

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTELERE HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERDE STRES
DÜZEYLERİNİN DUYGULARI YÖNETME BECERİSİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümevra ARSLAN

**Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

HAZİRAN – 2016

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



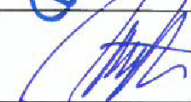
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞ EDEBİLME
BECERİLERİ VE AFFEDİCİLİK ÖZELLİKLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersel KOCABOZ

Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

“Bu tez .././2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doc.Dr. Abdullah ISIKLAR		Bakarlı
Doc. Dr. K. İnan ÖZER		Bakarlı
Doc. Dr. Ali Hamdi SAR		Bakarlı

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygu olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Sümevra ARSLAN



ÖNSÖZ

Günümüzde Türkiye şartlarında üniversite hazırlığı ailelerin ve öğrencilerin en önemli gündemlerinden birini oluşturmaktadır. Hazırlık süreci zorlu, yorucu ve bir o kadar da yıpratıcı olmaktadır. Üniversiteye hazırlanan öğrencilerin stres düzeyleri ile duyguları yönetme becerileri arasında önemli bir ilişki olduğu yadsınmaz bir gerçektir.

Bu araştırmada üniversitelere hazırlanan öğrencilerde stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonunda stresin duyguları yönetme becerisini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmayla üniversitelere hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerinin, duygularını yönetme becerilerine etkisi tespit edilip bu konuda yapılabilecek çalışmalar ve alınacak önlemlere ışık tutması amaçlanmıştır.

Çalışmalarım sırasında bana destek olan hocam Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR'a, eşim Talip ARSLAN'a, oğlum Emir Bera ARSLAN'a, yine desteğini esirgemeyen Arzu Karakaya'ya, çalışmamda emeği geçen ve adını sayamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sümevra ARSLAN

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt Problemler.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sayıtlar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7
II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Stres.....	10
2.1.1. Stres Nedir?.....	10
2.1.2. Stres Kavramının Farklı Yaklaşımlara Göre Açıklanması.....	13
2.1.2.1. Genel Uyum Sendromu Yaklaşımı.....	13
2.1.2.2. Genetik-Yapısal Yaklaşım.....	14
2.1.2.3. Çatışma Yaklaşımı.....	15
2.1.2.4. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım.....	15
2.1.3. Stresin belirtileri.....	16
2.1.4. Stres ve Stresle Başa Çıkma.....	18
2.1.4.1. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	19
2.1.4.1.1. Stres ve Stresle Başa Çıkma Yönelik Biyolojik Yaklaşım.....	20
2.1.4.1.2. Stres ve Stresle Başa Çıkma Yönelik Psikososyal Yaklaşım.....	21
2.1.4.1.3. Stresle Başa Çıkma Problemleri Odaklı Yaklaşım.....	24

2.1.4.1.4. Stresle Başa Çıkmada Duygusal Odaklı Yaklaşım	24
2.1.5. Stresle Başa Çıkma Tutumları.....	26
2.1.5.1. Aktif Planlama	27
2.1.5.2. Dış Yardım Arama.....	27
2.1.5.3. Dine Sığınma (Dine Yönelme)	28
2.1.5.4. Kaçma-Soyutlama (Duygusal-Eylemsel)	28
2.1.5.5. Kaçma-Soyutlama (Biyokimyasal).....	29
2.1.5.6. Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma.....	29
2.1.6. Stresin Evreleri	30
2.1.6.1. Alarm Devresi.....	30
2.1.6.2. Direnç Evresi	31
2.1.6.3. Tükenme Evresi	31
2.1.7. Sınav Kaygısı ve Stres.....	31
2.1.7.1. Yeniden Stres ve Başa çıkma.....	32
2.1.7.2. Sınav Kaygısı.....	32
2.1.7.3. Yetkinlik İnancı	33
2.1.7.4. Anne-Baba Tutumları	34
2.1.8. Stres Yönetimi	35
2.1.9. Duygu Kavramı ve Tanımı.....	35
2.1.10. Duyguların İşlevleri.....	38
2.1.11. Duyguların Sınıflandırılması.....	38
2.1.11.1. Olumsuz Duygular	39
2.1.11.2. Öfke	39
2.1.11.3. Üzüntü.....	39
2.1.11.4. Kaygı.....	40
2.1.12. Olumlu Duygular	40
2.1.12.1. Mutluluk.....	40
2.1.12.2. Sevgi.....	40
2.1.13. Duyguların Bileşenleri	41
2.1.13.1. Duyguların Bilişsel Ögesi.....	41

2.1.13.2. Akılcı Zihin (İyilik Akı)	42
2.1.13.3. Duygusal Zihin	42
2.1.14. Duyguların Biyolojik Ögesi	42
2.1.15. Duyguların Davranışsal Ögesi.....	43
2.1.16. Duygu Yönetimi	44
2.1.16.1. Duygusal Zekâ ile Duygu Yönetimi İlişkisi	44
2.1.16.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri.....	45
2.1.16.2. Duygu Yönetiminin Alt Alanları	48
2.1.16.2.1. Özdenetim	49
2.1.16.2.2. Özbilinç.....	49
2.1.16.2.3. Sosyal Beceriler	49
2.1.16.2.4. Empati	49
2.1.17. İlgili Araştırmalar	50
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	56
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Analizi.....	59
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	60
4.1. “Lise türü” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	60
4.2. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	76
4.3. “Aylık Gelir” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	82
4.4. “Hastalık” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	92
V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	113
5.1. Sonuçlar	113
5.2. Tartışma.....	115

5.3. Öneriler	121
KAYNAKÇA	123
EKLER.....	134
ÖZGEÇMİŞ.....	138



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Duygu Yönetim Ölçeği Boyutlar ve Cronbach-Alfa Katsayıları.....	55
Tablo 2.Sınav Stresi Ölçeği Boyutlar ve Cronbach-Alfa Katsayıları	56
Tablo 3. “Lise Türü” Değişkenine Göre Duygu Yönetimine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Duygu Yönetimine İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	62
Tablo 4A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	61
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	64
Tablo 5A.“Lise Türü” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	63
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	66
Tablo 6A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	65
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları	68
Tablo 7A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	67

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	70
Tablo 8A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	69
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	72
Tablo 9A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	71
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları	74
Tablo 10A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	73
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeylerinin Ortalaması (t-test)	76
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü Alt Boyutu İle İlgili Endişeler Düzeyinin Ortalaması (t-test)	77
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Alt Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	78
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Alt Boyutu Düzeylerinin Ortalaması (t-test)	79
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişe Boyutu Düzeylerinin Ortalaması (t-test)	80
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	79

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	82
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Duygu Yönetim Düzeyinin İlişkin Varyans Analizi Bulguları	83
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları	84
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Gelir Değişkenine” İlişkin Kendi Görüşleri Düzeyinin Varyans Analizi Bulguları	85
Tablo 20A. “Aylık Gelir” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	83
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Boyutu Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Bulguları	87
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Boyutu Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Bulguları	88
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Varyans Analizi Bulguları	89
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Varyans Analizi Bulguları.....	90
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Varyans Analizi Bulguları	91
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeyinin Ortalaması (t-test)	92
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	93
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğüyle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	89

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	95
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	96
Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	97
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	98
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	99
Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeyinin Ortalaması (t-test)	100
Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	101
Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğüyle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)	102
Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınav Fobisi Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	103
Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	104
Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Düzeyinin Ortalaması (t-test)	105
Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	106
Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test).....	99

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Lise Türü ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)	108
Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)	109
Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)	110
Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hastalık Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)	111
Tablo 46. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etki Boyutları Arasındaki Coreleasyon	112

Tezin Başlığı: ÜNİVERSİTELERE HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERDE STRES DÜZEYLERİNİN DUYGULARI YÖNETME BECERİSİNE ETKİSİ	
Tezin Yazarı: Sümeyra ARSLAN	Danışman: Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR
Kabul Tarihi: 10.06.2016	Sayfa Sayısı xii (ön kısım) + 133 (tez) + 5(ek)
Anabilimdalı: SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Bilimdalı: PSİKOLOJİ
<p>Stres günümüzde sıkça karşılaşılan psikolojik sorunların başında gelmektedir. Üniversiteye hazırlanan öğrencilerde bu psikolojik sorun öğrencilerin birçok davranış ve tutumlarını etkilemektedir. Stres başta kişinin kendisi ile ilgili bir olgu olarak ortaya çıksa da gelişen evrelerinde bir hastalıklılık halini almaktadır. Duygu ise insanların yapısında biyolojik olarak oluşum genleri içinde yer alan bir durumdur. Kişiler duygularını hayatlarının her evresinde kontrol altına almalıdır. Bu kontrol altına alma eylemi literatürde duygu yönetimi tanımlamasına karşılık gelmektedir. Stres düzeyi yüksek olan bireyler duygu yönetim düzeyinin düşük olduğu bireylerdir bu sebeple stresle başa çıkma yöntemleri aynı zamanda duygu yönetim becerisini geliştiren yöntemlerdir. Stres düzeyinin azaltılması için Öğretim ortamı öğrencilerin ihtiyaçları için yeterli olmalıdır. Aynı zamanda bütün koşullar sağlansa da çoğu öğrencide sınav kaygısı olabileceği bilinmektedir.</p> <p>Sınav hangi dönemde olursa olsun tüm eğitim basamaklarında çok sık öğrencilerin zaman zamansa yetişkinlerin çeşitli kaygı ortamlarına karışmasına neden olmaktadır. Bu kaygı türü literatürde de karşılığını zamanla bulmuş ve sınav stresi veya sınav kaygısı adını almıştır. Araştırmamız bu kaygı türünün doğasını anlamak amacıyla literatür ve uygulama kısımlarından oluşmaktadır. Sınav stresi en genel manasıyla genel stres tanımlamasından konusu ve özel tasviri sebebiyle ayrılmaktadır. Sınav stresi formal bir olay olarak gerçekleşen herhangi bir sınava veya sınav ortamına karşın, bireyin kendisinde var olan performansın oluşumunu engelleyen psikolojik ve biyolojik etkileri vücut genelinde sıkça gözlemlenen hoş olmayan bir tür duygudur. Bu duygu kişide gerginlik ve duygulara hâkim olamama gibi durumların oluşmasını sağlamaktadır.</p> <p>Bilgi çağı sürekli değişmektedir. Rekabetçi eğitim programlarında test skorları geçmişte yapılmış değerlendirmelerden çok daha önemlidir. Bu yüzden öğrenciler test ve test skorları ulaşmak için endişeye kapılmıştır.</p> <p>Araştırmacılar öğrencilere sınav kaygısını azalması için tavsiyelerde bulunmaktadır. Bunlara örnek verecek olursak; öğrencilerin sınava nerde girdiklerine, sınav süresince sınav görevlisine, sınav konusunun açık olmasına, hocanın öğrencilere karşı açık ve net olup olmadıklarına kontrol etmelerini tavsiye etmektedir. Bu gibi faktörlerin test kaygısını azaltacağını düşünmelerine rağmen, bu faktörler öğrenciler için çok üzücü, dikkat dağıtıcı olacağı açıktır. Birçok araştırma göstermektedir ki sınav kaygısının temeli öğrencinin daha önceden beklenenin altında başarı göstermesi ve eğitim hayatında yaşadığı düşük performanslarıdır.</p> <p>Eğitim hayatında çoğu öğrenci sınav stresine maruz kalabilir. Eğer öğrencilerin psikolojik sorunları varsa oluşan stres düzeyi artırmaktadır. Öğrencilerin strese maruz kalması duygu yönetim düzeylerini de olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin stres düzeylerinin ölçülmesi için bir çalışma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Bazı öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri kaygı yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu öğrencilerin başarısını negatif yönlü olarak etkileyebilir.</p> <p>Duyguları yönetme becerisi ile öğrencilik hayatında olduğu kadar kişisel hayatta da önemini koruyan bir olgudur. Sınav stresi aşamasında öğrencilerin bu yönetim kabiliyetinden mahrum bırakılması sonucunda öğrencilerin başarı ve performans kabiliyetleri azalmaktadır. Duygu yönetimini bu derece yaşamın merkezine konumlandırılan olgu örgütsel yaşam tarzlarının gün geçtikçe artmasıdır. Birliktelik ve örgütsel yaşantının vazgeçilmez unsuru da duygu ve onu yönetim kabiliyeti olan duygu yönetimidir.</p>	

Örgütsel yaşayışa ek olarak duygu yönetimi kişisel hayatın sağlıklı bir şekilde yürüye bilmesi ve davranışların istemli bir bütünlük içinde sergilene bilmesi için de gerekli olan bir unsurdur. Aynı zamanda duygu yönetimi kişilerin karşılaştıkları olaylar karşısında gösterdikleri hal ve davranışlara hükmetme kabiliyeti ile de doğrudan ilgilidir. Kısacası duygu yönetimi duyguların benlik çerçevesinde tanınmasına olanak sağlayan ve davranışların çıkış aşamasında kontrol görevini üstlenen bir tip katalizör görevini üstlenmektedir. Örgütsel yaşayışa ek olarak duygu yönetimi kişisel hayatın sağlıklı bir şekilde yürüye bilmesi ve davranışların istemli bir bütünlük içinde sergilene bilmesi için de gerekli olan bir unsurdur. Aynı zamanda duygu yönetimi kişilerin karşılaştıkları olaylar karşısında gösterdikleri hal ve davranışlara hükmetme kabiliyeti ile de doğrudan ilgilidir. Kısacası duygu yönetimi duyguların benlik çerçevesinde tanınmasına olanak sağlayan ve davranışların çıkış aşamasında kontrol görevini üstlenen bir tip katalizör görevini üstlenmektedir. İnsan zihni pek çok kararı verirken duygulardan yardım almaktadır. Duygu yönetiminin bu sebeple karar organları içinde yer alması doğal bir sonuçtur. Terazi bütün dünyada adaleti temsil etmektedir lakin duygu yönetiminin fonksiyonel önemliliği de birey ve yaşam arasındaki dengeyi ifade etmektedir bu nedenle adaletin simgesi aynı zamanda duygu yönetimini de temsil etmektedir.

Bu çalışma, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin stres düzeyleri ile duyguları yönetme becerisine etkisini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,1984).

Araştırmanın evrenini 981 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası üniversiteye hazırlanan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Kadıköy, Ümraniye ve Esenler ilçelerindeki liselerde okuyan ve daha önce mezun olmuş olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisi lise türü, cinsiyet, aylık gelir, hastalık ve fobi değişkenlerine göre incelenmiş ve "Duygu Yönetim Ölçeği" ile "Sınav Stres Ölçeği" arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sorularına yanıt bulmak için karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Nicel veri toplama etkin bir sonuç elde edilmesi için birincil tekniktir. Sayısal yaklaşımlar öğrencilerin düşüncelerini, inanışlarını anlamakta en iyisidir ve test kaygısı deneyimlerinde bu yaklaşımlar sayesinde derin bakış açısı kazanılır. Diğer bir yönden Niteliksel ve sayısal metotlar arasındaki uyum araştırmacılar için daha çok bilgiye ve derin analiz değişikliklerine izin vermiş olacaktır.

Bu çalışmada verilerin toplanmasında, öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak araştırmanın amacına uygun olan "Duygu Yönetim Ölçeği" ve "Sınav Stres Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları tek form haline getirilerek birlikte uygulanmıştır. Ölçek 3 bölümden oluşmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlar SPSS 22 programı ile test edilmiştir. İki ölçek ve alt boyutlar arasındaki ilişki korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Stres, Sınav Stresi, Duygu ve Duygu Yönetimi

Title of the Thesis: EFFECT ON THE STRESS LEVEL UNIVERSITY IN MANAGING EMOTIONS SKILLS STUDENTS PREPARED	
Author: Sümeyra ARSLAN	Supervisor: Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR
Date: 10.06.2016	Nu. of pages: xii (ön kısım) + 133 (tez) + 5(ek)
Department: INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES	Subfield: PSICOLOGY
<p>Even though they think that these factors will reduce text anxiety, they are very worrying and distractor for students. Many researchs show that text anxiety stems from showing lower performance than expected in education life.</p> <p>Many students may experience text anxiety during education life. If the students have psychological problems, their stress level increases. Exposure to text anxiety may also affect emotion management skills of students negatively. For this reason, a study is needed to measure the stress levels of students. Teachers and parents of some students play an important role in causing anxiety. This situation may affect success of students negatively. Emotion management skills are still important in personal life as well as in education life. During text anxiety phase, preventing this ability of students result in weak success and performance of students. The fact that makes the emotion management the center of life is the increase of organizational life styles. The indispensable element of organizational life is emotion and its management skill “emotion management”.</p> <p>In addition to organizational life, emotion management is a required element for a steady life and exposure of behaviours with a voluntary unity. Furthermore, emotion management is directly related to the skill of controlling attitudes and behaviours that are shown in experiencing events. Emotion management has a type of catalyzer task that lets emotions recognized by individuals and has a controlling function on appearance of behaviours.</p> <p>The human mind gets help from emotions during many decisions. Thus, it is a natural result that emotion management takes place in decision organs of human. Scales symbolizes the justice in the world, but, functional importance of emotion management also symbolizes the balance between individual and life, therefore, the symbol of justice also symbolizes the emotion management.</p> <p>This descriptive study aims to measure the effect between stress levels and emotion management skill levels of student that are studying for university entrance exams. The universe of research consists of 981 students. Sampling path is not preferred as all the students are included in the research. Mixed method design method is used to find answers to research questions. Quantitative data collecting methods are used in the research. Quantitative data collection is the primary method to get an effectual result.</p> <p>Numerical approaches are the best for understanding the feelings and beliefs of the students and in text anxiety experiences, deep viewpoints are acquired through these approaches. In other hand, the harmony between qualitative and quantitative methods are letting researches to get more information and to make in-depth analysis.</p>	

In this study, text anxiety documents and interview techniques are also used. Interview technique is face-to-face through an aim. Face-to-face conversation (Interview) is useful for 8th grade students. With the help of this technique, interviewer can ask questions through the aim of study and the answers of the evaluated student. This situation helps to get information about thought of participants.

In this research, during data collection phase, “Emotion Management Scale” and “Text Anxiety Scale” techniques are used after scanning the specific literature through the aim of the study. Data collecting tools are gathered as a single form and implemented. The scale consists of 3 sections. The results that are obtained from the study are tested with SPSS 22 program. The relation between two scales and subscales are determined by correlation analysis and results are argued in the literature context.

Keywords: Stress, Stress level, control of stress and sense control

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemler araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayılıtlarına yer verilmiştir. Problem durumu başlığı altında literatür taranmış ve araştırmanın problemi ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde okula devam eden hemen hemen bütün öğrenciler istedikleri mesleği edinmek için üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Dağlı'nın (2006) çalışmasında belirttiği üzere; öğrencilerin başarılı olmaları için onları diğerlerinden öne çıkaracak yanlarının olması gerekir ki bu şekilde daha iyi bir yaşam standardına ulaşabilsinler.

Yaşam şeklini ve standardının bir belirleyicisi konumunda olan üniversite sınavı her insanda olduğu gibi öğrencilerde de strese neden olabilmektedir. Öğrencilerin stres düzeylerinin yüksek oluşu onları bu süreçte birçok alanda etkilemektedir.

1973 yılından bu yana stres araştırılmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır.

İlk kez Hans Selye tarafından kullanılan "stres" kavramı, bedenin herhangi bir ihtiyaca karşı gösterdiği nedeni belli olmayan yaygın tepki olarak tanımlanmıştır (Selye, 1973). Selye (1973) stresin kaçınılacak bir şey olmadığını, insanın tamamen rahatladığını hissettiğinde hatta uykuya daldığı anda bile bir miktar stres altında bulunduğunu, tamamen stressiz olmanın ancak ölümle mümkün olacağını belirtmektedir. Stres, kişinin kendinden kaynaklanmayan birey ve çevresinin karşılıklı olarak etkileşiminden kaynaklı bir süreç içerisinde bireyin çevresel uyarıcıları tehdit edici olarak algıladığı ve sahip olduğu kaynakların üzerinde karşı karşıya geldiği hoş olmayan bir durumdur (Lazarus & Folkman, 1984).

Stres, kişinin karşı karşıya kaldığı yeni durumlara gösterdiği tepkidir. Bu tepki, duyuşsal, davranışsal ve fizyolojik bir olgudur. Stres, kişilerde, kişilerin davranışlarında ve diğer bireylerle ilişkilerinde etkili olan bir olgudur. Bu olgu kendi kendine ortaya çıkmaz. Stresin meydana gelmesi için kişinin yaşadığı çevrede oluşan değişimlerin onun üzerinde etkili

olması gerekmektedir. Bu değişimlerden her insan farklı etkilenir. Kimi insan bu değişimlerden az kimi ise çok etkilenebilir (Pehlivan, 2002).

