Health and Psychiatric Nursing. Master Thesis. İstanbul.

This research was carried out in descriptive, descriptive design in order to reveal the relationship between psychological resilience and cognitive flexibility levels of the students who are in the 8th grade of 12-16 years old. The sample of the study consisted of the students attending the sixth grade in the six public schools in the Bağcılar district of İstanbul. The data were collected between March-May 2018 with Personal Information Form, Cognitive Flexibility Scale, Child and Young Psychological Stability Scale and Test Anxiety Inventory. Data were collected by face-to-face questionnaire technique at an average course time. Descriptive statistics tests, independent sample t test, one way analysis of variance, Bonferroni test and Pearson Correlation analysis were used to analyze the data.

Of the students, 49.9% were female and 50.1% were male. The mean age was 13.93 ± 0.45 . When the variables related to the test anxiety increased, the level of psychological resilience decreased or the psychological stability level increased and the variables related to the test anxiety decreased. There was a positive and significant relationship between psychological resilience level and cognitive flexibility level of students ($r = .157, p < .01$). On the other hand, no significant relationship was found between cognitive flexibility and test anxiety.

Keywords: adolescent, cognitive flexibility, psychological resilience, test anxiety

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Sınav kaygısı, sınav veya başka bir değerlendirilmenin yapıldığı durumlarda, bu duruma maruz kalan insanların fizyolojik, davranışsal ya da bilişsel olarak içinde buldukları bir huzursuzluk hali olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2007). Sınav kaygısı duruma özgü bir kavram olarak bilinmektedir. İnsanların sınavlarla ya da değerlendirilmeleri gereken bir durumla karşılaştıklarında endişe artışı şeklinde kendini göstermektedir (Hodapp, Glanzmann, & Laux, 1995). Spielberger (1972)'nin sınav kaygısıyla ilgili görüşü en bilinen sınav kaygısı görüşlerindedir. Spielberger, sınav kaygısını okul sınavlarında ya da insanların değerlendirildikleri bir durumda ortaya çıkmaktadır şeklinde tanımlamaktadır. Bu durumda insanlar asıl başarılarını gösterememekte ve davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak bir gerginlik hissetmektedirler (Hanımoğlu, 2010).

Öğrenciler okula başladıkları andan itibaren tüm eğitim hayatları boyunca sınavlarla yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin tüm eğitim sürecindeki başarıları, sınav öncesi ve sonrası kaygılardan etkilenmektedirler (Genç, 2013).

Post-modernizmin ortaya çıkışı psikolojinin, insanların zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Psikolojik sağlık, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yaşanan kötü olaylar ve risk durumlarına bağlı olarak incelenmektedir. Bu dönemlerde yaşanan olayların önemli olması sebebiyle bu konu, araştırma, uygulama ve önleyici rehberlik hizmetleri konularında gelişmeye ve önem kazanmaya başlamıştır. Latince “resiliens” kökünden gelen psikolojik sağlık, bir maddenin esnek olması ve bir uyararla şekil değiştirdikten sonra eski haline kolayca gelebilmesi olarak ifade edilmektedir (Gizli, 2007, s.114). Block (1950) psikolojik sağlık kavramını literatüre geçiren ilk psikologdur (Kararımak, 2006). Murphy (1987) psikolojik sağlamlığın, çocukların yaşadıkları stres ya da travma gibi durumlardan nasıl kurtulduklarıyla ilgilenen bir kavram olduğunu söylemektedir (Gizli, 2007). Psikolojik sağlamlığın ortaya çıkması için iki şartın sağlanması gerekmektedir. İlk koşul olarak yoksulluk, doğal afetler, istismar, şiddet gibi insanların hayatını olumsuz etkileyen bir risk durumu ortaya çıkmalıdır. İkinci koşul ise koruyucu faktörlere sahip olma gerekliliğidir. Koruyucu faktörler iki şekilde olabilirler. Zeka,

otokontrol, akademik başarı ve sağlık gibi bireysel ve sağlıklı anne-babaya sahip olma, yaşlılarının destek olması gibi çevresel faktörler koruyucu faktörleri oluşturmaktadırlar (Kararımak & Çetinkaya, 2011).

İnsanların hayatlarına devam edebilmeleri için de gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları gerekmektedir. Ayrıca insanlar yeniliklerle karşı karşıya geldiğinde yeniliklere direnç göstermek yerine uyum sağlamalarının daha iyi olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik bu durumların önemli kavramlarından biri olarak belirtilmektedir.

Bilişsel esneklik, insanların çevrelerinde değişen olaylara karşı uyum sağlayabilmek için o olaylarla ilgili daha önceki düşüncelerini bırakarak yeni bir düşünceye geçebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Dennis & Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik becerisine sahip olan insanlar karşılaştıkları durumlara uyumsuz olan düşüncelerinin yerine uyumlu düşünceler koyabilmektedirler. Bunun yanında alternatif düşünceler de üretebilmektedirler. Bu beceriden yoksun insanlarda düşünce katılığı görülmektedir. Bu tarz insanlar işe yaramayan düşünce ve inançları desteklemektedirler (Dennis & Vander Wal, 2010). Bilişsel esnekliğin, insanların sahip oldukları sosyal becerilerle (Bilgin, 2009), başka insanlarla girdikleri iletişimde kendilerine güvenmeleriyle (Martin & Anderson, 1998), karşılaştıkları durumlarla başa çıkabilme yollarıyla (Bedel & Ulubey, 2015), yaşadıkları sosyal sorunları çözebilme becerileriyle (Bilgin, 2009), durumlar karşısında hissettikleri stres düzeyiyle (Altunkol, 2011), bağlanma örüntüleri ve psikopatoloji belirtileriyle (Dağ & Gülüm, 2013) ve yaşadıkları mutluluk seviyesiyle (Asıcı & İkiz, 2015) anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır.

Literatürde sınav kaygısı ile yapılan güncel çalışmalara bakıldığında Cunha ve Paiva (2013)'de sınav kaygısı ve diğer psikolojik yapılar (özeleştiri, sosyal kaygı, kabul, dikkatlilik) arasındaki ilişki incelenmiş, sınav kaygısı yüksek olan ergenlerin düşük sınav kaygısı olanlara kıyasla, öz eleştiri, sosyal kaygı ve kendine güven, kabul ve dikkatlilik açısından negatif anlamda daha yüksek olduğunu ortaya koymuş; Taşdemir (2015) sınav kaygısı ile dersi sevme durumu ve sınıf seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemiş, dersi sevme ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin beşinci sınıfta okuyan öğrencileri göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğunu, Başol ve Zabun (2014) araştırmalarında ana-baba tutumu ve

mükemmelliyetçiliğin sınav kaygısı ile ilişkisi değenlendirmiş; Alam'ın (2013) çalışmasında ise sınav kaygısı ve öz saygının akademik başarıyı nasıl etkilediğini incelemiştir.

Literatüre bakıldığında ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüzde meslek seçiminden işe alınmaya kadar hemen her aşamada karşılaşılan sınavların; bu sürecin başında olan ergenleri nasıl etkilediğini araştırmak literatüre önemli bir katkı sağlayacak; sınav kaygısını azaltma bağlamında öneriler sunulacağından ergenler için de faydalı olacaktır. Elde edilen sonuçlar sınav kaygısı yaşayan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kaygılarını azaltmaya yönelik planlanacak olan yeni çalışmalar için temel oluşturacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisini ortaya koymaktır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Ergenlik Dönemi

2.1.1. Ergenliğin Tanımı

Ergenlik, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar geçen süreçte psikolojik ve bedensel olarak ortaya çıkan gelişmeleri kapsayan bir dönemdir (Arnett, *Adolescence and Emerging Adulthood*, 2014). Ergenlik, derin bir geçiş dönemi olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla ergenlik bireysel, toplumsal ve bilimsel açıdan büyük ölçüde ilgi gören ve önem taşıyan bir kavramdır. Ergenlik, son yıllarda dünya çapında psikolog ve sosyologlar tarafından en fazla araştırılan konular arasında yer almaktadır. Bunun sebeplerinden biri, ergenlik döneminde beliren bedensel ve psikolojik değişimlerin gelecek dönemlerde bireylerin kişilik oluşumunda ve yaşam tarzlarında belirleyici olan bir kavram olmasıdır. Bu nedenle ergenlik kavramı, literatürün önem verdiği konular kapsamında yer almaktadır (Arnett, *Adolescence and Emerging Adulthood*, 2014). Erken ergenlik dönemi (11-13 yaş), bireylerde meydana gelen fiziksel gelişimler ile başlamakta ve daha sonra bazı psikolojik değişimleri beraberinde getirmektedir (Shaffer & Kipp, 2013). Bu dönemde ergenlerin karar alma ve mantıksal düşünme becerileri kazanmaları, soyut düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan özellikleri olarak nitelendirilmektedir (Shaffer & Kipp, 2013). Bu husus çerçevesinde literatür bulguları irdelendiğinde karşımıza çıkan en önemli kuram, Jean Piaget'in çocuk ve ergenlerdeki bilişsel gelişim kuramıdır.

Piaget'in (2000) ifadelerine göre, bireylerde 12 yaş ve sonrasındaki dönemde etkin karar alma mekanizması, soyut düşünce, eleştiri ve yorum yapabilme becerileri gibi pek çok bilişsel işlev gelişme kaydetmektedir. Dolayısıyla, bu dönem kapsamında bireylerde meydana gelen bedensel gelişimlerin yanı sıra bilişsel gelişimsel nitelikler de ergenlerin yaşadıklarını değişim hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi sunmaktadır. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki bireyler 14 ve 15 yaşlarına ebeveynleriyle ve yaşlılarıyla kurmuş oldukları ilişkileri geliştirmeye çalışarak, duygusal, sosyal ve entelektüel kapasitelerini arttırmaktadırlar (Shaffer & Kipp, 2013). Böylelikle, ergenler var olan ilişkiler kapsamında duygusal karar alma becerilerini de geliştirmektedirler. Ergenlik döneminde bulunan bireyler sözü edilen duygusal gelişim sürecinde, dahil

olmak ve aidiyet hissetmek istedikleri grupları ve karşı cins ile kurdukları bağlarını tanımlamaktadır. Öte yandan ergenler 16 yaşlarından itibaren yani ergenlik döneminin son evresinde, kişilik ve kimliklerinin yanı sıra kişilik niteliklerinin de toplumsal çevredeki algılanış şekilleri hakkında kendilerini büyük ölçüde geliştirmektedirler. Ergenler, ergenlik çağının son döneminden bugüne kadar hayallerini, isteklerini ve karakterlerini belirlemiş ve öğrenmiş olurlar. Bu durum ergen bireylerin içinde buldukları ve sosyalize oldukları toplumsal değerleri kabul ettiklerinin ve bu değerleri kendi bakış açıları ile bütünleştirdiklerinin göstergesidir (Crockett & Crouter, 2014).

Ergenlik dönemi sona ererken, ergen birey toplumsal rollerini keşfetmiş, yaşamında gerçekçi bir hedef saptamış ve bu hedefe ulaşmak için istekte bulunmaya başlamışlardır (Crockett & Crouter, 2014). Bununla birlikte, Charles Darwin'in sosyal evrim kuramı çerçevesinde, ergenlik çağı bireylerin toplumsal değerleri benimsemesinde ve sosyal çevreye kendini benimsetmesinde büyük ölçüde önem taşıyan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Darwin'in ifadelerine göre ergenlik çağında birey, sosyal çevreye ayak uydurmak amacıyla toplumsal değerleri ve kuralları öğrenir ve böylelikle dahil olduğu gruplarla bütünleşerek hayatını sürdürebilme becerisi kazanırlar (King, Barrett, Greenway, Schnitker, & Furrow, 2017).

Sigmund Freud'a göre ise, bireyler ergenlik dönemi içerisinde ilk kez sosyal çevre etkisi üzerinden kabul ve red durumları ile karşılaşılırlar ve böylece ilk kez diğer bireylerle bilinçli bir şekilde ilişki kurarlar (Muuss, 1988). Böylelikle ergenlik çağındaki birey, ebeveynleri ile kurduğu ilişkinin dışında yeni ortam ve ilişki deneyimleri kazanmaya başlamaktadır. Bununla birlikte karşı cinsle kurmuş olduğu ilişkilerinde bazı ilişki dinamik ve patenleri benimsemekte ve böylece içselleştirilen tutum ve edim paternleri de yetişkinlik döneminde bireyin iş, partner ve eş seçme ile sosyal bağlarını belirleyen etkenler olarak görülmektedir (Muuss, 1988). Verilen bilgilere ilave olarak, Erik Erikson ve Anna Freud, 1950 yılı ve sonraki dönemde ergenlik hususundaki kuramlarını psikoloji alanı literatürüne arz etmişlerdir (Steinberg, *Cognitive and Affective Development in Adolescence*, 2005).

Erik Erikson, ergenlik çağında bulunan bireyler tarafından deneyimlenen kimlik oluşumu ve kimlik gelişimi aşamalarına odaklanırken Anna Freud, ergenlik çağında

kurulan bağların bireyin çocukluk dönemindeki ebeveynlerinin tutumları, edimleri ve ilişkileri ile biçimlenmesi hususu üzerinde çalışmalar yapmıştır (Steinberg, 2005). Bahsi geçen teorisyenler, ergenlik dönemi içinde kazanılan deneyimler ve kimlik oluşumu süreci, kişinin yetişkinlik dönemini büyük ölçüde biçimlendirdiğini vurgulamışlardır (Freud, 1969).

Buna ek olarak gelişim psikologları, ergen bireyleri anlama hususunda çok faydalı olan ve ergenlerin psikolojik gelişimini ifade eden kuramları formülize ederek, sıralı gelişim modellerini meydana çıkarmışlardır. Ergen bireylerin öğretmenleri ve ebeveynleri toplumdaki çocuklara yardımcı olma yöntemlerini tavsiye etmekte ve becerisi olmayan çocukların tespit edilmesi hususunda büyük oranda kullanışlı olmasının sağladığı faydalar sebebiyle bu bölümde ergen bireylerin gelişimini nasıl karakterize ettiğini göstermek amacıyla önem taşıyan üç husus ele alınacak ve açıklanacaktır. Bu hususlar şöyle sıralanmaktadır (Crockett & Crouter, 2014):

1. Biliş
2. Ahlaki Akıl Yürütme
3. Kimlik Oluşturma

Sözü edilen bu üç önemli psikolojik gelişim ve dönüşüm unsurunu açıklamadan önce, Piaget'in kuramının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü Piaget, ergen bireylerin bilişsel gelişim süreçlerine yönelik ilk bilimsel ve deneysel çalışmayı yürüten bilim insanıdır ve günümüzde de Piaget'in kuramından yararlanılmaktadır (Byrne, 1996).

Piaget'in kuramına göre, ergenlik döneminde soyut düşüncenin gelişmesi ile bilişsel gelişim başlamakta ve bu evreyi de akıl yürütme ve mantıklı karar alma bilişsel süreçleri izlemektedir (Lerner & Jovanovic, 2016). Ergenler tarafından içinde bulduklarını dünyayı anlamlandırmak ve tanımlamak için somut ve soyut kavramlar arasında bulunan farkın anlaşılması, onun ergenlik dönemindeki bilişsel değişime dahil olduğunun en güçlü ispatı olarak literatürde belirtilmektedir (Lerner & Jovanovic, 2016).

2.1.2. Ergenlik Döneminde Gelişimsel Özellikler

Ergenlik dönemi, çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar geçen farklı bir insani gelişme ve büyüme dönemi olarak ifade edilmektedir. Yaşam bu evresinde 10 ve 15 yaşlarındaki genç ergenler çok hızlı ve önem taşıyan gelişimsel değişim yaşamaktadırlar. 20.yy'da ergenlik, psikoloji yazını ve bilimsel dünyası tarafından ayırıcı bir gelişim dönemi olarak nitelendirilmiştir. Özellikle, Amerikan psikolog G. Stanley Hall (1904) tarafından erken ergenlik dönemi, eşsiz bir büyüme aşaması olarak ifade edilmiştir. Arnett'a (2010) göre, Hall tarafından yapılan ergenlik tanımı küresel anlamda kabul edilen bir tanımlama olarak nitelendirilmektedir.

Diğer önemli psikologlar ve teorisyenler (Havighurst, 1968; Piaget, 1952) ergenlik ve gelişme evresi kuramının güvenilirlik düzeyinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacılar ve akademisyenler (Kagan & Coles, 1972; Tanner, 1973; Thornburg, 1983) bu konuya dair yayımlanan makale ve kitapların yaygın hale getirilmesiyle toplumun ergenlik dönemi hakkındaki farkındalığının artmasını sağlamışlardır. Öte yandan, eğitim psikolojisi alanının kurucuları arasında yer alan Donald Eichhorn (1966) tarafından, müfredat, öğretim ve değerlendirme aşamasında ergen bireylerin gelişimsel niteliklerinin dikkate alınması gerektiği ve bu husus çerçevesinde eğitim ortamının organize edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bahsi geçen görüş hakkındaki durum değerlendirmeleri, profesyonel kuruluşlar tarafından (Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği, 1975; Ulusal Orta Okul Müdürleri Birliği, 1989;Ulusal Orta Okul Birliği, 1982, 1995, 2003, 2010) yazılmış ve gençlere dönük eğitim ve öğretim programları ve uygulamalarına dair önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, ergenlik döneminde meydana gelen gelişimsel nitelikler kapsamında, bireylerin anlama ve akıl yürütme becerilerinin artması olarak ifade edilen entelektüel gelişme de yer almaktadır. Ergen bireylerde, entelektüel gelişim fiziksel gelişime kıyasla daha az görünmektedir. Ancak entelektüel gelişim ile fiziksel gelişimin yoğunluk düzeyi aynıdır (Stevenson, 2002; Strahan, L'Esperance, & Van Hoose, 2009).

Ergenlikte genç bireyler tarafından geniş ölçüde kişisel entelektüel gelişim sergilenmektedir (California State Department of Education, 1987; Kellough &Kellough, 2008; Manning, 2002; Scales, 2010). Ergenler büyük ölçüde merak etme, keşfetme ve öğrenme eğiliminde olmalarının yanı sıra geniş kapsamlı çıkarım ve yorum

yapma becerisine de sahiptirler (Kellough & Kellough, 2008; Scales, 2010). Ergenler ilginç ve faydalı gördükleri hususları öğrenmeyi ve kendilerini geliştirmeyi isterler (Brighton, 2007). Öte yandan, ergenler pasif öğrenmeden ziyade aktif öğrenme yoluyla ilgili oldukları alanlarda yaşlıları ve eğitimcileri ile güçlü bir iletişim kurarak öğrenme aşamalarını deneyimlemektedirler (Kellough & Kellough, 2008). Ergenlik dönemi kapsamında bireyler, soyut düşünme kapasitelerini geliştirirler (Elkind, 1981; Flavell, 2011; Piaget, 1952; 1960); fakat bilişsel fonksiyonun üst seviyelerine geçişi, bu bireylerde önem taşıyan değişiklikler gösterir. Bahsi geçen entelektüel gelişim periyodunda ergeler, somut mantıksal işlemlerden hipotez geliştirme ve deneme, bilgilerin tahlilini yapma ve sentezleme, komplike terimlerle uğraşma ve yansıtarak düşünme yetilerini elde etmektedirler (Manning, 2002).

Ergenler yaşları ilerledikçe metaforların farklarını kavramaya, geleneksel anlam ve mantık bütünlüklerinden çıkarımlar yapmaya başlamaktadırlar (Kellough & Kellough, 2008). Ergenler olgunlaştıkça ideolojik hususlarda düşünmeye, tartışmaya ve yetişkinlerin direktiflerine meydan okumaya başlamaktadırlar (Brighton, 2007; Stevenson, 2002). Bununla birlikte iç gözlem yöntemiyle kendilerine dair izlenimler oluşturmakta ve sahip oldukları entelektüel kapasite ile kim oldukları ve ne oldukları hakkında geniş kapsamlı yargılarda bulunmaktadırlar (Brighton, 2007). Bu entelektüel gelişim sürecinde mizahın sofistike düzeylerini de deneyimlemeye başlamaktadırlar (Stevenson, 2002). Ergenler, yaşadıkları dünyaya anlam kazandırmak amacıyla öğrenciler olarak, kişisel deneyimlerini ve bilişsel ve entelektüel gelişim aşamasında üst düzeylere çıkarmak istemektedirler (Piaget, 1960).

Ergenlikte bireyler, gerçek hayat tecrübeleri üzerinden öğrenme imkânlarından büyük ölçüde faydalanırlar ve geleneksel bilimsel konularla daha az ilgilenmeye başlarlar (Kellough & Kellough, 2008). Bununla birlikte geleceğe dair düşünme, kişisel gereksinimlerini giderme ve kişisel hedefler saptama hususlarında gelişmiş bir yeteneğe sahip olan bireyler haline gelmektedirler (Kellough & Kellough, 2008). Öte yandan, ergenlik dönemine dahil olan gelişimsel niteliklerin içerisinde ahlaki gelişim de yer almaktadır. Ahlaki gelişim, bireylerin ilkeli tercihlerde bulunma ve diğer bireylere nasıl davranmaları gerektiği şeklinde ifade edilmektedir. Ergenlikte bireylerin geliştirdikleri inanç, tutum ve değerlerin büyük bir kısmı yaşamları boyunca onların kalıcı nitelikleri haline gelmektedir (Brighton, 2007).

Ergen bireyler de idealist olma eğilimine sahip olmalarının yanı sıra ve ahlaki ve etik değerlerin meydana gelmesiyle çok güçlü bir adalet duygusu elde etmektedirler (Kellough & Kellough, 2008; Scales, 2010). Ahlaki gelişmenin bireylerarası uygunluk evresine geçtikçe adölesanlar, ilgili oldukları bireylere dair var olan anlayışlarını kendi ben merkezlilikleri ile uzlaştırmaya çalışmaktadırlar (Roney, 2005). Ben merkezli bir bakış açısından diğer insanların hislerini ve haklarını düşünmeye başlamalarıyla (Scales, 2010) toplumsal kurallara dönük olarak holistik bir görüş ve ahlaki tavır kazanmaktadırlar (Gilligan, 1982).

Genellikle bireyler ergenlik döneminde hayata dair geniş kapsamlı ve yanıtlandırılmaz sorular sormakta ve yetişkin bireylerden gelen cevapları kabul etmemektedirler (Kellough & Kellough, 2008). Sonuçta ergenler, sağlıklı bir şekilde etik ve ahlaki tercihlerde bulunmakla mücadele etmektedirler (Kellough & Kellough, 2008). Ahlaki gelişim konusunda büyük ölçüde önem taşıyan hususlar arasında ergenlik dönemindeki ruhsal gelişim yer almaktadır. Ruhsal gelişim, bireylerin yaşamlarını kavramaya ve anlamaya dönük bir gelişimsel süreç olarak ifade edilmektedir(Lingley, 2013).

Literatüre göre ergenlik dönemi açısından büyük bir öneme sahip olan maneviyat gelişimi, ergenlerin duygu okur yazarlığı ve empatikurma becerilerinin gelişmesi hususunda önemli bir rol üstlenmektedir. Ergenlik döneminde ergenler manevi hususları araştırmak, ben ile diğer bireyler arasındaki bağı geliştirmek ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmak amacıyla maneviyat anlamında bir gelişim sergilemektedirler (Scales, 2010). Öte yandan, ergenlikte yer alan gelişimsel niteliklerin kapsamına sosyal-duygusal gelişim de dahil olmaktadır. Sosyal-duygusal gelişim bireyin, diğer bireyler ve gruplarla olgun etkileşim kapasitesi ile ilgili bir süreç olarak ifade edilmektedir. Ergenlik dönemi sosyal-duygusal olgunluk, bedensel ve entelektüel gelişim süreçleri ile bağlantılı bir şekilde ilerlemektedir. Bahsi geçen ergenler için yaşlılarının onayı önemli olmakta ve yetişkinlerin onayı önemini yitirmektedir. Bununla birlikte ergenlikteki birey için bir grup içerisinde yer almak ve aidiyet hissetmek büyük ölçüde önem taşımaktadır (Scales, 2010).

Ergen bireyler sosyal ve duygusal açıdan olgunlaşma aşamasında, akranları ve ebeveynleri için çelişkili bir sadakat evresinden geçmekte ve türlü ikilemler ile karşı

karşıya kalabilmektedirler (Wiles, Bondi, & Wiles, 2006). Ergenlerin yaşıtlarına büyük ölçüde sadık olmaları sebebiyle akranları içerisinde sosyal açıdan tatmin olma duygularını aramaktadırlar (Kellough & Kellough, 2008). Ergenlik dönemindeki bireylerde genellikle sosyal konum ve bireysel kimlik arayışı aşamasında yeni davranışlar test etme ve kendini keşfetme girişimleri görülmektedir (Scales, 2010). Benzer şekilde akran grubunun mevcut kurallarına uygun hareket etme istekleriyle birlikte ayırt edici ve özgür olma istekleri de ergenler için önem taşıyan toplumsal ve duygusal deneyimler arasında yer almaktadır (Brighton, 2007). Ergen bireyler hem olumlu hem de olumsuz nitelikte pek çok akran ilişkileri yaşamaktadırlar. Ergenlik dönemi içinde adölesanlar arkadaş çevresini genişletmekte (Brighton, 2007) ve romantik hislerini deneyimlemektedirler (Scales, 2010).

Ergenlik döneminde bireylerin cinsel yönelim ve kimlik konuları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu dönem ergenlerin kendi cinsel yönelimine karar verme evresinde çok önemli bir role sahiptir (Brighton, 2007). Olumsuz arkadaş deneyimleri genellikle ortaokul dönemlerinde yaygınlaşmakta ve bu gibi durumlarda ergen bireylerin ahlaki, bilişsel, sosyal-duygusal ve ruhsal gelişimlerini engelleyen ve ergenlerin gelişim açısından yaşıtlarından geri kalmalarına sebebiyet veren olaylar olarak görülmektedir (Kellough & Kellough, 2008; Scales, 2010). Bununla birlikte ergenler, değer verdikleri yaşıtlarını ve çevrelerindeki yetişkinleri taklit etme eğilimine sahiptirler. Ergenlerin kendi tercihlerini yapabilme sorumluluklarını elde etme sürecine geldiklerinde, halen son kararı ebeveynler vermektedir (Kellough & Kellough, 2008). Bununla birlikte ergen bireylerin sosyal ve duygusal gelişim evrelerinde, hangi davranışlarda bulunmanın doğru ya da yanlış olduğunu anlamak amacıyla kabul ederek ya da reddederek davranışlarının sınırlarını tespit etmeye çalışırlar. Bu durumda ergenler yetişkinlere meydan okumaktadırlar (Kellough & Kellough, 2008). Sonuç olarak, ergenler sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde doğru ve yanlış deneme yanılma yöntemi ile test ederek öğrenmekte ve yetişkin bir birey olma yolunda ilerleme kaydederken ben merkezli düşünce ve kişilik mekanizması sebebiyle yetişkinlere ve ebeveynlere meydan okumaktadırlar.