Stres kişinin etkinliğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak ortaya çıkmakta; kişi ile çevresinin etkileşimini içeren, tutum ve davranışlarına yön veren güç ya da organizmanın bazı uyarıcılara beden ve zihinsel sağlığının tehdit edilmesi ile ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sosyal ya da iş yaşamında nedeni ne olursa olsun stres yaşamakta, stresin olumlu veya olumsuz etkilerinin altında kalmaktadır (Gökdeniz, 2005).

Buradan yola çıkılarak, stres düzeyi insanların yaptıkları, yapacak oldukları işlere başlamalarına, devam ettirmelerine, işten kaçınmalarına ya da bu süreçte başarılarının yükselip düşmesine sebep olabilir. Stres düzeyinin belirlenmesi ve bu düzey üzerinden öğrencilerin duygularını yönetebilme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir.

Üniversite sınavı, öğrencilerin üniversiteye girişi için başarıyla geçmeleri gereken bir sınavdır. Bu anlamda öğrencilerin stres yaşamaları kaçınılmazdır. Stres düzeylerinde önemli değişiklikler yaşanması olasılığı çok fazladır. Elbette bu değişim bireysel boyutta öğrencilerin kişilik özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Ayrıca stres öğrencilerde duygularını yönetme becerilerini de etkileyebilir.

Literatürde duyguyu açıklamaya yönelik birçok yaklaşım olmasına rağmen; bu yaklaşımlar temel olarak duygunun aynı yönlerini kapsamamaktadır. Bu yaklaşımların bazıları insanların bedensel durumları ve hissettiği duygular arasındaki ilişkilere bakarken, bazıları duygusal yaşantıyı açıklamaya çalışmakta bazı yaklaşımlarda ise duyguların davranışla nasıl ilişkili olduğunun üzerinde durulmaktadır (Özbayrak, 2006).

Duygular içgüdülerden gelir ve hislere sebep olur. Onlar da enerji ve bilgi kaynaklarıdır. Bu enerjiyle yaptıklarımız iyi ya da kötü, akıllıca ya da aptalca doğru ya da yanlış olabilir. Fakat duygular kendi başlarına iyi ya da kötü, ahlaki ya da ahlak dışı değildirler. Ama onlar olmadan da çok zor hareket ederiz. Duygular sahip olduğumuz en kuvvetli kaynaklardır. Duygular bizi kendimize ve başkalarına doğaya ve kozmosa kuvvetlice bağlayan bireysel farkındalık ve kendini korumaya sebebiyet veren yaşam bağlarıdır. Duygular yaşamımızda

en önemli olan şeylerle ilgili bizi bilgilendirirler – insanlar, değerler, aktiviteler, motivasyonumuzu sağlayan ihtiyaçlar, istekler, bireysel kontrol ve kararlılık gibi (Casper,2001).

Tek tip olmayan ve farklı türlerde ortaya çıkan duyguların ortak özellikleri de söz konusudur. Bu özellikler şunlardır (Konrad ve Hendl, 2003; Titrek, 2007):

1. Duygu dünyası önceden tespit edilemez. Duygular kendiliğinden, irade dışında gelişir.
2. Herhangi bir duyguya kapıldığı zaman aynı anda heyecan da hissedilir.
3. Duygular bazen hoş olabilir, bazen de hoş olmayabilir.
4. Duygular kendini beden diliyle ve yüz hareketleriyle (jest ve mimiklerle) dışa yansıtır. Arzuları, amaçları ve hareketleri etkiler.

Duygu yönetimi bir kişinin kendi içsel durumunu kontrol edebilmesi ve duruma uygun olarak düşünülen bir sergileme meydana getirmek için beklenen veya arzu edilen durumu dışsal olarak yansıtmasıdır (Hochschild, 1979).

Çeşitçiöğlü (2003) duygu yönetimini, “duygusal zekânın iktidara gelmemesi için gerekli önlemleri alarak beyni akılcı zihnin yönetiminde tutmak, duyguları iyi tanıyarak onlarla etkili bir şekilde başa çıkma yolunda bilinçli bir çaba göstermek, daha önceden bilinçaltında bastırılmış olan duyguları zararsız hale getirmek ve son olarak da anı yaşama yetkisi kazanmak” şeklinde tanımlamaktadır.

Barutçugil (2002) ise, duygu yönetimini “Güvene dayalı bir yönetim süreci olarak; karar almada gerçek değerleri, hayaller ve hissi beklentilerden ayırt edebilme ve duyguları yansıtma biçimini kişilere zarar vermeden istenilen düzeyde yönlendirebilme olgunluğu ” olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekâ duygular yoluyla düşüncenin daha akılcı olması ve bireyin duyguları hakkında daha akılcı düşünebilme becerisinin bileşeni olarak da ifade edilebilir. Bütün bu açıklamaların ışığında duygusal zekâ yönetimini, bireyin hem kendisinin hem de karşısındakinin duygularını algılama, anlamlandırma, kontrol etme, duygusal beklentilere uygun ve yaşamında pozitif yönde etki ve enerji yaratacak biçimde stratejiler geliştirme

süreci olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla duygusal zekâ bireyin içsel ve kişilerarası alanda başarı ve tatmin için duygu dünyasında etkili manevralar yapma yeteneğini ifade eden bir yaklaşımdır (Yaylacı, 2006, s.49).

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de üniversiteye giriş hem aile hem de özellikle öğrenciler için her zaman zorlu bir süreç olmuştur. Öyle ki bu zorlu süreç daha ortaokul yıllarında başlamaktadır. Birçok aile ve öğrenci için iyi bir liseye gitmek iyi bir üniversiteye gidebilmek anlamını taşımaktadır. Lise öğrencileri için bu süreç çok daha yorucu ve yoğun geçmektedir. Öğrenciler iyi bir üniversite bölümü kazanırlarsa daha iyi standartlarda yaşayacakları düşüncesi ile ciddi uğraşlar vererek bu süreçte stres altına girmektedirler.

1.987.488 kişi ile yarışmak ve sadece 328.973 kişi arasına girmek öğrencilerin stres düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu durum duygu yönetimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Bireyin amaçlarını etkileyen ve etrafında meydana gelen olay ve durumlar hakkında bilgilenmesini sağlamakta olan olgu, duygularıdır (Özkalp ve Cengiz, 2003; Yelkikalan, 2006). Yani davranışların temeli duygulardır. Duygularımız bizim eylemlerimize ve davranışlarımıza yön verirler. Goleman (1998) ise duyguları, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyeni aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır.”

Goleman’ın tanımından anlaşıldığı üzere öğrenciler öğrenme potansiyellerini harekete geçirmede, dersleri anlama kapasitelerini arttırmada öğrendikleri bilgileri sınavda uygulayabilmeyi vb. duyguları aracılığı ile yaparlar. Sınav stresi öğrencilerin duygu yönetimleri ile ilgili sıkıntı yaşamalarına neden olabilir. Bu da sınav başarısının ve akademik başarının düşmesiyle sonuçlanabilir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin bazıları bu dönemde stres yaşamaktadırlar. Stres düzeylerindeki bu artışı ve duygularının yönetimi ile ilgili birtakım sorunları fark eden öğrenciler, okullarındaki rehber öğretmenleriyle görüşmektedir. Bazı öğrenciler ise doktora gitmeyi tercih etmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılmış olan birçok araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin stres yaşadıkları ve stres düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Sınav stresi duygu yönetimini de ciddi şekilde etkilediği görülmüştür. Üniversite giriş sınavı semptomları denilen ruhsal ve somatik belirtiler öğrencilerde görülmektedir (Lee and Larson,2000). Sınav kaygısı akademik başarıyı düşürdüğü gibi öğrencileri pek çok yönden olumsuz etkileyebilir (Ergene,1994).

Bu araştırmanın amacı, üniversiteye hazırlanan öğrencilerde stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisini ortaya koymaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Üniversiteye hazırlanan öğrencilerde stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisi var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Lise türüne göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Cinsiyete göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Gelir düzeyine göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Hastalık durumuna göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Sınav fobisi değişkenine göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin duygu yönetim ve stres faktörü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde artan rekabet bireysel başarının mecburiyetini de beraberinde getirerek sınav formunda eğitim sistemimizin içine girmiştir. Öğrencilerin gelecekle ilgili planlarını etkileyen bir sınav olan üniversite sınavı halen Türkiye’de uygulanmaktadır.

Üniversite sınavına hazırlanmak hem ailenin hem de öğrencilerin yükünü arttırmaktadır. Üniversiteye hazırlık özellikle öğrenciler için yoğun ve yorucu bir süreç demektir. Bu süreçte öğrenciler stres yaşayabilmekte ve stres düzeyleri duygu yönetimlerine etki edebilmektedir. Yaşanan stres olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Stres bu bakımdan kişilerin her türlü yaşam düzenini etkiler. Ancak öğrencilerin sınav hazırlığı sürecinde duygu yönetimine etkileri mutlaka olacaktır.

Goleman (2003) duyguyu; (a) Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere duygularımız sosyal yaşamımızı, düşüncelerimizi, öğrenme kabiliyetimizi kapsayan bir olgudur.

Yani duyguları iyi yönetmek sınav hazırlığı sırasında öğrencilerin bu süreci daha rahat geçirmelerine olanak sağlayabilir.

Stres yaşayan üniversite adaylarının duygu yönetimlerinin nasıl etkilendiği konusunda bu çalışmada elde edilecek bulguların;

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin demografik özelliklerine göre (lise türü, cinsiyet, aylık gelir, hastalık ve fobi) değerlendirilip stres düzeylerinin belirlenmesine,

Belirlenen bu stres düzeylerinin öğrencilerin duygularını yönetme becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesine,

Eğer etkisi varsa bu etkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine,

Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara kaynak oluşturacağı ve yön vereceği düşünülmektedir.

Araştırmamız üniversiteye hazırlanan öğrencilerde stres faktörünün engellene bilmesi için öncelikli kaynaklar arasındadır. Ayrıca literatür çalışmalarının azlığı sebebiyle çalışmamız diğer çalışmalara kaynak olabilecektir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir;

1. Araştırmanın örnekleme evreni yansıtacak nitelikte ve niceliktedir.
2. Deneklere uygulanan anket ve ölçek veri toplama bakımından uygun yeterliliktedir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıttıkları düşünceler, onların gerçek algılarını oluşturmaktadır.
4. Örnekleme oluşturan öğrenciler ölçme aracına içten ve samimi olarak cevap vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası Esenler, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma “Duygu Yönetimi Anketi” ve “Sınav Stresi Ölçeği” ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları deneklerin (üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin) ölçek ve ankete verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
4. Bu araştırma 2014–2015 eğitim öğretim yılına ilişkin bilgiler ve bulgularla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Duygusal zekâ: insanların kendilerinde bulunan karmaşık duyguları anlaması ve bu doğrultuda karşısındaki insanların da duygusal anlamdaki ifadelerini çözümleme becerisini ifade etmektedir (Gül,2015).

Stresle Başa Çıkma: Bireyin kendisi için stres verici bir olaya karşı direnmesini belirten önemli bir olgudur (Demir,2002).

Davranış: Her hangi bir organizmanın belli durumda yaptığı tepki ve hareketlere verilen bir isimdir (Fidan, 1985).

Stres: Genel uyum sendromu olarak organizmada adaptasyon ve direnç döneminin bir alarm reaksiyonu olarak tarif edilmektedir. Stres hormonal anormalliklerin ve hastalıkların nedeni olabilmektedir(Seyle,1975). Öğrencilerinin “stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, okula devam edilen öğretim programı türü, anne ve babanın en son mezun oldukları okul ve üniversite öğrenimi öncesinde ikamet edilen yere göre değişmektedir”(Koyuncu,2015).

Sınav Kaygısı: Genel anlamıyla kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir (Budak, 2000). Her yıl sınavlarda binlerce öğrenci yüksek sınav kaygısı nedeniyle istedikleri performansı yerine getirebilmek bilmemekte, birçok psikolojik ve hatta fiziksel problem (dikkat dağınıklığı, mide bulantısı, el titremesi, unutkanlık, kalp çarpıntısı, terleme) ve aile içi çatışmalar yaşamaktadır. İmtihan kaygısı, yaş ve cinsiyet farkı olmaksızın çok kişide görünen ve başarının düşmesine neden olan bir kaygı durumudur. Sınav kaygısı akademik başarıyı da olumsuz olarak etkilemektedir.“Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır, Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir”(Yıldırım,2000).

Duygu: Duygular bilinçli olarak kontrol edilmez. Duygular ile ilgilenen beynin bir parçası olan limbik sistemdir. Duygu genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli olan olaylarla ilişkili olarak bireyin neler yapabileceğini, bağlamın değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç olarak ifade edilebilir (Çeçen,2006).

Duygu Yönetimi: Duyguların zekâ veya bireysel süreçler doğrultusunda yönetilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, kişilerin kendini ve başkalarını anlamada, davranışlarını kontrol etme ve yönetmede, kişilerarası ilişkiler ve problem çözmeye, okul yaşamında duygu yönetiminin önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Ömeroğlu vd.,2014).



II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Stres

Stres kelime olarak kısa bir tümce olsa da insanoğlunun büyük bir sorunu olarak tarihte yerini almıştır. Stres kaynağına göre insanları fark derecelerde etkilemektedir. İnsanoğlu yaşamın her döneminde sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Günlük yaşamda hemen hemen herkesin yakından tanıdığı ve sıkça dile getirdiği stres kavramı bedensel ve ruhsal sağlığı korumaya yönelik alanlarda sıklıkla ele alınsa da ekonomi, siyasal bilimler, işletme ve eğitim gibi pek çok alanda da kullanılmaktadır (Eryılmaz, 2009).

Günümüzde yaşamın her anında karşı karşıya kaldığımız stres her gelişim döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de bireyi etkilemektedir. Ergenler akran grubu içinde beklenti ve değer yargıları uyumsuzluğuyla karşılaştıklarında sorular yaşamakta ve bu durum da onların psikolojik durumunu etkilemektedir (Ekşi, 1990). Ergenlik döneminin genel özellikleri düşünüldüğünde bireyin üstesinden gelmeye çalıştığı durumlar arasında stresle başa çıkma da mevcuttur. Ergenlerin sürekli stres içeren yaşam olaylarına maruz kaldıkları ve stresin ergenin gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasına engel olabilmektedir (Eryılmaz, 2009).

2.1.1. Stres Nedir?

İlk kez Hans Selye tarafından kullanılan "stres" kavramı, bedenin herhangi bir ihtiyaca karşı gösterdiği nedeni belli olmayan yaygın tepki olarak tanımlanmıştır (Selye, 1973). Selye (1973) stresin kaçınılacak bir şey olmadığını, insanın tamamen rahatladığını hissettiğinde hatta uykuya daldığı anda bile bir miktar stres altında bulunduğunu, tamamen stressiz olmanın ancak ölümle mümkün olacağını belirtmektedir. Stres, kişinin kendinden kaynaklanmayan birey ve çevresinin karşılıklı olarak etkileşiminden kaynaklı bir süreç içerisinde bireyin çevresel uyarıcıları tehdit edici olarak algıladığı ve sahip olduğu kaynakların üzerinde karşı karşıya geldiği hoş olmayan bir durumdur (Lazarus & Folkman, 1984).

Stres olgusu ile birçok disiplin uzun yıllardır ilgilenmekte, psikoloji, nöroloji, fizyoloji, sosyoloji, antropoloji, biyokimya, endokrinoloji ve immünoloji gibi pek çok alan stres olgusu üzerinde çalışmaktadır. Stres çalışmalarının esası, stresin elektro fizyolojik, nöro kimyasal, endokrin ve immünolojik ilişkileri gibi psiko biyolojik olgulara odaklanmıştır. Stresin bir sonucu olarak performans, bilişsel işleyiş, duygusal yaşam ve sosyal işleyiş gibi; stresli yaşam olayıyla başa çıkma ve stresin etkilerini azaltmak için yapılan terapötik ve önleyici müdahaleler gibi psikolojik ve sosyal olgular da çok dikkat toplamıştır (Steinberg ve Ritzmann, 1990).

Stres kelimesini herkesin bilmesine rağmen stresin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Çünkü bu kelime farklı kişiler için farklı anlama gelebilmektedir. Bu durum stresin tanımını zorlaştırmaktadır (Selye, 1973).

Psikolojik Terimler Sözlüğü'nde stres: 'Bir organizmanın, üstesinden gelmesi gereken yeni koşullar karşısında verdiği tepkidir.' şeklinde tanımlanmaktadır (Erkuş, 1994). Stres kişinin etkinliğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak ortaya çıkmakta; kişi ile çevresinin etkileşimini içeren, tutum ve davranışlarına yön veren güç ya da organizmanın bazı uyarıcılara beden ve zihinsel sağlığının tehdit edilmesi ile ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sosyal ya da iş yaşamında nedeni ne olursa olsun stres yaşamakta, stresin olumlu veya olumsuz etkilerinin altında kalmaktadır (Gökdeniz, 2005).

Stres insanı çevresine yabancılaştıran, verimliliğini, başarısını düşüren ve hayattan aldığı zevki, yaşama sevincini azaltan, insanı adım adım izleyen bir gölgedir (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Stres bireyler üzerinde etki yapan ve bireylerin davranışlarını, iş verimini, başka insanlarla ilişkilerini ve iletişimlerini etkileyen bir kavramdır (Eren, 2004). Stres organizmanın yoğun olarak karşılaştığı baskıya karşı verdiği tepkidir. Kaynağı ne olursa olsun çevreden gelen herhangi bir talep karşısında vücut tarafından gösterilen bir tepkidir (Genç, 2005).

Anlaşılacağı gibi literatürde birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlar cümleler itibarıyla farklı görülmekte temelde aynı özellikleri taşır. Bütün tanımlayıcılar stresin sorun olduğunu kabullenmekte ve önlenmesi için çalışmalar önermektedirler.

Stresin yirmi birinci yüzyılın hastalığı olarak ifade edilmesinde özellikle ABD ve gelişmiş ülkelerde konuyla ilgilenen bilim adamlarının yaptıkları uygulamalı araştırmalar sonucunda elde edilen çarpıcı bulguların yeri büyüktür. Söz konusu çalışmalarla stresin, günümüzde giderek yaygınlaştığı, insanların ve örgütlerin varlığını ve performansını ciddi biçimde tehdit ettiği belirlenmiştir. Çoğunluğu ABD ve Avrupa'daki örgütler üzerinde yapılan ve stresin örgütler üzerindeki ölçülebilir etkilerinin boyutlarını açık bir şekilde ortaya koyan bazı araştırma sonuçları aşağıda sıralanmaktadır (Ertekin, 1993; Geurts and Gründemann 1999; Öztürk, 1994; Tutar 2000):

1. Stresin ABD ekonomisine yıllık maliyetinin toplam 150 milyar dolara ulaştığı tahmin edilmektedir.
2. ABD'deki kazalarının %75 ile 85'inin stresle ilişkili olarak meydana geldiği belirlenmiştir.
3. ABD'de son on yıl içerisinde stres nedeniyle çalışanlara ödenmek zorunda kalınan tazminatlar üç kat artış göstermiştir.
4. ABD'de stresle ilgili çeşitli kalp rahatsızlıkları nedeniyle yılda ortalama 185 milyon iş günü kaybedilmektedir.
5. İngiltere'de işletmelerde stres yılda ortalama 40 milyon iş gününün kaybedilmesine neden olmaktadır.
6. İngiltere'de stres nedeniyle yaşanan iş günü kaybı, grevler nedeniyle kaybedilen zamanın on katına ulaşmaktadır.
7. ABD'de çalışan kadınların sadece %5'i işlerini stressiz olarak nitelendirmektedir.
8. Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde işe devamsızlıklarının yarısının nedeninin iş yerinde yaşanan stres olduğu belirlenmiştir.

9. AB ülkeleri çalışanlarının %57'si işlerinden dolayı sağlıklarının olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedirler.

10. AB ülkeleri çalışanlarının %28'i ise işlerinden dolayı sağlıklarının ciddi tehlikede olduğu belirtmişlerdir (Ekici ve Yılmaz, 2003).

Yukarıda verilen istatistikler stresin insanların ve örgütlerin varlık açısından ciddi bir tehlike oluşturduğunu açıkça ortaya koymasına rağmen, alanyazında konu ile ilgilenen bilim adamları ve uzmanların stresi önlemeye yönelik programların amacının stresi tamamen ortadan kaldırmayı amaçlamaması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Ortamda stresin hiç olmadığı durumlarda mücadele isteği ve hırs yok olmakta, iş performansı düşmektedir. Stresin yükselmeye başlamasıyla birlikte, iş performansında da bir artış gözlenmektedir. Eğer stres gerektiği gibi yönlendirilebilirse, amaçların gerçekleşmesini engelleyen faktörlerle mücadelede bireyi güdüleyici bir rol üstlenmektedir. Ayrıca mutluluk, sağlık, güvenlik, kendine saygı ve zihinsel dengeyi tehdit eden durumlarda en uygun düzeydeki stres bir erken uyarı sistemi olmaktadır. Buna karşın stres aşırı boyutlara ulaştığında ise iş performansı düşmekte, birey karar vermede güçlük çekmeye başlamakta ve davranışlarında dengesizlikler oluşmaktadır. Aşırı stresten etkilenen çalışanın ve işletmenin üzerinde iş performansının tabana vurmasından, işten ayrılmaya ve hatta ölüme kadar varacak çeşitli olumsuz yansımalar görülmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2003).

2.1.2. Stres Kavramının Farklı Yaklaşımlara Göre Açıklanması

Literatürde, stres kavramını ve nedenlerini açıklamak için oluşturulan stres yaklaşımları vurguladıkları konuya göre çeşitlilik göstermektedir. Bu yaklaşımlar biyolojik, genetik-yapısal, psikolojik ve sosyal temelli yaklaşımlar olarak sınıflanabilir (Jones ve Bright, 2001).

2.1.2.1. Genel Uyum Sendromu Yaklaşımı

Endokrinolog Selye'ye (1978) göre stres, “memnuniyet verici olup olmadığına bakılmaksızın her türlü isteme bedenini uyum sağlamak için gösterdiği yaygın bir tepkidir”.

Selye, bedeninin stresli durumlarda verdiği üç aşamalı tepkiyi "Genel Uyum Sendromu" olarak adlandırmıştır. Selye'ye (1978) göre stres üç aşamalı bir süreçten geçer. Bunlar alarm tepkisi, direnme ve tükenme aşamalarıdır (Johnstone, 1989; Baltaş ve Baltaş, 1999; Balcı, 2000). İlk aşama olan alarm tepkisi aşamasında, otonom sinir sistemi aktiftir ve salgı bezlerini uyarır; kana adrenalin ve diğer biyokimyasal maddeler pompalar. Bu salgılarla vücut alarm durumuna geçerek acil durum için müdahaleye hazır hale gelir ve "savaş ya da kaç" tepkisi içine girer. Direncin düşük olduğu bu kısa dönemde, bireyde gastrointestinal rahatsızlıklar ve kan basıncı artışı görülebilir (Rice, 1999). Kendini korumaya yönelik olarak yapılan savunucu tepkiler başarısız olursa ve stres veren uyarıcı etkisini göstermeye devam ederse, ikinci aşama olarak tanımlanan direnç dönemine girilir. Bu aşamada organizma alarm tepkisini ortadan kaldırır, stres verici olay ya da durumlara uyum sağlar ve salgıladığı biyokimyasal maddeleri geri çeker. Bu aşamada birey artık birinci aşamadaki kadar zorlandığını hissetmemekte, fakat strese karşı direnci arttığı için aslında var olan kaynaklarını kullanmakta ve bedenini yormaktadır. Birey eğer çok fazla kaynak kullanırsa zaman içinde bedeninin direnci düşebilir. Bu aşamada, alerjiler, ülserler, şeker hastalığı ve yüksek tansiyon gibi fizyolojik belirtiler ortaya çıkar ve kişinin genel iyilik halini olumsuz yönde etkiler (Rice, 1999). Üçüncü aşama olan tükenme aşamasında ise beden artık stresin baskısına dayanamaz, enerji rezervlerini tüketir ve sonunda direnç kırılır. Bu aşamada ilk aşama olan alarm aşamasında rastlanan belirtilere daha yoğun bir şekilde tekrar rastlanır ve uzun dönemde birey için birçok ciddi fizyolojik hastalığa neden olur (Rice, 1999). Selye'nin bu yaklaşımında, streste bilişsel süreçler göz ardı edilmekte ve fizyolojik süreçlere odaklanılmaktadır. Buna rağmen, uzun süreli ve tekrarlayan stresin, bireylerde yol açtığı kardiyovasküler hastalıklar, yüksek tansiyon ve vücudun bağışıklık sisteminin zayıflaması gibi sonuçları göz önüne alındığında bu yaklaşımın günümüzde önemini koruduğu söylenebilir (Akman, 2004).

2.1.2.2. Genetik-Yapısal Yaklaşım

Bu tip yaklaşımlar stresle baş etmede bireyin genetik yapısının önemini vurgular. Genetik yapı (genotip) ve bazı fiziksel özellikler (fenotip) önemlidir. Çünkü bunlar kişinin strese direnme yeteneği üzerinde etkilidir (Akman, 2004). Bu yaklaşım, genetik yapı ve kişinin

direncini belirleyen fiziki yapı arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktadır. Genetik faktörler, organizmanın direncini pek çok yolla azaltabilir. Genetik yapı otonom sinir sisteminin dengesi üzerinde etkilidir. Stres durumunda yaşanan “savaş ya da kaç” tepkisinden sorumlu olan ise yine otonom sinir sistemidir (Özcengiz, 2006). Örneğin, bazı kişilerin kalp damar sistemleri, diğerlerinin gastrointestinal sistemleri vb. genetik olarak daha hassas olur ve stresle beraber o bölge daha yoğun stres tepkisi verir; stresten de daha çok etkilenir ve bu hassasiyet genetik kodlar tarafından belirlenir (Rice, 1999).

2.1.2.3. Çatışma Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre toplumlar içlerinde yaşayan bireylerin birbirleriyle uyumlu yaşayabilmesi için bir takım kurallar koyarlar ve bu kişilerin bu kurallara uymalarını beklerler. Bu kurallar topluluğu bireylerde çatışmalara yol açabilir (Rice, 1999). Üç tür çatışma vardır: yaklaşma-kaçınma, kaçınma-kaçınma ve yaklaşma-yaklaşma. İstenilen iki durum arasında seçim yapma gerekliliği süresinde yaşadığımız çatışma türü yaklaşma-yaklaşma çatışmasıdır. Örneğin, hem avukatlık bürosunda hem de üniversitenin hukuk danışmanlığı departmanında çalışmak isteyen bir kişi bu iki isteği arasında seçim yapamıyorsa, bu durumda yaklaşma-yaklaşma çatışması yaşamaktadır. Bazı çatışmalarda, aynı anda hem istenilen hem de istenilmeyen durumlarla karşı karşıya kalabiliriz, böyle durumlar yaklaşma-kaçınma çatışmasına örnektir; bir kişinin hem evlenmek isteyip hem de bekâr olmanın getirdiği özgür yaşamından vazgeçmek istememesi buna bir örnek olabilir. Kaçınma-kaçınma çatışmasında ise kişi, iki olumsuz alternatiften hiçbirini seçmek istememektedir. Örneğin, kangren olmuş bir ayağın kesilmesi durumunda kişi bacağına kesilmesini istemez; fakat kesilmez ise kangrenli bacağı kişinin bedeninde zehirlenmeye neden olacaktır (Atkinson ve Hilgard, 1995).

2.1.2.4. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Genel olarak incelendiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma göre düşünceler (ya da bilişler) duyguları, duygular da davranışları belirler. Yani bilişsel davranışçı yaklaşım, tüm davranışların ve daha özel olarak uyumsuz davranış ve ruhsal bozuklukların oluşmasında,

çevresel uyaranların rolünü yadsımamakla birlikte, bu çevresel uyaranların nasıl algılandığının, yani bilişsel süreçlerin rolünü vurgulamaktadırlar (Tekinsav-Sütçü, 2006).

Bu araştırmada uygulanan stresle başa çıkma becerileri eğitim programı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu nedenle aşağıda, bu yaklaşımın temel özellikleri ve yaklaşıma katkıda bulunan başlıca araştırmacıların görüşleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1.3. Stresin belirtileri

Kişi bireysel bütünlüğüne yönelik tehditlere karşı özellikle zihinsel düzeyde başarılı bir mücadele vermezse, başa çıkamadığı streslerin biriken ve yoğunlaşan etkileri sonucu davranış düzeyine yansıyan bazı belirtiler göstermektedir.

Bunlar:

- Önemli veya önemsiz, daha önceden kolaylıkla verilebilen kararları vermekte güçlük,
- Değersizlik, yetersizlik, güvensizlik ve terkedilmişlik duyguları,
- Alışılmış davranış biçimlerinde önemli değişiklik,
- En iyi olanı değil garanti olanı seçmek,
- Uygun olmayan durumlarda, ortaya çıkan öfke, düşmanlık ve kızgınlık dalgaları,
- Sigara ve içki içme eğiliminin artması,
- Kişisel hata ve başarısızlıkları sürekli düşünmek,
- Aşırı hayal kurmak, sık sık düşünceye dalıp gitmek,
- Duyusal ve cinsel hayatta düşüncesiz davranışlar,
- Birlikte olunan kişilere aşırı güven ya da güvensizlik.
- Alışılmıştan daha titiz veya işin gerektirdiğinden daha fazla çalışmak,
- Konuşma ve yazıda belirsizlik ve kopukluk,
- Nispeten önemsiz konularda aşırı endişelenme ve ya tam tersine gerçek problemler karşısında ilgisizlik ve kayıtsızlık,
- Sağlığa aşırı ilgi,
- Uyku bozukluğu (Zor uyuma veya gece boyu sık sık uyanma),

- Ölüm ve intihar fikirlerinin sık sık tekrarlanması (Baltaş, 2004, s. 31)

Herhangi bir stres durumunda ortaya çıkan fizyolojik tepkiler şöyle sıralanabilir:

1. Bedene daha fazla enerji sağlamak için hormon üretiminin artması.
2. Rahatlama ve gevşeme durumlarından sorumlu parasempatik sistemin yavaşlaması.
3. Hareket ve enerjiden sorumlu sempatik sistemin hızlanması.
4. Bedende birikmiş şeker ve yağlar, hızlı enerji sağlamak üzere kana karışması.
5. Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli oksijeni sağlamak üzere solunumun hızlanması.
6. Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli kan göndermek üzere kalp atışlarının hızlanması ve kan basıncının artması.
7. Eller, ayaklar ve deriye yakın bölgelerdeki kanın, beyin ve gövde kaslarına doğru giderek, kol ve bacaklarda ortaya çıkabilecek bir yaralanma durumunda daha az kan kaybı olmasının sağlanmaya çalışılması.
8. Kana daha çok alyuvar karışarak, daha çok oksijen taşınmasının sağlanması.
9. Kasların hareket için hazırlanması ve gerginleşmesi.
10. Sindirim sisteminin durması, sistemdeki kanın beyin ve kaslara yönelmesi.
11. Terlemede artış sağlayarak, vücudun aşırı ısınmasının önlenmesi.
12. Bağırsak ve idrar torbası kaslarının, kaçma durumunda vücudu hafifletmek için gevşemesi.
13. Gözbebeklerinin genişleyerek, göze daha fazla ışık girmesine, dolayısıyla görüşün keskinleşmesine yardımcı olması.
14. Tüm duyumların en üst işleyiş düzeyine gelmesi(Roskies, 1994, s.23).

Bütün bunların sonucunda bireyin fark edebildikleri ise;

Nabızda artış, terlemede artış, kasılmış bir mide, gergin kaslar, kalbin hızlı hızlı çarpışı, nefeste daralma, dişlerin gıcırdatılması, çenenin kasılması, konsantrasyon güçlüğü, aşırı tedirginlik ve duyguların yoğunlaşmasıdır.

Yaşamı tehdit eden durumlarda bu tepkiler işe yaramaktadır. Ancak insanlar, yaşamlarında yaşamsal tehdit olmadığı koşullarda da, psikolojik nitelikli stres verici uyarıcılar yoluyla bu

tepkileri verebilmektedir. Savaş ya da kaç tepkisine yol açan bu psikolojik nitelikli koşullar yoluyla yaşanan duygular da stres vericidir. Ayrıca bu süreçte biyolojik alanda oluşan değişimler de kişiye fiziksel olarak zarar verebilmektedir. Burada, savaş ya da kaç tepkisi sırasında oluşan ve fiziksel olarak harcanamayan enerji nedeniyle insan, bedensel olarak eski denge durumunu kazanamamaktadır. (Lazarus, 1966; Lazarus, 1991a; Leventhal ve Nerentz, 1983; Baum, Singer ve Baum, 1981). İnsanın, doğrudan yaşamsal bir tehdit olmadığı koşulda bile (örneğin gürültü, kalabalık vb.), böylesine tehdit varmış gibi fizyolojik tepkiler vermesi, uyarıcıları anlamlandırmada, somut tehditler dışındaki anlamlandırmaların varlığına ve bilişsel süreçlerin işleminde olası zorlukların varlığına işaret etmektedir (Lazarus, 1984; Lazarus, 1991a, 1991b, 1991c; Şahin, 1994).

2.1.4. Stres ve Stresle Başa Çıkma

Stres kişinin aşırı uyarıcı olarak algıladığı bir durumla karşılaşmasıdır ki (Folkman ve Lazarus, 1988) böyle bir durumla karşılaştığı takdirde duygusal düzeyde huzursuzluk, gerginlik, kaygı, öfke, depresyon gibi rahatsız edici duygular yaşar (Çoruh, 2003: 12).

Ancak herkes, stresle karşılaştığında tüm bu rahatsız edici uygulamaları aynı seviyede yaşamayabilir. Çünkü herkes stresi farklı şekilde algılar ve bu algılama kişinin yaşına, cinsiyetine ve kültürel yaşamışlıklarına göre değişiklik gösterir (Masuda ve Holmes, 1978)

Kişide stresin yaşanması için yaşadığı çevredeki değişimlerin onu etkilemesi gerekir. Eğer çevrede meydana gelen değişim ya da kişinin çevre değiştirmesi kişi üzerinde bir etki bırakıyorsa o zaman kişi, strese girer. Ayrıca kişilik özellikleri de, strese girmede etkilidir. Kimi kişilik özellikleri, kişiyi strese oldukça duyarlı kılarken kimi kişilik özellikleri de, strese duyarlılığı azaltır (Çoruh, 2003: 12)

Kişinin stresi değerlendirme süreci incelenirken stresle başa çıkma tutumları, mutlaka araştırılmalıdır. Çünkü kişinin seçtiği stresle başa çıkma tutumu, yaşayacağı stresin düzeyini ve etkilerini belirler (Fleishman, 1984).

Tıpkı herkesin stresi farklı şiddetle yaşaması gibi herkesin stresle başa çıkmada kullandığı tutum da farklıdır. Kişisel enerji düzeyi; olumlu düşünme becerisi; kontrol algısı; öz yeterlilik inançları; benliğe ilişkin algılamalar; depresif eğilimler; sosyallik; sosyal destekleri kullanabilme; cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi demografik özellikler; kişilik özellikleri ve buna bağlı faktörler kişinin stresle başa çıkma tutumlarını belirlemede rol oynayan değişkenlerdir (Catanzaro ve Honey, 1995).

Psikoloji tarihine bakıldığında stresle başa çıkma konusunun ilk ele alınışının daha çok klinik içerikli olduğu görülmektedir (Holmes ve Stevenson, 1990; Miller, Brody ve Summerton, 1988). Stresle başa çıkma tutumlarının ise daha çok ölümcül tehdidi olan birtakım hastalıklara karşı geliştirilen ve bireyselleştirilmiş savunmalar olarak değerlendirildiği görülmektedir (Feurstein, Bush ve Corbisiero, 1982).

2.1.4.1. Stres ve Stresle Başa Çıkma İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Stres yaşama ve stresle başa çıkma ile ilgili bilimsel çalışmaların ilk temelleri Canon ve Selye'nin çalışmalarıyla atılmıştır. Ancak bu araştırmacılardan yaklaşık iki yüzyıl önce "stres" kavramı Fizikçi Robert Hooke ve sonrasında Thomas Young tarafından kullanılmıştır. Fizik alanındaki stres, Young'a göre, "...maddenin kendi içinde olan bir güç ya da dirençtir. Madde kendi üzerine uygulanan dış güce kendi direnci oranında bir tepki gösterir. Elastik kütle, bu stres tepkisi sayesinde eğilip, bükülerek bu dış gücü dengelemeye, ona uyum sağlamaya çalışır. Ancak eğer dış güç, elastik kütle için kendi içindeki dirençten daha büyükse, böyle bir dengeleme mümkün olmaz ve madde niceliksel bir değişime uğrar (kırılabilir). Dıştan gelen gücün (basıncın) aşırı büyüklüğü durumunda ise niteliksel değişimler olabilir" (Akt. Şahin 1994, s.2).

Fizik alanında ölçülebilir nitelikte tanımlanan stresin diğer bilim alanlarında kolaylıkla tanımlanamadığı görülmektedir. Fizik alanında, dıştan gelen bir güce karşı maddenin direnci olarak tanımlanan stres, canlı (insan) söz konusu olduğunda dışsal bir güç olmadan da ortaya çıkmaktadır. İnsanın stres tepkisi her zaman dışsal bir baskıyla ya da dışsal baskının gücüyle orantılı olarak oluşmamaktadır. Buna bağlı olarak da stres kavramı, bazen organizmanın tepkisi (sonuç), bazı alanlarda da dıştaki uyarıcı (neden) anlamını taşıyacak

biçimde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla stres ve uyarıcı kavramlarının aynı anlamı ifade edecek biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Bu karmaşada ayırıcı olan durum ise, bir uyarıcının stres verici nitelik kazanması, o uyarıcının canlı için var olan bir dengeyi bozmuş olmasıdır. Bu denge durumu fizyolojik olabileceği kadar psikolojik bir denge durumunu da ifade edebilir. Canlı (insan) dengenin bozulmasına verdiği stres tepkisiyle tekrar dengeye dönmeye, uyum sağlamaya çalışacaktır (Şahin 1994, Lazarus 1991a; Lazarus ve Folkman 1984). Psikolojik stres ise, strese yol açan olaylar yoluyla ortaya çıkan değişim, gündelik sıkıntılar, baskı, engellenmeler ve çatışmalar aracılığıyla tanımlanmaktadır (Lazarus, 1991b; Şahin, 1994; Morris, 2002; Westen, 1999; Woolfolk, 1998).

2.1.4.1.1. Stres ve Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Biyolojik Yaklaşım

İnsan için stres, en genel anlamıyla bir dengenin bozulduğu ve yeniden uyum yapılması gerektiğine yönelik bir işaret olarak tanımlanabilir (Şahin,1994; Lazarus ve Folkman, 1984). Burada dikkat çekici olan, stresin temelinde bir denge bozulması, bir olumsuzluk olmasına karşın, uyum sağlama sürecinde olumlu ve güdüleyici nitelik de taşımasıdır (Lazarus ve Folkman, 1984; Lazarus, 1991b).

Yaşama uyum sağlama sürecinde canlının, öncelikle yaşamda kalmaya yönelik oluşu söz konusudur. Canlının yaşamını sürdürebilmesi için ise, biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç tür denge durumunu koruması gerekmektedir. Canlılığın sürdürülebilmesinde, yaşamı doğrudan tehdit eden yaşantılar kadar (savaşlar, kazalar, hastalıklar, yaralanmalar vb.) doğrudan yaşamsal olmasa da psikolojik olarak tehdit içeren psikososyal içerikli yaşantılar da (başarısızlıklar, kayıplar, gündelik zorluklar vb.) denge durumlarını etkilemektedir. Stres oluşturan durum ve koşullara karşı geliştirilen uyum süreçlerinin temel hedefi, canlıyı yeniden denge durumuna döndürmektir. Bu süreçler, aslında stres durumundaki tepkileri ifade eder ve fizyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel nitelikli olabilir (Baum, Singer ve Baum, 1981; Şahin 1994; Lazarus, 1991a; Lazarus,1991b). Stresin acil bir durum tepkisi olarak tanımlandığı Cannon'un yaklaşımında biyolojik varoluş ve uyum gereksinimi ele alınmaktadır. Buna göre, “stres, organizmanın, kendi

yaşamını ve çevreye uyumunu (dengesini) tehdit eden bir unsura (uyarıcıya) gösterdiği ve varoluşsal değeri olan bir “savaşma ya da kaçma” tepkisidir” (Şahin, 1994, s.7). Bu süreçte ilerleyen çalışmalarla Selye “Genel Uyum Sendromunu” tanımlamıştır. Selye’ye göre, stres verici uyarıcılara uzun süre maruz kalış, organizmada yapısal ve işlevsel değişikliklere yol açmaktadır. Genel uyum sendromu üç aşamayı içermektedir. Bu aşamalar alarm, direnç ve tükenme aşamalarıdır. Alarm aşamasında stres verici etken fark edilerek, biyokimyasal tepkilerin harekete geçirilmesi yoluyla bedenin kendini korumaya hazırlaması söz konusudur. İkinci aşamada strese uyum yapıldıkça, direnç ortaya çıkmakta; stres verici etkenin ortadan kalkmadığı ve etkisini sürdürdüğü koşulda ise beden genel uyum sendromu sürecinde tükenme aşamasına girmekte ve her türlü hastalığa açık duruma gelmektedir. Selye, stres tepkisinin olağan dışı sürelerde devam etmesi sonucunda, bedende hasar ve ölümün ortaya çıkacağını bildirmektedir (Lazarus, 1991a, Şahin,1994; Baum, Singer ve Baum, 1981).