2.1.3. Ergenlikte Benlik Kavramı ve Kimlik Gelişimi

Benlik; bireyin kendine güvenerek, tutarlı bir inanca ve bakış açısına sahip olma becerisi olarak ifade edilen bir kavramdır. Ergenlik döneminde bireyler, çevresel ve içsel etkenlerin aynı anda yarattığı etkisi ile birlikte kendi inanç ve görüşlerini oluşturma yolunda ilerlemektedir. Benlik oluşumu sürecinde sözü edilen inanç ve görüşler çevre tarafından bilinmekte ve tanınmaktadır. Literatürde farklı görüş ve inançların karşılaştırılması ve buna yönelik karar ve yorumlama sistemlerinin işlemesi de yine ergenlikte öz-benlik oluşumunu tamamlayan süreçler olarak belirtilmektedir (Kroger, 2006).

Benlik kavramı, ergenin kendi davranışları ve diğer bireylerin algıları üzerindeki bağlamsal etkileri kavradığında kendisini tanımlarken kişisel özelliklerini nitelendirmeye başladığında ortaya çıkmaktadır. Birey kendini farklılaşma ile tanımakta, tanımlamakta ve tanıtmaktadır. Bu durum da benliğin ortaya çıkarılmasını ve görünür hale dönüştürülmesini sağlamaktadır. Ergenlik döneminde benlik gelişiminin tamamlanmasına destek olan faktörler arasında, kendilik algısı içinde tutarsız içerik tanınması hususu da yer almaktadır. Bahsi geçen tutarsızlıklara çözüm bulunması ve istikrarlı bir hale dönüştürülmesiyle birey kendini ve kendi benliğini tam manasıyla oluşturmuş ve geliştirmiştir (Kroger, 2006).

Ergenlik dönemindeki psikolojik süreçler çerçevesinde benlik saygısı, bu sürecin nihai önemli yönü olmaktadır (Harter, 1990). Benlik saygısı; bireyin benlik kavramı, kimliğine dair düşünceleri ve duyguları başarılı bir şekilde tanımlaması ve bunları ifade etmesidir (Harter, 1990). Evrimsel ve psikodinamik bakımdan ele alındığında, bireylerin benliklerini ortaya çıkarması ve buna yönelik var olan saygıyı arttırması ve bunu tutarlı bir şekilde sürdürmesi, bireyin psikolojik anlamda yaşama tutunmasını ve mücadele etmesini sağlayan en önemli ögeler arasında yer almaktadır (Harter, 1990). Sözü edilen husus toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, ergenlik döneminde benlik saygısının tam olarak oluşturulamadığı veya düşüş gösterdiği gözlenmektedir.

Adolesan yaşam döngüsünde kimlik gelişimi, büyük ölçüde önemli bir evre olarak nitelendirilmektedir. Ergenlik döneminde bireylerin kimlik arayışı ve kimlik oluşturma süreci başlamaktadır. Bu dönemde ergen bireyler kim olduklarını keşfetmek amacıyla değişik davranışları ve tutumları test etme eğilimindedirler. Ergenler kendi

kimliklerini ve kim olduklarını bulmak için sürekli çabalamaktadırlar. Bahsi geçen dönemde kimliğin geliştirilmesi ve muhafaza edilmesi aile hayatı, çevresel koşullar ve toplumsal statü gibi pek etkene bağlıdır (Steinberg, Cognitive and Affective Development in Adolescence, 2005).

Literatür kapsamında yer alan deneysel çalışmalara göre, ergenlik sürecinin kimlik oluşum süreci olarak ifade edilmesi daha doğrudur. Psikoloji literatürü ele alındığında kimlik gelişimi ve kimlik oluşumu süreçlerinin başlıca iki ayağı vardır. Bu ayaklar; kendine netlik ve benlik saygısı olarak ifade edilmektedir. Kendine netlik kavramı kapsamında ergenlik döneminde gelecekte kim olmak, ne olmak ve nasıl bir birey olmak istendiğine karar verilmesi hususları yer almaktadır. Benlik oluşumu ise manevi anlamda bireyin kendi özünde nasıl duygular barındırdığını tespit etmesi olarak tanımlanmaktadır. Benlik oluşumuna duyulan saygı olarak ifade edilen benliğini koruma hali ise literatürde benlik saygısı olarak tanımlanmaktadır (Steinberg, 2005).

Kimlik oluşumu ve gelişimi sürecine doğrudan etki eden unsurların başında çevre ve sosyal ortam gelmektedir. Ergen bireyin kimlik oluşumunda ve gelişiminde içinde bulunduğu sosyal ortamı ve çevresi önemli bir role sahiptir. Bu hususta yürütülen çalışmalar kapsamında, ergenlerin kimlik oluşumu ve gelişimi sürecine sosyoekonomik durumları, sosyal ortamlarının eğitim düzeyi ve alışkanlıklarının büyük ölçüde kalıcı etkiler yarattıkları sonucuna varılmıştır. Bahsi geçen dönüşüm sürecinin merkezinde çevrenin yapısı ve genel ilkeleri yer almaktadır. Bu süreç ergenlerin yetişkin bir birey olduklarında aldıkları kararların ve bu döneme yönelik olan algıların doğrudan biçimlenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla birey sosyalizasyon evresinde kendi kimliğini oluşturmanın ve tanımlamanın yanı sıra kendi sosyal çevresinin norm ve değerlerini de içselleştirmektedir. Böylelikle toplumsal açıdan ele alındığında, ergenlik döneminde bireyler arasındaki kültür, anlayış ve düşünce farkının meydana geldiği ve bunun bir kimlik çatışması hali olduğu görülmektedir (Steinberg & Morris, 2001).

Psikoloji literatürü ele alındığında ergenlerin tamamının bu dönemden geçtiği ve kimlik oluşumu sürecini deneyimlediği açık bir şekilde ortaya konmaktadır. Ancak bu hususta, ebeveynlerin ve çevrenin ergen bireyi hangi konular ve hangi durumlar kapsamında yönlendirdiği ve sosyalize ettiği önem arz etmektedir. Bir ergen psikolojik olarak çarpık bir dönüşüm evresinden geçmiş ise yetişkinlikte karşılaşılan psikolojik

sorunların bu deneyimlenen çarpık dönüşüm evresiyle alakalı olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler ve psikologlar açısından değerlendirildiğinde, ergenlerin dahil oldukları sosyal ortam ve çevrenin başarılı bir şekilde düzenlenmesi, onların gençlik ve yetişkinlik döneminde sosyal ve duygusal yeteneklerinde büyük ölçüde önem taşımaktadır (Steinberg & Morris, 2001).

"Beş Faktör Kişilik Özelliği" terimi ilk kez Goldberg (1993) tarafından ileri sürüldüğü ve kişilik özellikleri çalışmaları ile ilişkilendirildiği psikoloji literatüründe belirtilmektedir. "Beş Faktör Kişilik Özelliği" terimi kapsamında ele alınan kişilik özellikleri; deneyime açık olma, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge ölçütleri olarak ifade edilmektedir (Hamby, Taylor, Snowden, & Peterson, 2016).

Bahsi geçen kişilik özelliklerinin ergen bireylerdeki örüntüleri ele alındığında, erkek ergenlerin kız ergenlere kıyasla çok daha yüksek bir düzeyde dışadönüklük kişilik özelliği taşıdıkları görülmektedir. Araştırmacılara göre ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel gelişmeler sebebiyle erkek ergenlerde yücelen benlik saygısı ve öz güven düzeyi onların sosyal açıdan çok daha fazla onaylandıklarını ve bu sebeple daha yüksek düzeyde dışadönüklük kişilik özelliğine sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ergen bireylerin genellikle uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge kişilik özelliklerine düşük düzeyde sahip oldukları gözlenmiştir. Buna ek olarak ergen bireylerin deneyime açıklık kişilik özelliğine yüksek düzeylerde sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Mann, Briley, Tucker-Drob, & Harden, 2015).

Araştırmacılar tarafından yapılan yorumlara göre ergenlikte egosantrik bir kişilik yapılanması sonucunda ergenler uyumlu olmaktan kaçınmakta ve bu duruma karşı direnç gösterebilmektedirler. Güçlü aile bağlarına sahip olmayan ve egosantrik yapılanma sebebiyle kendi sorumluluklarının farkında olamayan ergenler, sorumluluk kişilik özelliğini erken yetişkinlik döneminde içselleştirmektedirler (Wang, Ho, Chan, & Tse, 2015). Öte yandan ergenlerde yüksek düzeyde deneyime açıklık seviyesi gözlemlenmektedir. Bu durumun başlıca sebebi ise ergenlik dönemi içinde ergenin çevresini ve kendisini keşfetme amacına sahip olmasıdır. Bu keşfetme davranışından ergenin haz alması sonucunda yeni deneyimlere açık olma ve bunlara dönük olarak pozitif bir tutum geliştirme eğiliminde olmaktadır (Wang, Ho, Chan, & Tse, 2015).

Buna ilave olarak Van Den Akker, Prinzie ve Overbeek'in (2016) tarafından yürütülen incelemeler sonucunda, yüksek ahlaki ve entelektüel gelişim seviyesine sahip olan ergenlerin, sorumluluk ve duygusal denge kişilik niteliklerindeki puanlarının, orta ve düşük ahlaki ve entelektüel gelişim seviyelerine sahip olan ergenlere kıyasla çok daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla, ergenlerin kişilik yapılanması evresinde bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim süreçlerinin büyük bir etkisinin var olduğu söylenebilmektedir. Diğer taraftan Egan, Daly, Delaney, Boyce ve Wood'un (2017) ifadeleri çerçevesinde, bahsi geçen bu beş kişilik özelliklerinin içselleştirilmesi ile yaş arasında pozitif yönlü bir bağın var olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan yorumlara göre ergen bireylerin hayat tecrübeleri ve bilişsel aktiviteleri arttıkça onların daha dışadönük, sorumlu, uyumlu, deneyime açık ve duygusal dengeyi kurabilen bireylere dönüştükleri gözlenmektedir.

2.1.4. Ergenlikte Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı ruh sağlığı problemi, bireyin sınav ve test gibi belirli alanlardaki performansını ölçmek için kullanılan araçlar ile denendiğinde aşırı düzeyde kaygı, endişe ve korku hissetmesi sebebiyle ile mevcut kapasitesinden daha düşük bir performans sergilemesidir. Sözü edilen problemin görülme sıklığı 10 – 24 yaş arası kişilerde, yetişkinlere kıyasla üç kat daha fazladır. Bu problemin başlıca sebebi ise hem bireylere başarılı olma halinin dayatılmasıyla oluşan baskıcı durum hem de bireylerin 10 – 24 yaş aralığındayken girdikleri test ve sınavların geleceklere şekil verecek düzeyde önem taşımasıdır (Friedman & Bendas-Jacob, 1997).

Türkiye'de yapılan deneysel çalışmalar 14 – 18 yaş aralığındaki ergen bireylerin %48'lik bir kısmında orta, %24'lük bir kısmında düşük ve %28'lik bir kısmında ise yüksek düzeyde sınav kaygısı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 2000). Şahin, Günay ve Batı'nın (2006) tarafından sunulan bulgular çerçevesinde sınav kaygısı yaşayan ergenlerin, düşük akademik performans düzeylerine sahip oldukları vurgulanmaktadır. Bununla birlikte sınav kaygısının bireylerin sosyal yeteneklerini engellediği, öğretmenleri ve yaşlıları ile kurduğu ilişkilerde daha düşük seviyede destek algılamaya ve memnun olmaya sebebiyet verdiği görülmüştür. Araştırmacılar tarafından yapılan açıklamalarına göre sınav kaygısı problemi olarak ifade edilen bu durum aslında ülkemizdeki gelecek ve iş bulabilme kaygısının davranış örüntüsüne yansımaları olarak

nitelendirilmektedir. Bu hususta ergen bireyler, ebeveynler ve toplumsal algı üzerinden devamlı bir şekilde iş bulma ve başarılı olma temalarıyla karşı karşıya kalmakta ve bu sebeple geleceğe endişeli ve karamsar bir bakış açısıyla bakmaktadırlar. Bunun yanı sıra bu bakış açısı sonucunda ergenler sınav kaygısı geliştirmekte, akademik ve soyo-duygusal hayatlarında yaşlılarından büyük ölçüde geride kalmaktadırlar (Şahin, Günay, & Batı, 2006).

Yıldız (2007)' in ifadelerine göre sınav kaygısı sorununun meydana çıkmasına yol açan bir başka sebep ise ailelerin mükemmel ve eksiksiz olma düşüncelerini çocuklarına dayatmaya çalışmalarıdır. Bu noktada, ailelerin mükemmeliyetçi olmaları ile çocuklarında sınav kaygısı probleminin ortaya çıkma durumu arasında pozitif bir korelasyonun var olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınav kaygısı probleminin oluşmasında ailelerin davranışlarının ve çocuklarını yetiştirme tarzlarının büyük ölçüde etkili olduğu görülmektedir (Yıldız, 2007). Bununla birlikte, Gençdoğan (2006) tarafından yürütülen araştırma bulguları çerçevesinde, yüksek seviyede sınav kaygısı bulunan ergenlerin, düşük seviyede sınav kaygısı bulunan ergenlere kıyasla mental ve öznel iyi oluş durumlarının çok daha düşük seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, sınav kaygısı ile öznel iyi oluş arasında negatif korelasyonel bir bağın var olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Çam, Khorshid, Özsoy (1998) tarafından sunulan bulgulara göre ergenlerde sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif korelasyonun var olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada, ergenlerde sınav kaygısı ve benlik saygısı arasında negatif bir ilişkinin var olması sonucunda onların başarı düzeylerinin büyük ölçüde olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Çam, Khorshid, & Özsoy, 1998).

Ayrıca Meece, Wigfield ve Eccles'in (1990) ifadelerine göre ergenlerde tespit edilen sınav kaygısı düzeyleri, onların derslerdeki başarı düzeylerine de büyük ölçüde etki eden bir faktör olarak nitelendirilmekte ve yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip olan ergenlerin, matematik dersinde başarısız olma olasılığının istatistiksel açıdan tahmin edilebileceği ortaya konulmuştur. Bu durum da sınav kaygısı probleminin ergenlerin güncel ve gelecekte dönemlerdeki akademik başarılarına olumsuz yönde etki edebileceğini göstermektedir. Diğer taraftan, ergenlik dönemindeki sınav kaygısı problemi psikopatolojik perspektif üzerinden ele alındığında yüksek düzeyde sınav

kaygısı yaşayan ergen bireylerin yeme bozukluğu, yaygın anksiyete ve depresyon hastalıklarıyla karşı karşıya kalma eğilimlerine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalar çerçevesinde, ergenlik döneminde yüksek düzeyde sınav kaygısının yaşanmasının yeme bozukluğu, yaygın anksiyete ve depresyon gibi hastalıklara yakalanmanın tahmin edilmesini sağladığı ortaya çıkarılmıştır (King, Mietz, Tinney, & Ollendick, 1995). Bu da sınav kaygısı ruh sağlığı probleminin, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine olumsuz yönde etki etmesinin yanı sıra onların gelecekteki ruhsal durumlarına da negatif yönde etki edebilecek bir faktör olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye’de ve küresel bazda sınav kaygısı üzerine yürütülen deneysel çalışmalar sonucunda, sınav kaygısının ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine ve gelecekteki ruhsal durumlarına negatif yönde etki edebilecek bir faktör olduğunu göstermektedir.

2.2. Psikolojik Sağlık

2.2.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı

Psikolojik sağlık, pozitif psikoloji alanına dahil olan bir kavramdır. Pozitif psikoloji, psikolojik olarak kişiye rahatsızlık veren faktörlerden ziyade, kişinin sağlıklı olmasını sağlayan faktörleri ön planda tutmakta ve bu kapsamda psikolojik sağlık kavramını ele almaktadır. Psikolojik sağlık kavramı, maruz kalınan olumsuz yaşantılarla mücadele edebilmek ve kendini güçlü hissedebilmek (Block & Kremen, 1996) olarak tanımlanmaktadır. Masten (2011) tarafından pozitif psikoloji yaklaşımı ile çalışma alanında karşı karşıya kalınan olumsuz durumlar incelenerek, kişilerin olumsuz durumlar karşısında ayakta kalabilme becerisinin önem taşıdığını ve çalışmalar kapsamında problem yaşanan dönemlerdeki gelişimin göz ardı edildiği vurgulanmaktadır. Psikolojik sağlık kavramı Latince “resiliens” sözcüğünden gelmekte ve bir maddenin asıl biçimine dönebilme becerisi ve esnekliği olarak ifade edilmektedir (Greene, 2002).

Soanes ve Stevenson (2006) tarafından yürütülen çalışmalarda ise sağlık kavramını Oxford İngilizce sözlüğünde yer verilen tanımla “zor şartlarla hızlı bir şekilde başa çıkabilme ve o şartlara karşı koyabilme becerisi” olarak ele alınmıştır. Sağlık kavramının kapsamında uyum sağlama ve esneme yeteneği de yer almaktadır

(Hunter & Chandler, 1999). Psikolojik sağlamlık kavramının iŒe vuruk tanımlaması hususunda bir uzlaşma sağlanamasa da psikolojik sağlamlık sonucunda meydana gelen pozitif yönlü davranışlar açısından literatürde bir uzlaşma sağlanmıştır (Jacelon, 1997; Kararımak, Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler, 2006). Psikolojik sağlamlık kavramı, önem arz eden bir problemle karşı karşıya kalındığında pozitif bir uyumu kapsayan dinamik bir süreç (Luthar, Cicchetti, & Becker, The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work, 2000), strese ve güçlüklerle karşı bireyler tarafından verilen tepkilerdeki kişisel farklılıkların pozitif rolü ve uyumlu olmayan tutum ve davranışlara ortam yaratan çevresel risklere karşı bireyin tepkisini iyileştiren koruyucu etkenler (Rutter, 1987) olarak ele alınmıştır.

Rutter (1987), psikolojik sağlamlık kapsamında kişisel farklılıkları irdelerken tanımların büyük bir kısmını karşılaşılan güçlük ve olumlu uyum kavramlarına dayandırmıştır. Karşılaşılan güçlük kavramı, bireyin, herhangi bir tehdidin mevcudiyeti veya yaşam zorlukları karşısında hayatını idame ettirebilmesi olarak ifade edilmektedir. Olumlu uyum kavramı ise bireyin gelişim süreçlerinde problem yaratacak olaylarla mücadele edebilme yeteneği ve olumlu uyum sürecinin sağlıklı bir biçimde yaşanması olarak ifade edilmektedir. Psikolojik sağlamlık kavramı, yürütölen çalışmalarda çeşitli yönleriyle ele alınmaktadır. Örnek verilecek olursa;

Masten ve Gewirtz (2006) tarafından psikolojik sağlamlık kavramı, ebeveynlerin kaybının ardından ergenlerin kısa bir zamanda iyileşmeleri, yaşama uyum sağlamaları veya onları evlat edinen aileyle bütünleşmeleri, farklı tehlikelere maruz kalan çocukların psikolojik sorunlarla mücadele edebilmeleri ve sağlıklarını muhafaza edebilmeleri boyutlarında ele alınmıştır.

Luthar ve Cicchetti (2000) tarafından yürütölen çalışmada ise karşı karşıya kalınan zorluğu, istatistiksel olarak uyum zorlukları ile bağlantılı olan ve olumsuz hayat şartlarını içeren bir durum olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak olumlu uyumu ise bir toplantıda, sahnede dikkat çeken gelişimsel rolleri davranışsal olarak dışa vurulan sosyal yeterlilik olarak ifade edilmiştir.

Masten ve Obradovic (2006)'nın çalışmasında uyum belirtileri, içsel iyi oluş ile olumlu ilişkiler olarak ele alınmıştır. Pozitif uyum, sıkıntı veren durumlara yönelik başarılı bir uyum davranışı veya kapasiteye sahip olma süreci (Masten, Best,

&Garmezy, 1990), adapte olma veya gelişime yönelik ciddi tehditlere karşın olumlu davranışlar tarafından karakterize olmuş bir fenomen sınıfı (Masten, 2001), yaşanan zorluklar karşısında bir kişinin kendini iyi hissetmesini sağlayan karakter özellikleri (Connor & Davidson, 2003) olarak ele alınmaktadır. Pozitif uyum, üretken tecrübeler ve pozitif yönlü duygular için gerekli görülen kapasiteye sahip olmakla birlikte, bedensel işlevsellik ve psikolojinin sağlıklı evrelerini devam ettirebilmek amacıyla yaşamı tehdit edici hallere, şiddete ya da bir yakının ölümü gibi büyük bir yıkıma neden olan tehlikeli durumlarla karşı karşıya kalmış yetişkin bireylerin, bu durumların üstesinden gelme kapasitesini de kapsamaktadır (Bonanno, 2004; Lee & Cranford, 2008).

Pozitif uyum, bireyin yaşanan olumsuzluklar karşısında hızlı bir şekilde toparlanması ve istikrarlı duruma geçmesi olarak ifade edilebilmektedir (Leipold & Greve, 2009). Davranışsal eğilimlerin komplike bir dağarcığı olarak nitelendirilmektedir (Agaibi & Wilson, 2005). Bahsi geçen iki temel kavrama dayandırılan psikolojik sağlamlık Masten'in (2014) çalışması çerçevesinde, yoğun bir şekilde stresli durumlarla karşı karşıya kalındığında ya karşılaşılan olumsuz durumlardan kaçarak ya da olumsuz durumları kavrayarak eski haline geri dönebilme, yaşanan olumsuzluklarla mücadele etme, onlara uyum gösterebilme ve sonucunda hızlıca toparlanabilme olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda bireylerde psikolojik sağlamlık kavramı kişisel özelliklere tabi olarak değişiklik gösterebilmektedir.

Marici (2015)'nin ifadelerine göre, psikolojik sağlamlıktan söz edebilmek için gerekli görülen iki durum vardır. Bu durumlar:

1. Travma, kaygı ya da olumsuz olay ya da durumların var olması,
2. Olumsuz durumlara uyum gösterebilme veya iyileşebilmedir.

Bireyler hayatları boyunca pek çok zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bahsi geçen zorlukları günlük hayatla karşılaşılan küçük problemlerden büyük problemlere kadar sıralanabilmektedir.

Bonanno ve Mancini'nin (2008) tarafından yürütülen çalışma çerçevesinde, bireylerin büyük bir kısmının yaşamları boyunca en az bir kez potansiyel travmatik bir

olayla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu ifadede yer alan ‘‘potansiyel’’ kavramı, bireylerin yaşamsal durumlara nasıl tepki verdiğiine yönelik farklılıklar sergilediğine ve sonuçta bir travmanın ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat çektiği için önem taşımaktadır.

Brook ve Whiteman (1993) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler ile çocuklar arasında kurulan psikolojik sağlamlık ilişkisinin seviyesini tespit etme hususunda başlıca dört faktörün rol oynadığı belirtilmektedir:

1. Ebeveynlerin değerleriyle özdeşim,
2. Aile içi çatışmanın olmaması, ailenin etkili iletişim ve problem çözme yeteneği,
3. Aile içindeki sıcaklık hissi,
4. Kişinin ailede düzenlenen etkinliklerine katılımı.

Bu kapsamda incelendiğinde, bireyin psikolojik sağlamlık seviyesi; ailenin mevcudiyeti, ailede karşılaşılan olaylar ve bireyin algılama şekli gibi faktörlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Werner’in (1995) tarafından yürütülen çalışmaya göre, çocuklarda psikolojik sağlamlığın üç büyük bileşeni olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar bileşenler kişisel özellikler, aile yapısı ve aile dışındaki çevre olarak sıralanmaktadır. Kişisel özelliklerde çocuklar açısından önem taşıyan değişkenler empati, otonomi ve problem çözme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Aile ve çevresel değişkenler ise aile içi koruma, arkadaş çevresi, okul ve sosyal hayat olarak sıralanmaktadır. Bu çerçevede ele alındığında, kişisel özelliklerle birlikte aile ve akran grubunun psikolojik sağlamlık bakımından büyük ölçüde önem taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında psikolojik sağlamlık seviyesi ile çocukların yakın arkadaş sayısı, aile desteği görüp görmedikleri ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin bağı detaylı bir şekilde incelenecektir.

Kimlik arayışındaki ergen bireylerin pozitif uyuma sahip olmaları önem taşımaktadır. Masten, Best ve Garnezy’in (1990) ifadelerine göre; kimlik arayışı döneminde pozitif uyum, sıkıntı veren olaylara karşı başarılı bir şekilde uyum davranışı gösterilerek gerçekleştirilebilmektedir. Psikolojik sağlamlığın değerlendirilmesi hususunda göz önünde bulundurulması gereken faktörler şöyle sıralanmaktadır;

- Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmede kişinin etkin rolü,

- Stresli şartlar karşısında kişinin uyum gösterebilme hızı,

- Yaşanan psikolojik travmanın yol açtığı etkilerle mücadele etme ve başarılı bir şekilde iyileşebilme yeteneklerine sahip olma (Gizir, Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması, 2007). Harvey (1996) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sağlamlığın bütünlüğünü ya da maruz kaldığı zarardan etkilenme seviyesi psikolojik sağlamlık kapasitesi olarak ele alınmış ve psikolojik sağlamlığın bazı nitelikleri şöyle ifade edilmiştir:

- Travmaya neden olan tecrübelerin anımsanma sürecinde kontrol sağlama,

- Hafıza ve duygunun bütünlüğü,

- Travmaya tabi olarak duyguların organize edilmesi,

- Semptomların organize edilmesi,

- İçsel tutarlılık,

- Özgüven,

- Güvenli bağlantıların kurulması,

- Travmanın yarattığı etkiyi kavrama,

- Pozitif yönlü bir anlam geliştirme. Psikolojik sağlamlık, genellikle kişilerin kendilerini negatif yönlü olarak değerlendirmelerinden ve strese sebep olabilecek her türlü kaynaktan koruyan ve kişisel menfaatlerini arttıran türlü etkenlerden meydana gelmektedir. Bununla birlikte toparlanma ve başa çıkma, kavramsal olarak psikolojik sağlamlıktan ayrı tutulan hususlardır. (Fletcher&Sarkar, 2013).