2.1.4.1.2. Stres ve Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Psikososyal Yaklaşım

Canlının yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan üç tür dengeden (biyolojik, psikolojik ve sosyal) psikolojik dengenin, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenekleri arasındaki dengeyi ifade ettiği görülmektedir. Bilişsel denge insanın, dış dünyadaki uyarınlara o uyarınlara ilişkin kendi zihninde oluşan şemaların uyuşması anlamını taşıdığı için varoluşsal değeri vardır. Biyo-psiko-sosyal dengede bir değişme söz konusu olduğunda, bu değişimin varoluşa yönelik bir tehdit olarak yorumlanması sonucunda korku ve kaygı gibi duygusal tepkiler ortaya çıkabilir. Bunu yaratan uyarıcılar, öldürücü bir silah, depresyon gibi biyolojik yaşamı tehdit edebilecek bir uyarıcı olabileceği gibi, sevdiğimiz birini kaybetme, sınavda başarısız olunacağı düşünceleri de psiko-sosyal varoluşa yönelik tehdit içeren uyarıcılar olarak yorumlanabilir. Uyarıcılar, kişinin yaşam alanına yönelik müdahale olarak algılandığında da genellikle öfke/kızgınlık duyguları yaşanmaktadır. Bu duyguların kendileri de doğrudan duygusal dengenin bozulmasına yol açtıklarından, bunlarda başlı başına stres yaratıcı olabilirler. Ayrıca bu olumsuz duyguların kendileri de duygusal dengenin bozulmasına yol açarak doğrudan stres yaratıcı nitelik kazanabilirler. Stres ve stresle başa çıkmaya yönelik biyolojik açıklamalar açısından da bilişsel dengenin önemli

yeri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte psikososyal yaklaşımın içinde de bilişsel süreçler odakta yer almaktadır. Şöyle ki, stres tepkisi sırasında keskinleşen dikkat süreçleri, hızlanan uzun ve kısa süreli bellek ve bilgi işleme süreçleriyle sorun çözme yollarının düşünülmesi söz konusudur. Bu bilişsel süreçler yoluyla düşünme, ilişkiler arama, uyaranlar arasındaki ortaklıkları yakalama vb. yollar kullanılarak, soruna en uygun çözüm yolu seçilmektedir. Beden ve biliş alanındaki bu etkinlikler sırasında oluşan fizyolojik tepkiler aslında stresi azaltmak için bilinçli olarak yapılması gerekenlere yönelmede önemli bir rol oynamaktadır (Şahin, 1994).

Kişi kendini yetersiz bulduğu durumlarda belirlemeye başlayan anksiyete duygusundan kurtulabilme amacıyla savunmaya yönelik tepkiler geliştirir. Savunmaya yönelik tepkiler zorlanma karşısında uyum sağlamaktan çok içinde bulunan güç durumun yaratabileceği anksiyeteyi ve psikolojik dağılmayı engelleyici bir amaç taşırlar. Bu tür tepkiler 2 grupta toplanabilir.

1. Ağlama ya da kaygı yaratan konuyu yineleyerek anlatma biçiminde ortaya çıkan onarım mekanizmaları.
2. İnsanın iç dünyasında var olan, ama kendisine uygun gelmeyen duygularıyla yüzleşmemek ve bu nedenle anksiyeteye girmemek için kullandığı ego savunma mekanizmalarıdır (Geçtan, 1989; Çiftci, 2002,19'daki alıntı).

Sigara içme, içki kullanma, aşırı yeme ve ilaç kullanma savunmacı baş etme stratejilerindedir. Bunlar kısa bir süre için stres semptomlarını düşürür fakat stresör üzerinde direkt rolü yoktur (Çiftci, 2002:19).

Hanson yaptığı araştırmayla stresle baş etmede önemli 10 seçenek belirlemiştir.

Yapılan araştırmalar Hanson'un ölçeğinin stresle mücadelede önemli savunma tekniklerini bir araya getirdiğini göstermiştir.

Bu savunma teknikleri,

1. Genetik yapı
2. Hayata mizahi bakış açısı geliştirebilmek

3. Doğru diyet
4. Gerçekçi amaçlar belirleyebilme
5. Stresi ve etkilerini anlayabilme
6. Gevşeme tekniklerini bilme ve etkili uyuyabilme
7. Görev için yeterli hazırlık yapmış olmak
8. Ekonomik güvenlik
9. Düzenli yaşamdır (Hanson, 1986; Görüş, 1999,s.32).

Taştan stres yönetiminde bireysel baş açıkma yöntemlerini şöyle sıralamıştır:

Rahatlama uygulamaları, olumlu hayal kurma, egzersiz ve beden hareketleri, davranışsal açıdan kişinin kendisini kontrol etmesi, iletişim kurma, meditasyon/gıda kontrolü ve masaj, hobiler/dışa dönüklük.

Lazarus'a göre baş açıkma; dolaysız eylem ve etkiyi azalma olarak iki süreci içerir.

Dolaysız eylem, bireyin ilişkisini kendi lehine değiştirmeyi içeren bir davranıştır. Bu davranış, tehlikeye karşı hazırlık, saldırganlık, kaçma ve hareketsizlik biçiminde olabilir. Başa çıkmanın ikinci biçimi ise, stresin neden olduğu hoş olmayan durumun etkisini azaltma yoluna gitmedir. Lazarus (1976), bu davranış biçimini semptomatik ve psişik davranış olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Buna göre, bireyin alkol ve sakinleştirici ilaçları kullanmasını ise psişik davranış biçimidir. Birey yer değiştirme, bastırma, yadsıma tepki geliştirme, yansıma ve mantığa vurma gibi savunma mekanizmalarını kullanarak kendisi için tehdit olarak algıladığı yaşantının oluşturacağı zararı azaltma yoluna gitmektedir (Aysan, 1988; Ercan, 2002,s.15'deki alıntı).

Hann (1982), stres yaşantılarında genellikle kullanılan süreçleri; kolaylaştırıcı- zorlaştırıcı tutum, çatışmayı çözücü tutum, duyarlılık, algısal bozukluk, katılık; kendine acıma, kendini cezalandırma, kendini reddetme, saldırganlık ego kontrolü, söyleneni yapmama, gösterilen direnç, başkalarını suçlama, diğerlerini eleştirme ve talepkar davranma olarak belirtmiştir (Aysan, 1988; Ercan, 2002,s.15'deki alıntı).

Folkman (1984)'a göre, belirli durumlar kişinin belirlediği amaçlar dâhilinde önem arz etmektedir. Kısa hedefli ve uzun hedefli amaçlar değişik duygular yaratabilmektedir.

Örneğin okuldan mezun olma birey için tatmin edici olabilir fakat uzun vadeli amaç olarak üniversiteye yerleşme tehdit edici olabilir. Birey var olan durumu içinde bulunduğu koşullar dâhilinde yorumlayarak tehdit altında olma veya meydan okuma gibi birtakım duyguları yaşayabilmektedir. Kişi, mesleki beceri ve bilgi konusunda sınanan bir ortamda ise, sınanma sonucunda gerekli nitelikleri karşılayabiliyorsa terfiyle ödüllendirilecekse birey burada hem tehdit altında olma hem de meydan okuma duygularını yaşayabilecektir. Tehdit altında olma durumu bilişsel yapıda şekillenerek negatif veya pozitif duygulara neden olabilmektedir. Etkili başa çıkma yollarının yapılandırılması ve kişisel kontrolün artırılması için; kişinin bulunduğu zarar verici ortamın yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Sıkıntı yaratan olayların ele alınması, pozitif benlik imgesinin yapılanması, duygusal dengenin oluşturulması ve diğer bireylerle olumlu ilişkilerin kurulması etkili başa çıkma yollarının yapılandırılmasıyla sağlanmaktadır (Özer, 2001,s.5).

2.1.4.1.3. Stresle Başa Çıkmada Problem Odaklı Yaklaşım

Bu yaklaşım, stresli durumun etkisini azaltabilmek ya da ortadan kaldıracılabilmek amaçlıdır. Bu yaklaşımda bulunan kişiler pasif değil, aktif, mantıklı ve bilinçli bir rol içindedirler (Lazarus, 1991; Folkman ve diğ., 1986).

Bu yaklaşım, kişinin problem çözme becerisi kadar yaşanan problemlere ilişkin bilişsel-duygusal şemaların nasıl işlendiğini de yansıtır (Burns ve D'Zurilla, 1999).

Stresli durumlarda bu yaklaşımını benimseyen kişilerin stresli durum sonrası ve sonrasında daha düşük depresyon seviyesinde yer aldıkları görülmüştür (Billings ve Moos, 1984).

Bu yaklaşımın iki temel dinamiği olan özgüven ve kontrol edebilirlik algısı, psikolojik stres vericilerin negatif etkisini azaltmada etkin bir role sahiptir (Holahan ve Moos, 1985).

2.1.4.1.4. Stresle Başa Çıkmada Duygusal Odaklı Yaklaşım

Bu yaklaşım uzaklaşma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kabul etme, olumlu yeniden yapılandırma, sorunu yok sayma gibi pasif tutumları içerir (Folkman ve diğ., 1986; Dugas, Freeston ve Ledoucer, 1995). Stresli durum karşısında bu yaklaşıma yönelen kişiler, duygularını kontrol etme çabası içinde bulunurlar. İlgiilerini ve düşüncelerini farklı konulara

yönlendirirler (Lazarus, 1991). Bu yaklaşımı benimseyen insanlar, stres verici bir durum ile karşılaştıklarında kaçınma mekanizmasını çok sık kullanırlar (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989). Kendilerini olayları kontrol edebilirlik gücü bakımında yetersiz hissetmektedirler (Dugas, Freeston ve Ledoucer, 1995).

Duygusal odaklı başa çıkma kişiyi kontrol etmekte zorluk yaşadığı durumu inkâr ederek ondan uzaklaştırır ve böylece kişi, psikolojik olarak rahatlar (Burgess ve Haaga, 1998).

İki farklı yaklaşıma genel olarak bakıldığında problem odaklı başa çıkmada durumu değiştirme amaçlı aktif, mantıklı, serinkanlı, bilinçli yöntemler kullanılırken duygu odaklı başa çıkmada uzaklaşma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kabul etme ve olumlu yeniden değerlendirme gibi pasif yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Folkman ve diğ., 1986).

Problem odaklı başa çıkma yaklaşımında karşılaşılan stresli durum sorun çözülerek, karar verilerek veya direkt eylemde bulunarak çözülmeye çalışılır iken duygu odaklı başa çıkma yaklaşımında stres veren duygular düzeltilerek çözülmeye çalışılır (Folkman ve Lazarus, 1985).

Kişinin eğer yaşadığı stresli durumu kontrol edemeyeceğini düşünüyor ise bu durumda duygusal odaklı başa çıkma tutumlarına yönelir iken durum üzerinde kontrol edilebilirlik inancına sahip olduğu anda bilişsel çabalara ve problem odaklı başa çıkma tutumlarına yönelmesi iki yaklaşımı birbirinden ayıran durumlardan biridir (Pearlin ve Schooler, 1978).

Kişinin stresi ne seviyede algıladığı da, kişinin yöneldiği başa çıkma tutumunu belirlemektedir. Eğer yaşanan bir olay yüksek seviyede duygusal ve bilişsel çaba gerektiriyor ise o olayı sonuçlandırmak zorlaşır. Dolayısıyla kişi, olay ile başa çıkmayı zor bulunca duygusal odaklı ve savunmacı davranışlar ile stresle baş etmeye çalışır. Kişinin olayın tehdit ediciliğini yüksek görmesi ve kendisinde bu tehdit ediciliği dengeleyecek kişisel faktörler ve sosyal destekleri bulamaması, onu duygusal odaklı başa çıkma tutumlarını kullanmaya yönlendirir. Ancak kişi sahip olduğu fiziksel, bilişsel ve uyumsal davranışları ile çabalayarak tehdit edici olayı dengeleyebileceğini düşünüyorsa o zaman kaçınma türü davranışlar gösterme ihtiyacı hissetmez (Palancı, 2000,s.11).

Duygu odaklı başa çıkma, probleme dönük çabaları engelleyip kimi baskıları azaltarak problem odaklı başa çıkmayı kolaylaştırır iken problem odaklı başa çıkma ise, tehditkâr durumu daha az görünür kılarak rahatsızlık hissini azaltma işlevine sahiptir (Carver ve Scheier, 1994).

Problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma tutumlarının yanı sıra ilaçlar da, stresle baş etmede kullanılan bir diğer yöntemdir. Her ne kadar bazı ilaçlar stres ve kaygıyı azaltmada etkin bir role sahip olsa da bu durum, profesyoneller tarafından çok tercih edilmemektedir. Çünkü bu ilaçlar, kişinin stresle başa çıkmasından çok ondan kaçınmasına neden olmaktadır. Sağlıklı ve uyumlu kişilerin ilaçsız bir şekilde stresle baş edebilmeleri gerekir (İnanç, 1997).

Bazı araştırmacılar, bu iki yaklaşımın yanı sıra ‘anlam odaklı başa çıkma’ olarak adlandırdıkları bir başka başa çıkma yolu daha olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda kişinin olayın anlamını kontrol etmek için bilişsel stratejileri kullandığını belirtmişlerdir (Folkman ve Moskowitz, 2004).

Sonradan bu üç yaklaşıma bir yaklaşım daha eklenmiş ve bu yaklaşıma “sosyal başa çıkma” adı verilmiştir. Buna göre stresle başa çıkmada dört temel yaklaşım oluşturulmuştur (Folkman ve Moskowitz, 2004):

- Aktif: Kendine hâkimiyet, planlama.
- Kaçma: İnkâr, uyuşturucu, zihinsel ilgisizlik/soyutlama.
- Destek: Araçsal destek arama, duygusal destek arama.
- Olumlu bilişsel yeniden yapılandırma: Olumlu yeniden değerlendirme, kabul.

2.1.5. Stresle Başa Çıkma Tutumları

Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ve bu araştırmada da kullanılmış olan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri’ne göre stresle başa çıkma tutumları 6 kategoriden oluşmaktadır:

2.1.5.1. Aktif Planlama

Bu baş etme tutumunu kullanan bireyler, yaşadıkları stresli durumu kontrol edebileceklerine karar vererek eyleme geçerler. Bu baş etme tutumunda daha fazla bilgi alma, sorun çözmeye yönelik davranışlar bulunur (Uçman, 1990).

Aktif planlama başa çıkma tutumunu kullanan bireylerin yöntemleri aktif olarak bir şeyler yapma, doğrudan işleme başlama, aktif çabaları artırma, eylem planları oluşturma, şu an üzerinde odaklaşma ve problem çözme sistematığı içerisinde olmayı içeren rasyonel adımlar ve yöntemlerdir (Özbay ve Şahin, 1997).

2.1.5.2. Dış Yardım Arama

Yaşamın tüm alanlarında sosyal desteğe sahip olmak, stresi önlemede oldukça etkilidir. Kişinin sosyal desteğe sahip olması Maslow'un 'ihtiyaçlar hiyerarşisinde' belirtildiği üzere ait olma, sevgi, takdir görme, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçları sosyal çevresindeki kişilerle giderebilmesidir. Yapılan araştırmalarda aynı ortamda çalışan ve yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip olanların güvensizlik yaşamamaları nedeni ile yine aynı ortamda çalışan ancak sosyal desteğe sahip olmayanlardan daha düşük seviyede stres yaşadıkları görülmüştür (Ekinci ve Ekici, 2003).

Kişinin yaşadığı stresli durum ile kendi kişisel başa çıkma tutumları ile baş edemediğinde problemini çözmek için kendisine yardımcı olabilecek birinin olması, oldukça önemlidir (Artan, 1986,s.129).

Dış yardım arama tutumu, iki türdür: Somut çözüme yönelik (araçsal) dış yardım talebi ve duygusal dış yardım arama eğilimi. Dış yardım arama başa çıkma tutumunu kullanan bireylerin yöntemleri duygusal, bilişsel ve fiziksel boyutta yardım aramadır (Özbay ve Şahin, 1997).

2.1.5.3. Dine Sığınma (Dine Yönelme)

Stresle baş etmede bireyin kendi kendine stresi ile baş edebilmesinde en etkin çözümlerden biri, dini inançtır. Dini bir inanışa sahip olmak, kişinin ruh dünyasına olumlu katkılarda bulunur (Sunmaz, 2001,s. 44).

Stresli anında dua eden birey, rahatlama yaşar. Başarısızlığa uğrama, hastalanma gibi tehdit edici ve stres yaratan durumlarda kişi dua ettiğinde Allah tarafından isteklerinin karşılanacağına inanır. Gerginliği üzerinden atabilmek için ilahi bir güce sığınır. Bu sayede yatışarak rahatlar (Kula, 2002).

Yapılan araştırmalar kendi ötesinde ve üzerinde yüce bir varoluş, deneyüstü olumlu bir güç veya derin bir anlama bağlanıp inananların sağlık konusunda birçok avantaja sahip olduklarını göstermektedir. Bahsedilen avantajlar şöyledir (Bahadır, 2002):

- Dini inancı olan kişiler kriz, stres ve sosyal çatışmaları daha kolay aşabilmektedirler.
- Dini inanca sahip olmanın kişileri stresten ve psikosomatik hastalıklardan koruyucu ve önleyici bir rolü vardır.
- Dini inanç, umut ve güven aşılıyarak kişinin iyileşme süresini hızlandırır.
- Dini inanca sahip olma, kişileri ölüm ve bunun gibi olayları daha sükûnetle karşılamaya yöneltir. Kişiyi ölüm ve sonrasına dair duyduğu korkulardan uzaklaştırır.

Dine sığınma başa çıkma tutumunu kullanan bireylerin yöntemleri ilahi bir güce sığınma, dua etme ve inançlardan güç almadır (Özbay ve Şahin, 1997).

2.1.5.4. Kaçma-Soyutlama (Duygusal-Eylemsel)

Stres karşısında kaçma-soyutlama tutumunu gösteren bireyler, pasif bir şekilde stresli olaydan kaçarlar ya da kendilerini olaydan soyutlarlar (stresli olayı untabilmek için ders çalışma ya da başka şeyler ile ilgilenme, rahatlama için ağlama, stresli olayı daha az düşünmek için sinemaya gitme ya da televizyon izleme, stresli olayın gerçek olmadığına kendini inandırmaya çalışma, başına gelenlere inanmak istememe) (Lazarus, 1991).

2.1.5.5. Kaçma-Soyutlama (Biyokimyasal)

Bu tutumu benimseyen insanlar stres karşısında sigara, alkol, ilaç ve uyuşturucu kullanımı gibi biyokimyasal yollara ve metabolizmada fizyolojik değişiklik yapma yollarına başvururlar. Her ne kadar bu tutum içindeki bazı bireyler stres karşısında sigara kullanımına yöneldiklerinde sıkıntı ve gerginlikleri azalsa da; ruhsal güç azalması, zihinsel aktivitenin yavaşlaması, yorgunluk, iştahsızlık ve uykusuzluk gibi sigaranın olumsuz yanlarıyla karşı karşıya kalırlar (Artan, 1986,s.116).

Sigara içmek, zannedildiği gibi stresi azaltmaz. Hem kişinin günlük sorunları ile baş edebilmesi için gereken enerji seviyesini düşürür hem de bazı ölümcül hastalıklara neden olur (Pehlivan, 1995,s. 53).

Tıpkı sigara gibi alkol de, stresi azaltma gibi olumlu etkilere sahip değildir. Kısa süreli ve az miktarda alınan alkol, depresif duyguları azaltsa da düzenli olarak uzun süreli ve çok miktarda alındığında tam tersine depresif duyguları artırır.

Alkolün düşük seviyede kullanımı ağrı ve acıları dindirip kişiyi gevşetse de aşırı kullanıldığında saldırgan davranışlara neden olabilmektedir (Pehlivan, 1995,s. 53).

2.1.5.6. Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Stresle başa çıkmada gösterilen bu tutum, kişinin çevresinden aldığı tepkiler ve davranışlarının sonuçları neticesinde bilişsel değerlendirme sürecini yeniden düzenlemesidir. Bilişsel yeniden yapılandırmada temel kaideler korunarak ya da çok ihtiyaç duyuluyorsa değiştirilerek amaca uygun yeni bilişsel yapılanmalar, inşa edilir (Palancı, 2000,s. 25).

Kişi, strese karşı uyguladığı bu tutumda stresli durumu kontrol altına alamayacağına ve bu nedenden ötürü kabullenmesi gerektiğine inanır. Olayın neden olduğu olumsuz duyguları kontrol altına alarak olumlu bir yöne odaklanmaya çalışır('Yaşadığım olay acıydı ama çok şey öğrendim.', 'Her işte bir hayır vardır.')(Uçman, 1990,s. 62).

Bilişsel yaklaşıma göre kişinin içsel ve dışsal süreçleri, strese neden olmaktadır. Kişinin mantıksız ve yanlış inanışlarından kaynaklanan stres, içsel süreçlerden kaynaklanan stres anlamına gelmektedir. Eğer böyle bireyler, hayata bakış açılarını yeniden değerlendirip mantıksız inanışlarını ('Kendini düşünmek, kötü ve yanlıştır.', 'Kızgınlık, mutlaka kötü ve yıkıcıdır.') düzeltirlerse stresle mücadeleye dair büyük aşamalar gerçekleştirirler. İnsanları stres yaşamaya yönelten durumlar, aslında bireylerin yaşadıkları ya da iletişim halinde oldukları kişileri değerlendirme biçimleridir. Eğer zihinsel düzenleme tekniği ile mantıksız inanç ve düşünceler baştan düzenlenirse stresle etkin bir şekilde baş etmek, mümkün bir hale gelebilir (Baltaş ve Baltaş, 1997,s. 245).

Bilişsel yeniden yapılandırma ile olaylara verilen anlamlar ya da olaylar ile yeterli derecede başa çıkılabilirlik algısı, yeniden düzenlenebilir. Bilişsel yeniden yapılandırma ile birey, artık daha olumlu ve duygular ile başa çıkmayı sağlayan cümleler kurabilir hale gelir. Mizah da, stresle başa çıkmada etkili bir faktördür. Eğer birey yaşadığı durumların mizahi yanlarını görebilir hale gelirse durumlara olan bakış açısı da genişler (Rice, 1999,s. 296).

2.1.6. Stresin Evreleri

2.1.6.1. Alarm Devresi

Güçlü bir strese ilk tepki alarm devresidir (Gershaw). Vücut tehlikeyi tanır ve "Ya savaş ya savaş" durumuna doğru harekete geçer. Stresle mücadele edebilmek için, kan basıncı artar, kalp atışı ve soluk alıp verme hızlanır, kaslar gerilir, daha iyi görmek için göz bebekleri küçülür, stoktaki glikojen şeklindeki şeker, glikoza dönüşür, adrenalin ve noradrenalin salgısı artar, kaslara oksijen taşımak üzere alyuvarlar organizmaya dağılır, hazım, enerjiyi kaslar kullansın diye yavaşlar ve saçlar ve vücut kılları dikilir. Kişi çok çeşitli stres belirtileri sergileyebilir: bas ağrıları, ateş, yorgunluk, ağrılı kaslar, soluğun kısılması, ishal, mide bozukluğu ve bunun gibi. Bunlar aynı zamanda fiziksel olarak hasta olmanın, sıkıntı yaratan bir seyahatin, son sınav haftasının ve hatta aşık olmanın da yarattığı belirtilerdir (Pertev, 2006,s.7).

2.1.6.2. Direnç Evresi

Beden kendisini stabilize etmek için savunmaya (beynin öğrenme ve hafıza bölümü) geçer. Vücudun bağışıklık sistemi yavaşlar; böylece enerji başka alanlarda kullanılır. Yağ stokları, her an hazır, yakıt haline dönüşür. Korteks, metabolizmayı düzenleyen kortizol salgılar. Fakat strese kendini alıştırmaya ve dıştan bakıldığında normale dönmüş bir görüntü çok yüksek maliyetle sağlanmaktadır (Gershaw). Bu direnç evresi boyunca, beden orijinal stresle daha iyi basa çıkabilme yeteneğindedir. Fakat diğer streslere karşı direnç azaltılmıştır (Bu neden cereyanda kaldığımız halde direkt hastalanmadığımızı ama soğuk almaya karşı direncimizi azaltarak üşütmemize vesile olduğunu anlamamıza yardımcı olabilir) (Perteve, 2006,s.7).

2.1.6.3. Tükenme Evresi

Eğer ki stres hala devam ediyorsa, üçüncü evre –tükenme- yaşanacaktır. Direnç evresinin mücadelecisi örüntüleri yıkılmaya başlar. Bedenin kaynakları tükenmiş ve bağışıklık sistemi zayıflamıştır. Kortizol nöronlar için öldürücü bir tehlikeye dönüşmüştür. İnsanda yorgunluğa, sinirliliğe ve depresyona sebep olur. Savunma hücrelerinin yok olması organizmayı zayıflatır ve saldırılara açık hale getirir. Bağırsak cidarı hassaslaşır. Kan basıncının artışı ve kalp atışının hızlanması damarların elastikiyetinin azalmasına sebep olur (Perteve, 2006,s.7).

2.1.7. Sınav Kaygısı ve Stres

Türkiye'de öğrenci ve aileleri için önemli stres kaynaklarından biri de, tüm gençlik yaşamını etkileyen sınav stresidir. Türkiye'de öğrenciler, tüm öğrenim hayatları boyunca ve meslek edinme aşamasında ulusal boyutta yapılan birçok sınava girmek zorundadırlar.

Yayınlarda eğer bireyin kariyer seçimini ve gelecek fırsatlarını etkiliyorsa sınavların, özellikle stresli olabileceği belirtilmiştir (Peleg-Popko,2004).

2.1.7.1. Yeniden Stres ve Başa çıkma

Kişiler, çalışma koşulları uygun olmadığında, işlerini severek yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma davranışları göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler (Ören & Türkoğlu, 2006). Türkiye’de eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Günümüzde bilginin artması ve bu bilgi birikiminin yayılması, eğitim-öğretim sürecindeki ergenlerin değişen koşullara uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşamasına yol açmakta ve bunlarla uygun bir şekilde başa çıkmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda, okul tükenmişliğinin yapısının tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılı görülmektedir (Kutsal & Bilge, 2012). Dick’in (1992), doktora hazırlık öğrencileriyle yaptığı çalışmada, başa çıkma yöntemlerinin tükenmişliği yordayan en önemli faktörlerden biri olduğu bulgusu bu görüşü desteklemektedir. Benzer bulgular yetişkin gruplarında da gözlenmektedir (Gündüz & Gökçakan, 2003). Sever (1997), sorun odaklı başa çıkma ile kişisel başarı arasında pozitif, duyarsızlaşma arasında ise negatif ilişki olduğunu; Simoni ve Paterson (1997), direkt-aktif başa çıkma yöntemlerini kullanan deneklerin en düşük tükenme oranına sahipken, direkt-aktif olmayan başa çıkma yöntemlerini (stresörlere aldırma, onlarda kaçınma) kullananlarda tükenme oranının en yüksek olduğunu belirtmiştir.

2.1.7.2. Sınav Kaygısı

Sınavlar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki başa çıkmaları gereken önemli değerlendirme süreçleridir. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı türü olan sınav kaygısı (Yavuz & Akagündüz, 2004), sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan, bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyebilen yoğun bir duygudur. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ve sınav kaygılarını yükseltmektedir. Başarıyı doğrudan etkileyen sınav kaygısı, akademik süreçte yaşanan stresli durumlardan etkilenmekte ve tükenmişlik yaşama riskini artırabilmektedir. Alan yazın incelemesinde ulaşılabilen çalışmalarda sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmalara

rastlanmamakla birlikte Özçelik (2009), belediye çalışanlarıyla yaptığı çalışmada durumluluk kaygının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile pozitif; kişisel başarıyla negatif ilişkili olduğunu rapor etmiştir.

2.1.7.3. Yetkinlik İnancı

Sınav kaygısının oluşmasında, bilişsel açıdan, bireyin algılama biçimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar nedeniyle bazen aynı durum karşısında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Stres ve kaygının en üst seviyede olduğu bu süreçte akademik yetkinlik inançları, öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1986). Yetkinlik inancı yüksek olan ergenlerin akademik yaşamlarında daha az strese kapıldıkları, hayatlarına daha kolay yön verebildikleri ve kararlarını daha etkili bir şekilde alabildikleri görülmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Yetkinlik; içinde bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri bulunduran bir yetenektir. Algılanan yetkinlik beklentisi, kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusundaki yargısını belirtmektedir. Yetkinlik beklentisi, sürekli değişen ve farklı uyaranlar içeren stresli şartlara uyum sağlamaya yardım eder. Kişinin belirli bir davranışı sergileyip sergilemeyeceğini, ulaşmak istediği hedefte zorlamalar ile karşılaştığında ısrar edip etmeyeceğini, güç kullanıp kullanmayacağını ve başarısızlıklarını kendine veya diğer insanlara yükleyip yüklemeyeceğini de etkiler (Bandura, 1997).

Yetkinlik inançları ve tükenmişlik eğitim araştırmalarında özellikle öğretmen örneğinde sıklıkla çalışılmıştır. Friedman (2003) ve Telef'e (2011) göre öğretim sürecinde öğretmenlerin yetkinlik inançlarıyla tükenmişlikleri arasında ters yönlü bir ilişki vardır.

Benzer şekilde, Brouwers, Evers ve Tomic (2001) öğretmen tükenmişliğini yordayan en önemli değişkenin yetkinlik inancı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin de öğretim sürecinin önemli paydaşları olduğu düşünüldüğünde -öğretmenlerde olduğu gibi- yetkinlik inançlarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

2.1.7.4. Anne-Baba Tutumları

Öğrencilerin gelişiminde önemli etkiye sahip bir diğer değişken anne-babaların çocuklarına ilişkin tutumlarıdır. Çocuk dünyaya geldiği anda ilk etkileşimde bulunduğu kişiler aile bireyleri ve özellikle anne-babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm yaşamı boyunca devam eder. Çocuğun kişilik yapısının oluşmasında anne-baba etkisinin önemli bir yeri ve değeri vardır (Yörükoğlu,1989). Uyumlu ve özgür bir ailede, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 2009). Çocuk, kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile ortamında kazanır. Çocuğun olumlu bir benlik tasarımı oluşturmasında yeterlilik duygusu kazanmasında anne-babası ile etkileşiminde aldığı geri bildirimler çok önemli rol oynar (Akkaya, 2008). Alanyazında, anne-baba tutumları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma görülmemekle birlikte Kutsal ve Bilge'nin (2012) öğretmen ve aileden alınan sosyal desteğin ergenlerin tükenmişliklerini yordayan en önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra olumsuz anne-baba tutumlarının, okul başarısı (Duchesne & Ratelle, 2010), kaygı (Erkan, 2002), benlik saygısı ile atılganlık seviyesi (Ünüvar, 2007), özerklik gelişimi (Beyers & Gossens, 1999), problem çözme becerisi (Arı & Seçer, 2003) gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Çocuk ve ergenlerin gelişimleri üzerinde bu kadar önemli etkilerinin bulunduğu farklı anne-baba tutumlarının öğrenci tükenmişliği üzerinde yordayıcı etkisi araştırmacılar tarafından test edilmeye değer bulunmuştur.

Sonuç olarak, liseli ergen öğrencilerin üstesinden gelmek zorunda olduğu kişisel sosyal akademik-mesleki gelişim çerçevesinde yoğun baskıyla karşılaşarak stres yaşayabilmektedirler. Bu süreçte işlerin üstesinden gelebileceklerine ilişkin yetkinlik inançları ile başa çıkma yöntemleri ve anne-baba tutumlarının, öğrencilerin tükenmişlikleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma, söz konusu değişkenlerle öğrenci tükenmişliğinin ele alınması açısından Türkiye'de öncü bir çalışma niteliğinde olup, elde edilen bulgu ve sonuçlar, özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde öğrenci tükenmişliğine ilişkin koruyucu-önleyici müdahale çalışmalarına da zemin ve katkı sunacağına inanılmaktadır. Buna göre araştırmanın amacı stresle başa

çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordama durumunu belirlemektir

2.1.8. Stres Yönetimi

Stresle başa çıkmak ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla, durumu ya da duruma verilen tepkileri değiştirmeye stres yönetimi denir (Güçlü, 2001). Kişinin, yaşamındaki olumsuzluklarla başa çıkabileceği inancı, stres yönetimi açısından en gerekli olgudur. Stresin olumsuz etkilerini bertaraf etmek için kişinin problemin çözülebilir olduğuna, kişisel olarak bu durumu kontrol altına alabilecek güçte olduğuna ve bu eylemi yapmanın değeğine inanması gerekir. Bunu yaparken stres yönetiminin amacının stresin bütününden kaçınmak değil, verimlilik, enerji ve atıklığe doğru olumlu bir güç oluşturarak stresi kontrol altına almak olduğunu unutmamak gerekir (Çelik ve Öztürk, 2004). Sıfır stressiz bir hayat düşünülemez. Önemli olan stresi kontrol ederek aşırı boyutta yaşamaktan kendimizi sakınmaktır.

Braham (1998) bireylerin yaşadıkları stresi kontrol altına almaları için DKBY (Değiştir-KabulEt- Boş ver- Yaşam Tarzını Yönet) modelini geliştirmiştir. Bu modele göre; İmkân varsa, içinde bulunulan olumsuz durumu değiştirmek için ilk adım (D (Değiştir)) atılmalıdır. Olumsuz durum değiştirilirse, bu durumun sebep olduğu stres tamamen ortadan kalkabilir. Kontrol edilemeyen durumlarla karşısında ikinci adım olan K (Kabul et) adımında, koşulları öfkelenmeden kabul etme ve olumlu yaklaşımı kaybetmeme öğrenilmelidir. Üçüncü adım olan B 'Boşver'i temsil etmektedir. Boş vermek duygusal, zihinsel ve ruhsal açıdan işe yarayan etkili bir yöntemdir. Değiştiremeyeceğimiz durumları kontrol etmeye çalışmak bizi kontrol saplantısına götürür. Bu durum da strese sebep olur. Dördüncü adım ise, Y, 'yaşam tarzını yönet'tir. Egzersiz, diyet, rahatlama ve duygusal destek yoluyla, gelecekte stres oluşturabilecek etmenlerle bu günden mücadele etmeyi sağlar (Akt. Güçlü, 2001).

2.1.9. Duygu Kavramı ve Tanımı

Duygu olgusunu tanımlamaya yönelik çabalar psikolojinin ve Darwin'in erken dönemlerine kadar götürülebilir. William James'in 1884 yılında yayınlanan makalesinde (James,1884,

s.188-205) sorguladığı “duygu nedir?” sorusu halen gündemdeki yerini korumaktadır. Bireyler genelde duygularının neler olduğunu söyleyebilseler de, akademik çevreler duygu kavramının tanımı konusunda zorlanmaktadır. Örneğin Plutchik psikoloji literatüründe 28 farklı duygu tanımı olduğunu belirtmiştir (Plutchik, 1980). Kleinginna ve Kleinginna (1981) 92 farklı tanıma işaret etmektedir (Kleinginna; Kleinginna, 1981, s. 345-379). Arnold ise duygular konusundaki araştırmalarını “psikolojideki en zor ve karmaşık alanlardan birisi olduğunu” belirterek özetlemiştir (ARNOLD; 1960, s. 10-11). Hillman’a göre, duygu teorisinde garip ve şaşkınlık uyandıran bir karmaşıklık vardır (HILLMAN; 1961, s.5). Ashkanasy, Härtel ve Zerbe’ye göre ise, bu karışıklık, örneğin kimi yazarların anlamlı tepkileri, kimilerinin ise davranışları vurgulaması, kimilerinin duyguların temelde biyolojik bir sürecin ürünü olduğunu ileri sürerken, kimilerinin ise sosyal bir süreç ile açıklamaya çalışması gibi farklı teorik perspektiflerin farklı tanımlar ve teorik yaklaşımlar geliştirmiş olmalarından dolayı aslında doğaldır (Ashkanasy;Härtel;Zerbe, 2000, s.4). Dolayısıyla duygu kavramı ile ilgili doğası, bileşenleri, sınıflandırılması gibi noktalardaki yaklaşım farklılıkları nedeniyle üzerinde anlaşılmiş bir tanım bulmak kolay değildir. Duygu olgusu en geniş anlamıyla “öznel bir his durumu” olarak tanımlanmaktadır (Ashforth;Humphrey, 1995, s.99). Sartre ise duygu olgusunun “bir anlama sahip olmak ve bir şeyleri belirtmek” ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Sartre, 1981, s.34’den aktaran James, 1989, s.17). Bu tanımlamaları biraz daha ayrıntılandırması ve özellikle duygu davranış arasındaki ilişkiyi açıklaması açısından duygunun, içeriği ya da konusu ne olursa olsun, kişiyi belirli bir şekilde davranmaya yöneltmesi en önemli niteliği olarak belirtilmektedir (Brehm, 1999, s.2). Thoits duygu olgusunun şu dört bileşeni içerebileceğini ileri sürmüştür (Thoits, 1989, s.318):

1. Durumsal bir uyarıcının ya da ortamın değerlendirilmesi,
2. Fizyolojik ya da bedensel hislerde değişiklik,
3. Anlamlı el, kol, yüz hareketlerinin özgürce ya da sınırlı olarak gösterilmesi,
4. İlk üç bileşenden bir ya da daha fazlasının birleşimini kültürel bir şekilde adlandırması.

Duygunun kavramsallaştırılması ve tanımlanması konusunda tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Duygunun tanımlanmasında, çalışılmasında ve açıklanmasında çok farklı kuramsal görüşlerin olması ve bu bakış açılarının çoğu zaman birbirleriyle örtüşmemesi duygunun tanımı konusundaki problemleri de beraberinde getirmektedir. Kleinginna ve Kleinginna (1981) yaptığı incelemelerde, doksan iki farklı duygu tanımı tespit etmiştir (Akt: Özbayrak, 2006).

Izard (1993) ise; duygunun tanımını yapmak yerine çoğunluğun üzerinde uzlaştığı duygunun temel önceliklerini belirlemenin daha uygun olacağı yönünde bir fikir ileri sürmüştü ve buna bağlı olarak da duygu araştırmacılarının, duygunun ifadeyi ya da motor bileşenleri içerdiği ve en azından duygunun merkezi sinir sisteminde bir dış vurucu etkinlik gerçekleştirdiğine dair fikir birliğinde olduklarını ifade etmektedir.

Goleman (2003) duyguyu; (a) Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır. Bu tanımlara dayanarak duygunun sadece duygusal değil bilişsel, sosyal, fiziksel gibi farklı gelişim alanlarında etkileri olduğu söylenebilir. Goleman'ın yaptığı her iki tanımda da duyguların içsel bir süreç sonucu oluştuğu ve duygusal tepkilerin zihinsel süreçlerle birlikte incelenebileceği de vurgulanmıştır. Duygu ve akıl birlikte ele alındığında başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. İnsanın iç dünyasında uyandırılan isteklerin, tutkuların, duygusal tepkilerin psikolojik ve biyolojik hareketlerin dışavurumunu sağlayan dürtüler şeklinde düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca duygunun, insanın ruh haliyle değil çevresiyle etkileşiminde, hissedebildiği fiziksel güçlere karşı haz ya da elem yönünde uyarıldığını anlatan tepkiler olduğu da söylenmiştir (Başaran, 1998). Duygusal davranışlar, başlangıçta içsel olarak gerçekleşir; ancak hareket halinde gösterilmeye başlanmasıyla çevreyle etkileşime girilir ve çevreden gelen tepkiler davranışı şekillendirir (Hançerlioğlu, 1993).

Duygunun tanımlanması, içeriği ve biçimi, hangi duyguların diğerlerine göre daha öncül olduğu, kültürler arası yaygınlığı ve ortaklığı, her duygunun farklı fizyolojik işaretleri temsil edip etmediği, edimsel ve çevresel süreçlerin rolleri, duyguların bilişsel süreçler üzerindeki etkisi ve bağımlılığı, bilinçli ve bilinçsiz işlevlerin duyguların içindeki önemi

gibi uzayıp giden birçok tartışma konusu güncelliğini korumaktadır. Duygu işleme süreçlerinin sosyal etkileşimin önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Duygu işleme süreçleri üstüne yapılan araştırmalarda en sık olarak tanıma, hatırlama, anlama, deneyim, ifade etme kavramları incelenmektedir (Ekman ve Davidson, 1993). Çeşitli duygu araştırmacıları duygularla ilgili bazı genel ilkeleri ortaya koyarak, duyguyu açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar önermiştir. Literatürde duyguyu açıklamaya yönelik birçok yaklaşım olmasına rağmen; bu yaklaşımlar temel olarak duygunun aynı yönlerini kapsamamaktadır. Bu yaklaşımların bazıları insanların bedensel durumları ve hissettiği duygular arasındaki ilişkilere bakarken, bazıları duygusal yaşantıyı açıklamaya çalışmakta bazı yaklaşımlarda ise duyguların davranışla nasıl ilişkili olduğunun üzerinde durulmaktadır (Özbayrak, 2006).