Hayatta kaygı, stres ve travma gibi durumların sebep olduğu tehlike faktörleri ve maruz kalınan bu riskli durumların etkisini en aza indiren koruyucu faktörler, psikolojik sağlamlığın kavramsal olarak net bir biçimde idrak edilmesi için bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Kararımak, 2006). Bu hususta yürütülen çalışmalara göre, psikolojik

sağlamlık kavramı kişilerin yaşadıkları tehlikelerin ve koruyucu faktörlerin mevcudiyeti ile bağlantılıdır.

2.2.2. Psikolojik Sağlamlıkta Risk Faktörleri

Psikolojik sağlamlık, birey herhangi bir güçlük ya da riskle karşı karşıya kaldığında kullanılabilen bir ifadedir. Çocuklar genellikle risk faktörü olmadığında uyumlu, normal ve yeterli davranışlar sergilemektedir (Masten & Reed, 2002). Psikolojik sağlamlık hususunda yapılan araştırmalarda, riskli ortam ve şartlar ile riske maruz kalıp başarılı olabilmiş çocuklar incelenmektedir. Zorluk anlamında kullanılan risk kavramı, istatistik ile bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Risk faktörleri, muhtemel bir sorunun sürmesi ve muhtemel bir problemlili olayın meydana gelmesine sebebiyet veren faktörler olarak ifade edilmektedir (Kirby & Fraser, 1997). Risk faktörleri bireylerin özellikle de çocuk ve ergenlerin suç işleme ve okuldan uzaklaşma gibi negatif sonuçlara maruz kalmalarına neden olan faktörleri kapsamaktadır (Masten, 1994).

Süreklilik gösteren faktörler, çocuklar açısından önem taşıyan risk faktörleridir. Genellikle çocukların bir hastalığa yakalanma ya da bir yakını kaybetme gibi durumlarda psikolojik sağlamlık gösterme seviyeleri artış göstermektedir. Fakat devamlı bir şekilde yaşanan aile içi çatışma ya da yoksulluk gibi hallerde çocukların psikolojik sağlamlık gösterme seviyeleri düşüş gösterebilmektedir (Coleman & Hagell, 2007). Sözü edilen risk faktörlerinin mevcudiyeti ile psikiyatrik hastalık arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Risk faktörü altındaki bir çocuğun psikiyatrik bozukluk yaşama ihtimali hiçbir risk altında olmayan çocuğa kıyasla çok daha yüksektir (Garnezy, 1987). Psikolojik sağlamlık araştırmalarına göre, risk faktörleri olumsuz hayat şartları, erken doğum, olumsuz tecrübeler, ebeveynlerin psikopatolojik geçmişi, kronik hastalıklar, ebeveynlerin ayrı yaşaması, aile içi şiddet, okula uyum sağlama zorluğu, başarısız olma, okuldan ayrılma, ihmal ve istismar, madde bağımlılığı, ekonomik problemler, yoksulluk, yaşanan sosyal travmalar ve doğal afetler şeklinde sıralanmaktadır (Gürkan, 2006).

Bununla birlikte risk faktörlerinin bir kısmı olumsuz sonuçların sebebi olarak görülürken, bir kısmı da olumsuz olayların sonuçları olarak görülmektedir. Psikolojik sağlamlık hususunda riskin tanımlamasını yapmanın yanı sıra olumlu bir sonuç olan yeterlik kavramını da izah etmek gerekmektedir. Yeterlik kavramı, sosyal ve akademik

alandaki uyumlu sonuçların elde edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gizir & Aydın, 2006). Çocuk ya da ergenin kişisel olarak gelişimini sağlayabilmesi amacıyla içinde bulunduğu çevrenin şartlarına uyum sağlamasını ifade etmektedir (Masten & Coatsworth, 1998). Yeterlik anlamında sıklıkla kullanılan olumlu sonuç değişkenleri; akademik başarı, olumlu davranış sergileme, akranları tarafından benimsenme ve yakın arkadaş bağları kurma, spor ve sosyal hizmet gibi aktivitelere dahil olma biçiminde sıralanabilmektedir (Masten & Reed, 2002).

2.2.3. Psikolojik Sağlamlıkta Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, kişinin karşı karşıya kaldığı risklerin ya da zorluklarının derecesini en aza indirebilen ya da etkilerini yok edebilen, kişinin olumsuz olaylar karşısındaki, sağlıklı uyumu ve başa çıkabilme gibi becerilerinin gelişmesini sağlayan faktörler olarak ifade edilmektedir (Masten, 1994). Kişi taşıdığı bazı nitelikler sayesinde stres kaynakları karşısında daha çok güçlü olabilmektedir. Bahsi geçen nitelikler koruyucu faktörler olarak ifade edilmektedir. Psikolojik sağlamlık koruyucu faktörler olmadan kolaylıkla tanımlanamamaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda psikolojik sağlamlığı artıran pek çok koruyucu faktörün var olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Literatürde psikolojik sağlamlığı artıran koruyucu faktörler; cinsiyet (Kumfer 1999), benlik saygısı (Karataş ve Çakar 2011), olumlu yaşantılar (Pressman ve Cohen 2005), aile desteği (Simon, Murpy ve Simit 2015; Black ve Lobo 2008), olumlu zihinsel tutumlar (Seligman ve Csikszentmihalyi 2000; Fredrickson 2001; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya 2011), yaşam doyumu ve öz-yeterlilik duygusu (Suldo ve Hueber 2006; Schultz & Schultz 2007) olarak ifade edilmektedir.

2.2.4. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar

Gizir (2004) tarafından yapılan araştırmada düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerin psikolojik sağlamlığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında, dışsal faktörlerden ev içindeki yüksek beklentiler, arkadaşlık ilişkileri ve okulda kurulan ilişkilerdeki ilgi düzeyi; içsel faktörlerden eğitimsel beklentiler, içten denetimlilik, öz yeterlilik algısı, empati ve geleceğe dönük umutlu olma değişkenlerini ele alınmıştır. Dışsal faktörlerden aileyle ve çevreyle kurulan ilişkilerde ilgi düzeyinin az olması akran

grubundaki beklentilerin yükselmesine ve içsel faktörlerden problem çözme eksikliğinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyine olumsuz yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Terzi (2008)'nin çalışmasında, psikolojik sağlamlık düzeyi açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın var olmadığı saptanmıştır. Kız ve erkek grubundan oluşan toplam grupta, psikolojik sağlamlık düzeyi ile iyimserlik, öz-yeterlik ve problem çözme becerisi arasında olumlu yönde anlamlı ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerinde büyük ölçüde etkisinin var olduğu saptanmıştır.

Serbest (2010) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sağlamlık ile algılanan anne kabulü arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilirken, depresif belirtiler arasında ise olumsuz yönde bir ilişki var olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenci grubunda algılanan anne kabulü, algılanan baba katılımı ve depresif belirtilerin psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığı saptanırken, kız öğrenci grubunda ise, depresif belirtilerin psikolojik sağlamlığı yordadığı saptanmıştır.

Arastaman ve Balcı (2013)'nin yaptığı çalışma sonucunda; akademik başarı, okula devam, sınıf seviyesi, algılanan akran ve aile desteği ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte akademik başarı, devamsızlık, algılanan aile ve akran desteğinin psikolojik sağlamlığa pozitif yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Sipahioğlu (2008) tarafından yürütülen çalışma kapsamında risk grupları ile koruyucu faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre risk grupları arasında koruyucu faktörlerin tek ebeveyn ile yaşamaya, yoksulluğa, okul çeşidine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ailesi ile birlikte yaşayan bireylerin tek ebeveynle yaşayan bireylere kıyasla çok daha fazla puan aldığı görülmüştür. Bir risk faktörü yaşayan ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ebeveynlerin ayrı ya da birlikte yaşama durumuna, algılanan sosyal destek seviyesine, okulda düzenlenen aktivitelere katılmaya ve akademik başarıya bağlı olarak irdelenmiştir. Yapılan çalışmada, algılanan sosyal destek düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında anlamlı ve olumlu ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Önder ve Gülay (2008) tarafından yürütülen çalışma sonucunda psikolojik sağlamlığın benlik algısı üzerinde olumlu bir etkisinin var olduğu ortaya çıkarılmıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyindeki artışa paralel olarak benlik algısı da daha fazla olumlu olmaktadır. Öte yandan kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık ortalamasının erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık ortalamasına kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çataloğlu (2011) çalışmasında madde kullanımı, aile işlevselliği ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında madde kullanmayan ergen bireylerin dışsal faktörlerden okul ortamında kurdukları ilişkilerde yüksek beklenti, aile içi ilişkilerde ilgi, akranlarından yüksek beklenti ve ev içi ilişkilerde yüksek beklenti; içsel faktörlerden iletişim ve iş birliği, empati, hedefler, öz-farkındalık, eğitimsel beklentiler, koruyucu faktör düzeyleri madde kullanan ergenler bireylere kıyasla çok daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte dışsal koruyucu faktörler ve içsel koruyucu faktörler ile aile işlevselliği algısı arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynleri boşanmış öğrencilerle yürütülen çalışma kapsamında gruplar psikolojik sağlamlık düzeyleri açısından kıyaslandıklarında ebeveynleri boşanmamış öğrencilerin aile içi ilişkiler, sosyal ilişkiler, hedefleri anlamlı katılım için imkanlar ve sorun çözme yeteneği puanlarının, ebeveynleri boşanmış öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu saptanmıştır (Özcan, 2005).

Atik (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda lise eğitimi gören ergen bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ailenin gelir seviyesine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra psikolojik sağlamlık düzeyi ile kardeş sayısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Esen-Aktay (2010) yürüttüğü çalışma kapsamında psikolojik sağlamlık düzeyi ile kardeş sayısı arasında bir ilişkinin var olup olmadığı irdelenmiştir. Araştırma sonucunda kardeş sayısına göre psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Williams ve Nelson-Gardell (2012) tarafından yapılan çalışma, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, ergenin bakımını üstlenen bireyin eğitimi ile sosyoekonomik seviyesinin psikolojik sağlamlığı yordadığı saptanmıştır.

Cinsiyet ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye y6nelik bir6ok araştırma yapılmıştır. Hand ve Furman (2009) yaptıkları araştırma sonucunda cinsiyetin psikolojik sağlamlık düzeyine etki eden bir fakt6r olduğunu, G6loğlu ve ark. (2010) bireylerin yalnızlık düzeyleri arttıka psikolojik sağlamlık düzeyinin azaldığını, Ak6a (2012) ise psikolojik sağlamlığın cinsiyet etkenine g6re bir farklılık g6stermediği sonucuna ulaşılmıştır. Oktan (2008) ve Kumpfer (1999)'ın ise Ak6a'nın 6alışmasının aksine kızların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklerden 6ok daha y6ksek olduğunu belirtmiştir. Aydoğdu (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlığın cinsiyete g6re değişlik sergilemediğini saptanmıştır.

2.3. Bilişsel Esneklik

2.3.1. Bilişsel Esnekliğin Tanımı

Bilişsel esneklik kavramı ile ilgili pek 6ok tanım bulunmaktadır. Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan tanımlamada bilişsel esneklik;

- a) bireyin alternatif se6eneklerin farkında olması,
- b) bireyin yeni olaylara uyum g6stermede esnek olması,

c) bireyin esnek olabildiği olaylar karşısında kendisini yetkin hissetmesi olarak ifade edilmiştir.

Bilgin (2009a) tarafından yapılan tanımlamada bilişsel esneklik, kişilerarası ilişkiler kurarak kazanılan ve bilişsel esneklik hususunda uyum sağlamak amacıyla alternatif yolların farkına varılması gerektiğini vurgulanmaktadır. Buna ek olarak bilişsel esneklik problemlere farklı 66z6m yolları 6retme olarak tanımlanmıştır. G6l6m ve Dağ (2012)'ın tanımlamasına g6re ise bilişsel esneklik, farklılaşan 6evresel şartlara g6re bilişleri değiştirebilme becerisi olarak ifade edilmiştir.

Bununla birlikte Cañas, Fajardo ve Salmer6n (2003) tarafından yapılan tanıma g6re bilişsel esneklik, yeni ortamlar ve beklenmedik durumlar karşısında, bilişsel işlem politikalarıyla uyumlu olan insan becerisi olarak ifade edilmiştir. 6uhadaroğlu'nun (2011) ifadesine g6re ise bilişsel esneklik, kişinin beklenmedik durumlar meydana geldiğinde uyum sağlaması ve problemi gidermeye d6n6k yeni izlemler yaratabilme

yeteneği becerisi olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak bilişsel katılığı ise bireyin beklenmedik durumlar meydana geldiğinde, alışığ olduğu izlemlerde ısrarcı olması ve problemin giderilmesinde bu izlemleri değiştirmek istememesi yani bireyin esnekliğinin olmaması olarak ifade etmiştir. Bu hususta yapılan tanımlar ele alındığında, bilişsel esneklik kişilerin karşı karşıya kaldıkları karşılaştıkları beklenmedik olayların üstesinden gelebilmek amacıyla gereken bilişsel, davranışsal ve duyuşsal açıdan değişim göstermesi ve yaşanan olaylarla mücadele edebilme becerileri olarak ifade edilmektedir.

Martin ve Anderson'ın (1998) ifadeleri çerçevesinde bilişsel esneklik iletişim becerisiyle bağlantıdır. Buna ek olarak bilişsel esneklik bireyin iletişim seçeneklerinin farkına varması, içinde bulunduğu duruma uyum göstermek için gönüllü olması ve öz-yeterliliğinin esnek olması olarak ifade edilmektedir. İletişim esnekliği, uygun bir şekilde iletişim kurmak amacıyla durumdan duruma ve yaşanan durumlar içinde belirli bir davranışın uygulanmasını kapsamaktadır.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan tanımlamaya göre bilişsel esneklik, bireylerin gereksinimlerine bağlı olarak farklı tutum ve davranışların uygulanmasını gerekli kılan bir yetenek olarak belirtilmektedir. Karşılaşılan bir durumda, kişiler nasıl bir davranış sergilemeleri ile ilgili pek çok alternatiflere sahiptirler. Fakat ne şekilde davranacakları konusunda karar almadan önce sahip oldukları alternatifleri görmeleri gerekmektedir. Bir durumla yönelik muhtemel alternatiflerin farkına varan kişiler, yalnızca en doğru davranış gören kişilere kıyasla, bilişsel açıdan çok daha esnek bir yapıya sahiptirler (Martin, Anderson, & Thweatt, 1998).

Bilişsel esneklik kavramı bireyin nasıl ve ne şekilde düşündüğu anlamına da gelmektedir. Bireyler çocukluk çağından başlayarak düşünceler kazanmaktadırlar. Öte yandan, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının yanı sıra ebeveynlerin çocuk bağlanma tarzı da çocuğun ne ölçüde bilişsel esnek olacağı hususunda büyük ölçüde etkilidir. Aynı zamanda bilişsel esneklik kişilerarası ilişkilerin uyumlu bir şekilde kurulmasına ve pozitif yönde gelişmesine de katkı sunmaktadır. Bireylerarası ilişkiler kurarak kazanılan bilişsel esneklik, arkadaş bağları güçsüz olduğunda yeteri düzeyde kazanılamamaktadır. Bahsi geçen sonuçlara rağmen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, sosyal

ilişkiler kurabilme becerisine sahip olan sosyal yetkin ergen bireylerin karşılaşılan bir problemi çözme yeteneklerinin gelişmesine paralel olarak bilişsel esneklik düzeyleri de hızlı bir şekilde gelişmektedir (Bilgin, 2009a; Bilgin, 2009b). Bu bağlamda bilişsel esneklik, bireylerin bireylerarası ilişkilerinde yaşanan güçlükler karşısında bilişsel süreçlerini başarılı bir biçimde kullanabilmeleri ve ortaya çıkan güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına farklı çözüm yolları geliştirebilme yeteneği olarak ifade edilebilmektedir. Öte yandan bilişsel esneklik; kişilerin hayatları süresince karşı kaldıkları çevresel koşullara uyum gösterebilmeleri için gerekli görülen değişimlere açık olarak farklı bakış açıları üretebilen düşünsel becerilere sahip olabilmeleri olarak da tanımlanabilmektedir.

2.3.2. Bilişsel Esnekliği Ele Alan Kuramlar

2.3.2.1. Bilişsel Davranışçı Terapi ve Bilişsel Esneklik

Bilişsel terapinin temel kaynağını, bireyin kendisini nasıl değerlendirdiğine ve davranışın tespit edilmesindeki bireysel dünyaya merkezi bir görev veren psikolojideki fenomenolojik yaklaşım oluşturmaktadır. Psikoterapide öncelikli olarak düşünceye yer verilmesi, bireyin psikolojik sorunlarına çözüm üretme hususunda kendi kendine yardımda bulunması felsefesiyle başlamaktadır. Sözü edilen kavramı ilk kez özgün bir şekilde savunan Yunan Stoa felsefecilerinden Epiktetos olmuştur (Türkçapar, 2012).

Epiktetos bilişsel terapinin öncüsü olarak bilinmektedir. Epiktetos'ın ifadelerine göre, özgürlük ve mutluluk kontrol edip edemeyeceğimiz şeyleri anlamamıza bağlıdır. Birey hayatın bizim kontrol edebildiğimiz ve edemediğimiz unsurlardan meydana geldiği gerçeğini kabul ettiğinde ve bu durumu ayırt edebildiğinde iç huzura ve iyi bir hayata kavuşmuş olur. Epiktetos'a göre dışsal nesnelere ya da diğer insanlar tarafından insanlara zarar verilememektedir. İnsanlara zarar verme gücüne bizim şahsi davranışlarımız ya da inançlarımız sahiptir. Şartlar bizim istek ve beklentilerimizden bağımsız olarak oluşmaktadır. Olaylar olması gerektiği şekillerde ortaya çıkar, şahsi ilkelerimizi dünyaya empoze etmeye çalışmak veya bu ilkelere dünyanın uyum sağlamasını beklemek hüsrana sonuclandırılmaktadır. Epiktetos'ın ifadelerine göre insanlara rahatsızlık veren şeyler değil onlara yükledikleri anlamlardır. Bireyin bireysel algısının taşıdığı önem ve buna dayanması sonucunda ortaya çıkan problemler Batı

felsefesinde bilindiği gibi asırlardır Doğu dünyasında da bilinmektedir (Türkçapar, 2012).

Epiktetos ve diğer düşünürlerin büyük bir kısmının görüşleri kapsamında bilişsel kurama dair işaretler yer almaktadır. Buna ek olarak bugün psikoterapi alanındaki biçimiyle modern bilişsel terapi Ellis ve Beck tarafından yürütülen çalışmalar vasıtasıyla türemiştir. Ellis ve Beck psikanaliz kökenli ruhbilimcilerdir. Bununla birlikte Ellis ve Beck, psikanalizin insan davranışlarını ve psikolojik sorunlarını izah etmekte yetersiz kaldığını düşünerek kendi klinik uygulamalarından hareketle bilişsel kuramı geliştirmişlerdir (Türkçapar, 2012).

2.3.3. Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlilik düzeyini test etmek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında bireylerin kendi bildirimleri temel alınarak incelenmiş ve üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile iletişim becerisi yapıları arasından tepkisellik ve kendine güvenme nitelikleri arasında pozitif ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak aynı dersi gören öğrencinin katılımıyla yaptıkları ikinci çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendi bilişsel esneklikleri ile alakalı değerlendirmeleri ile sınıftaki arkadaşlarının yaptıkları değerlendirmeler arasında olumlu bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu dersi alan toplam 101 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri üçüncü ve son çalışma sonucunda ise bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme hususu arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Martin ve Rubin (1995) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlilik düzeyini test etmek amacıyla bilişsel esneklik ile etkileşime ve iletişime girme ve iletişime girmede isteksizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamına 275 kişi dahil edilmiştir. Araştırma çalışmasında katılımcıların bilişsel esneklik seviyesi ile istek, anlayış, dikkat, rol yapma, empati ve dışa dönüklük boyutları arasında olumlu yönde; kaçınma boyutu ile arasında olumsuz yönde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Ciairano ve ark. (2006), yürüttükleri çalışma kapsamına örnekleme; 7, 9 ve 11 yaşlarında olan 174 kişi dahil edilmiştir. Çocuklar düşük, orta ve yüksek esneklik

grupları olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkileşimlerde çok daha işbirlikçi bir şekilde hareket ettiklerini ve başarıyı arkadaşlarıyla elde ettiklerini savunmuşlardır. Buna ek olarak bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan çocukların arkadaşlarıyla daha fazla iş birliği içerisinde davranışlarda bulunmalarının yanı sıra dil becerileri de gösterdikleri saptanmıştır.

Sacharin (2009) tarafından duyguların bilişsel esneklik düzeyine etkisini deneysel bir çalışma yaparak incelemiş ve çalışma kapsamına üniversitede eğitim gören toplam 77 öğrenciyi dahil etmiştir.Çalışmada deney ve kontrol grupları düzenlemiş ve gruplara demografik sorular ve duygularını ifade edici bir anket uygulanmıştır.Bu çalışmaya göre, rahatlama ve mutluluk, değişik esneklik çeşitlerine değişik biçimlerde etki etmektedir.Yapılan çalışmada olumlu duyguların bilişsel esneklikte her zaman olumlu etkiler yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Windle (1986), geç yetişkinlik dönemi içerisinde cinsiyet rolleri yönelimi ile yaşam tatmini ve bilişsel esneklik üzerine bir araştırma çalışması yürütmüştür. Araştırmanın başlıca amacı cinsiyet rollerindeki esnekliğin bilişsel esneklik, yaşam tatmini ve diğer cinsiyet rollerinin arasındaki ilişkiyi kavramaktır. Sözü edilen değişkenler ile yaşam tatmini ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Bilişsel esneklik hususunda ülkemizde yapılmış olan araştırma çalışmaları ele alındığında, bilişsel esneklik kuramını inceleyen ve bilişsel esnekliği türlü değişkenler bakımından irdeleyen çok az sayıda araştırma bulunmuştur.

Bu husustaki ilk çalışma Bilgin (2009a) tarafından yürütülen, Bilişsel Esneklik Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıdır.Bilgin (2009b) tarafından yürütülen, bir başka çalışmada bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler detaylı bir şekilde incelenmiştir.Bahsi geçen çalışmaya yaşları 17 ve 18 arasında değişen toplam 155 üniversite öğrencisi katılmıştır.Araştırma bulgularına göre, bilişsel esnekliği anlamlı derecede yordayan değişkenler otoriter ebeveyn tutumu, sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme yeteneği olarak ifade edilmektedir.Yüksek derecede sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme yeteneğine sahip olan ergen bireylerin diğer ergen bireylere kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha fazla oldukları görülmüştür.

Alper ve Deryakulu (2008) tarafından web ortamında yapılan öğrenci yönlendirmeli sorunlara dayanan öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrencilerin başarı düzeyi, sergiledikleri tutumlar ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Çalışma kapsamına lise birinci sınıfta eğitim gören 14-16 yaşları arasında olan otuz öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda deneysel işlemin öğrencilerin başarı düzeyini ve öğrenmenin kalıcılık düzeyinin büyük ölçüde artırdığı saptanmıştır. Buna ek olarak, bilişsel esneklik değişkeninin öğrencilerin başarı düzeyi, tutumları ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Çuhadaroğlu (2011), bilişsel esnekliğin yordayıcıları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında kurulan modelde yordayabileceği düşünülen değişkenler; eleştirel düşünme yetisi, biçimsel yaratıcılık, sözel yaratıcılık, stresle mücadele etme ile stresle mücadele etmenin alt boyutları olan problemle uğraşmaktan kaçınma, sosyal destek arama ve probleme yönelme olarak saptanmıştır.

Diril (2011) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini sosyodemografik değişkenler ve öfke seviyesi ile öfke ifade şekilleri arasında bulunan ilişki açısından irdelenmiştir. Çalışma kapsamına 9. 10. 11. ve 12. sınıfta eğitim gören toplam 1000 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik seviyesi bakımından öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, öfke kontrolü ile olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yücel (2011), problem temelli öğrenme yaklaşımının, öz düzenleme yetenekleri, bilişsel esneklik ve öğrenci başarı düzeyi üzerinde yarattığı etkiyi detaylı bir şekilde incelemiştir. Çalışma grubunun üniversite öğrenim gören 75 öğrenciden oluştuğu araştırmanın sonucunda, yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olan öğrencilerin, problem çözme yeteneğinin daha fazla gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Öz (2012) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin sosyoekonomik seviye, cinsiyet ve öğrenim kademesine

göre kaygı, uyum ve bilişsel esneklikleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 11-24 yaş arasında 1032 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenlerinin uyum ve kaygı seviyelerinin ortak etkilerinin bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadıkları saptanmıştır.

Zahal (2014) tarafından yapılan çalışmada özel yetenek sınavına katılan adayların öğrenme tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya müzik bölümünün özel yetenek sınavlarına giren 449 kişi dahil edilmiştir. Bilişsel esneklik puanları ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmış ve yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olan öğrencilerin çok daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Sapmaz ve Doğan (2013) yılında Dennis ve Vander Wal, (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 551 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada cinsiyet ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelendiğinde, erkeklerin kızlara oranla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Bilgiç (2015) tarafından yapılan çalışma kapsamında ergen bireylerin cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Çalışma 15-20 yaş aralığında olan 1010 kişinin katılımı ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergen bireyler tarafından mantıklı karar alma stratejilerinin daha fazla kullanıldığı, cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenlerinin bilişsel esneklikte ve karar stratejilerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

2.4. Sınav Kaygısı

2.4.1. Sınav Kaygısının Tanımı

Günümüzde yaşamın büyük bir bölümünü sınavlar kaplamaktadır. Dünyanın büyük bir bölümünde insan yaşamı sınavlardan büyük ölçüde etkilenmekte ve sınav başarılarına göre gelecek yaşamlarıyla ilgili önemli kararlar verebilmektedirler. Sınav sonuçlarına göre bireyler eğitim kademelerine yerleşme, bunu devam ettirme, sınıf, okul ya da gelecek planlarını değiştirme hususunda önemli kararlar alırlar. Öğrenciler tarafından girilen sınavlar korkutucu görünmekte ve bu sebeple durumluk kaygı yaşamalarının nedeni günümüzde normal karşılanmaktadır (Çakmak, 2007).