2.1.10. Duyguların İşlevleri

Sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen veya kazara ortaya çıkmış değildir. Tüm duygular, aynı organlarımız gibi belirli işlevlere sahip oldukları için, evrim süreci boyunca varlığını korumuş ve günümüze ulaşmıştır. Duyguların genel işlevi, doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Böylece hayatta kalma ve bu dünyada tutunabilme ihtimalimizi artırırız. Ayrıca insanın, hem yaşamını sürdürebilmek için bir motivasyon kaynağı olarak hem de varoluş düzeyini yükseltip, kaliteli yaşamak için duygulara ihtiyacı vardır (Dökmen, 2004,s.107-108).

2.1.11. Duyguların Sınıflandırılması

Duygular, oluşum süreçlerine göre birincil ve ikincil duygular olarak iki şekilde incelenir: Birincil duygular, insanın bir olay sonrasında spontane olarak ifade ettiği duygulardır (Örneğin refleks). Belirli bir olay sonrasında bir düşünme sürecinden sonra ifade edilen duygular, ikincil olarak adlandırılır (Sayan, 2002, s.1).

Adler (2003), insan ilişkileri açısından yaptığı sınıflamasında duyguları, insanları birbirinden uzaklaştıran ve birbirine yakınlaştıran duygular şeklinde ayırmıştır. Yine son yıllarda yapılan çalışmalarda olumlu-olumsuz duygu kategorilerinin olduğu konusunda görüş birliği görülmektedir. Normal şartlarda zihin, akılcı ve duygusal kısımların bir denge

içerisinde çalıştığı mükemmel bir sistemdir. Aynı şekilde tüm duygularımızın kaynağını oluşturan duygusal zihin de kendi içinde hassas bir denge üzerine kurulmuştur. Bir uçta, aşırı olumlu duyguların sergilendiği pozitif kutup, diğer uçta ise aşırı olumsuz duyguların sergilendiği negatif kutup yer alır. Aşırı uçlar tek başına kaliteli bir yaşam için yeterli değildir; çünkü dengeden yoksundur. İster olumlu ister olumsuz olsun, sürekli hale gelen aşırı duygular her zaman sağlıksızdır. Bu duruma sürekli mutluluk hali olan “mani” ve sürekli mutsuzluk hali olan “depresyon”u örnek verebiliriz (Köknel, 1998, s. 130-131).

2.1.11.1. Olumsuz Duygular

Duygu, hareket halinde bir enerji olup, yaşam kalitemizi önemli oranda etkiler. Korku, öfke, üzüntü, keder gibi olumsuz duygular, mutsuzluk ve özgüven eksikliği yaratan, bireyin kendisini ve çevresini olumsuz olarak algılamasını sağlayan hislerdir (Çeşitçioğlu, 2003, s.135–136).

2.1.11.2. Öfke

Öfke duygusu bireyde bir takım biyolojik değişikliklere yol açar. Örneğin; öfke duygusu ile birlikte, kan akışı bir silahı tutmayı ya da düşmana vurmaya kolaylaştırıcı şekilde ellere yönelir; kalp atışı hızlanır, adrenalin gibi hormonların hızla salgılanmasıyla birlikte çevikçe hareket etmeye yetecek güçte enerji meydana gelir (Goleman, 2007, s. 33).

2.1.11.3. Üzüntü

Üzüntü, herhangi bir travmatik olay karşısında görülen ilk duygudur. İnsanın psikolojik dengesini bozan bir olay yaşandığı zaman verdiği ilk tepki, kaygı ve üzüntü şeklindedir. Bu durum, iç ya da dış etkenler sonucunda otokontrolde zorlanma yaşandığının göstergesidir (Tarhan, 2006, s. 192).

Üzüntünün esas işlevi, yakın birinin ölümü veya büyük bir hayal kırıklığı gibi önemli kayıplara uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü enerjisi azaltır, derinleşip depresyona yaklaştıkça da metabolizmayı yavaşlatıp hayatta zevk alınan şeylerden uzaklaşmaya yol açar. Bu içe dönüklük, kaybın veya kırılganlığın yasını tutup sonuçlarını

değerlendirmeyi, sonra da artan enerjiyle birlikte yeni başlangıçlar planlamayı sağlar (Goleman, 2007, s.34).

2.1.11.4. Kaygı

Goleman (2007), kaygı duygusunu olası tehditlerle, kişinin yoluna çıkabilecek tehlikelerle baş etmenin yolları olarak görmektedir. Kaygı başarılı olduğunda bu tehlikelerin bir provasını yaptırıp onlarla başa çıkma yöntemleri üzerinde düşündürür. Kaygılı kişiler, olası sorunlara çözüm üretmek yerine genelde tehlike üzerinde düşünür ve kendilerini bununla bağlantılı hafif bir korkuya gömerek aynı düşüncenin etrafında dönüp dururlar. Sürekli kaygılanan kişiler tamamen olasılık dışı bir sürü şey hakkında tasalanırken; hayatta başkalarının hiç farkında olmadığı tehlikeler görürler (Goleman, 2007, s. 102).

2.1.12. Olumlu Duygular

2.1.12.1. Mutluluk

Mutluluğun oluşturduğu başlıca biyolojik değişiklikler arasında, beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açarak kaygı verici düşünceleri durduran bir etkinlik yer alır. Ancak bedeni rahatsız edici duyguların yarattığı biyolojik uyarılmadan kurtaran sükûnet hali dışında, belirli bir fizyolojik değişim görülmez. Bu konfigürasyon bedene genel bir dinlenme sağlar, ayrıca kişiyi elindeki işi yapmaya, çeşitli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirir (Goleman, 2007, s.33).

Mutluluğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve mesleki parçalardan oluşan parametreleri vardır. Gerçek mutluluk bu parametrelerin hepsine dikkat edilerek yakalanır (Tarhan, 2006, s. 93–111).

2.1.12.2. Sevgi

Sevgi, insanları birbirlerine yaklaştıran “görünmez bağ” denilebilecek bir duygudur. Nasıl ki, atomun içinde nötron, proton ve elektron varsa ve bunları birbirine bağlayan şey çekim kuvveti ise; canlıları da birbirine bağlayan şey sevgi duygusudur (Tarhan, 2006, s. 65).

Sevecen duygular ve cinsel tatmin, parasempatik uyarılmayı sağlar, bu ise korku ve öfkede görülen “savaş ya da kaç” durumunun fizyolojik karşıtıdır. “Gevşeme tepkisi” denen parasempatik model, işbirliğini kolaylaştıran, genel bir huzur ve tatmin hali yaratan bedenin her yerine yayılmış tepkileri kapsar (Goleman, 2007, s.33).

2.1.13. Duyguların Bileşenleri

Duygusal iyiliğe doğru olan yolculuğumuzda düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamak çok önemlidir (Langelier, 2006, s.42).

2.1.13.1. Duyguların Bilişsel Ögesi

Bilişin duygu üzerinde oynadığı rol içerik bakımından farklı görüşleri barındırmasına rağmen, son zamanlarda yürütülen çalışmalar bilişsel süreçlerin duyguların ortaya çıkmasında ve yansıtılmasında çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Özbayrak, 2002, s. 24).

Zihinsel uyarım sonucu oluşan duygular ile zihinsel uyarım olmadan gerçekleşen duyguları ayırt etmek için birincil ve ikincil duygular tanımlamasını yapılır. Bazı uyarımlara duygusal olarak anında cevap veririz ve daha sonra bu duyguyla ilintili zihinsel durumu aktive ederiz. Yüksek seste bir gürültü duymak ve koku almak birincil duygulara birer örnek teşkil eder. İkincil duygular bireyin gelişiminde birincil duygular ile obje ve olaylar arasındaki sistematik bağlantı kurulduktan sonra ortaya çıkan durum olarak tanımlanır. Acı duygusunda olduğu gibi etkileşim halinde oluşur. İkincil duygular yalnızca zihinsel düşünceler tarafından başlatılabilir (Sayan, 2002, s. 8-9).

Aslında biz iki zihne sahibiz; birisi düşünüyor, diğeri ise hissediyor. Birbirinden tamamen farklı bu iki kavram zihinsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim halindedir. Biri duygusal, biri akılcı olan bu iki zihin çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak hayatta yol almamıza yardımcı olurlar (Goleman, 2007, s. 35-36).

2.1.13.2. Akılcı Zihin (İyilik Aklı)

Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır, bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtılabilir (Goleman, 2007, s.35). İyilik aklı tarafından oluşturulan düşünceler duygusal akıl tarafından üretilenlerden farklı duygulara neden olurlar. İyilik aklı tarafından üretilen düşünceler öğrenilmesi zaman alan gerçekçi, olumlu düşüncelerdir ve pozitif duyguları harekete geçirir. (Langelier, 2006, s. 39).

2.1.13.3. Duygusal Zihin

Duygusal bir durumda, duygusal zihin akılcı zihinden çok daha hızlı harekete geçer ve ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır. Duygusal zihin bizim tehlikeye karşı radarımızı ya da nasıl karşılık vereceğimizi düşünmeye zaman harcamadan tepki göstermek üzere bizi harekete geçirir (Tuğrul, 1999, s.12-20).

Duygusal zihne göre önemli olan bir şeyin nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür. Bir şeyin bize ne hatırlattığı, ne olduğundan daha önemli olabilir. Akılcı zihin nedenlerle sonuçlar arasında mantıksal bağlantılar kurarken, duygusal zihin ayırım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri dikkate alır. Örneğin mavi çorabını giyerek gittiği bir sınavın iyi geçmesi üzerine, her sınava aynı çorapla giden bir öğrencinin davranışı gibi (Tuğrul, 1999, s.12-20).

Duygusal akıldan gelen düşünceler otomatik ve negatif düşünceler olma eğilimindedirler. Her bir düşünce türü farklı tür duyguları harekete geçirir. Duygusal akıldan gelen otomatik negatif düşünceler negatif duyguları harekete geçirir. Duygusal akıl çok güçlü olma eğilimindedir. Stresli koşullarda negatif ve kendini yıkıcı düşünceler üreterek çok hızlı bir biçimde tepki verir. Ne kadar uğraşırsanız uğraşın daha iyi hissedemeyecek gibi gördüğünüz, duygular altında ezildiğinizde duygusal aklınızı kullanıyor olduğunuzu bilirsiniz (Langeliner, 2006, s. 41).

2.1.14. Duyguların Biyolojik Ögesi

Goleman (1996), duyguyu bir his ve bu hisse ait bazı düşünceler, biyolojik ve ruhsal durumlar ve çeşitli hareketler bütünü olarak tanımlamıştır.

Başlangıçta bebekler için duygu ayrışmamış bir enerji şeklinde ortaya çıkar (Passons 1975).

Bu enerji bebeğin yaşamını devam ettirebilmesi için kullanılır. İnsan etrafındaki birtakım olayların ve olguların hayatını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için gerekli olduğunu, bazılarının ise gerekli olmadığını ve bazen zararlı olabileceğini anlar. Bu şekilde insanlar etraflarındaki hangi yaşantıların lüzumlu olduğuna hangilerinin lüzumlu olmadığına karar verir ve buna göre hareket eder. Böylece insanlar olayları ve durumları değerlendirmeye başlar.

Kişi duygular yardımıyla enerjiyi kendine özgü biçimde ve değerlendirici şekilde kullanmaya başlar.

Genellikle insanların temel duyguları utanç, sevgi, mutluluk, şaşkınlık, korku, iğrenme, üzüntü ve öfke şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu temel duygu ifadeleri yüzümüzde ayrı ayrı belirebildiği gibi bazen de birkaçı birlikte ortaya çıkabilir (Plutchik 1962, Tomkins ve McCarter 1964, Dökmen 1987).

2.1.15. Duyguların Davranışsal Ögesi

Birey, ödüllendirici veya cezalandırıcı ya da onu harekete geçirmeye güdüleyici bir uyarıcı ile karşı karşıya kaldığı zaman olumlu ya da olumsuz duygu yaşamakta ve bunu ifade etmektedir. Böylece bireyi güdüleyen uyarıcı sonucunda mutluluk, korku, üzüntü gibi duygular yaşanmaktadır (Özbayrak, 2002, s. 29).

İnsan ilişkilerinde sevgi ile nefret, bağımlılık ile düşmanlık, başarı ile endişe duyguları daima yan yana bulunmaktadır. Bu duyguların yaşanması normaldir. Normal olmayan bu duyguların yol açtığı aşırı davranışlardır. Davranışların iyi olanları övülmeli kötü olanları yerilmelidir ki onların olumlu yönde yönlendirilebilmeleri mümkün olsun (Aydın, 2005, s.32-33).

2.1.16. Duygu Yönetimi

2.1.16.1. Duygusal Zekâ ile Duygu Yönetimi İlişkisi

Antik dönemdeki filozofların duygulara ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunun duyguları bilişsel zekâya bağımlı, rasyonel görüş ağırlıklı bir yaklaşım içinde ele aldıkları görülmektedir. Örneğin; Aristoteles'e göre duygular neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırırılar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç ile birlikte harekete ederler. Descartes ise duyguları tamamen akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirerek duyguların düşüncelerden türediğini savunmuştur (Kondrad ve Hendl, 2003, s.22).

1990 yılında Yale Üniversitesi'nin Psikoloji Bölümü'nden John Mayer ve Peter Salovey tarafından üretilen duygusal zekâ kavramı 1997'ye gelindiğinde daha ileri boyutlu araştırmalarda derinlemesine araştırılmıştır. Peter Salovey ve Mayer'in 1990 yılında duygusal zekâ adlı makale çalışmalarının konuyla ilgili ufuklar açmışlardır. Makalede duygusal zekâ kavramı bilimsel olarak test edilmiştir (Yaylacı, 2006, s.46).

Goleman (1995) Duygusal Zekâ'nın tanımı "Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek, görevleri hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek, diğerlerinin hislerinin farkına varma ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir." şeklinde tanımlamıştır (Goleman, 1995, s.30).

Duygusal zekâ duygular yoluyla düşüncenin daha akılcı olması ve bireyin duyguları hakkında daha akılcı düşünebilme becerisinin bileşeni olarak da ifade edilebilir. Bütün bu açıklamaların ışığında duygusal zekâ yönetimini, bireyin hem kendisinin hem de karşısındakinin duygularını algılama, anlamlandırma, kontrol etme, duygusal beklentilere uygun ve yaşamında pozitif yönde etki ve enerji yaratacak biçimde stratejiler geliştirme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla duygusal zekâ bireyin içsel ve kişilerarası alanda başarı ve tatmin için duygu dünyasında etkili manevralar yapma yeteneğini ifade eden bir yaklaşımdır (Yaylacı, 2006, s.49).

2.1.16.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramı ortaya çıktığından itibaren sayısız çalışmalar yapılmış ve bu kavramla ilgili çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller duygusal zekâyı oluşturan temel boyutları ve bu boyutları oluşturan çeşitli yetenekleri, becerileri içermektedir. Duygusal zekânın kavramsal teorisi yetenek ve karışık model olmak üzere iki bakış açısıyla incelenmektedir. Yetenek modeli, duygusal zekâyı, duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zekâ çeşidi olarak görmekte ve duygusal zekâ becerilerini, sosyal yetenek ve özelliklerden ayırarak, duygulara ilişkin yetenekleri bilişsel/zihinsel yetenekler olarak açıklayan bir yapıya sahip oldukları ileri sürülmektedir. Geleneksel görüşlere alternatif bir görüş olarak ortaya çıkan karma model ise sadece duygu ve zekâyı değil, geniş bir perspektif içinde motivasyon, tabiat/yaratılış ve kişilik özellikleri ile kişisel ve sosyal fonksiyonların birlikteliğini savunduğunu söyleyebiliriz (Cobb ve Mayer, 2000).

2.1.16.1.1.1. Mayer ve Salovey'in Modeli

Salovey ve Mayer'ın duygusal zekâ konusunda yapmış oldukları çalışmanın temel varsayımına göre, "Bireylerin duyguları algılama, anlama ve bu duygusal bilgiyi kullanabilme yetenekleri birbirinden farklıdır ve bireyin duygusal zekâ seviyesi, gerek entelektüel gerekse duygusal başarısına ve gelişimine çok önemli katkı sağlar." Yine Mayer ve Salovey'e göre, "Duygusal zeka sadece tek bir özellik ya da yeteneği ifade etmez, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını değerlendirmeye ve ifade etmeye katkıda bulunan, kendilerinin ve başkalarının duygularını kontrol etmeye yardımcı olan ve bireyin kendi yaşamında motivasyon ve başarıyı sağlayıcı duyguları kullanmayı sağlayan çok sayıda yeteneklerin bir kombinasyonudur." (Salovey ve Mayer, 1993; Akt. Acar, 2002).

Mayer ve Salovey'in modelindeki duygusal zekâ alt boyutları aşağıda, daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır:

1. Duyguları Algılama ve Tanımlama: Duygusal zekâ, bu ilk boyut olmadan başlayamaz. Duyguları doğru tanımak, nitelendirmek ve tanımlamak duyguların daha gelişmiş kullanımları için temel oluşturmaktadır. Bireyin duygularını algılaması ve ifade edebilmesi için kendi fiziksel durumundaki, hislerindeki ve

düşüncelerindeki duyguları tanıması ve ifade edebilmesinin yanında, başkalarının da duygularını tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Duygusal algılama yüz ve beden ifadelerindeki, nesneleredeki, hikâyelerdeki duyguları ve içerdiklerini tam olarak algılamayı içermektedir. Bu yetenek önemlidir, çünkü bir birey duygularını tam ve doğru olarak yorumlayabilirse doğrusal etkileşimin olduğu durumlara tepki vermede daha hazırlıklı olabilmektedir. Duyguların değerlendirilmesi duygusal bilginin karar vermede kullanılmasını sağlayacaktır (Mayer ve Salovey, 1997).

2. Duyguyla, Düşüncüyü Desteklemek: Bu boyut, duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşüncüyü desteklemek için bilişi nasıl değiştirdiği üzerinde odaklanır. Kişinin hissettiği farklı duyguları birbirinden ayırabilme ve tanımlayabilme yeteneğidir. Duygularını etkin bir biçimde kullanabilen bireyler muhtemel durumlara ilgili kendilerinin ve başkalarının duygularını önceden tahmin edebilmekte veya ilgili duyguyu üretebilmektedir (Mayer ve diğ., 2001).
3. Duyguları Anlama ve Duygularla Muhakeme Etme: Bu yetenek, duyguları tanımlayabilme yeteneğine dayanmakla birlikte, ondan daha karmaşık bir yetenektir. Birey duygularını tanımlayabilir; ancak duygunun o anda oluşup oluşmadığını, daha önce yaşadığı bir duygunun kalıntısı olup olmadığını, ruh halinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlaması çok daha zordur. Duygular çoğu zaman yalın değil, karmaşık haldedir; genellikle bir duyguya bir başka duygu ya da duygular da eşlik edebilir. Duyguları anlama ve duyguları muhakeme etme yeteneği, bu duygusal karmaşıklığı ve iç içe bulunan duyguların aralarındaki değişiklikleri tanımlayabilmeyi sağlar (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).
4. Duyguları Yönetmek: Bu boyut, çeşitli duygusal problemler karşısında, bilinçli düşünmeyi, farklı alternatifler üretmeyi ve bunlar arasından en etkili olanı seçerek tepki göstermeyi gerektirmektedir. Duyguları yönetme konusunda başarılı kişiler, duygularını davranışlarından ayırt etme yeteneğine sahiptir. Ayrıca bu bireyler, olası davranışlar üzerindeki etkileri anlamak için kendi duygularını ve ruh hallerini etraflıca düşünebilmektedir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler, olumsuz duyguların etkilerini kontrol ederek ve olumlu duyguları geliştirerek başkalarının

duygularını kontrol etme yeteneğine de sahiptir (Mayer ve Salovey, 1997). Mayer ve Salovey yaklaşık on iki yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla kalmamış, bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelini oluşturmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.1.16.1.1.2. Bar-On Modeli

Duygusal zekânın öncü modellerinden birini oluşturan, “Duygusal Katsayı” ismiyle ilk duygusal zekâ ölçeğini geliştiren ve “Duygusal Bölüm” (EQ) terimini ilk kez kullanan Reuven Bar-On’dur. Ona göre duygusal zekâ genel olarak yeteneklerimizin farkında olmamız, kendimizin ve başkalarının duygularını düzenlememiz için bizi yönlendirmektedir (Cherniss ve Goleman, 2001).

Bar-On’un temel olarak üzerinde yoğunlaştığı konu, bilişsel olmayan zekâ faktörleridir. Bu faktörler; zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içermektedir. Tüm bu faktörlerin ortak özelliği, bireyin günlük hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkili olmalarıdır (Stein ve Book, 2003).

2.1.16.1.1.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Mod

Cooper ve Sawaf, geliştirdikleri bu modelde bireyin işinde ve yaşamında duygusal zekâsı üzerinde yoğunlaşması ve onu geliştirmeye başlaması için bir başlangıç çalışma planı önermektedir. Bu model, duygusal zekâyı özellikle yönetim ve organizasyon bazında irdeleyerek, liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi üzerinde durmaktadır. Cooper ve Sawaf’a göre, başarılı liderlerin tutarlılık, işe adanmışlık, kavramsal düşünceye sahip olma, kurumsal haberdarlık ve heyecan oluşturma yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Bunların yanında duyguların etkili kullanımı ve yönetimi de, liderlerin başarısını arttıran unsurlardır (Cooper ve Sawaf, 2010).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı “Dört Köşe” adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Duygusal zekâyı oluşturan dört köşe taşları sırayla; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik,

duygusal derinlik ve duygusal simyadır. Duyguları öğrenmek, duygusal zindelik ve duygusal derinlik olan ilk üç köşe taşı kişisel yeterliliği oluştururken; duygusal simya olan ve empati ve sosyal becerileri içeren dördüncü köşe taşı sosyal yeterliliği oluşturmaktadır. Model, zihinsel yeteneklerin yanında farklı kavramları da içerdiğinde karma modeldir (Cooper ve Sawaf, 2010).

Cooper ve Sawaf modellerinde, dört temel köşe taşı olarak adlandırdıkları bu boyutların 16 alt boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Duygusal öğrenme boyutu; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi; duygusal zindelik boyutu; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk ve esneklik ve yenileme; duygusal derinlik boyutu; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki; duygusal simya boyutu; sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak alt boyutlarından oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2010).

2.1.16.1.1.4. Daniel Goleman Modeli

Beyin ve davranışlar üzerine araştırmalar yapıp, makaleler yazan psikolog ve bilim adamı Daniel Goleman, 1990 yılında Mayer ve Salovey'in çalışmalarını fark etmiştir. Salovey ve Mayer'in bulgularından etkilenen Goleman, duygusal zekâ alanıyla ilgili kendi çalışmalarını yapmaya başlamıştır. 1995 yılında, duygusal zekâ fikrinin özel sektörde ve halk tarafından tanınmasını sağlayan ve en çok satan kitabını yazmıştır (Shelly ve Brown, 2004; Akt. Yüksel, 2006). Goleman yazmış olduğu bu kitapta hayatta başarılı olmanın, standart zekâdan (IQ) çok, duygusal zekâyâ bağlı olduğunu savunmuştur. Goleman, duygusal zekâ ile ilgili, kendini kontrol, heves ve sebat, kendi kendini motive edebilme gibi yetenekleri içeren ve baskıları kontrol edebilme, kendin kontrol edebilme ve stresten uzaklaşarak düşünebilme yeteneği gibi konuları içeren birçok tanım ileri sürmüştür (Newsome, Day, Catano ve Age, 2000).

2.1.16.2. Duygu Yönetiminin Alt Alanları

Yaylacı (2006) duyguları etkili yönetebilmenin belirli özelliklere sahip olmaya, onları geliştirebilmeye ve etkili kullanabilmeye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Duygu yönetiminin alt alanları arasında özdenetim, özbilinç, iletişim, sosyal beceriler ve empati

yer almakta ve bu alt alanların bağlantılı olduğu kavramlar ise Şu Şekilde açıklamaktadır (Yaylacı, 2006,s.49).

2.1.16.2.1. Özdenetim

Özdenetim, yıkıcı duyguları ve güdüleri kontrol altında tutmak anlamına gelmektedir. Bu beceriye sahip olan liderler, içgüdülerini ve sıkıntı verici duygularını idare etme becerisine sahiptirler. Çok zor anlarda, yoğun stres altında bile sakin, olumlu ve soğukkanlı davranabilmekte, düşünce berraklıklarını ve baskı altındayken dahi dikkatlerini muhafaza edebilmektedirler (Goleman, 2000, s. 107).

2.1.16.2.2. Özbilinç

İletişim, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yol başkalarına aktarılmasıdır. İnsanlar arası iletişimler temel olarak duygu ve düşünce alışverişini yürütme düzenleridir. Burada ana öğe “anlatmak”tır. İletişim kuran ve başlatan kişi kendisini, duygu ve düşünce dünyasını, ilişkilerini, ilişkilerinin kendisindeki karşılıklarını açıklamak ve karşısındakine iletmek ister (Baltaş, 2006, s. 19-20).

2.1.16.2.3. Sosyal Beceriler

Başkalarıyla ilişkide etkili olabilmeyi sağlayan sosyal yeteneklerdir; buradaki eksiklikler sosyal dünyada yetersizliğe veya kişiler arası ilişkilerde tekrar tekrar felakete yol açar. Hatta tam da bu becerilerin eksikliği, en parlak zekâlı kişilerin ilişkilerini berbat ederek ukala, itici ya da duyarsız olarak algılanmalarıyla sonuçlanır. Bu sosyal yetenekler kişinin bir teması şekillendirmesine, insanları ikna edip etkilemesine ve rahatlatmasına olanak tanır (Goleman, 2007, s. 156-157).

2.1.16.2.4. Empati

Empati bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde algılamasıdır (Dökmen, 2003, s. 135). Diğer insanların iç dünyalarının farkına varmaya “empati kurma” diyebiliriz. Empati kurduğumuz zaman, karşımızdaki insanın kendine ve dünyaya bakış tarzını fark etmiş oluruz (Dökmen, 2004, s.129).

Empati yardımı ile aynı duyguyu yaşamadığımız halde, diğer kişinin duygusunu anlayabiliriz. İlişki düzeyinde gerekli olan, kabul etmek değil anlamaktır; bu gerçeği içimize sindirebilirsek, empatik iletişimin yolu açılmış olur. Duygusal kabul, sağlıklı bir iletişim için zemin sağlar. Çünkü empati, söz konusu durum için kendi dünyamızla kurulabilecek bağlantılara imkân vermeden, kendimizi asarak karsımızdakini anlamaktır (Baltas, 2006, s.24).

Empatinin, kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile olumlu bağlantısı vardır. Yani, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek kişiler, aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptirler (Brems, 1988, s. 329-337).

2.1.17. İlgili Araştırmalar

Kaya(2007)'nın "Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Depresif Belir Yaygınlığı, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Etkileyen Faktörler." İsimli araştırmasında örnekleme 936 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri birçok değişkene göre incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Buradan yola çıkarak, başka çalışmalarda sosyoekonomik değişkenlerin detaylı şekilde bağımsız değişken biçiminde incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Hızlı bir şekilde okullarda psikolojik sağlık çalışmalarının yapılmalıdır. Bu çalışmalarda okul aile ve öğrenci arası işbirliği sağlanmalıdır. Üniversitelerdeki Mediko-Sosyal Merkezleri'nin çalışma alanları düzenlenmeli, genişletilmeli ve yeniden planlanmalıdır. Buralardaki hizmetlerin sadece tedavi etmek değil ayrıca koruma ve önleme çalışmalarını da içine alan bir organizasyona dönüştürülmelidir.

Psikiyatrik tedavi için başvuran öğrencilerin özellikleri incelenmeli risk grubunda olan öğrenciler tespit edilmeli ve bu veriler ışığında okullarda sağlık taramaları yapılmalıdır. Bu doğrultuda koruyucu ve önleyici çalışmalar yapılmalıdır (Kaya,2007).

Durna(2006)'nın "Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırmasında örneklem grubu 378 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki sonuç ise şu şekilde olmuştur. Fakültelerde okuyan öğrencilerin stres düzeylerinin Meslek Yüksek Okullarındaki öğrencilerinin stres düzeylerine göre daha düşük olduğu, öğrencilerin arkadaş sayılarına göre stres oranında ters bir orantı olduğu anlaşılmıştır. Yani 3 ve daha fazla arkadaşı olan öğrencilerin stres düzeyleri, yakın arkadaşı hiç olmayan veya 1 ya da 2 yakın arkadaşı olanlara göre daha azdır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyete göre ve bitirilen lise türüne göre herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Durna, 2006).

Deniz ve Sümer (2010) "Farklı Öz anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında örneklem grubu 532 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Stres ve anksiyete düzeyi yüksek olan öğrencilerin Öz anlayış düzeyleri düşük bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak öz anlayışları düşük, anksiyete ve stres düzeyi yüksek olan öğrenciler için rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri yapılmalıdır denilmiştir. Bu çalışma öz anlayış arttırmak için değişik örneklem ve farklı değişkenler açısından yapılabilir. Bu araştırmanın sonucu olarak öz anlayış artırma ve geliştirme çalışma ve programlarının önem ortaya çıkmaktadır (Deniz ve Sümer, 2007).

“Spielberger’in üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmalarda, kaygı düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin derslerinde daha az başarılı olduklarını, kaygı düzeyi azaldıkça derslerdeki başarının arttığını göstermektedir. Neff ve ark. (2005) yaptıkları çalışmada öz anlayışın daha düşük anksiyete seviyeleri ile ilişkili olduğunu ve öz anlayışlı bireylerin akademik başarısızlıkla karşılaşınca daha uyarlanabilir başa çıkma stratejileri uygulama eğiliminde olduklarını saptamıştır. Ayrıca, öz anlayış ve anksiyete arasındaki olumsuz ilişkinin, daha az başarısızlık korkusu ve daha çok algılanan yeterlilik ile ayarlandığı görülmüştür”(Deniz ve Sümer, 2007).

Çam ve Tümkaya (1995)'nin çalışmasında, stres düzeyi yüksek kişilerin plansız ve değerlendirmeci, ilişkilerinde kişilerden kaçınan, sınırlı ve manipülasyonu kullanan, problem çözmede aceleci davranan kişiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazında, kişiler arası iletişimin problem çözmeyle yakından ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkılarak, iletişim becerileri yüksek olan bireyler çevrelerindeki problemleri daha etkin şekilde çözebilirler denilebilir (Batıgün, Durak ve Kayış, 2014).

Priester ve Clum (1993), "orta derecede stres yaratan bir yaşam olayı öncesi ve sonrasında, niversite ğrencilerinin problem çözme becerilerini saptamaya çalışmışlardır. Buna göre, yaşanan olay ile ilişkili olarak üretilen çözümlerin sayısı intihar düşüncesinin düzeyi tarafından anlamlı biçimde yordandadır. Kişilerarası ilişkilerdeki becerilerin yetersiz olmasının ise, yalnızlık, aile problemleri, stres ve fiziksel hastalıklar gibi birçok yaşamsal alanımızı olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır" (Batıgün, Durak ve Kayış,2014).

Dedeoğlu ve ark (2007)'nin araştırmasında ise Akdeniz niversitesi ğrencileri ile çalışılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin niversite hayatı ile ilgili olumsuz düşünceleri ilk sırada yer bulmuştur. Ayrıca kadınların erkeklere göre gelecek, aile ve kişilik ile ilgili sorunlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Saraçoğlu (1993) 'da çalışmasında kadınların erkeklere oranla daha fazla problem yaşadığını ortaya koymuş ve ğrenci problemleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır.

Doğan ve Eser (2013)'in araştırmasında da, Nazilli MYO ğrencileri ile çalışılmış ve niversite ğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri incelenmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde niversite öğrencilerine yöneltilen anket soruları ve cevaplar bulgular bölümünde belirtilmiş olup, niversite ğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, ğrenim programı, öğrenim türü ve sınıf bilgilerine göre stresle başa çıkma stillerinde değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlarda, sınıf bazında stresle başa çıkma stilleri arasında bir farklılık

olmadığı saptanmıştır ancak gece öğretimindeki öğrencilerin stresle başa çıkma stillerinin gündüz öğretimindeki öğrencilerin stresle başa çıkma stilleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat farklı programlarda okuyan öğrencilerin stresle başa çıkma stilleri arasında farklılık verilerin analize uygun olmayış sebebiyle incelenememiştir.

Özer (1994)'in araştırmasında, örnekleme liseli, üniversiteli ve yönetici alt gruplarından 225 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada öfke, kaygı ve depresif duygulanım eğilimlerinin ortaya çıktığı düşünce şekilleri incelenmiştir. Sonuçta, kaygının sebebinin “İyiliğe karşılık vermek gerekir.” düşüncesi olduğu, öfkenin sebebinin “Başkalarının gözündeki kişilik değerinin düşmemesi için hata yapılmaması gerekir.” düşüncesi olduğu, depresif duygulanımın ise temelinde “kişinin başkalarının gözündeki değere duyarlı olması ve onlara yük olmaması gerektiğine” düşüncesinin olduğu tespit edilmiştir.

Öfke, kaygı ve depresif duygulanımın temelinde, bireyin kendisini ispatlaması gerekliliği, mutluluklarını başkalarının engellediği ve ilişkilerinin kendi planları doğrultusunda gitmesi gerektiği düşüncesi olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca liseli ve üniversiteli bireylerin öfke kontrolü sağlayan düşünce algısına eğiliminin olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir ve Özdemir'in (2007) “Duygusal Zekâ Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmasında, kişilerin duygusal zekâ boyutları ile çatışma stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada öncelikle çatışma yöntemi ve duygusal zekâ incelemesi yapılmış, daha sonra örnek ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmadaki sonuçlar şöyledir; çatışma yönetiminde uzlaşma stratejileri ve işbirliği öne çıkmakta ve daha çok tercih edilmektedir. Bunu sebebinin, sosyal beceriler boyutunun etkin olduğu ve zorluklara, engellere ve karşılaşılan olumsuz sonuçlara rağmen motivasyonlarının yüksek olması etkili olmuştur.

İşmen (2001) “yaptığı araştırmanın amaçlarından ilki, duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkinci amacı ise, duygusal zekâyı açıklama da bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamaktır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesinde okuyan 225 öğrenci (Lisans - Tezsiz Yüksek Lisans) oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilerin duygusal zekâlarını

belirlemek için *EQ-NED* (Ergin, İşmen, Özabacı, 1999), algılanan problem çözme becerilerini saptamak için ise *Problem Çözme Envanteri* (Heppner ve Petersen 1982) kullanılmıştır. Problem çözme becerisi ve duygusal zekâ arasındaki ilişki Pearson Moment Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür.”

Üstün ve Topbaş (2014) makalesinde “duygu yönetimi eğitimi programının ofis çalışanlarının duygularını yönetime becerilerine etkisi ele alınmıştır. Araştırmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanmıştır. Hem deney öncesi, hem de deney sonrası ölçmeler yapılarak uygulamaların etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya 17’si bayan, 7 ‘si erkek toplam 23 denek gönüllülük ilkesi ile katılmıştır. Böylece örnekleme, özel bir tıp merkezinde görev yapan 23 örgüt çalışanı oluşturmuştur. Ön test verileri çalışma başlamadan önce, son test verileri ise Duygu Yönetimi Eğitim Programı bitiminde elde edilmiştir. Deneysel gruba 6 hafta süreyle ve 12 oturumdan oluşan ve her bir oturumun 90 ile 120 dakika sürdüğü beceri eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşantı yoluyla bilişsel davranışçı teknikler Duygu Yönetimi Eğitim Programının deney grubu üzerinde “duyguları yalın ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilme”, “duyguları olduğu gibi gösterebilme”, “bedensel tepkileri kontrol edebilme” üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir.”

Kervancı (2008)’in araştırmasında, “büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi” üzerine çalışılmıştır. Çalışmada tek gruplu deneysel desen baz alınmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde, random olarak belirlenen gruba bağımsız değişken uygulanmıştır. Deney öncesi ve sonrasında ölçümler yapılmış olup uygulamanın etkinliği incelenmiştir. Duygu yönetimi eğitimi programı uygulanan büro çalışanlarının duygu yönetim yeterlilik

düzeylerine etkileri araştırılmıştır. Örneklemi 17 kadın, 7 si erkek olmak üzere özel bir tıp merkezinde çalışan 23 denek oluşturmaktadır. Çalışmada “Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna 6 hafta boyunca 1- 2 saat süren 12 oturumda gerçekleştirilen beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programının “duyguları yalın ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilme”, “duyguları olduğu gibi gösterebilme”, “bedensel tepkileri kontrol edebilme” gibi değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat eğitim programı, “başa çıkma” ve “öfke yönetimi” yeterlilikleri gibi faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Topal (2011)’in çalışmasında, “Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri İle Pozitif Ve Negatif Duygu Arasındaki İlişki” incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 180 kız, 505 erkek olmak üzere 685 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler random yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Yaşam Biçimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; “Erkek öğrencilerin problem odaklı başa çıkma ortalaması kız öğrencilerden daha yüksek olduğu aynı zamanda erkek öğrencilerin pozitif duygu puan ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Akademik düzeyini başarısız ve çok başarılı olarak değerlendiren öğrencilerin negatif duygu puan ortalaması başarılı olarak değerlendiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik durumu düşük ve yüksek olan öğrencilerin negatif duygu puan ortalamaları sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt boyutu ile negatif ve pozitif duygu arasında pozitif; problem odaklı başa çıkma stili ile negatif duygu arasında negatif ve pozitif duygu arasında pozitif; sosyal destek arama alt boyutu ile negatif duygu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.”

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin stres düzeyleri ile duyguları yönetme becerisine stres düzeyleri arasındaki etkinin değerlendirilmesini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama türünde bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Esenler, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu ilçelerde bulunan özel okul, devlet okulu ve dershanelerdeki öğrencilerden tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 981 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Duygu yönetimi ölçeği ilk aşamada 3 ölçüden oluşmaktayken 10 adımda sorularla katılımcılara duygularını ve hislerini açığa vurmaya nasıl kontrol ettiklerini ölçmüştür. Bu ölçüm Gross ve John tarafından 2003 yılında geliştirilmiş Türklere uyumunu 2004 yılında Yurtsever tarafından yapılmıştır. Ölçü 2 alt ölçüden oluşur; bilişsel olarak yeniden değerlendirme 6 adımdan ve anlatımı baskılama 4 adımdan oluşur. Bilişsel olarak yeniden değerlendirme skor oranı 6 ile 42 arasında iken baskı skoru 4 ile 28 arasındadır. Baskı alt ölçüsü yüksek ölçüdeyken işaret eder ki baskı duygusal düzenleme stratejisi olarak kullanılırken Bilişsel olarak yeniden değerlendirmenin yüksek alt skoru gösterir ki katılımcılar bilişsel olarak yeniden değerlendirme kullanmaya duygusal düzenleme stratejisi olaraktan eğilimlidir.

Türkiye’de kullanılan şekilde ise sorularda alfa ($\alpha=0.82$)olarak kabul edilir iki yönden de baskı için, bunun yanında yeniden değerlendirme ve baskı -0.52 ($p<0.01$) Ulusal devamlılık değerler ayrıca hesaplanır her iki alt ölçek içinde, günümüzdeki örnek hem bilişsel olarak

yeniden değerlendirme ve baskı ölçüleri değerleri 91 ve 84 dir bu ölçüm başarı olarak değerlendirilir (Dora,2012).

En son olarak duygu yönetim anketi Dora (2012) tarafından kullanılmıştır. Araştırmaya uygun örnekler 188 kaltılımcı ile sonuca ulaşılmıştır. Çalışma Ankara'da özel okulda hazırlık okuyan öğrencileri kapsamıştır.

Bu araştırmada Dora (2012) tarafından kullanılan duygu yönetimi ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu değer 70 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011: 201).

Tablo 1. Duygu Yönetim Ölçeği Boyutlar ve Cronbach-Alfa Katsayıları

Boyut	Boyutla ilgili Maddeler	N	ort.	SD	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Duygu yönetim	1, 2, 3, 4, 5	979	3,19	0,79	0,91

Duygu Yönetim ölçeği iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre duygu yönetim boyutuna ilişkin Cronbach-Alpha katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur.