Sınav kaygısı, sınav esnasında ya da sınavdan önce bireyin bir huzursuzluk yaşamasına, bireyde biyokimyasal değişikliklerin oluşmasına, bazı fonksiyonların bozabilmesine, öğrenilen bilgilerin doğru şekilde kullanılmamasına sebebiyet vermektedir. Akademik bakımdan bireyleri değerlendirmek amacıyla yapılan sınavlar, bireyin mevcut sınav algısıyla biçimlenmekte ve bu algı doğrultusunda derin kaygı yaşadığı bir olgu haline dönüşebilmektedir. Birey kişiliğinin değerlendirilmesinin yapıldığını düşündüğü sınav için o an kendisini aşırı stres altında hissetmekte ve başarılı olamama korkusu sonucunda farklı belirtiler geliştirmektedir (Yıldırım & Ergene, 2003). Sınav kaygısı, öğrenme ile ilgili gücü canlandırabilecek seviyede olduğunda bireyleri motive etmektedir.

Bireyde sınav kaygısının süreklilik kazanmasına etki eden başlıca üç nedenden söz edilmektedir. Bunlar; bireyin akademik yaşamı boyunca başarısızlık olması, çevresinde bulunan insanlar tarafından devamlı bir şekilde eleştirmeleri ve bireyin kendisini değersiz görmesine yol açmaları, başarıya ulaştığı takdirde sevginin olabileceği şeklinde kişinin özüne karşı yapılan tehditler olarak ifade edilmektedir (Pazarlı, 2009). Kişinin özüne karşı yapılan tehditler zaman içerisinde kişinin davranışlarına, özgüvenine, duygularına ve kendisine yönelik inançlarına negatif yönde etki etmektedir. Bireyin yaşadığı kaygı düzeyindeki artış sonucunda önceden öğrenilen bilgilerin anımsanması da zorlaşmaktadır. Bireyin beyin fonksiyonlarında meydana gelen fonksiyonel bozukluklar zamanla bireyin komutları yanlış bir şekilde algılamasına sebep olmaktadır. Birey eğer mantıksız olma eğiliminde ise, sosyal çevresi ve ailesi tarafından bu yönleri güçlendirildiğinde değişime uğraması büyük ölçüde

zorlaşmaktadır. Çocuk ebeveynlerinin bakımına ilk çocukluk döneminde gereksinim duyar, çevresindeki insanların belli düşünce kalıplarını edinir ve bunları gelecek yaşlarında otomatik düşünce haline dönüştürür. Bireyin normal olarak karşıladığı bu otomatikleşerek çarpıtılan düşünceler zamanla işlevsellikte ve iç huzurda ciddi problemlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir (Hanımoğlu, 2010).

Spielberger'in ifadelerine göre sınav kaygısı, bir sınav ya da bir değerlendirilmenin yapıldığı hallerde ortaya çıkabilen, bireylerin sahip olduğu potansiyelleri göstermesini engelleyebilen biliş, duyuş ve davranış boyutu bulunan bireylerin strese girmesine sebep olan bir duygu durum olarak tanımlanmaktadır (Şahin, Günay, & Batı, 2006). Kaygının sınavlar ile ilgili durumu; tehdit edici hallerde psikoloji, fizyoloji ve davranışlarla bağlantılı reflekslerin azalması ile ortaya çıkan durağan bir kişilik özelliği olarak açıklanmaktadır (Civil, 2008). Sınav kaygısı, sınav anında soruları kavrayamama, cevapları hafızaya getirmekte güçlük çekme, kalp atışlarında hızlanması, mide bulantısı, terleme, yüz kızarması, üşüme, huzursuzluk biçiminde görülebilmektedir. Sınav kaygısı hususunda yapılan bir araştırma sonucunda, sınava hazırlanan kişilerin kaygı seviyelerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı seviyelerinden çok daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Baltaş Z. A., 2006).

Spielberger (1972) tarafından sınav kaygısına yönelik yapılan çalışmalar neticesinde sınavlara yönelik oluşan kaygı bozuklukları Durumluluk ve Süreklilik modeliyle açıklanmıştır. Çalışma kapsamında bireyde sınav anında bulunduğu durum ile ilgili tehlike altında olduğu düşüncesinin hâkim olması ve o durumu bir tehdit olarak görmesini durumluluk kaygısına bağlanmıştır (Koç, 2014). Bireyin süreklilik kaygılarının artması halinde performans yitirilmesi başlıca iki faktörle izah edilmektedir. Performansın yitirilmesi durumluk kaygıyla alakalı olarak artış göstermekte, heyecanlı olma durumu ile açıklanan etken birinci etken olurken, ikinci etken ise; durumluk kaygının beslediği kuruntular ve benlikle ilgili diğer merkezlerden aktarılan müdahalelerdir (Sarason, 1980; Konyalıoğlu, 2013). Bireylerde çocukluk dönemlerinden itibaren oluşan sınav kaygısının zamanla artmasına yol açan başlıca nedenler:

1. Bireyin çevresine yönelik endişeleri: Bireyde, ebeveynlerinin ve çevresinin isteklerine paralel olarak gelişen istekleri gerçekleştirilememeye korkusu sınav kaygısının artmasına sebep olur.

2. Bireyin kendisine yönelik endişeleri: Bireyin sınavı kendisini ölçmek için kullanılan bir yöntem olarak algılaması durumu sınav kaygısının artmasına yol açar.

3. Bireyin başarısını ve mutluluğunu tek bir seçeneğe indirilmesi: Birey tarafından sınavı kazanma halini başarıya ve mutluluğa bağlaması sonucunda sınav kaygısının artar.

4. Bireyin gergin olduğu için sınava gerektiği kadar çalışmaması sınav kaygısının artmasına yol açar.

5. Bireyde zamanla gelişen negatif yönlü tutumlar sınav kaygısının artmasına sebep olur. Bahsi geçen tutumlar şöyle açıklanmaktadır:

a) “Ya hep ya hiç” Tipi Düşünmek: Birey eğer istediği gibi sınavda başarılı olamazsa kendisini başarısız olarak görür.

b) Aşırı genelleme olmak: Birey yaşadığı herhangi bir olumsuz durumdan hareketle diğer durumlarda da kendisini başarısız olarak nitelendirir.

c) Zihinsel Süzgeç: Bireyin sadece olumsuz detaylara odaklanarak gerçeğin tamamını olumsuz olarak görmesidir.

d) Olumlu durumları olan geçersiz saymak: Bireyin sebebini kendisine göre biçimlendirerek olumlu olan durumları göz ardı etmesidir.

e) Hızlı bir sonuca ulaşmak: Kişinin kesin delilleri olmadığı halde olumsuz bir yorum yapmaya olan eğilimidir.

f) Abartmak ya da önemsiz kılmak: Bireyin kendi başarılarını küçümseyerek başkalarının başarıları övmesi durumudur.

g) Duygusal Yürütme: Bireyin negatif yönlü duygulara dayanarak dış gerçekliğin tanımını yapmaya olan eğilimidir.

h) “-meli”, “-malı” ekleriyle kurulan cümleler: Birey bazı güçlüklerle kendisini kısıtlamıştır.

i) Etiketleme ve Yanlış Etiketleme: Bireyin hatanın kaynağını temel sebebinde aramak yerine kendi kişiliğinde aramasıdır.

j) Kişiselleştirme: Kişinin karşı karşıya kaldığı olumsuz durumlar için kendisini sorumlu olduğunu düşünerek suçu kendisinde arama eğilimidir (Bildik, 2007).

2.4.2. Sınav Kaygısı Boyutları

Hanımoğlu (2010)’un ifadeleri çerçevesinde sınav kaygısının iki boyutu vardır. Bu iki boyut sınav kaygısı literatürü kapsamına Liebert ve Morris tarafından 1967 senesinde dahil edilmiş olan Kuruntu Boyutu ve Duyuşsallık Boyutu kavramlarıdır.

i) Kuruntu Boyutu: Sınav kaygısının bilişle alakalı olan boyutu olarak ifade edilmektedir. Başarısızlığın neticesinde olabilecekleri düşünmek, başarmak için gerekli olan yeteneğe dair kuruntu yapmak gibi içsel konuşmalardır.

ii) Duyuşsallık Boyutu: sınav kaygısına yönelik fizyolojik tepkiler olarak ifade edilmektedir. Duyuşsallık boyutunun belirtileri yüzün kızarması, aşırı derecede üşüme, kalp atışlarının hızlanması, terleme, rengin sararması, mide bulantısı ve gerginlik gibi fiziksel reaksiyonlar olarak sıralanmaktadır. Yapılan çalışmalara göre sınav anında bireylerin duyuşsallık seviyesi yükseldikçe, kuruntu seviyesinde sınav bitişine kadar hiçbir azalma olmadığı tespit edilmiştir.

Spiegler, Morris ve Liebert (1968) tarafından yapılan çalışmada bireyin heyecan seviyesinin sınavdan 5 gün öncesinden başlayarak sınav anına kadar hızlı bir şekilde arttığı, ancak sınav anında azalmaya başladığı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak kuruntu unsurunda ise azalma ya da artış sağlanmamıştır (İlgar, 1999).

Sınav kaygısının bellek süreçlerini ve konsantrasyonu büyük ölçüde negatif yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Sınav kaygısı bireylerde okuduğunu kavramada zorluk çekme, odaklanma sorunu ve öğrenilen bilgileri düzenleyememe gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Aşırı derecede performans kaygısı yaşayan bireyler bilgiyi depolayamama veya öğrenilen bilgiyi anımsayamama gibi sorunlarla karşı karşıya

kalmaktadırlar. Sınava gereğinden fazla anlam yüklenmesi sınav kaygısının düşünce boyutundaki etkilerini oluşturur. Sınavın düşünsel etkileri, bireyin daha önce daha önce yaşamış olduğu başarısızlıklar genellemesiyle ve çok fazla abartmasıyla ortaya çıkmaktadır. Düşünsel boyut, bireyin yaşadığı başarısızlıkları aşırı derecede büyütme yönelik otomatik inançlarını içermektedir. Kişinin hayatı boyunca kazandığı başarıları küçümsemesi, önemsiz kılması ya da yok sayması hali söz konusudur. Birey geçmiş yaşantılarında elde ettiği başarıları tesadüfi sebeplere bağlayabilmektedir (Boyacıoğlu & Küçük, 2011).

2.4.3. Sınav Kaygısının Nedenleri

Bireylerde sınav kaygısına neden olan en önemli sebep olarak ailelerin yüksek beklentileri gösterilmektedir. Sınav kaygısı oluşmasına neden olan unsurlar ailenin çocuğu akranlarıyla kıyaslaması, ailesi tarafından çocuğun yeteneğinin üzerinde zorlanması, ailenin koşullu sevgileri, aile tarafından üniversite eğitiminin olmazsa olmaz olarak vurgulanması, bireyde sınav sonucunda çevresindeki bireylere karşı küçük düşeceği düşünmesinin hâkim olması, sınavda başarısız olacağına dair aşırı derecede önyargılarının olması şeklinde ifade edilmektedir (Pazarlı, 2009). Bunların yanı sıra sınav kaygısına yaşanan olumsuz tecrübeler, baskı görmek ve başarısız olma korkusu da neden olmaktadır (Otrar, 2003). Otrar'ın ifadelerine göre öğrenci;

- Eğer başarılı olamazsam sınıfı geçemeyeceğim.
- Neticede asla istediğim okula giremeyeceğim.
- Sınavdan önceki gecelerde aşırı heyecanlanıyorum, uyuyamıyorum, sınav anında bitkin oluyorum ve başarılı olamıyorum.
- Çok fazla çalışıyorum ama sınava girdiğimde bilgilerimi organize edemiyorum.
- Dikkatimi sınav sonuna kadar sürdüremiyorum.
- Sınav anında aklıma birkaç gün önce yaşadıklarım, arkadaşlarım vb. geliyor gibi düşüncelerden ötürü yoğun bir şekilde kaygısı yaşamaktadır.

Sınav kaygısına sebebiyet veren faktörlere yönelik ülke içinde ve ülke dışında birçok önemli çalışma yapılmıştır (Aysan, Thompson ve Hamarat 2001; Mulvenon, Stegman ve Ritter 2005; Aslan 2005, Boyacıoğlu & Küçük 2011; Coşaner ve Serin 2012; Cesim 2014).Çalışmaların sonuçlarına göre; öğrenciye az not verme, sınıf geçmenin güçlüğü, cezalandırma, öğretmenin eleştirmesi, okulun baskıcı eğitim-öğretim metodu, aile yapısı, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve meslekleri, gelir düzeyi, kardeş sayısı, cinsiyeti, etkili çalışma metotlarının tam anlamıyla bilinmemesi, planlı olmama, ulaşılabilecek hedefin saptanmamış olması, karakter özellikleri, çocuğun derslerdeki performansı, mantıksız inançlar, kendine güveninin yetersiz olması, akran grubu, eğitim ortamındaki tutum ve davranışları erken yaşlarda sınav kaygısının oluşmasına neden olan faktörler kapsamındadır.

2.4.4. Sınav Kaygısının Etkileri

Fizyolojik Etkiler: Sınav kaygısı sebebiyle fizyolojik boyutta oluşan kalp çarpıntısı, nefes daralması, ağız kuruması, ağrılar, mide bulantısı gibi rahatsızlıkların yanı sıra vücut işlevlerinde de bozulmalar meydana gelmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaya göre, fizyolojik boyutta yaşanan sorunlar düşünce boyuttaki tepkilerin bir neticesi olarak meydana gelmiştir. Bu fizyolojik boyuttaki ve düşünce boyutundaki etkiler birbirinin etki düzeyini yükseltmekte ve böylece bir kısır döngü şeklinde devam etmektedir. Sınav tarihinin yaklaşması sonucunda düşünce boyutundaki etkiler ve fizyolojik etkiler artmaya başlamaktadır (Öner, 1990). Sınav kaygısına tabi olarak oluşan fizyolojik belirtiler, organizmada yer alan sempatik ve parasempatik sinir sistemlerinden meydana gelen Otonom Sinir Sistemi gibi sistemler aracılığıyla açıklanmaktadır. Sözü edilen sempatik sinir sisteminin işlevleri kalp çarpıntısı, kan basıncının yükselmek, kasları gevşetmek ve vücut sıcaklığını azaltmak olarak ifade edilmektedir. Sempatik sinir sistemi kaygı halinin yönetimi görevini üstlenmektedir. Parasempatik sinir sistemi ise mide bezlerinin salgılarını artıran, kan basıncını yavaşlatan, çarpıntı düzeyini azaltan ve vücut sıcaklığını yükselten işlevleri gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak parasempatik sinir sistemi organizmanın sakin olduğu zamanlardaki faaliyetlerini sürdüren bir sistem olarak ifade edilmektedir (Kalat, 2009).

Davranışsal Etkiler: Sınav kaygının oluşması sebebiyle meydana gelen davranışsal değişimlerin başında sinirlilik gelir. Bireyler soru çözerken soruyu hızlıca okuyup geçebilmekte ya da sürekli yeniden okuyarak cevabından emin olamamakta ve böylece çok fazla zaman kaybedebilmektedirler. Bazen de sınav kaygısı ders çalışamama, ders çalışmaya başlayamama gibi davranışsal boyutta kaçınmaya da sebep olabilmektedir (Akçakaya, 2012).

2.4.5. Sınav Kaygısı İle Baş Etme Yöntemleri

Bireyin, sınav öncesinde ve sınav esnasında oluşan kaygı ve stresle baş edebilmesi, aşırı kaygı ve strese yol açan etkenleri kontrol edebilmesi ya da ortadan kaldırabilmesi, negatif yönlü duygulara gereğinden fazla odaklanmamaya çalışması gibi daha iyi neticeler elde ederek yaşamını daha uyumlu bir şekilde devam ettirebilmesi amacıyla kullanabileceği davranış ve düşünce stratejileri başa çıkma yöntemleri olarak ifade edilmektedir (Semerci, 2007). Bu bağlamda stresle başa çıkmada en önemli stratejilerden biri de stresle beraber yaşamayı öğrenmektir. Bu noktada anlatılmak istenen strese yol açan bazı durumların kaçınılmaz olduğu gerçeğini kabullenerek bu sebeplere dair mevcut düşünceden çok daha farklı bir düşünce tarzı yaratmaktadır. Kısaca strese sebebiyet veren durumlar zihinsel bakımdan tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydın, 2002).

Kurt'un (2006) ifadelerine göre, kaygıyla baş etmenin ilk evresinin kaygıya sebep olan duygu ve düşüncelerin farkına varmak olduğu vurgulamaktadır. Dolayısıyla ilk olarak şu soruların cevabının aranması gerekmektedir: "Kaygı anında davranışlar hangi bakımdan farklılık gösteriyor? Kaygıyla başa çıkmak amacıyla hangi yöntemleri kullanırsın?" (Konyalıoğlu, 2013).

Semerci (2007)'ye göre başa çıkmamız gereken üç farklı faktör vardır: İlk faktör, bireyde rahatsızlığa sebebiyet veren ve vücudun meydana getirdiği fizyolojik belirtilerdir. İkinci faktör, kontrol edilebilen kaygı etkenleridir. Üçüncüsü faktör ise, tek başına kaygı oluşmasına sebep olmayan, fakat bireyin o tarzda yorumlaması sonucunda bireyde kaygı oluşmasına sebep olan faktörlerdir. Kontrol etmekte güçlük çekilen kaygı faktörleri için temelinde duyguların yer aldığı başa çıkma yöntemleri izlenebilmektedir. Bunlardan bazıları nefes ve gevşeme egzersizleridir. Kolaylıkla kontrol edilebilen kaygı faktörleri için de temelinde problem çözmenin yer aldığı başa çıkma yöntemleri

uygulanabilmektedir. Bu yöntemlerden bazıları zamanı planlamaz ve zamanı doğru kullanmayı öğrenme yöntemleridir. Üçüncü grup kaygı faktörleri için zihinsel baş edebilme sistemleri uygun görülmektedir. Zihinsel süreçte meydana gelen bozulmalar için yanlış bilenen inançları düzeltme, kaygı oluşuna yol açan düşüncelere son verme yöntemleri uygulanabilir. Kaygı ile baş etme esnasında çoklu gevşeme egzersizleri, sistematik bakımdan duyarsızlaştırma ve bilişsel-davranışsal yaklaşımların birlikte kullanılabilir.

Baltaş (2003) ve Kondo (1997) tarafından biliş, duyuş ve davranış ile ilgili yaklaşımlara odaklanmak gerektiği vurgulanmakta ve çoklu yöntemler üzerinde durulmaktadır. Sınavlar ile ilgili kaygıların bilişsel terapiye göre temel sebebi, sınavların şartlarına tabi olan negatif yönlü düşünce mekanizmalarının bulunmasıdır. Bu bağlamda duyuşsal anlayış, sınavların mevcut şartları ve kaygı arasında meydana gelen bireyin arzu etmediği bağların farklılaşmasını amaç olarak gösteren anlayış olarak tanımlanmaktadır. Sözü edilen değişimi gerçekleştirmek için kullanılacak yöntemler gevşeme egzersizleri, sistematik olarak duyarsızlaştırma yöntemi ve geribildirim olarak sıralanmaktadır. Sınavda başarısız olmanın sınav kaygısının oluşmasına sebebiyet verdiğini vurgulayan davranışsal anlayışa göre, planlı ve programlı bir şekilde derslere çalışma yöntemlerinin uygulanmasıyla sınav kaygısı azalabilmektedir (Şahin, Günay, & Batı, 2006).

2.4.6. Sınav Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Beer (1991) tarafından yapılan araştırmada, 27 üstün yetenekli öğrenci ile çalışılmış. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin, depresyona yatkın olmadıkları, sınav kaygısıyla ilgili olumsuz bir durumda bulunmadıkları saptanmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler yüksek düzeyde zihinsel esnekliğe sahiptir. Sözü edilen yetenekler üstün yetenekli öğrencilerin pozitif yönde düşünebilmesini ve duygusal açılarından esnek olmalarını mümkün kılmaktadır Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklar, en uygun tercihleri en doğru ve en hızlı şekilde yapabilmektedirler.

Kısa (1996), dershanede eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi irdelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınav kaygılarının düşük ya da yüksek olması ile ebeveyn tutumlarını baskıcı olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Fakat, kız öğrencilerin sınav

kaygı seviyelerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı seviyelerine kıyasla çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak bütün öğrencilerin yaşları ilerledikçe sınav kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Balcı (1997) tarafından lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Çalışma kapsamına, 540 lise üçüncü sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma neticesinde, liseli öğrencilerin denetim odağı ile sınav kaygısı arasında var olan ilişkinin; sınıf seviyesine, eğitim durumuna, cinsiyete ve gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konuda yürütülen diğer araştırma neticeleriyle benzer bir şekilde, kız öğrencilerin sınav kaygısı seviyesinin, erkek öğrencilerin sınav kaygısı seviyesine kıyasla çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin sınav kaygısında büyük oranda azalma tespit edilmiştir.

Çankaya (1997), lise son sınıfta eğitim gören öğrencilerde sınav kaygısı, akademik başarı ve benlik saygısı ilişkisini ve bu ilişkinin cinsiyete göre bir farklılaşım farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, benlik saygısı düşük olan öğrencilerin, benlik saygısı yüksek olan öğrencilere kıyasla çok daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla çok daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Aysan, Thompson ve Hamarat (2001) tarafından yürütülen çalışma kapsamında; öğrencilerin sınav öncesinde ve sınavdan sonra yaşadıkları sınav kaygısı, sınav kaygısıyla başa çıkma yetenekleri ve algılanan sağlık durumuna yönelik çeşitli ölçümler yapılmıştır. Çalışma ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri arasında yapılmış. Çalışma sonucunda yaş arttıkça sınav kaygısının azaldığı, sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin etkili olmayan başa çıkma yöntemleri uyguladıkları ve sağlıkları ile ilgili zayıf algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Mulvenon, Stegman ve Ritter (2005) tarafından yürütülen çalışma kapsamında, öğrencilerin sınav kaygılarının ebeveynlerinin sınava yönelik baskısının, yetkinlik beklentisinin, okul ortamının akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenci akademik başarısı düzeyindeki etkili değişkenin öğrencinin yetkinlik beklentisi olduğu saptanmıştır.

Azazi Aslan (2005) tarafından yapılan çalışmada, anne ve babanın tutumu, ders çalışma yetenekleri, sınav kaygısı, anne-babanın eğitim seviyesi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin Lise Geçiş Sınavı puanlarını yordayıp yordamadığını incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde, anne-baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordadığı tespit edilmiştir. Anne tutumun öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını olumsuz yönde yordarken, baba tutumunun öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını olumlu yönde yordadığı saptanmıştır. Ders çalışma yetenekleri, ebeveynlerin eğitim seviyesi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gidip gitmeme ve sınav kaygısı değişkenlerinin Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordamadığı tespit edilmiştir.

Coşaner ve Serin (2012) çalışmalarında, 8. sınıf öğrencilerine Grup Rehberliği Programı kullanılarak sınav kaygı düzeyleri üzerinde ne ölçüde bir etkisinin olduğu incelemişlerdir. Araştırma kapsamında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmaya toplamda 50 öğrenci dahil edilmiş ve öğrencilerin 26'sı deney grubunda 24'ü de kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Sınav Kaygı Envanteri" kullanılmışlardır. Deney grubuna 10 hafta boyunca her hafta bir kez "Sınav Kaygısıyla Başa Çıkama Programı" uygulanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde program eğitimi gören ya da görmeyen öğrencilerin duyuşsal ve kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, kuruntu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Cesim (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre sınav kaygısında; öğrencilerin yaşlarına göre başkalarının görüşü, öğrencilerin yaşlarına ve cinsiyetine göre kendi görüşü, öğrencilerin yaşlarına göre geleceğe yönelik endişeler ve son olarak öğrencilerin eğitim gördüğü okula ve yaşlarına göre sınava hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı farklılık göstermektedir. Buna ek olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırma bulgularına göre sınav kaygısının ve çalışma davranışının sınav başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Riketta (2004) çalışmasında sosyal kabulün özgüven ve kaygı arasında var olan korelasyonun artmasına neden olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, özgüven ve kaygı arasındaki negatif korelasyonda, sosyal kabul faktörü dahil edilmediğinde

özgüven ve kaygı arasındaki korelasyonun düştüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya göre sosyal kabulün özgüven ve kaygı arasında var olan ilişkiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aghaie ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülen çalışmada sınav kaygısını azaltması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında İran'da bulunan 23 öğrenciye bilişsel davranışçı terapi metodu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı terapi metodunun sınav kaygısının azaltma amacıyla yürütülen çalışmalar için uygun bir metot olduğu tespit edilmiştir (Konyalıoğlu, 2013).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Deseni

Araştırmada ergenlerdeki sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu alt boyutları ile psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı, ilişki arayıcı desende gerçekleştirildi.

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmada katılımcıların bireysel özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınırken, sınav kaygısı değişkeninin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, bilişsel esneklik değişkeni ve psikolojik sağlamlık değişkeni bağımlı değişken olarak ele alındı.

3.3. Araştırma Soruları

Araştırmada incelenecek sorular şu şekildedir:

- 1- Öğrencilerin sınav kaygıları ne düzeydedir?
- 2- Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ne düzeydedir?
- 3- Öğrencilerin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?
- 4- Öğrencilerde sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu alt boyutları ile ilişkili faktörler nelerdir?
- 5- Öğrencilerde psikolojik sağlamlık ile ilişkili faktörler nelerdir?
- 6- Öğrencilerde bilişsel esneklik ile ilişkili faktörler nelerdir?
- 7- Öğrencilerin sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi arasında ilişki var mıdır?

3.4. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma verileri 12.03.2018-18.05.2018 tarihleri arasında İstanbul İli Bağcılar İlçesi'ndeki bir semtte yer alan altı devlet okulunda gerçekleştirildi. Veriler sınıf ortamında yüz yüze anket tekniği ile toplandı.

3.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni, 12.03.2018-18.05.2018 tarihleri arasında araştırmanın yapıldığı altı devlet okulunda 8.sınıfa devam eden öğrencileri oluşturdu (N=1770).Araştırmanın örneklemini belirlemek için Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden aynı semtte bulunan altı devlet okulundaki 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin mevcutları öğrenildi.Evreni bilinen örnekleme yöntemi kullanılarak, 0.03 örnekleme hatası ile hesaplanan örneklem sayısı 913'tür.Veri toplanması planlanan örneklemin 920 olması amaçlandı.Katılımcıların 18 yaşının altında ergen olmaları nedeniyle velilere “Veli Onam Formu” gönderildi.Velisi tarafından araştırmaya katılması kabul edilen ve araştırmaya dahil edilme kriterlerine uyan öğrenciler araştırma kapsamına alındı (n=749).Araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirlenmiştir.

Öğrencinin;

- ✓ 8.sınıfta öğrenim görüyor olması,
- ✓ Kaynaştırma öğrencisi olmaması,
- ✓ Okur-yazar olması,
- ✓ Yabancı uyruklu olmaması,
- ✓ Araştırmaya katılmak için gönüllü olmasıdır.

3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada literatür (Çakmak 2007; Civil 2008; Boyacıoğlu 2010; Aydın 2010; Bilgiç 2015; Algünerhan 2017; Aba 2018) doğrultusunda ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanıldı.Anket formunda sınav kaygısını, psikolojik sağlamlığı ve bilişsel esnekliği etkileyen faktörlerden yaş,cinsiyet, anne-baba; yaşı, eğitim durumu, mesleği, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı, kardeşle ilişki durumu, başarı düzeyi, akademik destek alıp almaması, anne ve babanın tutumu, kişilik tipi, kaygı düzeyi vb.soruları içeren toplam 24 soru bulunmaktaydı (Ek-1).

3.6.2. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Ölçek 1980 yılında Spielberger tarafından geliştirilmiş, Albayrak-Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek sınav ve sınav ile

ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektedir. Ölçek, ilkokul dördüncü sınıftan itibaren herkese uygulanabilmektedir. Ölçek toplam 20 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Envanter kuruntu (8 madde) ve duyusallık (12 madde) şeklinde ifade edilen iki alt test içermektedir. Sorular ‘hemen hiçbir zaman’, ‘bazen’, ‘sık sık’ ve ‘hemen her zaman’ şeklinde dördümlük likert tipindedir. Puanlanma, maddelere verilen ‘hemen hiçbir zaman’ yanıtına “1” puan, diğerlerine sırayla “2”, “3” ve “4” puan verilmesi şeklindedir. Envanterin yalnızca ilk maddesi ters anlatımlıdır, bu nedenle tersine puanlanır. Boş bırakılmış ya da geçersiz yanıtların sayısı tüm envanter için ikiden fazla, her bir alt test için bir den fazla ise form puanlanmamaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyusallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini belirtmektedir (Öner, 2012). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, kuruntu alt boyutu için 0,902, duyusallık alt boyutu için 0,917, ölçeğin tamamı için 0,920 olarak bulunmuştur. İlgili literatürde Cronbach’s Alpha Katsayısının 0.6 ve yukarı olması durumunda ölçek güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2004). (Ek-2)

3.6.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlığı hakkında bilgi toplanmasına olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. Orijinal formu 28 maddeden oluşan, üç alt ölçek ve sekiz alt boyutu olan ölçek, 11 farklı ülkeden toplanan veriler çerçevesinde geliştirilmiştir. Ölçme aracı sosyo-ekolojik bakış açısıyla, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılmış ve iki farklı çalışma sonucunda 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yük değerleri .39 ile .88 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Beşli Likert yapıda olan ölçme aracı “Beni tamamen tanımlıyor (5)” ile “Hiç tanımlamıyor (1)” arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik sağlamlık düzeyini belirtmektedir.

12 maddeden oluşan kısa form ölçeğinin Türkçe uyarlaması Arslan (2015) tarafından yapılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler çerçevesinde KMO değerinin .92 ve Barlett testi sonucu, ($\chi^2= 1533,522$, $sd=66$, $p <.000$) olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için

uygun olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasındaki on iki maddenin faktör yükleri .54 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .45 ile .79 arasında sıralanmaktadır. Elde edilen değerler, ölçeğin çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Arslan, 2015). (Ek-3)

3.6.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Toplam 12 maddeden oluşan, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 6'lı likert tipi derecelendirmeye sahiptir (1=kesinlikle katılmıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum). Yüksek puanlar yüksek düzeyde bilişsel esnekliği; düşük puanlar, düşük düzeyde bilişsel esnekliği göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları .72 ile .87 arasında değişmektedir ve güvenilirlilik katsayısı .83'tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olup iç tutarlık katsayısı .74 olarak elde edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Ek-4).

3.7. Araştırma Süreci

Araştırmaverileri 12.03.2018-18.05.2018 tarihleri arasında altı devlet okulundaki 8.sınıfa devam eden katılımcılardan iki oturumda toplandı.İlk oturumda Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmeni ile görüşülerek çalışmaya katılma kriterlerine uyan tüm öğrencilere çalışma hakkında bilgi verildi.Araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılardan Bilgilendirilmiş Ergen Onam Formu (Ek-5) yazılı olarak alındıktan sonra katılımcıların 18 yaşının altında olmaları nedeniyle ailelerine Veli Onam Formu gönderildi (Ek-6). Bir hafta sonra yapılan ikinci oturumda ise veli onayı alınan gönüllü katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği doldurmaları istendi.Veriler yüzyüze görüşme tekniği ile toplandı. Birinci oturum yalnızca bilgilendirilme yapıldığı için yaklaşık 10 dakika sürerken, ikinci oturum ise yaklaşık bir ders saati 40-50 dakika sürdü.

3.8. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce Etik Kurul izni için İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına başvuru yapıldı ve 07.03.2018 tarihinde tarihinde 2018/53 Dosya Numarası ile onay alındı (Ek-7).Kurum izni için Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapıldı ve gerekli izin alındı (Ek-8). Veri toplama araçlarından Sınav Kaygısı Envanterini Türkçe'ye uyarlayan Prof.Dr. Necla Öner'den (Ek-9); Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan Dr.Gökmen Arslan'dan (Ek-10);Bilişsel Esneklik Ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan Doç.Dr.Öner Çelikkaleli'den ölçekleri kullanmak için elektronik posta aracılığıyla onay alındı(Ek-11).Araştırmaya katılan öğrencilerden Bilgilendirilmiş Ergen Onam Formu, velilerden Veli Onam Formu yazılı olarak alınmıştır.

3.9. Araştırmanın Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 20 paket programında analiz edildi.Verilerin analizinde; ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği için iç tutarlık Cronbach's Alfa Analizi kullanıldı.Kişisel özelliklerin analizinde (yüzdellik, aritmetik ortalama, standart sapma ve minumum maximum) tanımlayıcı testleri; katılımcıların demografik bilgileri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Farklılığa neden olan grupların tespitinde Bonferroni Post-hoc analizi kullanıldı. Ölçekler arası karşılaştırmalar yapılırken Pearson Korelasyon Analizi kullanıldı. Analizlerde %95'lik güven aralığı, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Çalışmada tüm verilerin katılımcıların kendi bildirimlerine dayanması
- ✓ Çalışmadaki örneklem grubunun İstanbul'un bir semtinden alınması
- ✓ Katılımcıların yanıtlarının yalnızca veri toplama araçları ile sınırlı olması

4. BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

Tablo 1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

	N	%
Cinsiyet		
Kız	374	49,9
Erkek	375	50,1
	Ort.	±
Yaş	13,93 ±	0,45
	N	%
Doğum yeri		
İstanbul	645	86,1
İstanbul dışı	104	13,9
Anne eğitim durumu		
Okur yazar değil	30	4,0
İlköğretim mezunu	321	42,9
Ortaöğretim mezunu	311	41,5
Ön lisans mezunu	38	5,1
Lisans mezunu	27	3,6
Yüksek lisans mezunu	21	2,8
Baba eğitim durumu		
Okur yazar değil	8	1,1
İlköğretim mezunu	237	31,6
Ortaöğretim mezunu	378	50,5
Ön lisans mezunu	57	7,6
Lisans mezunu	54	7,2
Yüksek lisans mezunu	13	1,7
	Ort.	±
		SS

Anne yaşı	39,40	±	4,93
Baba yaşı	43,33	±	5,41
	N		%
Aile durumu			
Evli ve bir arada yaşıyor	697		93,1
Evli ama ayrı yaşıyor	7		0,9
Boşanmış	34		4,5
Annem hayatta değil	2		0,3
Babam hayatta değil	9		1,2
Kiminle yaşıyorsunuz?			
Öz anne – öz baba	725		96,8
Öz anne – üvey baba	2		0,3
Üvey anne – öz baba	3		0,4
Akraba	6		0,8
Diğer	13		1,7
Annenin mesleği			
Ev hanımı	539		72,0
İşçi	115		15,4
Emekli	9		1,2
Serbest meslek	40		5,3
Memur	27		3,6
Diğer	18		2,4
Babanın mesleği			
İşçi	349		46,6
Emekli	46		6,1
Serbest meslek	232		31,0
Memur	34		4,5
Diğer	83		11,1
Ekonomik durum			
Kötü	23		3,1
Orta	305		40,7

İyi	378		50,5
Çok iyi	43		5,7
Kardeş sayısı			
Tek	52		6,9
2	307		41,0
3	235		31,4
4 ve üzeri	155		20,7
	Ort.	±	SS
Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?	1,93	±	1,07
Kardeşlerle ilişkiler (1=Çok kötü, 5=Çok iyi)	4,13	±	0,95
	N		%
Ailenizde sizden önce sınava hazırlanan birisi oldu mu?			
Evet	403		53,8
Hayır	345		46,1
Cevabınız evet ise bu kişi kimdi?			
Kardeş	379		94,0
Kuzen	24		6,0

Demografik bilgilere ilişkin tanımlayıcı analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %49,9'unun kız, %50,1'inin ise erkek olduğu, yaş ortalamalarının ise $13,93 \pm 0,45$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %86,1'i İstanbul doğumlu iken, %13,9'u İstanbul dışında bir şehirde doğmuştur. Öğrencilerin %4'ünün annesi okur yazar değilken, %42,9'unun annesi ilköğretim mezunu, %41,5'inin annesi ortaöğretim mezunu, %5,1'inin annesi ön lisans mezunu, %3,6'sının annesi lisans mezunu ve %2,8'inin annesi yüksek lisans mezunudur. Öğrencilerin %1,1'inin babası okur yazar değilken, %31,6'sının babası ilköğretim mezunu, %50,5'inin babası ortaöğretim mezunu, %7,6'sının babası ön lisans mezunu, %7,2'sinin babası lisans mezunu ve %1,7'sinin babası yüksek lisans mezunudur. Öğrencilerin annelerinin yaş ortalaması $39,40 \pm 4,93$ iken babalarının yaş ortalamaları $43,33 \pm 5,41$ 'dir. Öğrencilerin %93,1'inin ailesi evli ve bir arada yaşarken, %0,9'unun ailesi evli ama ayrı yaşamakta, %4,5'inin ailesi boşanmış, %0,3'ünün annesi, %1,2'sinin ise babası hayatta değildir. Öğrencilerin %96,8'si öz anne ve babasıyla yaşarken, %0,9'u öz anne ve üvey babasıyla, %0,4'ü öz

baba ve üvey anneye, %0,8'i akrabasıyla, %1,7'si ise seçeneklerde belirtilmemiş kişilerle yaşamaktadır. Öğrencilerin %72'sinin annesi ev hanımıyken, %15,4'ünün annesi işçi, %1,2'sinin annesi emekli, %5,3'ünün annesi serbest meslek erbabı, %3,6'sının annesi memur, %2,4'ünün annesi ise diğer meslekleri yapmaktadır. Öğrencilerin %46,6'sının babası işçi, %6,1'inin babası emekli, %31'inin babası serbest meslek erbabı, %4,5'inin babası memur, %11,1'inin babası ise diğer meslekleri yapmaktadır. Öğrencilerin %3,1'inin ailelerine yönelik algıladıkları ekonomik durum kötüyken, %40,7'inin orta, %50,5'inin iyi, %5,7'sinin ise çok iyidir. Öğrencilerin %6,9'u tek kardeşken, %41'i 2 kardeşe, %31,4'ü 3 kardeşe, %20,7'si 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Öğrenciler ailenin ortalama $1,93 \pm 1,07$ çocuğudur. Öğrencilerin kardeşleriyle ilişkilerinin iyi olduğu gözlemlenmiştir (Ort: $4,13 \pm 0,95$). Son olarak öğrencilerin %53,8'inin ailesinde daha önce sınava hazırlanan birisi olduğu görülürken, bunların %94'ünün kardeş, %6'sının ise kuzen olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Anne ve Babasına Yönelik Düşünceleri

Anneniz ve babanız size göre nasıldır?	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Katı, kuralcı	92	12,3	138	18,7
Aşırı koruyucu	387	51,8	289	39,2
Soğuk, ilgisiz	19	2,5	71	9,6
Başkalarıyla karşılaştırmacı	216	28,9	85	11,5
Denetleyici	191	25,6	187	25,4
Demokratik/katılımcı	132	17,7	186	25,2
Diğer	130	17,4	149	20,2

Yapılan frekans analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin %12,3'ü annesinin katı, kuralcı biri olduğunu belirtirken, %51,8'i aşırı koruyucu birisi, %2,5'i soğuk, ilgisiz birisi, %28,9'u başkalarıyla karşılaştırmacı birisi, %25,6'sı denetleyici birisi, %17,7'si ise demokratik/katılımcı birisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %18,7'si babasının katı, kuralcı biri olduğunu belirtirken, %39,2'si aşırı koruyucu birisi, %9,6'sı soğuk, ilgisiz birisi, %11,5'i başkalarıyla karşılaştırmacı birisi, %25,4'ü denetleyici birisi, %25,2'si ise demokratik/katılımcı birisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kendi Karakterlerine Yönelik Düşünceleri

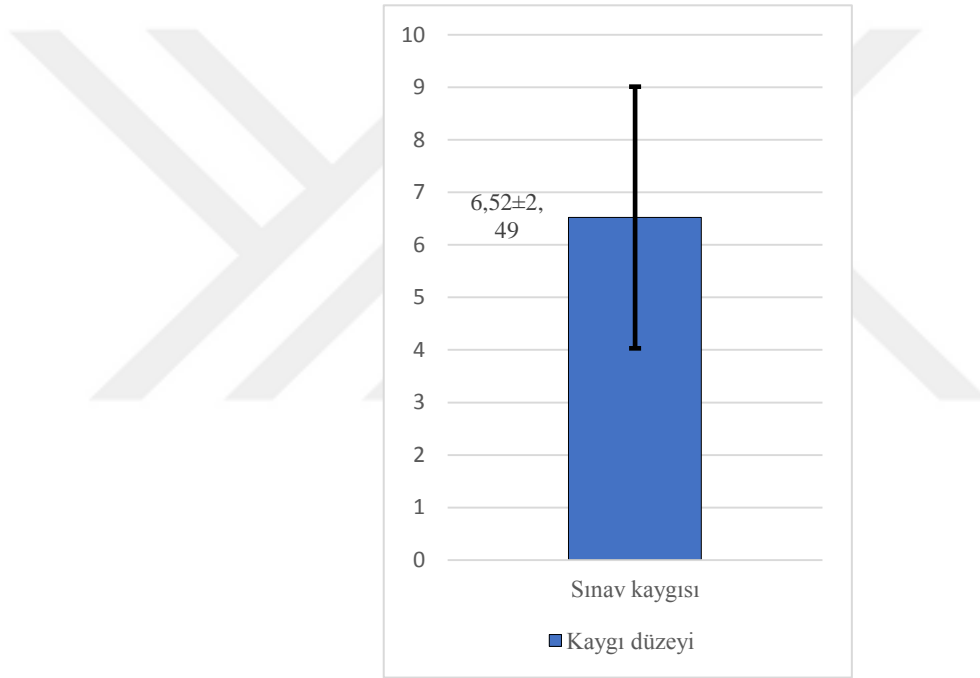
	N	%
Realist Tip (pratik, maddeci, mekanik)	101	13,5
Araştırmacı Tip (Entelektüel, analitik düşünce yapısına sahip, bilimsel)	147	19,7
Yaratıcı Tip (Heyecan ve coşkuları dengesiz, sezgileri güçlü, bağımsız)	390	52,2
Sosyal Tip (Yardımsız, sorumluluk sahibi, iş birliğine yatkın, empatik)	433	58,0
Girişimci Tip (Dışadönük, enerjik, girişken)	261	34,9
Geleneksel Tip (İtaatkâr, tutarlı, esnek olmayan)	106	14,2

Yapılan frekans analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin %13,5'i kendilerini realist olarak tanımlarken, %19,7'si araştırmacı, %52,2'si yaratıcı, %58'i sosyal, %34,9'u girişimci, %14,2'si ise geleneksel olarak tanımlamıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Durumu

	Ort.	±	SS
Okuldaki başarı düzeyi (1=Zayıf, 4=Çok iyi)	2,67	±	0,82
8. sınıf 1. dönem not ortalaması (100 üzerinden)	79,09	±	13,48
	N	%	
Akademik destek alma durumu (Özel ders/Kurs)			
Alıyorum	347	46,3	
Almıyorum	402	53,7	
	Ort.	±	SS.
Ahyorsanız ne kadar zamandır? (Ay)	11,40	±	8,44
	N	%	
Akademik destek ahyorsanız aldığınız dersler nelerdir?			
Türkçe	317	91,6	
Matematik	337	97,4	
Fen bilgisi	315	91,0	
Sosyal bilgiler	302	87,3	
İngilizce	300	86,7	
Din kültürü ve ahlak bilgisi	239	69,1	

Öğrencinin akademik durumuna yönelik yapılan tanımlayıcı analizler incelendiğinde öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri iyi düzeyde olarak gördükleri (Ort: $2,67 \pm 0,82$) görülmektedir. Öğrencilerin 8. sınıf 1. dönem not ortalamaları ise 100 üzerinden $79,09 \pm 13,48$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin %46,3'ü akademik destek aldıklarını, %53,7'si ise almadıklarını belirtmiştir. Akademik destek alan öğrenciler ortalama $11,40 \pm 8,44$ aydır bu desteği aldıklarını belirtmiştir. Akademik destek alan öğrencilerin %91,6'sı Türkçe, %97,4'ü Matematik, %91'i Fen bilgisi, %87,3'ü Sosyal bilgiler, %86,7'si İngilizce, %69,1'i ise din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik akademik destek aldıklarını belirtmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Algıladıkları Sınav Kaygı Düzeyi

Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde hissettikleri kaygının derecesini 10'lu bir ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin ortalama sınav kaygılarının $6,52 \pm 2,49$ olduğu bulunmuştur.

4.2. ÖğrencilerinSKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Puanları İle İlgili Bulgular

Tablo 5. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Bulgular

	N	Min	Maks	Ort.±	SS
Sınav Kaygısı Envanteri					
Duyuşsallık	749	12	48	27,85 ± 8,09	
Kuruntu	749	8	32	17,51 ± 5,44	
Psikolojik sağlamlık	749	12	60	47,01 ± 7,58	
Bilişsel esneklik	749	12	72	50,24 ± 7,71	

Araştırma değişkenlerine yönelik yapılan betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutundan ortalama 27,85±8,09 puan aldıkları, kuruntu boyutundan ise 17,51±5,44 puan aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden ortalama 47,01±7,58 puan, bilişsel esneklik ölçeğinden ise 50,24±7,71 puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 6. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

	Duyuşsallık	Kuruntu	Psikolojik Sağlamlık	Bilişsel Esneklik
1- Duyuşsallık	1			
2- Kuruntu	,771*	1		
3- Psikolojik sağlamlık	-,154*	-,198*	1	
4- Bilişsel esneklik	,013	,007	,157*	1

* p < ,01

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutu ile kuruntu boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur, $r = ,771$, $p < ,01$. Buna göre öğrencilerin duyuşsallık seviyesi arttıkça kuruntu seviyesi de artmaktadır.

Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık ve kuruntu boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı korelasyonlar

bulunmuştur, sırasıyla, $r = -,154, -,198, p < ,01$. Buna göre sınav kaygısına yönelik değişkenler artış gösterdiğinde psikolojik sağlamlık düzeyi azalmaktadır veya psikolojik sağlamlık düzeyi artış gösterdiğinde sınav kaygısına yönelik değişkenlerde azalma görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyiyle bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur, $r = ,157, p < ,01$. Buna göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyi de artmaktadır.

Öte yandan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu boyutu arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = ,013, ,007, p > ,05$.

4.3. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'yü Etkileyen Bireysel Özelliklere Yönelik Bulgular

Tablo7. Araştırma Değişkenleri İle Bireysel Özelliklerin Karşılaştırılması

		Duyusallık	Kuruntu	Psikolojik sağlamlık	Bilişsel esneklik
Cinsiyet	t	8,051	3,819	1,538	,731
	P	,000	,000	,124	,465
Yaş	r	-,027	,020	-,051	,027
	P	,464	,579	,164	,463
Doğum yeri	t	,154	-1,004	1,569	3,057
	p	,878	,316	,117	,002
Anne eğitim durumu	F	,615	3,242	,710	,070
	p	,541	,040	,492	,933
Baba eğitim durumu	F	1,623	5,801	,151	,459
	p	,198	,003	,860	,632
Anne yaşı	r	,021	,077	-,067	-,036
	p	,562	,035	,069	,325
Baba yaşı	r	,026	,047	-,068	-,028
	p	,471	,203	,065	,444
Anne mesleği	F	2,458	1,270	2,679	,303
	p	,086	,282	,069	,739
Baba mesleği	F	,240	,060	,198	,050
	p	,787	,942	,820	,951
Ekonomik durum	t	3,195	4,056	-6,501	-2,386
	p	,001	,000	,000	,017
Kardeş sayısı	F	,938	,701	,704	1,077
	p	,422	,552	,550	,358
Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?	r	-,037	,041	-,085	,043
	p	,314	,265	,020	,236

Kardeşlerle ilişkiler	r	-,138	-,180	,317	,120
	p	,000	,000	,000	,001
Başarı düzeyi	r	-,094	-,264	,172	,001
	P	,010	,000	,000	,986
Not ortalaması	r	,004	-,186	,158	,070
	p	,909	,000	,000	,057
Akademik destek alma durumu	t	,362	-3,176	3,632	1,404
	p	,717	,002	,000	,161
Sınava aileden hazırlanan diğer kişiler	t	,912	,587	-,364	-,795
	p	,362	,557	,716	,427
Kaygı düzeyi	r	,386	,293	,010	,035
	p	,000	,000	,786	,345

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = 1,538, ,731, p > ,05$. Öte yandan duyusallık ve kuruntu değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = 8,051, 3,819, p < ,05$. Buna göre kız öğrencilerin sınav kaygısına yönelik duyusallık ve kuruntu puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = -,027, ,020, -,051, ,027, p > ,05$.

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutlarının ve psikolojik sağlamlık değişkeninin öğrencilerin doğdukları yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = ,154, -1,004, 1,569, p > ,05$. Öte yandan bilişsel esneklik değişkeninin öğrencilerin doğdukları yere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $t = 3,057, p < ,05$. Buna göre İstanbul'da doğan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının İstanbul dışında doğan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık alt boyutu, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(2, 745) = ,615, ,710, ,070, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutunun öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 745) = 3,242, p < ,05$. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Bonferroni Post-hoc analizi yapılmıştır. Buna göre annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanlarının annesi ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık alt boyutu, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(2, 744) = 1,623, ,151, ,459, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutunun öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 744) = 5,801, p < ,05$. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Bonferroni Post-hoc analizi yapılmıştır. Buna göre babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanlarının babası ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile öğrencilerin babalarının yaşları arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = ,026, ,047, -,068, -,028, p > ,05$. Ayrıca, sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık alt boyutu, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkeni ile öğrencilerin annelerinin yaşları arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = ,021, -,067, -,036, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutunun öğrencilerin annelerinin yaşları ile arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur, $r = ,077, p < ,05$. Buna göre öğrencilerin annelerinin yaşı arttıkça öğrencilerdeki kuruntu puanının da arttığı görülmektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(2, 746) = 2,458, 1,270, 2,679, ,303, p > ,05$.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin babalarının mesleklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(2, 746) = ,240, ,060, ,198, ,050, p > ,05$.

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = 3,195, 4,056, -6,501, -2,386, p < ,05$. Buna göre ailesinin ekonomik durumu kötü ve orta durumda olan öğrencilerin duyusallık ve kuruntu puanlarının ailesinin ekonomik durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, ailesinin ekonomik durumu kötü ve orta durumda olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik puanlarının ailesinin ekonomik durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $F(3, 745) = ,938, ,701, ,704, 1,077, p > ,05$.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları ve bilişsel esneklik değişkeni ile öğrencinin ailedeki kaçınıcı çocuk olduğuyla arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = -,037, ,041, ,043, p > ,05$. Öte yandan psikolojik sağlamlık değişkeni ile öğrencinin ailedeki kaçınıcı çocuk olduğuyla arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur, $r = -,085, p < ,05$. Buna göre öğrencinin ailedeki sırası geriledikçe psikolojik sağlamlık puanı azalma göstermektedir. Sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile öğrencinin

kardeşleriyle ilişkileri arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla, $r = -,138, -,180, ,317, ,120, p < ,05$. Buna göre öğrencinin kardeşleriyle olan ilişkileri olumlu anlamda değişiklik gösterdiğinde duyusallık ve kuruntu puanları azalmakta, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik puanları ise artış göstermektedir.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bilişsel esneklik değişkeni ile öğrencinin başarı düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır, $r = ,001, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları ve psikolojik sağlamlık değişkeni ile öğrencinin başarı düzeyi arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla, $r = -,094, -,264, ,172, p < ,05$. Buna göre öğrencinin başarı düzeyi arttıkça duyusallık ve kuruntu puanları azalmakta, psikolojik sağlamlık puanı ise artış göstermektedir.

Sınav kaygısı envanterinin duyusallık boyutu ve bilişsel esneklik değişkeni ile öğrencinin not ortalaması arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = ,004, -,070, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutu ve psikolojik sağlamlık değişkeni ile öğrencinin not ortalaması arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla, $r = -,186, ,158, p < ,05$. Buna göre öğrencinin not ortalaması arttıkça kuruntu puanları azalmakta, psikolojik sağlamlık puanı ise artış göstermektedir.

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık alt boyutu ve bilişsel esneklik değişkeninin öğrencilerin akademik destek alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = ,362, 1,404, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin kuruntu alt boyutu ve psikolojik sağlamlık değişkeninin öğrencilerin akademik destek alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = -3,176, 3,632, p < ,05$. Buna göre akademik destek alan öğrencilerin kuruntu puanlarının akademik destek almayan öğrencilerden daha az olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, akademik destek alan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının akademik destek almayan öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin ailelerinde sınava hazırlanan başka birilerinin olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, sırasıyla, $t = ,912, ,587, -,364, -,795, p > ,05$.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda psikolojik sağamlık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile öğrencinin kaygı düzeyi arasında anlamlı korelasyonlar bulunamamıştır, sırasıyla, $r = ,010, ,035, p > ,05$. Öte yandan sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları ile öğrencinin kaygı düzeyi arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, sırasıyla, $r = ,386, ,293, p < ,05$. Buna göre öğrencinin kaygı düzeyi arttıkça duyuşsallık ve kuruntu puanları artış göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisini belirlemek amacıyla tanımlayıcı, ilişki arayıcı desende yapılan 749 kişinin örneklemini oluşturduğu bu araştırmadan elde edilen bulgular literatür doğrultusunda üç bölümde tartışıldı;

Birinci bölümde; öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgili bulgular, (Tablo-1-4),

İkinci bölümde; öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün puanları ve SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün aralarındaki ilişkilere yönelik bulgular, (Tablo-5-6),

Üçüncü bölümde; öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'yü etkileyen bireysel özelliklere yönelik bulgular tartışıldı (Tablo 7).

5.1. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada çalışmaya katılanların bireysel özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin yaş ortalamalarının $13,93 \pm 0,45$ olduğu ve yaklaşık kız erkek oranlarının ise yarı yarıya olduğu belirlendi. Öğrencilerin çoğunluğunun İstanbul doğumlu olup, annelerinin ilkokul, babalarının ortaokul mezunu olduğu görüldü. Öğrencilerin ekonomik durumlarını nasıl algıladıkları incelendiğinde yaklaşık yarısının orta, yarısının ise iyi yanıtını verdikleri görüldü. Öğrencilerin kardeşleriyle ilişkilerini iyi olarak tanımladıkları, yarısının ailesinde daha önce sınava hazırlanan birinin olduğu, bu kişilerin çoğunluğunun ise kardeş olduğu belirlendi (Tablo-1)

Çalışmaya katılanların cinsiyetleri incelendiğinde örneklem alınan öğrencilerinin kız erkek oranlarının yaklaşık yarı yarıya olması literatürde (Duman 2008; Coşkun 2017; Aba 2018), iki kardeş (Boyacıoğlu 2010; Aba 2018); çekirdek aile tipine sahip olmaları (Boyacıoğlu 2010) çalışmadaki örneklem grubu ile benzerlik göstermektedir.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) 2013 verilerine göre; kadınların yüzde 11'inin ilkokulu bitirmemiş, yüzde 54'ünün ilkokul mezunu, yüzde 7'sinin ortaokul mezunu, yüzde 27'sinin ise lise ve üzeri mezun olduğu görülmüşken, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde ise yüzde

42'sinin ilköğretim, yüzde 41'inin ortaöğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar karşılaştırıldığında sosyo-ekonomik gelişimin de etkisi ile eğitim oranının yükseldiği görülmektedir. Bu açıdan örneklemin eğitim seviyesi Türkiye ortalamasının üzerindedir.

Yaşları 12- 15 arasındaki ergen çocuğu olan annelerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik Özdikmenli (2009) çalışmasında, annelerin %72'sinin ev hanımı olduğu, çalışmadıkları; ergenlerin mantık dışı inançlarının sınav kaygısı ile ilişkisini belirlemek amacıyla Boyacıoğlu (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında annelerin %89.8'inin çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönden yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Ayrıca TNSA 2013 verilerine göre kadınların yüzde 59'unun çalışmadığı sonucuna ulaşılmış. Çalışmanın örnekleminde elde edilen verilerin Türkiye profili ile de paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

TNSA 2013 verileri incelendiğinde hanehalkı refah düzeylerinin kentte yaşayan ailelerde yüzde 23.1'nin orta, yüzde 24.7'sinin yüksek olduğu görülmüşken; çalışmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumlarını yüzde 40.7'sinin orta, yüzde 50.5'inin iyi olduğu belirlenmiş, yapılan çalışmada baba yaş ortalamasının 43.33 olduğu, bu yaş grubunun eğitim seviyesi TNSA 2013 verilerinde yüzde 61.4'ünün ilköğretim mezunu olduğu, yüzde 34.1'inin de lise ve üstü mezunu olduğu görülmüş; mevcut çalışmada ise yüzde 31.6'sının ilköğretim mezunu, yüzde 67'sinin ise lise ve üstü mezunu olarak belirlenmiştir. Buna göre mevcut çalışmadaki örneklemin baba eğitim seviyesinin Türkiye profilinin üzerinde olduğu, buna bağlı olarak da öğrencilerin ailelerinin ekonomik seviyesini yüksek algıladıkları sonucuna varabiliriz.

Kaygıyı etkileyen bir diğer önemli faktör olarak sosyoekonomik durum karşımıza çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu düşük seviyede olan ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldıkları ve bu durumun ergenleri olumsuz yönde etkileyip ergenlerde kaygının oluşmasına zemin hazırladığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Aral ve Başar 1998; Bozkurt 2004; Özabacı ve Acat 2005; Gürsoy 2006; Akgün ve Aydın 2007; Erözkan 2009; Emiroğlu ve ark. 2011). Mevcut çalışmada da ekonomik durumu kötü ve orta olan öğrencilerin duyusallık ve kuruntu puanlarının fazla olduğu belirlendi. Araştıma sonuçlarının konu hakkında yapılan literatürdeki diğer çalışmalarla birbirini destekler nitelikte olduğu görüldü.

Çalışmaya katılan ergenlerin aile yapısı incelendiğinde çocukların %52.8'nin annelerini aşırı koruyucu, %39.2'nin babalarını aşırı koruyucu olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmışken, literatür incelendiğinde ise ergenlerin aile yapılarını demokratik olarak tanımladıkları (Boyacıoğlu 2010; Sezer ve Oğuz 2010; Özan ve Yüksel 2003) görülmüştür. Araştırma sonuçlarının bu konuda farklılık göstermesinin sebebinin araştırmadaki örneklem grupları arasındaki sosyokültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatürde çocukların kişilik gelişiminde çocukluk yıllarındaki anne baba tutumlarının büyük ölçüde etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. (Maccoby ve Martin 1983; Yavuzer 2004). Yapılan araştırmalar anne babaların çocuklarına nasıl davrandığının önemli olduğunu (Erwin 2000; Steinberg 2007) ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarına bağlı olarak çocukların kendilik algısının biçimlendiğini göstermiştir (Aydın 2005).

Mevcut çalışmada öğrencilerin kendilik algıları araştırıldığında %58'inin kendisini sosyal, %52'sinin ise yaratıcı olarak tanımladıkları belirlenmiş, sosyal kişilik tipine sahip olan bireylerin kişilere ve çevreye daha kolay uyum sağladıkları bilinmektedir. Literatüre bakıldığında dışadönüklük kişilik özelliğinin sınav kaygısını yordadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Hirschfield ve Gasper 2011; Yüksel 2014).

5.2. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Puanları ve SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'nün Aralarındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma değişkenlerine yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutundan ortalama $27,85 \pm 8,09$ puan aldıkları, kuruntu boyutundan ise $17,51 \pm 5,44$ puan aldıkları görüldü. Bu sonuç çalışmaya katılanların sınav kaygısı puanlarının *ortalama puanın üzerinde olduğunu göstermektedir*. Bunun yanı sıra öğrencilerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden ortalama $47,01 \pm 7,58$ puan aldıkları görülmüş olup örneklem grubunun *psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu*, çalışmanın diğer bir değişkeni olan bilişsel esneklik ölçeğinden ise $50,24 \pm 7,71$ puan alan örneklem grubunun *bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğunu* göstermektedir (Tablo-5).

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutu ile kuruntu boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlendi. Buna göre öğrencilerin duyuşsallık seviyesi arttıkça kuruntu seviyesinin de arttığı görüldü.

Literatüre baktığımızda ergenlerde sınav kaygı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardaki sonuçlar araştırma bulguları ile benzerdir. Kayapınar (2006), Afyonkarahisar'da Ortaöğretim Kurumlar Sınavına girecek olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini incelediği, 8.sınıfa devam eden 632 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada grubun sınav kaygısını yüksek bulmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında da bu grup öğrencilerde sınav kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur (Bacanlı ve Sürücü 2006; Coşaner ve Silman 2012; Duman 2008; Güler ve Çakır 2013; Boyacıoğlu 2010; Çiçek ve Tanhan 2018; Kaya ve Savrun 2015).

Sınav kaygısıyla ilişkili olabilecek faktörler değerlendirildiğinde; başetme stillerinin (Bacanlı ve Sürücü 2006); anne baba tutumlarının (Duman 2008); mantık dışı inançların (Güler ve Çakır 2013; Boyacıoğlu 2010) ve bağlanma stillerinin önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda literatürle ilişkili olarak araştırma grubunda sınav kaygısının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Ergenlik dönemi bireyselleşmenin ortaya çıkmaya başladığı bir dönem olması ile birlikte çatışmaların ve zorlukların yaşandığı bir dönemdir.Ergenler bu dönemde hem sosyalleşmeye çalışır hem de geleceğine yönelik planlar yaparlar.Bu dönemde geleceğin büyük bir belirleyicisi olan okul süreci önemli yer tutar.Okuldaki başarı, başarısızlık durumu, öğretmen, arkadaş ve ailenin yaklaşımı ergenlerin karşılaştıkları zorluklar için önemli bir destek mekanizması oluşturur.Sınavlar okul sürecinde önemli belirleyicilerdir.Yapılan birçok çalışmada sınav kaygısının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Culler&Holahan 1980;Beer 1991; Lee&Larson 2000;Ergene ve Yıldırım 2004).Yüksek sınav kaygısı yalnızca başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı gibi öğrencinin tüm yönlerini olumsuz etkilediği bilinmektedir.Ergenlik döneminde iyilik halinin oluşturulması, bireysel baş etme yöntemlerinin etkili kullanılması önem taşımaktadır.İyilik halinin oluşturulması için olumsuz yaşam deneyimlerinin ortadan kalkması gerekmektedir.Bunun yanı sıra tüm

olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması söz konusu değildir. Kişinin iyilik halinin sağlanması psikolojik dayanıklılığının artırılması ile mümkün olabilir. Psikolojik sağlık bireye etkili sorun çözme, olumsuz yaşam deneyimleri ile baş etmeyi sağlayacaktır. Ergenlik döneminde sıkça karşılaştığımız sınav kaygısı ile baş etmede psikolojik sağlamlığı değerlendirme ve arttırmaya yönelik çalışmaların önemini belirtebiliriz.

Mevcut çalışmada da öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyinden ortalama $47,01 \pm 7,58$ puan aldıkları görülmüş, bu sonuç bize grubun psikolojik sağlamlığının yüksek olduğunu vermiştir. Yapılan çalışmada psikolojik sağlık düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlendi. Buna göre sınav kaygısına yönelik değişkenler artış gösterdiğinde psikolojik sağlık düzeyinin azaldığı veya psikolojik sağlık düzeyi artış gösterdiğinde sınav kaygısına yönelik değişkenlerde azalma görüldü.

Literatüre baktığımızda Önder ve Gülay (2008)'in çalışmasında cinsiyetin ve kendilik kavramının psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır.

Arslan ve Balkıs (2016) ise; anne-babadan algılanan duygusal istismar ve problem davranışlar arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergün (2016) yüksek lisans tezinde, 360 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada kişinin psikolojik sağlamlığı artınca duygusal zekasının da arttığı sonucuna ulaşmış. Benzer bir şekilde Deniz ve Özer (2014) çalışması da psikolojik sağlık ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güloğlu ve Kararımak (2010) yalnızlık, psikolojik sağlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri 410 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada grubun psikolojik sağlık düzeylerinin ortalama toğlam puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış. Bu araştırma ile çalışmamızın benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yalnızlık, psikolojik sağlık ve benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki

bulunmuş; psikolojik sağlamlığı ve benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerini daha yalnız hissettikleri sonucuna varılmıştır.

Uz-Baş ve Yurdabakan (2017) İzmir ilinde 254 ilköğretim ikinci basamağında okumakta olan öğrencilerle psikolojik sağlamlığın ve okul ikliminin yaşam doyumunu yordama gücünü belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda her iki değişkenin de psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadaki psikolojik sağlamlığa ilişkin sonucun konu hakkında yapılmış olan literatürdeki diğer çalışmalarla da örtüştüğü görülmüştür (Abolghasemi ve Varaniyab 2010; Baltacı ve Karataş 2015; Youngblom Houlihan ve Nolan 2014).

Davranışlarımızın en önemli belirleyicileri daha önceki deneyimlerden kazandığımız bilişlerimizdir. Yaşanılan olumsuz durumlar karşısında zihnimizde olumsuz duygular ve şemalar oluşur. Bilişsel esneklikten uzak olan bireyler olumsuz yaşam deneyimleri karşısında gelişen olumsuz bilişleri genelleştirir. Bu noktada bilişsel esnekliğin etkinliği ortaya çıkar. Bilişsel esneklik alternatif düşünce geliştirmeyi, uyum göstermeyi sağlamaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde ve çevreye uyumu sağlamada kolaylık yaşadığı bilinmektedir. Bu bağlamda bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin psikolojik dayanıklılığının yüksek olacağını söyleyebiliriz.

Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında bilişsel esnekliği etkileyen demografik değişkenlerin tanımlanması için yapılan birçok çalışma olduğu tespit edilmişken (Windle 1986; Martin ve Rubin 1995; Martin ve Anderson 1998; Ciairano ve ark. 2006; Alper ve Deryakulu 2008; Sacharin 2009; Bilgin 2009; Çuhadaroğlu 2011; Yücel 2011; Altunkol 2011; Ritter ve ark. 2012; Öz 2012; Sapmaz ve Doğan 2013; Zahal 2014; Çelikkaleli 2014; Bilgiç 2015) ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık ve ya ergenlerde sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi yordayan çalışmalar mevcut değildir.

Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu olarak öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyiyle bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulundu.

Buna göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin de arttığı görüldü.

Literatürde psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin problem odaklı başa çıkma tarzlarının arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde eden çalışmalar mevcuttur (Terzi 2008; Aydoğdu 2013). Çuhadaroğlu (2011) ifadesinde bilişsel esneklik tanımında kişinin beklenmedik olaylar karşısında problemi gidermeye yönelik yeni izlenimler yaratabilme olarak tanımlaması göz önüne alındığında bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin etkin başa çıkma yöntemlerini kullabildiklerini düşünebiliriz.

Bilgin (2017) çalışmasında ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi tanımlamak amaçlı 441 ergenle yapmış olduğu çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin arttıkça dışa dönük olduklarını, gelişime açık hale geldiklerini ve öz-denetim becerilerinin artmış olduğunu diğer yandan ise bilişsel esneklik düzeyi düştükçe ergenlerin daha tutarsız(nevrotik) oldukları sonucuna ulaşmıştır.Yaptığımız araştırma sonuçları ile karşılaştırdığımızda örneklem grubumuzdaki ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri arttıkça bilişsel esnekliklerinin de artmış olması yönüyle Bilgin (2017)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öte yandan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu boyutu arasında anlamlı korelasyonlar bulunmadığı saptandı (Tablo-6).

Literatüre baktığımızda kaygı ile bilişsel esneklik arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Öz (2012) bilişsel esneklik ile kaygı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuş, mevcut çalışma ile farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öz (2012) çalışmada farklı yaş gruplarına yer vermişken, yapılan çalışma yalnızca ortaokul 8.sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Biliş, hayatta karşılaştığımız farklı yaşam olayları karşısında gelişen zihnimizdeki şemalardan oluşmaktadır. Mevcut çalışmadaki örneklem grubunda aynı yaş grubunun alınmasına bağlı olarak grubun bilişsel esneklik düzeyinin birbirine yakın bulunmuş olması nedeniyle kaygı düzeyini etkilemediğini düşünebiliriz.

Altınkol (2011) bilişsel esneklik düzeyi ile algılanan stres düzeyi incelenmiş, örneklem grubundaki üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bilişsel esnekliği yordadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin algılanan stres düzeyleri düşük bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları da mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu durumun örneklem grubu yaş ortalamalarının daha yüksek olması ile ilişkilendirebiliriz.

Sınava yönelik duyulan kaygı ve hissedilen stresin ergen gençlerin baş etmesi gereken sorunlar arasında yer alması ise göz ardı edilemez bir gerçektir. Daha başarılı ve psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin yetişmesi için ve ergen bireylerin bu gibi sorunları için, toplu çözümler sunulması bir zorunluluktur.

5.3. Öğrencilerin SKE, ÇGPSÖ ve BEÖ'yü Etkileyen Bireysel Özelliklere Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu bölümde çalışma bulguları üç alt başlıkta tartışıldı.

5.3.1. Sınav Kaygısı ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması

Araştırmada sınav kaygısı ile cinsiyet ilişkisini incelediğimizde, duyuşsallık ve kuruntu değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin sınav kaygısına yönelik duyuşsallık ve kuruntu puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucu literatürle benzerdir.

Ülkemizde ve uluslararası çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek sınav kaygısı taşıdıkları (Genç ve diğerleri 1999; Brown 2002; Cassady ve Johnson 2002; Kapıkıran 2002; Alyaprak 2006; Bacanlı ve Sürücü 2006; Kayapınar 2006; Şahin ve ark. 2006; Ünal 2006; Başoğlu 2007; Çakmak 2007; Yıldız 2007; Civil 2008; Duman 2008; Dündar 2008; Zengin 2008; Tekbaş 2009; Aydın 2010; Erzen ve Odacı 2014; Onuk 2017) görülmektedir. Ayrıca cinsiyet ile sınav kaygısı arasında ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşan; (Sazak ve Ece 2004; Boyacıoğlu 2010; Cesim 2014; Demirci 2018; Aba 2018; Küçüker 2018) çalışmalar da mevcuttur. Kız öğrencilerde sınav kaygısının daha yüksek bulunmasını nörobiyolojik yapıları ile ilişkilendirebileceğimiz gibi, genel olarak kadınların olay ve durumlara daha duygusal yaklaşımları ile de ilişkilendirebiliriz.

Yapılan araştırmada yař ile sınav kaygısı envanterinin duyuşallık ve kuruntu alt boyutları arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bunun sebebinin aldığımız örneklemin aynı yař grubunda olması şeklinde dūřünülebilir. Yaşın sınav kaygısı üzerinde etkili olup olmadığını görmek için farklı yař gruplarında çalışmak ve birbirleriyle kıyas gerekmektedir. Ancak bu şekilde daha doğru sonuçlara ulaşılabilir.

Demirci (2018), yapmış olduğu araştırmada sınav kaygısı ile yaş faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış, çalışmasında 13-18 yaş arası örneklemlenmiş ve yaş arttığında sınav kaygısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin yaşı arttıķça daha da bilinçlendiği bilinmektedir. Ayrıca günümüzde sınavlar daha da önem kazanmaktadır. İnsanların geleceğine etki eden bu sınavlar sınav kaygısının önemli bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. “Araştırmalar ergenlik dönemlerindeki çocukların daha küçük çocuklara oranla daha fazla kaygı taşıdıklarını göstermektedir (Dong ve diğerleri, 1994).” Kayapınar(2006), Aydın(2010) ve Boyacıoğlu (2010) araştırmalarında öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe, sınav kaygısının arttığını bulmuşlardır. Bu durumu daha büyük olan yaş grubundaki öğrencilerin, küçüklerle karşılaştırıldıklarında, sorumluluk duygusunun artması ve gelecek korkusunu daha fazla hissetmeleri ile ilişkilendirebiliriz.

Literatürde yaş ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını (Gençdoğan 2006; Civil 2008; Dündar ve ark. 2008; Büyükyılmaz ve ark. 2009; Aba 2018) ifade eden çalışmalara da rastlanmıştır. Araştırmanın sonucu bu sonuçlarla örtüşmektedir. Küçüker (2018) araştırmasında yaş ile sınav kaygısı arasında bir ilişki bulmazken 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfa giden öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu 8.sınıfa giden öğrencilerin başarı ortalamalarının sınav performansına yansımaları ve geleceğe dair bilişsel şemalar geliştirmesi ile ilişkilendirebiliriz.

Sınav kaygısı envanterinin duyuşallık alt boyutu ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamışken, kuruntu alt boyutunun öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre annesi ve babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanlarının annesi ve babası ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Toplumda okuyana

daha çok saygı gösterildiğine dair bir inanç vardır. Günümüz çalışma imkan ve şartlarını da düşündüğümüzde okuyamayan aileler çocuklarına “Sen okumalısın, okuyup büyük adam olmalısın, bizim gibi sıkıntılar çekmemelisin!” gibi telkinlerde bulunmaktadır. Bu durum çocuklarda sınav kaygısına dönüşebilmektedir.

Literatürde, anne eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak sınav kaygısının azaldığını gösteren (Civil 2008; Tekbaş 2009) bulgular bulunmaktadır. Alyaprak (2006) ve Kayapınar (2006) çalışmalarında sınav kaygı puanlarına göre anne – baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Zengin (2008) ise çalışmasında, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça, sınav kaygısının arttığını belirlemiştir. Anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğa daha fazla akademik destek sağladıkları bu nedenle çocuğun özgüven duygusunun geliştiği düşünüldüğünde, sınav kaygısı oranlarının düşmesi beklenir. Ancak, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin de çocuklarından daha yüksek başarılar beklemeleri yine sınav kaygısına sebep olabilmektedir. Yine literatürde anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencinin sınav kaygısı arasında ilişkinin olmadığını belirten (Kısa 1996; Çakmak 2007; Duman 2008; Tekbaş 2009; Boyacıoğlu 2010; Erzen ve Odacı 2014; Aba 2018) araştırmalar da yer almaktadır. Bu durumun verilen mesajları çocuğun algılama ve biçimlendirmesi ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Sınav kaygısı envanterinin baba yaşı ile bir ilişkisi bulunmamıştır. Ayrıca sınav kaygısı envanterinin duyusallık alt boyutunun da anne yaşı ile bir ilişkisi bulunamamışken, kuruntu alt boyutunun öğrencilerin annelerinin yaşları ile arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin annelerinin yaşı arttıkça öğrencilerdeki kuruntu puanının da arttığı görülmektedir. Alisinanoğlu (2003) ise, çalışmasında 25-30 yaş arası annelerin 31-35 yaş arası annelere göre çocuklarının daha kaygılı olduğunu bulmuştur. Bu durumu ilk annelik dönemlerinde tecrübesizliğin etkili olduğu, ev-iş sorumlulukları yanında çocuğun sorumluluğuyla da baş etmesi gerektiği ve bu yoğunlukta yaşadığı kaygının çocuğu da etkilediğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutlarının, öğrencilerin annelerinin ve babalarının mesleklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatürde anne-baba meslekleriyle sınav kaygısı

alanında çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak anne-baba çalışma durumuna göre araştırmalar mevcuttur.

Boyacıoğlu (2010)'a göre anne- baba çalışma durumları ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde, Civil'in (2008) çalışmasında da annenin çalışma değişkeninin sınav kaygısında farklılığa neden olmadığını bulurken; babası çalışmayan öğrencilerin, babası çalışan öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığını da bulmuştur. Babanın çalışmadığı ailelerde aile geçim problemleri çocuklara erken yaşta sorumluluk yüklemekte bu da çocukları daha kaygılı yapabilmektedir. Bu nedenle babanın çalışmadığı ailelerde yetişen çocukların sınav kaygısı daha olduğunu düşündürebilir.

Araştırmada ailesinin ekonomik durumu kötü ve orta durumda olan öğrencilerin ailesinin ekonomik durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı görülmüştür. Ailenin ekonomik düzeyinin düşük olması, ailede temel ihtiyaçların karşılanamamasına, aile ilişkilerinde gerginliğe ve çocukta sınav kaygısı oluşmasına neden olabilir. Buna benzer şekilde, literatürde öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının, ailelerin gelir düzeyinden etkilendiği, gelir düzeyi arttıkça kaygının da azaldığını belirten çalışmalara (Aral 1997; Alisinanoğlu ve Ulutaş 2000; Alyaprak 2006; Kayapınar 2006; Civil 2008; Duman 2008; Erzen ve Odacı 2014) sıkça rastlanmaktadır.

Boyacıoğlu (2010) yaptığı araştırmasında, ekonomik durum ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmiştir. Kısa (1996), Ünal (2006), Yıldız (2007), Yıldırım (2008), Tekbaş (2009), Demirci (2018) ve Küçüker (2018) yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları ile sınav kaygısı arasında önemli bir fark saptanmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir. Bu durumda ebeveynlerin olumsuzlukları kendileri göğüsleyip çocuklarına yansıtmak istememeleri nedeniyle ekonomik durum değişkeninin etkisinin tam olarak doğru yansıtılmadığı da düşünülmektedir. Literatür bulgularının aksine, Aydın (2010) yaptığı araştırmada; ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kaygı düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Burada ekonomik durumla beraber aile tutumlarının da sonucu etkilediğini unutmamak gerekir. Ekonomik durumu iyi olan bazı aileler çocuklarını rahat yetiştirip, özel okula gönderebileceğini söyleyerek

öğrencinin sınav kaygısı yaşamasını önlerken, bazı aileler de maddi olarak her şeyi yaptıklarını, bunun karşılığında çocuklardan başarı beklediklerini söyleyerek sınav kaygısını arttırmaktadırlar.

Araştırmamızda sınav kaygısı ile kardeş sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları ile öğrencinin kardeşleriyle ilişkileri arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin kardeşleriyle olan ilişkileri olumlu anlamda değişiklik gösterdiğinde duyusallık ve kuruntu puanları azalmaktadır.

Benzer şekilde Boyacıoğlu (2010), Gençdoğan (2006), Duman (2008) ve Aba (2018) araştırmalarında öğrencinin kardeş sayısı ve çocuk sıralamasındaki yeri ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Onuk (2017) ise çalışmasında kardeş sıralamasında ilk ve ikinci olanların, kardeş sıralamasında dördüncü ve beşinci olanlara göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu durum araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Özan ve Yüksel'in (2003) araştırmasında, öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça dünyaya bakış açısının genişlediği ve hoşgörüsünün arttığını ve kaygılanılması gereken bir durumu daha normal karşıladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, başarılı olan kişilerle kıyaslanması, sınav kaygısını arttıran nedenlerden biridir. Kardeşlerin birbiriyle kıyaslandığı durumlarda, yüksek sınav kaygısı yaşanabilir (Başoğlu 2007). Özellikle ebeveyn, çocuklarından birini yeğlediği bir tutumda, ikinci planda kalan çocuğun kıskançlık, güvensizlik ve değersizlik duyguları yaşamasına neden olur (Geçtan 1984). Ayrıca ortanca çocuklar, farklılıklarını ispatlayamazlarsa, ilgi odağı olamazlar ve diğer kardeşlerin baskısı altında kalabilirler. Adler'e göre ortanca çocuk kendisinden büyük kardeşi ile kendisinden sonra gelen kardeşin yarattığı ikili sorunlarla baş etmek zorundadır ve ortanca çocuk, diğer kardeşleri kadar yetenekli olmadığı inancını geliştirebilir. Bunun sonucunda da yaşlıları ile sürekli yarışma içine girebilir. Bu durum çocuğun kaygı yaşamasına neden olabilir (Duman 2008).

Sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu alt boyutları ile öğrencinin başarı düzeyi arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin başarı

düzeyi arttıkça sınav kaygısı azalmaktadır. Buna göre öğrencinin not ortalaması arttıkça kuruntu puanları azalmaktadır.

Öğrenci başarısının yüksek olması, öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına, sınavları kolaylıkla geçebileceğine dair olumlu düşünceler geliştirmesine ve kaygı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir. Başarılı öğrencilerin sınav kaygısının daha az olduğunu gösteren araştırmalar, (Koçkar ve ark. 2002; Alyaprak 2006; Çakmak 2007; Duman 2008; Boyacıoğlu 2010; Küçükler 2018) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca; okul başarısı ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunmadığını belirten araştırmalara da (Kayapınar 2006; Yıldız 2007; Büyükyılmaz ve ark. 2009) rastlanmaktadır.

Sınav kaygısı envanterinin duyusallık alt boyutu ile öğrencilerin akademik destek alma değişkeni arasında bir ilişki bulunmamışken, kuruntu alt boyutu değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre akademik destek alan öğrencilerin kuruntu puanları akademik destek almayan öğrencilerden daha azdır. Öğrencilerin aldığı akademik destek öğrencileri rahatlatmakta, öz güvenlerini arttırmakta ve bunun sonucunda sınav kaygılarını düşürmektedir. Erzen ve Odacı (2014) ise, çalışmasında öğrencilerin özel ders alıp almama değişkeni ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Çalışmanın yapıldığı bireysel ve bölgesel özellikler bu farklılığın sebebi olabilir.

5.3.2. Psikolojik Sağlamlık ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması

Yapılan çalışma sonucuna göre psikolojik sağlamlık değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer olarak da Algünerhan (2017), Terzi (2008), Akça (2012), Aydoğdu (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetler arasında psikolojik sağlamlık açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlıkları ilişkisini sunan farklı sonuçlar mevcuttur. Kumpfer (1999), Önder ve Gülay (2008) ve Oktan (2008) araştırmalarında kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bahadır (2009), Yılmaz ve ark. (2013), çalışmalarında ise tam aksine kızların erkeklerden daha az psikolojik sağlamlığa sahip olduğu bulgusuna ulaştığını belirtmektedir. Cinsiyet biyolojik bir farklılıktır. Her iki cins, biyolojik ve fiziksel olarak farklı özelliklere, yetilere sahiptir. Ancak yetişme ortamı ve

şartlar, bahsedilen bu farkları değiştirebilmektedir. Zor şartlarda büyüyen bir kız erkeklerden fiziksel ve psikolojik olarak daha dayanıklı olabilmektedir. Bireysel farklılıkların araştırmalarda farklı sonuçlara neden olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonucunda psikolojik sağlık değişkenlerinin öğrencilerin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, ailesinin ekonomik durumu kötü ve orta durumda olan öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının ailesinin ekonomik durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Gizir (2004), yaptığı çalışmada ekonomik seviyesi düşük öğrencilerin psikolojik sağlıklarının da düşük olduğunu belirtmektedir. Öz ve Yılmaz (2009), yoksulluğu çevresel risk faktörleri arasında saymıştır. Yoksulluk veya ekonomik yetersizlik ailede temel ihtiyaçların karşılanamamasına, aile içinde gerginlik, umutsuzluk ve mutsuzluğa sebep olurken; bireyin başkalarını kıskanmasına da sebep olabilir. Bu olumsuz unsurlar bireyi psikolojik olarak daha kırılgan yapabilir.

Yapılan araştırma sonucunda kardeş sayısı ile psikolojik sağlık arasında bir ilişki bulunamamışken, psikolojik sağlık değişkeni ile öğrencinin ailedeki kaçıncı çocuk olduğuyla arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğrencinin ailedeki sırası geriledikçe psikolojik sağlık puanı azalma göstermektedir. Psikolojik sağlık değişkeni ile öğrencinin kardeşleriyle ilişkileri arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin kardeşleriyle olan ilişkileri olumlu anlamda değişiklik gösterdiğinde psikolojik sağlık puanları artış göstermektedir. Esen-Aktay (2010) yürüttüğü çalışma kapsamında psikolojik sağlık düzeyi ile kardeş sayısı arasında bir ilişkinin var olup olmadığı irdelemiştir. Araştırma sonucunda kardeş sayısına göre psikolojik sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öz ve Yılmaz (2009) ise, dört çocuktan fazla kardeş sayısı ve iki çocuk arasındaki yaş farkının 2 yıldan az olmasını ailesel risk faktörleri arasında belirtmektedir. Görüldüğü üzere kardeş sayısından çok kardeşler arası ilişkiler ve aile içi ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynin sorumluluğu artmakta çocuklara ayıracağı vakit daha da azalmaktadır. Kardeşler arasında eşitlik gözetilmediği durumlarda çocukların daha özgüvensiz yetişmeleri psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkilemektedir. Yalnızlık duygusu da çevresel risk faktörleri arasında sayılmaktadır ve psikolojik sağlamlılığa olumsuz etki etmektedir. Ekonomik seviyesi düşük ve kalabalık

ailelerde sevgiyle birbirine kenetlenen ve birbirlerinden güç alan ailelerde yalnızlık duygusunun olmaması çocukların güçlü hissetmelerine neden olabilir ve psikolojik sağlamlığa olumlu etki edebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Psikolojik sağlamlık değişkeni ile öğrencinin başarı düzeyi arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin başarı düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık puanı da artış göstermektedir. Aynı şekilde psikolojik sağlamlık değişkeni ile öğrencinin not ortalaması arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin not ortalaması arttıkça psikolojik sağlamlık puanı artış göstermektedir. Gürgan (2006), Arastaman ve Balcı (2013) yaptığı çalışmasında da akademik başarısı artan bir öğrencinin psikolojik sağlamlık seviyesinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Psikolojik sağlamlık değişkeninin öğrencilerin akademik destek alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre akademik destek alan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları akademik destek almayan öğrencilerden daha fazladır.

5.3.3. Bilişsel Esneklik ile Bireysel Özelliklerin Tartışılması

Yapılan çalışma sonucuna göre bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadı.

Literatürde cinsiyet ile bilişsel esneklik arasında ilişki olmadığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Bilgiç 2015; Diril2011; Martin ve Rubin 1995; Bilgin 2009). Bu sonuçlar ile mevcut çalışma sonuçları örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında bilişsel esnekliğe cinsiyet değişkeninden ziyade kişinin çocukluğundan itibaren kişisel gelişiminin daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bilişsel esnekliğin cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Altunkol (2011), Sapmaz ve Doğan (2013) yaptıkları araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların bireysel farklılıkları farklı sonuçlara neden olabilir.

Yapılan çalışmada yaş ile bilişsel esneklik arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmada katılımcıların aynı yaş grubunda olması yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki kurmada yetersiz kalmaktadır. Farklı yaş gruplarıyla çalışılıp kıyas yapıldığında anlamlı bir ilişki olup olmadığı konusunda daha bilimsel

verilere ulaşılabilir. Literatüre bakıldığında, Altunkol (2011) ve Öz(2012) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Öz'ün (2012) yaptığı araştırmada ilköğretimden ortaöğretime geçişte bilişsel esneklik düzeylerinin azaldığı ancak yükseköğrenime geçildiğinde ise tekrar arttığı hatta ilköğretimden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular araştırmanın sonucuyla da kısmen örtüşmektedir. Yaş daha çok biyolojik büyüme ve gelişmeyi ifade eder. Bilişsel esneklik ise yaştan ziyade edinilen bilgi birikimi, tecrübe, kişilik özellikleri, insanlar arası iletişim-sosyal etkileşim, yaşantı gibi birçok faktörün etkili olduğu bir kavram olarak düşünüldüğünde araştırmanın sonucunun da uygun olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya göre doğum yerinin bilişsel esneklik üzerinde etkisi görülmektedir. İstanbul'da doğan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının İstanbul dışında doğan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Literatürde bununla ilgili çalışmalar mevcut değildir. İstanbul kozmopolit bir şehir olmasıyla birçok kültürü içinde barındırmaktadır. Bu şehirde yetişen insanlar çocukluktan itibaren farklı kültürlere şahit olmakta ve farklı kültürdeki çocuklarla arkadaşlık etmektedir. Bu farklılık içinde yetişen çocukların bilişsel esneklikleri daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Literatürde bununla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu konuda şehirler, bölgeler, farklı coğrafyalar arasında araştırmalar yapılabilir.

Yapılan araştırma sonucunda bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrencilerin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, ailesinin ekonomik durumu kötü ve orta durumda olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ailesinin ekonomik durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında sonuçla örtüşen ve örtüşmeyen bulgularla karşılaşılmaktadır.

Balcı ve Ekici (2018) çalışmasında ekonomik durum ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; Altunkol (2011), Öz (2012) tarafından yapılan araştırmalarda bilişsel esneklik, ekonomik düzey ile oldukça düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki göstermiştir. Çalışmasında ekonomik düzey kaygı üzerinde etkili olsa da, direk olarak bilişsel esnekliğe etki etmediği görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Bireyler çevreye uyum göstermekte ve içinde bulunduğu duruma göre davranışlar geliştirebilmektedir. Bu husus olaylar karşısında doğru tepki yerine bilişsel esnekliğin farklı alternatif davranışlar sergileyebilmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda bilişsel esnekliğin ekonomik farklılıklardan etkilenmemesi manidar bir sonuç olarak değerlendirilebilmektedir.

Bilişsel esneklik değişkeni ile öğrencinin kardeşleriyle ilişkileri arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğrencinin kardeşleriyle olan ilişkileri olumlu anlamda değişiklik gösterdiğinde bilişsel esneklik puanları artış göstermektedir.

Günümüzde psikoterapi alanında ileri gelen yaklaşımlardan biri Bilişsel Davranışçı Terapilerdir. BDT yaklaşımı ile sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalarda başarılı olduğu görülmüştür. Koruklu, Altıok ve Oktaylar (2006) üniversite sınavına hazırlanan ergenlerde yapmış oldukları çalışmada ergenlerin sınav kaygısının ve otomatik düşüncelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Bozanoğlu (2005) sınıf tekrarı yapan 9.sınıf öğrencilerinde BDT'nin sınav kaygısını azalttığını göstermiştir. Can, Dereboy ve Eskin (2012) BDT'nin sınav kaygısı ve endişe bileşenlerine etki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu çalışmanın ergenlerin bilişsel şemaları ve buna bağlı tutumlarının ergenlerin sınav kaygıları ve başarılarının üzerinde doğrudan veya dolaylı da olsa önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü desteklenmektedir. Araştırma sonuçları bu alanda yapılacak çalışmaların gerekliliğini gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca, verilerin sınav kaygısı yaşayan ergenlerin erken dönem yaşantılarının pozitif yönde şekil alabilmesi adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınav kaygısı yaşayan ergen bireylerin, bu kaygı durumunu taşıma sebeplerine yönelik saptamalar neticesinde; kaygı durumunu azaltmak ve kaygıya neden olabileceği düşünülen ebeveyn tutumlarına yönelik psikoterapik yaklaşımlarla hem anne baba hemde ergen bireyler adına olumlu etkilerin olacağını söyleyebilir.

6. SONUÇLAR

Araştırmada ergenlerdeki sınav kaygısıyla psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı, ilişki arayıcı desende gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Öğrencilerin bireysel özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin yaş ortalaması $13,93 \pm 0,45$ olup, %49,9'unun kız, %50,1'inin ise erkek olduğu, %86,1'inin İstanbul doğumlu iken, %13,9'u İstanbul dışında bir şehirde doğduğu, %42,9'unun annesinin ilköğretim mezunu, %50,5'inin babasının ortaöğretim mezunu olduğu, %50,5'inin ailesinin ekonomik durumunu iyi algıladığı belirlendi. Öğrencilerin kardeşleriyle ilişkilerini iyi olarak tanımladıkları, yarısının ailesinde daha önce sınava hazırlanan birinin olduğu, bu kişilerin çoğunluğunun ise kardeş olduğu belirlendi.
- Öğrencilerin anne-babasının tutumlarına yönelik algıları incelendiğinde %51,8'i annesini aşırı koruyucu birisi, %39,2'si ise babasını aşırı koruyucu birisi olarak algıladığı belirlendi.
- Öğrencilerin kendilik algılarına bakıldığında ise öğrencilerin %52,2'sinin yaratıcı, %58'inin ise kendisini sosyal olarak tanımladığı belirlendi.
- Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutu puanı ortalama $27,85 \pm 8,09$, kuruntu boyutu puanı $17,51 \pm 5,44$, olarak belirlendi. Bunun yanı sıra öğrencilerin psikolojik sağlamlık ölçeğinden ortalama puanları $47,01 \pm 7,58$, bilişsel esneklik ölçeğinden ise aldıkları puan $50,24 \pm 7,71$, olarak belirlendi.
- Öğrencilerin sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık boyutu ile kuruntu boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir fark bulundu ($r = ,771, p < ,01$).
- Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyuşsallık ve kuruntu boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı fark bulundu ($r = -,154, -,198, p < ,01$).
- Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyiyle bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir fark bulundu ($r = ,157, p < ,01$).

- Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyiyle sınav kaygısı envanterinin duyusallık ve kuruntu boyutu arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi ($r = ,013, ,007, p > ,05$).
- Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlendi ($t = 1,538, ,731, p > ,05$). Öte yandan duyusallık ve kuruntu değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlendi ($t = 8,051, 3,819, p < ,05$).
- SKE duyusallık ve kuruntu alt boyutları, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi ($r = -,027, ,020, -,051, ,027, p > ,05$).

7. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- ✓ Konu ile ilgili örneklemin farklı sosyoekonomik düzeylerden oluştuğu araştırmaların yapılması,
- ✓ Okullarda sınav kaygısıyla başetmeye yönelik destekleyici müdahalelerin yapılması,
- ✓ Ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyen risk faktörlerinin belirlendiği ayrıntılı araştırmaların yapılması, bire bir görüşmeler ile rehberlik çalışmalarının yapılması,
- ✓ Sınav kaygısı yüksek çıkan öğrencilerde sınav kaygı düzeyini azaltmaya yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması ve okul ruh sağlığı hemşirelerinin bu konuda aktif olarak rol alması önerilebilir.

8. KAYNAKLAR

- Aba, D. (2018). Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Abolghasemi A, Varaniyab S.(2010). Resilience and Perceived Stress: Predictors of Life Satisfaction in the Students of Success and Failure. *Procedia-social and behavioral science*, 5, 748- 752.
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and Resilience: A Review of the Literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(3), 195-216.
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and Resilience: A Review of the Literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(3), 195-216.
- Aghaie, E., Pazouki, M., Hosseini, M. R., & Ranjbar, M. (2012). Kinetic Modeling of the Bioleaching Process of Iron Removal from Kaolin. *Applied Clay Science*, 65-66, 43-47.
- Akça, Z. K. (2012). Genç Yetişkinlikte Algılanan Anne-Baba Tutumlarının, Kendini Toparlama Gücü ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçakaya, Ü. (2012, Şubat 12). *Sınav Kaygısı ve Belirtileri*. Mayıs 4, 2018 tarihinde <http://blog.milliyet.com.tr:> <http://blog.milliyet.com.tr/sinav-kaygisi-ve-belirtileri/Blog/?BlogNo=350951> adresinden alındı
- Akgün, A., ve Aydın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20).
- Alam, M. (2013). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance Among Adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior*. 12(4). 33-43.
- Algünerhan, R. G. (2017). 12-14 Yaşındaki Ergenlerde Algılanan Ana Baba Tutumları Benlik Algısı ve Psikolojik Sağlık. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, D. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. 147, 15- 19'dan Atılğan Erözkan, Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *SBE Dergisi*. 12, (Bahar 2004), s.13-3
- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128).
- Alper, A., & Deryakulu, D. (2008). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altunkol, F. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alyaprak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- Aral, N. (1997). Fiziksel istismar ve çocuk. Ankara: TekışıkVcb Ofset Tesisleri.
- Aral, N. ve Başar, F., 1998, Çocukların Kaygı Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Sosyoekonomik Düzey Ve Ailenin Parçalanma Durumuna Göre İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 22(110), 7-11.
- Arastaman, G., & Balcı, A. (2013). Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (4 b.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and Emerging Adulthood*. New York: Pearson Education Limited.
- Arslan G, Balkıs M. (2016).Ergenlerde Duygusal İstismar, Problem Davranışlar, Öz-Yeterlik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1),8-22.
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Atik, E. L. (2013). Liseli Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Özyansıtma ve İçgörünün Rolü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. 2. Baskı. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydın, P. İ. (2002). *İş Yaşamında Stres* (2 b.). Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı. Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Balıkesir.
- Aydoğdu, T. (2013). Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Text Anxiety, Coping Strategies and Perceived Health in a Group of High School Students: A Turkish Sample. *The Journal Of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Azazi Aslan, S. (2005). Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Bahadır, E. (2009). Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S. (1997). Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S., Yaşar- Ekici, F.(2018).Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Duygusal Tepkisellik Düzeylerinin İncelenmesi.III.International Scientific Research Congress on Humanities and Social Sciences (9-11 Temmuz 2018), Skopje-Makedonia.
- Baltaş, A. (2003). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı* (20 b.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, Z. A. (2006). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baçoğlu, S. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin ergenlik döneminde incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Başol, G. & Zabun, E. (1980). Seviye Belirleme Sınavında Başarının Yordayıcılarının İncelenmesi: Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 14(1), 63-87.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Beer, J. (1991). Depression, General Anxiety, Test Anxiety and Rigidity of Gifted Junior High and High School Children. *Psychological Reports*, 69(3), 2-6.
- Bilgiç, R. (2015). Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2009a). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2009b). Developing a Cognitive Flexibility Scale: Validity and Reliability Studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği ile Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62).
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A Conceptual Review of Family Resilience Factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55.
- Block, H. (1950). Studies on the Virulence of Tubercle Bacilli; The Relationship of the Physiological State of the Organisms to their Pathogenicity. *Journal of Experimental Medicine*, 92(6), 507-526.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Egoresiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bonanno, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The Human Capacity to Thrive in the Face of Potential Trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369-375.
- Boyacıoğlu, N.E. (2010). Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Boyacıoğlu, N. E., & Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2, 40-45.
- Bozanoğlu, Ğ. (2005). The effect of a group guidance program based on cognitive behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 17-42.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Brighton, K. L. (2007). *Coming of Age: The Education and Development of Young Adolescents*. Westerville: National Middle School Association.
- Brook, J. S., Whiteman, M., & Finch, S. (1993). Role of Mutual Attachment in Drug Use: A Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(5), 982-989.

- Brown, M. (2002). The Effect of Test Anxiety on the Achievement Test Scores of High School Students as Measured by the Preliminary Scholastic Test. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: South Carolina State University.
- Büyükyılmaz, F., Aştı, T., ve Çakmak, E. (2009). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ve bunu etkileyen etmenler. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 17 (1), sf: 10- 15
- Byrne, B. M. (1996). *Measures of Self-Concept for Adolescent*. American Psychological Association.
- Can, B. P., Dereboy, Ç., & Eskin, M. (2012). Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17.
- Cañas, J. J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2003). Cognitive Flexibility and Adaptability to Environmental Changes in Dynamic Complex Problem-Solving Tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Cassady, J. C. and Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 270-295
- Cesim, D. (2014). Sınıf Tekrarı Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Başarısızlık Nedenlerinin Sınav Kaygısı ve Çalışma Davranışı Değişkenleri Açısından İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ciairano, S., Bonino, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive Flexibility and Social Competence from Childhood to Early Adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 2006(10), 343-366.
- Civil, Ş. (2008). İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coleman, J., & Hagell, A. (2007). *Adolescence, Risk and Resilience*. U.K.: John Wiley and Sons Ltd.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Coşaner, S., & Serin, O. (2012). Grup Rehberliği Programı'nın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1), 44-53.
- Coşaner, S., & Silman, F. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 64-73.
- Crockett, L. J., & Crouter, A. C. (2014). Pathways Through Adolescence: An Overview. L. J. Crockett, & A. C. Crouter içinde, *Pathways Through Adolescence: Individual Development in Relation to Social Contexts*. New York: Psychology Press.
- Culler, R. ve Holahan, C. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(2).
- Cunha, M. & Paiva, J. M. (2013). Text Anxiety in Adolescents: The Role of Self-Criticism and Acceptance and Mindfulness Skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 533-543.

- Çakmak, G. H. (2007). Sınav Kaygısı Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, O., Khorshid, L., & Özsoy, S. A. (1998). Öğrencilerin Çalışma Davranışı, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısının Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 14(3), 243-255.
- Çankaya, Ö. (1997). The Relationships Among Test Anxiety, Self-Esteem, and Academic Achievement Grade Students. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çataloğlu, B. (2011). Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Çiçek, İ., & Tanhan, F. (2018). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınırlılık Algı Şemaları İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Çoşkun, F. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağ, İ., & Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin Bağlanma Örüntüleri ile Psikopatoloji Belirtileri Arasındaki İlişkide Bilişsel Özelliklerin Aracı Rolü: Bilişsel Esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 240-247.
- Demirci, E. (2018). Ergenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışları İle Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki; İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Deniz, M. E. , Özer, E. (2014). An Investigation of University Students' Resilience Level on The View of Trait Emotional EQ. *Elementary Education Online*. 13.4, 1240-1248.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability And Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Dennis, J. P., & Vander, W. J. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Diril, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Dong Q., Yang B. & Ollendick T. H. (1994) Fears in Chinese Children and Adolescents and Their Relations to Anxiety and Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35, 351-363
- Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1); 171-18.
- Egan, M., Daly, M., Delaney, L., Boyce, C. J., & Wood, A. M. (2017). Adolescent Conscientiousness Predicts Lower Lifetime Unemployment. *Journal of Applied Psychology*, 102(4), 700.
- Eichhorn, D. (1966). *The Middle School*. New York: Center for Applied Research in Education.
- Elkind, D. (1981). *Children and Adolescents: Interpretative Essay on Jean Piaget* (3 b.). New York: Oxford University Press.
- Emiroğlu, M., Murat, M., ve Bindak, R. (2011). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerini Yordayan Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38).
- Ergene, T., & Yıldırım, İ. (2004). Üniversite adaylarının depresyon düzeyleri. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 12(2), 91-100.
- Ergün, O. (2016). Ergenlerde Duyusal Zeka Özellikleri İle Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(2).
- Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Kitabevi (Orijinal çalışmanın basıldığı yıl 1998).
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik, ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Esen, A. T. (2010). Risk Altındaki Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Toparlama Güçlerinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esen-Aktay, T. (2010). Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerinin incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Flavell, J. H. (2011). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Whitefish: Literary Licensing.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience a Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotion. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a Developmental Disturbance. G. Caplan, & S. Lebovici içinde, *Adolescence: Psychosocial Perspectives* (s. 5-10). New York: Basic Books.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring Perceived Test Anxiety in Adolescents: A Self-Report Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Garnezy, N. (1987). Stress, Competence, and Development: Continuities in the Study of Schizophrenic Adults, Children Vulnerable to Psychopathology, and the Search for Stress Resistant Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

- Geçtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar*; Maya Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., Özcan, E. ve Ünal, S. (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6.1, 38-41
- Genç, M. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyetine Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyuneğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gizir, C. A. (2004). Academic Resilience: An Investigation of Protective Factors Contributing to the Academic Achievement of Eight Grade Students in Poverty. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 113-128.
- Gizir, C. A., & Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 87-99.
- Gizli, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Greene, R. (2002). Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. R. Greene içinde, *Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research* (s. 1-28). Washington: NASW Press.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39): 82-94
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(11), 73-88.
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.
- Gürkan, U. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2).
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York: Appleton & Company.

- Hamby, T., Taylor, W., Snowden, A. K., & Peterson, R. A. (2016). A Meta-Analysis of the Reliability of Free and For-Pay Big Five Scales. *The Journal of psychology, 150*(4), 422-430.
- Hand, L. S., & Furman, W. (2009). Rewards and Costs in Adolescent Other-Sex Friendships, Comparisons to Same-Sex Friendships and Romantic Relationships. *Social Development, 18*(2), 270-287.
- Hanımoglu, E. (2010). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harter, S. (1990). Identity and Self Development. S. S. Feldman, & G. R. Elliott içinde, *At the Threshold: The Developing Adolescent* (s. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harvey, M. (1996). An Ecological View of Psychological Trauma and Trauma Recovery. *Journal of Traumatic Stress, 9*(1), 3-23.
- Havighurst, R. J. (1968). The Middle School Child in Contemporary Society. *Theory into Practice, 7*, 120-122.
- Hirschfield, P.J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(1), 3-22.
- Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and Measurement of Test Anxiety as a Situation-Specific Trait. C. D. Spielberger, & P. R. Vagg içinde, *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (s. 47-59). Washington: Taylor & Francis.
- http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf
- Hunter, A. J., & Chandler, G. E. (1999). Adolescent Resilience. *Journal of Nursing Scholarship, 31*, 243-247.
- Ilgar, Ş. (1999). 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Jacelon, S. C. (1997). The Trait and Process of Resilience. *Journal of Advanced Nursing, 25*, 123-129.
- Kagan, J., & Coles, R. (1972). *Twelve to Sixteen: Early Adolescence*. New York: Norton.
- Kalat, J. W. (2009). *Biological Psychology*. Belmont: Argosy Publishing.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1): 34-43
- Kararmak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.
- Kararmak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 30-43.
- Karataş, Z., & Çakar, F. S. (2011). Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies, 4*(4), 84.
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Vol. 53, No. 3, p. 32).

- Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (2008). *Teaching Young Adolescents: Methods and Resources for Middle Grades Teaching* (5 b.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kısa, S. S. (1996). İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and Cognition in Adolescents Experiencing Severe Test Anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 49-54.
- King, P. E., Barrett, J. L., Greenway, T. S., Schnitker, S. A., & Furrow, J. L. (2017). Mind the Gap: Evolutionary Psychological Perspectives on Human Thriving. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 1-10.
- Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). Risk and Resilience in Childhood. M. Fraser içinde, *Risk and Resilience in Childhood*. Washington: NASW Press.
- Knight, C. A. (2007). Resilience Framework: Perspectives for Educators. *Health Education Journal*, 107(6), 534-555.
- Koç, İ. Y. (2014). KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçkar, A., Kılıç, B. ve gener, g. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100- 105.
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for Coping with Test Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(2), 203-215.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli Hipnoz ile Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması. *Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koruklu, N. Öner, H. ve Oktaylar, H.C. (2006). Sınav Kaygısı ĞleBaĞa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Yönelik Deneysel Bir ÇalıĞma. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 05- 11.
- Kroger, J. (2006). *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other*. New York: Routledge.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. M. D. Glantz, & J. L. Johnson içinde, *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (s. 179-224). New York: Kluwe Academic/Plenum Publisher.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı* (2 b.). Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Küçükler, B. (2018). 7. - 8. Sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anababa tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Lee, H. H., & Cranford, J. A. (2008). Does Resilience Moderate the Associations Between Parental Problem Drinking and Adolescents' Internalizing and Externalizing Behaviors? A Study of Korean Adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 96(3), 213-221.

- Lee, M. & Larson, R. (2000). The Korean examination hell: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-271.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A Conceptual Bridge between Coping and Development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Lerner, R. M., & Jovanovic, J. (2016). *Cognitive and Moral Development, Academic Achievement in Adolescence*. Routledge.
- Lingley, A. (2013). *Seeing Crucibles: Legitimizing Spiritual Development in the Middle Grades Through Critical Historiography*. Mayıs 1, 2018 tarihinde <https://pdxscholar.library.pdx.edu>:
https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2047&context=open_access_etds adresinden alındı
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Maccoby, E.E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of Family: Parent Child Interaction (Eds. Mussen, P.H. ve Hetherington, E.M.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. 1-101. New York: Wiley.
- Mann, F. D., Briley, D. A., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2015). A Behavioral Genetic Analysis of Callous-Unemotional Traits and Big Five Personality in Adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(4), 982.
- Manning, M. L. (2002). *Developmentally Appropriate Middle Level Schools* (2 b.). Olney: Association for Childhood Education International.
- Marici, M. (2015). Some Psychometric Properties of the Family Domain in the "Adolescent Resilience Questionnaire". *PSIWORLD Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 289-294.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationships with the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. M. C. Wang, & E. W. Gordon içinde, *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum .
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2011). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S., & Obradovic', J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*(1094), 13-27.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in Development. C. R. Snyder, & S. J. Lopez içinde, *The Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, M. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of Math Anxiety and its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E., & Ritter, G. (2005). Text Anxiety: A Multifaceted Study on The Perceptions of Students and Parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37-61.
- Murphy, L. B. (1987). Further Reflections on Resilience. E. J. Anthony, & B. J. Cohler içinde, *The Invulnerable Child*. New York: The Guilford Press.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of Adolescence*. Crown Publishing Group/Random House.
- Oktan, V. (2008). Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onuk, T.(2017). Ergenlerde Kişilik Özelliklerinin Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Üzerinde Etkisi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Tezi
- Otrar, M. (2003). *Sınav Kaygısı Nasıl Başedebilirim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Önder, A., & Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Yöret Vakfı.
- Öz, F., & Yılmaz, E. B. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Öz, S. (2012). Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Özabacı, N., ve Acat, M. B. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Özan, M., B. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 64-70.
- Özcan, B. (2005). Anne Babaları Boşanmış ve Anne Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdemir, Y, Özdemir, M. Eğitim Stresi ve Benlik Saygısının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2015, 6(2), 1-10
- Özdikmenli, D. (2009). 12- 15 yaşları arasında ergen çocuk sahibi annelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaca uygun program geliştirilmesi uygulama ve değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Pazarlı, S. (2009). Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1960). *The Child's Conception of the World*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Piaget, J. (2000). Piaget's Theory of Cognitive Development. *Childhood Cognitive Development: The Essential Readings*, 33-47.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does Positive Affect Influence Health? *Psychol Bull*, 131, 925-971.
- Riketta, M. (2004). Does Social Desirability Inflate the Correlation between Self-Esteem and Anxiety? *Psychological Reports*, 94(3), 1232-1234.
- Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying Experiences Enhance Cognitive Flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2012(48), 961-964.
- Roney, K. (2005). Young Adolescent Development. V. A. Anfara, G. Andrews, & S. B. Mertens içinde, *The Encyclopedia of Middle Grades Education* (s. 397-401). Greenwich: Information Age.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sacharin, V. (2009). The Influence of Emotions on Cognitive Flexibility. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Michigan: Michigan Üniversty.
- Baltacı, H., & Karatas, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi; Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarason, I. G. (1980). *Test Anxiety: Theory Research and Applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri'nin ÖSS ve özel yetenek sınavları'na yönelik kaygıları. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Isparta
- Scales, P. C. (2010). Characteristics of Young Adolescents. *This We Believe: Keys to Educating Young Adolescents* (s. 62-63). içinde Westerville: National Middle School Association.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Merkez Kitapçılık.

- Serbest, S. (2010). The Influence of the University Students' Perceived Paternal and Maternal Acceptance, Father Involvement and Depressive Symptoms on Their Resiliency. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Sezer, Ö.ve Oğuz, V. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3): 743-758.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2013). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Belmont: Wadsworth.
- Simon, J. B., Murphy, J. J., & Smith, S. M. (2015). Understanding and Fostering Family Resilience. *The Family Journal*, 13(4), 427-436.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlıklarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soanes, C., & Stevenson, A. (2006). *Oxford Dictionary of English* (2 b.). Oxford: Oxford University Press.
- Spiegler, M. D., Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: Temporal Factors. *Psychological Reports*, 22(2), 451-456.
- Spielberger, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety : Current Trend in Theory and Research*. New York: Akademik Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and Affective Development in Adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik (1.Baskı). (F. Çok, Çev.). Ankara: Gmge Kitabevi.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stevenson, C. (2002). *Teaching Ten to Fourteen Year Old* (3 b.). Boston: Allyn & Bacon.
- Strahan, D., L'Esperance, M., & Van Hoose, J. (2009). *Promoting Harmony: Young Adolescent Development and Classroom Practices*. Westerville: National Middle School Association.
- Suldo, S. M., & Hueber, E. S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous. *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Tanner, J. M. (1973). Growing Up. *Scientific American*, 229(3), 35-43.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yaşam Bilimleri Dergisi*. 5(1), 1-12.
- Tekbaş, S. (2009). Edirne merkez ilçede ilköğretim 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. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Thornburg, H. (1983). Is Early Adolescence Really a Stage of Development? *Theory into Practice*, 22, 79-84.

- Türkçapar, H. M. (2012). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama* (6 b.). Ankara: HYB Basın Yayın.
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA 2013). Erişim: 10.12.2018. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf
- Uz Baş, D ,Yurdabakan, D . (2017). Psikolojik Sağlık ve Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (41), 202-214.
- Ünal, A. (2006). OKS (LGS)'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle Benlik Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Den Akker, A. L., Prinzie, P., & Overbeek, G. (2016). Dimensions of Personality Pathology in Adolescence: Longitudinal Associations with Big Five Personality Dimensions Across Childhood and Adolescence. *Journal of Personality Disorders*, 30(2), 211-231.
- Wang, C. W., Ho, R. T., Chan, C. L., & Tse, S. (2015). Exploring Personality Characteristics of Chinese Adolescents with Internet-Related Addictive Behaviors: Trait Differences for Gaming Addiction and Social Networking Addiction. *Addictive Behaviors*, 42, 32-35.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(8), 1-5.
- Wiles, J., Bondi, J., & Wiles, M. T. (2006). *The Essential Middle School* (4 b.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Williams, J., & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting Resilience in Sexually Abused Adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 53-63.
- Windle, M. (1986). Sex Role Orientation, Cognitive Flexibility and Life Satisfaction Among Older Adults. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 263-273.
- Yavuzer, H. (2004). Çocuk Psikolojisi (26. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 167-176.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(25), 224-234.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ş. A., Dursun, S., Güzeler, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma. *Ejovoc: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 16-26.
- Youngblom, R., Houlihan, D. ve Nolan, J. (2014). An Assessment of resiliency and life satisfaction in highschool-aged students in Belize. *International Journal of Psychological Studies*, 6(4), 115-122.
- Yücel, Ö. (2011). Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Esneklik, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yüksel, B. (2014). Kaygı Belirtilerini Açıklamada Bağlanma, Pozitif ve Negatif Duygu Düzenleme ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişkiyi Bütünleyici Model Arayışı.

- Zabun, E. (2011). Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü. *Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zahal, O. (2014). Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Zengin, H. (2008). Endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygısı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.



9. FORMLAR

Ek – 1 : Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma Ortaokul Öğrencilerinde, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

Çalışmada, sınav kaygısını azaltma bağlamında öneriler sunulacağından ergenler için faydalı olacağı düşünülmüş, elde edilen sonuçlar sınav kaygısı yaşayan Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kaygılarını azaltmaya yönelik planlanacak olan yeni çalışmalar için temel oluşturması hedeflenmiştir.

Lütfen anketi doldurmadan önce aşağıdaki yönergeyi okuyunuz.

Bu ankette verilecek yanıtlar bilimsel etik kurallar çerçevesinde kesinlikle gizli tutulacaktır. Ankete katılım zorunlu değildir. Verilerin doğru yorumlanabilmesi için, lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak, eksiksiz yanıtlamaya özen gösteriniz. Sizin için uygun olan yanıtın kutusunu “ X ” şeklinde işaretleyiniz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur, önemli olan sizin vereceğiniz yanıtlardır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesindeki katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Leyla KÜÇÜK
Tez Danışmanı

Nurgül BOZKURT
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

Kız Erkek

2. Yaşınız?.....

3. Doğum Yeriniz?İstanbul () İstanbul Dışı ()

4. Annenizin eğitim durumu?

Okuryazar değil İlköğretim Ortaöğretim Ön lisans

Lisans Yüksek lisans Doktora

5. Babanızın eğitim durumu?

Okuryazar değil İlköğretim Ortaöğretim Ön lisans

Lisans Yüksek lisans Doktora

6. Sırayla anne ve babanızın yaşlarını yazınız: Anne..... Baba.....

7. Anne ve Babanız

Evli ve bir arada yaşıyor

Evli ama ayrı yaşıyor

Boşanmış

Annem hayatta değil

Babam hayatta değil

Annem ve babam hayatta değil

8. Kiminle yaşıyorsunuz?

Öz anne- Öz Baba Öz anne-Üvey Baba

Öz baba- Üvey anne Üvey anne- Üvey Baba

Akraba Bakıcı aile Yurt-Kurum Koruyucu Aile

Diğer ise belirtiniz:

9. Annenizin mesleği?

Ev Hanımı

İşçi

Emekli

Serbest meslek

Memur

Diğer.....

10. Babanızın mesleği?

İşçi

Emekli

Serbest meslek

Memur

Diğer.....

11. Ekonomik durumunuzu nasıl algılıyorsunuz?

Kötü Orta İyi Çok İyi

12. Siz dahil kaç kardeşiniz?

Tek 2 3 4 ve üzeri

13. Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?.....

14. Kardeşlerinizle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?

Çok kötü Kötü Orta İyi Çok İyi

15. Okuldaki başarı düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Zayıf Orta İyi Çok iyi

16. Sekizinci sınıfın birinci dönemindeki not ortalamanız (100 üzerinden)

.....

17. Akademik Destek (Özel ders / Kurs)

Alıyorum Almıyorum

18. Alıyorsanız ne kadar zamandır?

Süre:

19. Akademik destek (Özel Ders / Kurs) alıyorsanız hangi ders ya da dersler yazınız.

.....

20. Anneniz size göre nasıldır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1.() Katı, kuralcı 2.() Aşırı koruyucu 3.() Soğuk, ilgisiz 4.() Başkalarıyla karşılaştırmacı
5.()Denetleyici 6.()Demokratik/katılımcı
7.()Diğer (açıklayınız).....

21. Babanız size göre nasıldır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1.() Katı, kuralcı 2.() Aşırı koruyucu 3.() Soğuk, ilgisiz 4.() Başkalarıyla karşılaştırmacı
5.() Denetleyici 6.() Demokratik/katılımcı
7.() Diğer (açıklayınız).....

22.Aşağıda size uygun olduğunuzu düşündüğünüz kişilik tipini işaretleyiniz.

- 1.() Realist Tip (pratik, maddeci, mekanik)
2.() Araştırmacı Tip (Entelektüel, analitik düşünce yapısına sahip, bilimsel)
3.() Yaratıcı Tip (Heyecan ve coşkuları dengesiz, sezgileri güçlü, bağımsız)
4.() Sosyal Tip (Yardımsız, sorumluluk sahibi, işbirliğine yatkın, empatik)
5.() Girişimci Tip (Dışadönük, enerjik, girişken)
6.() Geleneksel Tip (İtaatkâr, tutarlı, esnek olmayan)

23. Ailenizde sizden önce sınava hazırlanan birisi oldu mu?

Evet () Hayır()

Cevabınız Evet ise kim olduğunu yazınız.....kardeş() kuzen()

24. Sınava hazırlık sürecinde kaygınızı hissediyorsunuz? Birden 10'a kadar verilen cetvelde kaygı düzeyinizi işaretleyiniz.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Ek – 2 : Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Tarih :

Cinsiyeti : 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 hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler...	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi 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 hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.	(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 sinirli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım...	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek – 3: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

		Beni hiç tanımlamıyor.	Beni çok az tanımlıyor.	Beni biraz tanımlıyor.	Beni oldukça tanımlıyor.	Beni tamamen tanımlıyor.
	Aşağıda doğru ya da yanlış cevabı bulunmayan bazı durumlar ifade edilmektedir. Lütfen bunları dikkatlice okuyun ve hangi ifade size en doğru geliyorsa (X) işareti koyun.					
1.	Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var.	1	2	3	4	5
2.	Eğitim almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
3.	Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir (Örneğin, arkadaşlarımla kim olduğumu, nelerden hoşlandığımı) .	1	2	3	4	5
4.	Başladığım faaliyetleri/işleri bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
5.	Bir şeyler istediğim şekilde gitmediğinde, diğer insanlara ve kendime zarar vermeden bu durumu çözebilirim. (Örneğin, şiddete başvurmadan veya kötü şeyler söylemeden)	1	2	3	4	5
6.	Yardıma ihtiyacım olursa, nereden yardım alabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
7.	Kendimi okuluma ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.	Ailem zor zamanlarımda yanımdadır. (Örneğin hasta olduğumda veya başım sıkıştığında).	1	2	3	4	5
9.	Arkadaşlarım zor zamanlarımda yanımdadır.	1	2	3	4	5
10.	Yaşadığım toplumda bana adil bir şekilde davranılır.	1	2	3	4	5
11.	Hayatımda gelecekte kullanacağım yeteneklerimi geliştireceğim fırsatlara sahibim (mesleki beceriler gibi)	1	2	3	4	5
12.	Ailemin aile geleneklerini ve kültürünü seviyorum.	1	2	3	4	5

Ek – 4 : Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda verilen ifadelerin DOĞRU ya da YANLIŞ cevapları bulunmamaktadır. Lütfen HER BİR İFADEYİ ayrı ayrı dikkatle okuyup, yandaki cevap bölümünde size uygun olan daireyi işaretleyin.	Kesinlikle katılıyorum.	Katılıyorum.	Kısmen katılıyorum.	Kısmen katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum.
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Yeni ve alışılmadık/sıra dışı durumlardan <u>kaçınırım</u> .	6	5	4	3	2	1
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar <u>veremeceğim</u> gibi hissedirim (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun hareket edebilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Çözümeyecek gibi görünen sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları <u>geliştiremem</u> .	6	5	4	3	2	1
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim.	6	5	4	3	2	1
8. Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
9. Her hangi bir durum karşısında birçok farklı şekilde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
10. Gerçek hayatımda, belli bir konudaki bilgimi kullanmakta <u>zorlanırım</u> .	6	5	4	3	2	1
11. Bir problemin üstesinden gelebilmek için alternatif çözümler yollarını dinlemek ve değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1
12. Bir işi farklı şekillerde yapmak için gereken özgüvene sahibim.	6	5	4	3	2	1

Ek – 5: Bilgilendirilmiş Ergen Onam Formu

Sizi,Nurgül Bozkurt tarafından yürütülen “Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi”başlıklı araştırma kapsamında gerçekleştireceğimiz “Kişisel Bilgi Formu”, Sınav Kaygısı Envanteri”, “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”ni doldurmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik ile sınav kaygısı ilişkisinin incelenmesidir.“Kişisel Bilgi Formu”, Sınav Kaygısı Envanteri”, “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nden oluşan, toplam68sorunun yöneltileceği bu araştırma içinsizden tahminen 40-50 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 920 kişi katılacak ve veriler Mart 2018- Nisan 2018 tarihleri arasında toplanacaktır. Araştırma öncesi ve sonrasında sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve size herhangi bir ödeme yapılmayacaktır.Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız,araştırmayakatılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.Ancak,çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakmahakkına da sahibsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup sizinkişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak veriler bilimsel yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileri ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya nurgul88@hotmail.com e-posta adresi ve 05364142515 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkinolmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-

Soyadı:.....

....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyniz)

Araştırmacının:

Adı-

Soyadı:.....

....

İmzası:

Ek – 6 : Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu

Velisi olduğunuz’ıNurgül Bozkurt tarafından yürütülen “Ergenlerde Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi”başlıklı araştırma kapsamında gerçekleştireceğimiz “Kişisel Bilgi Formu”, Sınav Kaygısı Envanteri”, “Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği”ni doldurmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik ile sınav kaygısı ilişkisinin incelenmesidir.“Kişisel Bilgi Formu”, Sınav Kaygısı Envanteri”, “Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği”nden oluşan, toplam 68sorunun yöneltileceği bu araştırma içinöğrenciden tahminen 40-50 dakikaayırması istenmektedir. Araştırmaya çocuğunuz dışında tahminen 920 kişi katılacak ve veriler Mart 2018- Nisan 2018 tarihleri arasında toplanacaktır. Araştırma öncesi ve sonrasında sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve size herhangi bir ödeme yapılmayacaktır.Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için öğrenciden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, ona en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamasıdır. Bu formu okuyup onaylamanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.Ancak öğrenci, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakmahakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup öğrencinin kişisel bilgileri**gizli tutulacaktır**; ancak verileribilimsel yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileri ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların öğrenci ile iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya nurgul88@hotmail.com e-posta adresi ve 05364142515 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/çocuğunuza özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana,

çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Çocuğumun kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, çocuğumun kendi isteğiyle, hiçbir baskı ve telkinolmaksızın katılmasını kabul ediyorum.

Velinin:

Adı-

Soyadı:.....

....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-

Soyadı:.....

....

İmzası:

10. ETİK KURUL KARARI

Ek – 7: İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Tarih ve Sayı: 07/03/2018-91999



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
Konu :Nurgül BOZKURT

Sayın Nurgül BOZKURT

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2018/53 dosya numaralı "Ergenlerde Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kayısı ile İlişkisi" konu başlıklı çalışma kurulumuzun 05.03.2018 tarih 03 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

07/03/2018 Sağ. Teknr. : G.ÇELİK

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE8VZU773>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Güldane ÇELİK Dahili : 11816

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88
e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr





**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI**



İlgili makama,
İ.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Yüksek Lisans Öğrencisi **Nurgül BOZKURT**'un "Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi" başlıklı, 2018/53 dosya numaralı 23.02.2018 tarih ve 23309 sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 05.03.2018 tarihinde gerçekleştirilen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Bora ÇAVUŞOĞLU (Başkan Yardımcısı)	Spor Bilimleri Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Melek Nihal ESİN	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin İŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Suat GEZGIN	İletişim Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. İlkey DEMİR	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZIOĞLU	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input checked="" type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hüseyin Kurtuluş ÖZCAN	Mühendislik Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Funda BÜYÜKYILMAZ	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Enes KABAĞCI	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	

Ek – 8: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
BAĞCILAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 991391998-20-E.8911918
Konu: Tez Çalışması (Nurgül BOZKURT)

04/05/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İLGİ : İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16.04.2018 Tarih ve 115036 sayılı yazısı.

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurgül BOZKURT "Ergenlerde Psikolojik Sağlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi" başlıklı tez çalışmasını aşağıda isimleri belirtilen ortaokulların 8. Sınıf öğrencileri ile yapmayı planlamakta olup **veli muvakatı** alınmak şartı ile isteği müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

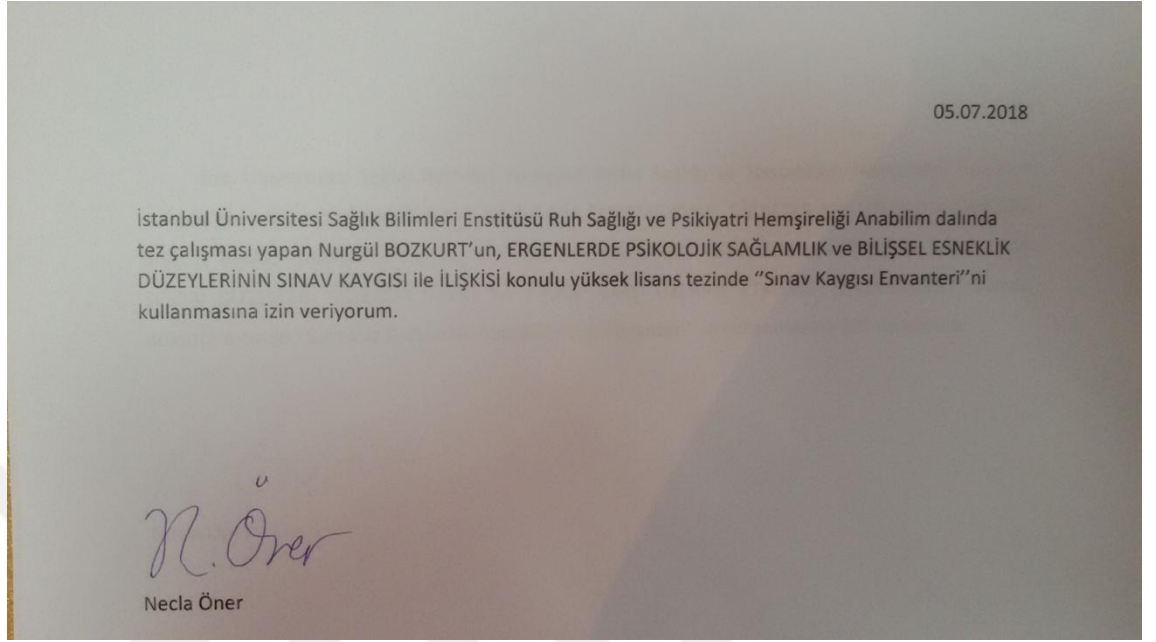
Kadem ÇALIŞ
İlçe Milli Eğitim Müdür v.

OLUR
.../.../2018
Mustafa ELDİVAN
Kaymakam

Okullar :
Güneşli Ortaokulu
Hayriye Kayraklı Ortaokulu
Plevne Ortaokulu
Kurtdereli Mehmet Ortaokulu
Borsa İstanbul Ortaokulu
Erol Battal Ortaokulu

04/05/2018
Elektronik İmza ile İmzalıdır
Erdal BİLDİRÇİN
Şef

Adres : İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Güneşli Mahallesi Kirazlı Cd. Okul Sk.No:8 34212 Bağcılar-İSTANBUL
Telefon : 0(212) 474 30 37 - Faks : 0(212) 474 30 38
e-mail : bagcilar34@meb.gov.tr

Ek – 9: Sınav Kaygısı Envanteri Kullanım İzni

Ek – 10: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: Gökmen Arslan (gkmmnarslan@gmail.com)

Gönderme tarihi: 03.06.2018 Pazar 13:47

Kime: nurgul88@hotmail.com

Ölçek ekte. Ölçek sadece araştırmanızda kullanmanız için izin verilmiştir. Üçüncü şahıslar ile paylaşmayınız. Araştırma sonuçları konusunda tarafıma bilgi verirseniz sevinirim. Ölçekle değerlendirme bilgilerini researchgate'deki çalışmalarda bulabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Gökmen ARSLAN, PhD
Umut Psikoloji:
Danışmanlık ve Gelişim Merkezi
Hope Psychology: Counseling & Development Center

Ek – 11: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: Öner Çelikkaleli (celikkaleli@gmail.com)

Gönderme tarihi: 09.05.2018 Çarşamba 09:45

Kime: nurgul88@hotmail.com

Sayın Bozkurt, iyi çalışmalar diliyorum.

Dr.Öner ÇELİKKALELİ (PhD)

MSKÜ Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

PDR Anabilim Dalı

Muğla/ TÜRKİYE

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

ERGENLERDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

%7

BENZERLİK ENDEKSİ

%5

İNTERNET
KAYNAKLARI

%3

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Beykent Universitesi Öğrenci Ödevi	%1
2	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	<%1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	NURGÜL	Soyadı	BOZKURT
Doğ.Yeri	İSTANBUL	Doğ.Tar.	30.12.1988
Uyruğu	T.C.	TC Kim No	15497379140
Email	nurgul88@hotmail.com	Tel	05364142515

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.		
Lisans	İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu	2013
Lise	Mehmet Niyazi Altuğ Anadolu Lisesi	2006

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	PEDİATRİ KVC YOĞUN BAKIM HEMŞİRESİ	SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ İSTANBUL MEHMET AKİF ERSOY GÖĞÜS KALP VE DAMAR CERRAHİSİ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ	2019-...
2.	ADLİ GÖRÜŞMECİ	SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ	2016-2018
3.	PEDİATRİ KARDİYOLOJİ SERVİS HEMŞİRESİ	İSTANBUL MEHMET AKİF ERSOY GÖĞÜS KALP VE DAMAR CERRAHİSİ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ	2014-2016

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS/ÜDS Puanı	YÖKDİL Puanı
İNGİLİZCE	İYİ	ORTA	İYİ	-	57.50

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	71,91	70,47	62
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Office Programları (Word, Excel, Powerpoint)	İyi

Yayınları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri**Özel İlgil Alanları (Hobileri):**

Edebiyat, Fotoğraf, Tiyatro, Müzik.