Ayrıca bu araştırmada sınav stresi ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 2.Sınav Stresi Ölçeği Boyutlar ve Cronbach-Alfa Katsayıları

Alt Boyut	Boyutla ilgili Maddeler	N	ort.	SD	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler	3, 14, 17, 25, 32, 41, 46, 37	979	3,73	0,98	0,88
Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	2, 9, 16, 24, 31, 38, 40	979	3,61	0,73	0,86
Gelecekle ilgili endişeler	1, 8, 15, 23, 30, 49	979	3,75	0,60	0,88
Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	6, 11, 18, 26, 33, 42	979	3,69	0,70	0,87
Bedensel tepkiler	5, 12, 19, 27, 34, 39, 43	979	3,49	0,87	0,86
Zihinsel tepkiler	4, 13, 20, 21, 28, 35, 36, 37, 48, 50	979	3,86	0,83	0,86
Genel sınav kaygısı	7, 10, 22, 29, 44, 45	979	3,59	0,63	0,87
Toplam		979			

Sınav stresi ölçeğimiz ise kendi içinde 7 boyuta ayrılmıştır. Bu boyutların iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Sınav Stresi Ölçeğine ilişkin elde edilen verilere göre; Başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler boyutunda; .88, Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler boyutunda; .866, Gelecekle ilgili endişeler boyutunda; .88, Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler boyutunda ;

.872, Bedensel tepkiler boyutunda ; .863, Zihinsel tepkiler ; .862 ve Genel sınav kaygısı boyutunda. 879 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin; lise türü, cinsiyet, ailesinin gelir durumu, herhangi bir hastalının olup olmadığı ve sınav fobisinin olup olmadığına yönelik sorular sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için, Nişantaşı Üniversitesi aracılığıyla okul ve dersane müdürlerinin izinleriyle anket uygulanmıştır. Anketler uygulama tarihinin başlangıcından itibaren dağıtmaya başlanmış ve her anket bırakılan okula bir hafta sonra gidilerek toplanmıştır. Araştırmacı, okulların hepsine öğrenci sayısına göre anketi, okulun müdür veya müdür yardımcısına teslim etmiş ve sonra bıraktığı anketleri toplamıştır. Bu şekilde 4 hafta anket dağıtımını sürmüş, 4 hafta da anketlerin toplanması sürmüş ve toplam 8 hafta da uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)22 paket programı ile analizi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi kullanılmıştır. Daha sonra ANOVA, F, X kare ve T-testi ile korelasyon- regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler beşli likert tipinde düzenlenmiştir.

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere yanıt bulmak amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve ilgili yorumlar araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uygun olarak verilmiştir.

4.1. “Lise türü” Değişkenine İlişkin Bulgular

Lise türüne göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. “Lise Türü” Değişkenine Göre Duygu Yönetimine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygu Yönetimi	D. lise	338	3,29	0,86	0,04	G.Arası	24,60	4	6,15	10,08	0,001
	A.lisesi	368	3,00	0,66	0,03	G.İçi	594,26	974	0,61		
	M.lisesi	161	3,40	0,81	0,06						
	İ. hatip lisesi	82	3,28	0,92	0,10						
	F.lisesi	30	3,09	0,47	0,08						
	Toplam	979	3,19	0,79	0,02	Toplam	618,86	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre duygu yönetimi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,08$; ($q=0,05$) $p\leq 0,001$). Lise türü meslek lisesi olanların duygu yönetim puanları ($\bar{x}=3,40$), Anadolu lisesi olanların duygu yönetim puanlarından ($\bar{x}=3,00$) yüksek bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 3A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Duygu Yönetimine İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
D. lise	A.Lisesi	.05	.21	1.000
	M.lisesi	.37	.19	.480
	İ.Hatip Lisesi	.02	.23	1.000
	F.Lisesi	.03	.22	.017
A.Lisesi	D.Lisesi	-.05	.21	1.000
	M.lisesi	-.72*	.16	.450
	İ.Hatip Lisesi	-.02	.20	1.000
	F.Lisesi	-.37	.19	.008
M.Lisesi	A.Lisesi	.72*	.19	.450
	D.Lisesi	-.31	.16	.480
	İ.Hatip Lisesi	-.34	.18	.502
	F.Lisesi	.40	.16	.214
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.02	.23	1.000
	D.Lisesi	.02	.20	1.000
	M.lisesi	.34	.18	.502
	F.Lisesi	.05	.21	.015
F.Lisesi	A.Lisesi	-.03	.22	.008
	D.Lisesi	-.07	.19	.017
	M.lisesi	-.40	.16	.214
	İ.Hatip Lisesi	-.07	.21	.015

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, duygu yönetimi ölçeğinin lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; meslek lisesi grubu öğrencileri, Anadolu lisesi öğrenci grubuna göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd.	KO	F	p
Başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler	D. lise	338	3,87	0,88	0,04	G.Arası	19,23	4	4,80	5,08	0,001
	A.lisesi	368	3,57	1,02	0,05	G.İçi	921,28	974	0,94		
	M.lisesi	161	3,82	1,16	0,09						
	İ. hatip lisesi	82	3,77	0,71	0,07						
	F.lisesi	30	3,47	0,73	0,13						
	Toplam	979	3,73	0,98	0,03	Toplam	940,52	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “lise türü” değişkenine göre başkalarının görüşleri ile ilgili endişe alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,083$; ($q= 0,05$) $p\leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları ($\bar{x}=3,87$), lise türü fen lisesi olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından ($\bar{x}=3,47$) büyük olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 4A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
D. lise	A.Lisesi	.27	.20	.776
	M.lisesi	.38	.18	.364
	İ.Hatip Lisesi	.39	.22	.524
	F.Lisesi	.64*	.20	.049
A.Lisesi	D.Lisesi	-.27	.20	.776
	M.lisesi	.11	.15	.968
	İ.Hatip Lisesi	.12	.19	.982
	F.Lisesi	.37	.17	.365
M.Lisesi	A.Lisesi	-.38	.18	.968
	D.Lisesi	-.11	.15	.364
	İ.Hatip Lisesi	.00	.17	1.000
	F.Lisesi	.25	.15	.609
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.39	.22	.982
	D.Lisesi	-.12	.19	.524
	M.lisesi	-.00	.17	1.000
	F.Lisesi	.24	.19	.809
F.Lisesi	A.Lisesi	-.37	.20	.365
	D.Lisesi	-.64*	.17	.049
	M.lisesi	-.25	.15	.609
	İ.Hatip Lisesi	-.24	.19	.809

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Başkalarının Görüşleri Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Düz lise grubu öğrenciler, Fen lisesi grubu öğrencilere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	D. lise	338	3,73	0,67	0,03	G.Arası	12,91	4	3,23	6,05	0,001
	A.lisesi	368	3,47	0,73	0,03	G.İçi	519,37	974	0,53		
	M.lisesi	161	3,69	0,82	0,06						
	İ. hatip lisesi	82	3,62	0,74	0,08						
	F.lisesi	30	3,61	0,65	0,11						
	Toplam	979	3,61	0,73	0,02	Toplam	532,29	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,05$; ($q= 0,05$) $p \leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları ($\bar{x}=3,73$) Lise türü Anadolu lisesi olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından ($\bar{x}=3,47$) yüksek olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 5A.“Lise Türü” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
D. lise	A.Lisesi	-.03	.22	1.000
	M.lisesi	.31	.20	.671
	İ.Hatip Lisesi	.09	.24	.998
	F.Lisesi	.47	.22	.358
A.Lisesi	D.Lisesi	.03	.22	1.000
	M.lisesi	.34	.16	.386
	İ.Hatip Lisesi	.12	.21	.988
	F.Lisesi	.50	.19	.156
M.Lisesi	A.Lisesi	-.31	.20	.671
	D.Lisesi	-.34	.16	.386
	İ.Hatip Lisesi	-.22	.19	.854
	F.Lisesi	.16	.17	.925
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.09	.24	.998
	D.Lisesi	-.12	.21	.988
	M.lisesi	.22	.19	.854
	F.Lisesi	.38	.21	.531
F.Lisesi	A.Lisesi	-.47	.22	.358
	D.Lisesi	-.50	.19	.156
	M.lisesi	-.16	.17	.925
	İ.Hatip Lisesi	-.38	.21	.531

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Kendi Görüşleri Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle ilgili endişeler	D.lise	338	3,87	0,58	0,03	G.Arası	13,36	4	3,34	9,39	0,001
	A.lisesi	368	3,61	0,59	0,03	G.İçi	346,65	974	0,35		
	M.lisesi	161	3,78	0,61	0,04						
	İ. hatip lisesi	82	3,82	0,52	0,05						
	F.lisesi	30	3,63	0,77	0,14						
	Toplam	979	3,75	0,60	0,01	Toplam	360,02	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre gelecekle ilgili endişe alt boyutunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,39$; ($q= 0,05$) $p\leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların gelecekle ilgili endişe puanları ($\bar{x}=3,87$), Anadolu lisesi olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından ($\bar{x}=3,61$) yüksek bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 6A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
D. lise	A.Lisesi	.75*	.20	.872
	M.lisesi	.45	.18	.217
	İ.Hatip Lisesi	.26	.22	.839
	F.Lisesi	.22	.21	.014
A.Lisesi	D.Lisesi	-.75*	.20	.872
	M.lisesi	.23	.15	.725
	İ.Hatip Lisesi	.03	.19	1.000
	F.Lisesi	.52	.18	.088
M.Lisesi	A.Lisesi	-.23	.18	.217
	D.Lisesi	-.22	.15	.725
	İ.Hatip Lisesi	-.18	.17	.892
	F.Lisesi	.29	.15	.485
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.26	.22	.839
	D.Lisesi	-.03	.19	1.000
	M.lisesi	.18	.17	.892
	F.Lisesi	.48	.20	.216
F.Lisesi	A.Lisesi	-.45	.21	.014
	D.Lisesi	-.52	.18	.088
	M.lisesi	-.29	.15	.485
	İ.Hatip Lisesi	-.48	.20	.216

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Gelecek Endişeleri Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Düz lise grubu öğrenciler, Anadolu lisesi grubu öğrencilere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	D. lise	338	3,82	0,66	0,03	G.Ara sı	13,35	4	3,338	6,91	0,001
	A.lisesi	368	3,55	0,71	0,03	G.İçi	470,15	974	0,48		
	M.lisesi	161	3,74	0,79	0,06						
	İ. hatip lisesi	82	3,70	0,49	0,05						
	F.lisesi	30	3,62	0,66	0,12						
	Toplam	979	3,69	0,70	0,02	Toplam	483,50	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,91$; ($q= 0,05$) $p\leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları ($\bar{x}=3,82$), Lise türü Anadolu lisesi olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından ($\bar{x}=3,55$) yüksek olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 7A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
D. lise	A.Lisesi	.13	.20	.978
	M.lisesi	.30	.18	.614
	İ.Hatip Lisesi	.04	.22	1.000
	F.Lisesi	.54	.20	.141
A.Lisesi	D.Lisesi	-.13	.20	.978
	M.lisesi	.16	.15	.880
	İ.Hatip Lisesi	-.09	.19	.993
	F.Lisesi	.41	.17	.266
M.Lisesi	A.Lisesi	-.30	.18	.880
	D.Lisesi	-.16	.15	.614
	İ.Hatip Lisesi	-.26	.17	.685
	F.Lisesi	.24	.15	.665
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.04	.22	.993
	D.Lisesi	.09	.19	1.000
	M.lisesi	.26	.17	.685
	F.Lisesi	.50	.19	.163
F.Lisesi	A.Lisesi	-.54	.20	.266
	D.Lisesi	-.41	.17	.141
	M.lisesi	-.24	.15	.665
	İ.Hatip Lisesi	-.50	.19	.163

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Bedensel tepkiler	D. lise	338	3,72	0,75	0,04	G.Arası	35,02	4	8,75	12,01	0,001
	A.lisesi	368	3,29	0,91	0,04	G.İçi	710,06	974	0,72		
	M.lisesi	161	3,50	0,92	0,07						
	İ. hatip lisesi	82	3,53	0,75	0,08						
	F.lisesi	30	3,22	0,96	0,17						
	Toplam	979	3,49	0,87	0,02	Toplam	745,09	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre bedensel tepkiler alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,01$; ($q= 0,05$) $p \leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların bedensel tepki puanları ($\bar{x}=3,72$), Lise türü fen lisesi olanların bedensel tepki puanlarından ($\bar{x}=3,22$) yüksek olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 8A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
D. lise	A.Lisesi	-.13	.15	.943
	M.lisesi	.20	.17	.834
	İ.Hatip Lisesi	.28	.24	.846
	F.Lisesi	.81*	.20	.024
A.Lisesi	D.Lisesi	.13	.15	.943
	M.lisesi	.34	.19	.532
	İ.Hatip Lisesi	.42	.25	.616
	F.Lisesi	.06	.21	.009
M.Lisesi	A.Lisesi	-.20	.17	.834
	D.Lisesi	-.34	.19	.532
	İ.Hatip Lisesi	.07	.26	.999
	F.Lisesi	.47	.23	.375
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.28	.24	.846
	D.Lisesi	-.42	.25	.616
	M.lisesi	-.07	.26	.999
	F.Lisesi	.39	.28	.756
F.Lisesi	A.Lisesi	-.06	.20	.009
	D.Lisesi	-.81*	.21	.024
	M.lisesi	-.47	.23	.375
	İ.Hatip Lisesi	-.39	.28	.756

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi Bedensel Tepkiler Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Düz lise grubu öğrencileri, Fen lisesi grubu öğrencilerine göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Zihinsel tepkiler	D. lise	338	4,04	0,77	0,04	G.Arası	27,50	4	6,87	10,15	0,001
	A.lisesi	368	3,69	0,86	0,04	G.İçi	659,61	974	0,67		
	M.lisesi	161	3,98	0,91	0,07						
	İ. hatip lisesi	82	3,82	0,59	0,06						
	F.lisesi	30	3,53	0,83	0,15						
	Toplam	979	3,86	0,83	0,02	Toplam	687,11	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre zihinsel tepki alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=10,15 ; (q= 0,05) $p \leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların zihinsel tepki puanları ($\bar{x}=4,04$), Lise türü fen lisesi olanların zihinsel tepki puanlarından ($\bar{x}=3,53$) yüksek olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 9A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
D. lise	A.Lisesi	.00	.16	1.000
	M.lisesi	.35	.17	.421
	İ.Hatip Lisesi	.30	.25	.834
	F.Lisesi	.73*	.20	.017
A.Lisesi	D.Lisesi	-.00	.16	1.000
	M.lisesi	.34	.19	.562
	İ.Hatip Lisesi	.29	.26	.871
	F.Lisesi	.72*	.22	.041
M.Lisesi	A.Lisesi	-.35	.17	.421
	D.Lisesi	-.34	.19	.562
	İ.Hatip Lisesi	-.04	.27	1.000
	F.Lisesi	.38	.23	.635
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.30	.25	.834
	D.Lisesi	-.29	.26	.871
	M.lisesi	.04	.27	1.000
	F.Lisesi	.42	.29	.725
F.Lisesi	A.Lisesi	-.73*	.20	.017
	D.Lisesi	-.72*	.22	.041
	M.lisesi	-.38	.23	.635
	İ.Hatip Lisesi	-.42	.29	.725

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Zihinsel Tepkiler Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Düz lise grubu öğrenciler, Fen lisesi grubu öğrencilerine göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır; Anadolu lisesi grubu öğrencileri, Fen lisesi grubu öğrencilerine göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Lise Türü” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Genel sınav kaygısı	D.lise	338	3,72	0,61	0,03	G.Arası	17,12	4	4,28	11,09	0,001
	A.lisesi	368	3,47	0,60	0,03	G.İçi	375,83	974	0,38		
	M.lisesi	161	3,68	0,64	0,05						
	İ.hatip lisesi	82	3,52	0,63	0,07						
	F.lisesi	30	3,23	0,75	0,13						
	Toplam	979	3,59	0,63	0,02	Toplam	392,96	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “lise türü” değişkenine göre genel sınav kaygısı alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,09$; ($q= 0,05$) $p\leq 0,001$). Lise türü düz lise olanların genel sınav kaygısı puanları ($\bar{x}=3,72$) Lise türü fen lisesi olanların genel sınav kaygısı puanlarından ($\bar{x}=3,23$) yüksek olarak bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 10A. “Lise Türü” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
D. lise	A.Lisesi	-.17	.14	.842
	M.lisesi	.09	.16	.989
	İ.Hatip Lisesi	.06	.23	.999
	F.Lisesi	.65*	.19	.183
A.Lisesi	D.Lisesi	.17	.14	.842
	M.lisesi	.26	.18	.710
	İ.Hatip Lisesi	.24	.24	.914
	F.Lisesi	.48	.21	.047
M.Lisesi	A.Lisesi	-.09	.16	.989
	D.Lisesi	-.26	.18	.710
	İ.Hatip Lisesi	-.02	.25	1.000
	F.Lisesi	.39	.22	.536
İ.Hatip Lisesi	A.Lisesi	-.06	.23	.999
	D.Lisesi	-.24	.24	.914
	M.lisesi	.02	.25	1.000
	F.Lisesi	.41	.27	.684
F.Lisesi	A.Lisesi	-.48	.19	.047
	D.Lisesi	-.65*	.21	.183
	M.lisesi	-.39	.22	.536
	İ.Hatip Lisesi	-.41	.27	.684

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutunun Lise türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Düz lise grubu öğrenciler, Fen lisesi grubu öğrencilere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.2. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeylerinin Ortalaması (t-test)

Duygu Yönetimi	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
	Kadın	303	3,36	,97	,05
	Erkek	676	3,11	,68	,02

Duygu Yönetimi	T-test						
	F	Sig.	T	Df	P	Ort	SS
	92,31	,000	4,43	977	,001	,24	,05
		3,89	440,97	,000	,24	,06	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre duygu yönetim ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,43$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadınların duygu yönetimi ölçeğinden aldıkları puan (3,36) erkeklere göre (3,11) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü Alt Boyutu İle İlgili Endişeler Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Başkalarını Sizi Nasıl Gördüğü ile İlgili Endişeler	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
	Kadın	303	3,85	,71	,04
	Erkek	676	3,68	1,07	,04

Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü ile İlgili Endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	P	Ort	SS
		7,987	,005	2,45	977	,014	,16
			2,84	838,27	,005	,16	,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre başkalarının görüşleri ile ilgili endişe alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,45$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,014$)). Yani kadınların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,85), erkeklere (3,68) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Alt Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
	Kadın	303	3,81	,69	,03
	Erkek	676	3,53	,74	,02

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	P	Ort	SS
	8,528	,004	5,59	977	,001	,28	,05
		5,75	621,72	,000	,28	,04	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre kendisi ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=5,59$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Yani kadınların kendisi ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,81) erkeklere (3,53) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Alt Boyutu Düzeylerinin Ortalaması (t-test)

Gelecekle ilgili endişeler	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
	Kadın	303	3,89	,51	,02
	Erkek	676	3,69	,63	,02

Gelecekle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	18,30	,000	4,80	977	,001	,19	,04
			5,18	704,47	,000	,19	,03

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre gelecek ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=5,592$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadınların kendisi ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,89) erkeklere (3,69) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişe Boyutu Düzeylerinin Ortalaması (t-test)

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
	Kadın	303	3,82	,62	,03
	Erkek	676	3,64	,72	,02

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	14,677	,000	3,72	977	,001	,17	,04
		3,93	666,11	,000	,17	,04	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,724$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Yani kadınların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,82) erkeklere (3,64) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
Bedensel Tepkiler	Kadın	303	3,74	,73	,04
	Erkek	676	3,38	,90	,03

Bedensel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	24,428	,000	6,04	977	,001	,35	,05
		6,53	705,78	,000	,35	,05	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre bedensel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,04$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadınların bedensel tepki boyutundan aldıkları puan erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Düzeyinin Ortalaması (t-test)

	Cinsiyet	N	Ort	SD	SS Ort.
Zihinsel Tepkiler	Kadın	303	4,01	,59	,03
	Erkek	676	3,80	,91	,03

Zihinsel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	t	df	p	Ort	SS
	30,55	,000	3,73	977	,001	,21	,05
		4,36	852,32	,000	,21	,04	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “cinsiyet” değişkenine göre zihinsel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=3,73$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,001$)). Yani kadınların zihinsel tepki boyutundan aldıkları puan (4,01) erkeklere (3,80) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın olanların lehine gerçekleşmiştir.

4.3. “Aylık Gelir” Değişkenine İlişkin Bulgular

Gelir düzeyine göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Duygu Yönetim Düzeyinin İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygu Yönetimi	1000 TL ve altı	118	3,16	0,71	0,06	G. Arası	0,564	3	0,18	0,29	0,82
	1001 TL ve 2000 TL	268	3,18	0,84	0,05	G.içi	618,30	975	0,63		
	2001 TL ve 3000 TL	306	3,18	0,78	0,04						
	3001 TL ve üstü	287	3,22	0,78	0,04						
	Toplam	979	3,19	0,79	0,02	Toplam	618,86	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin “aylık gelir düzeyi” değişkenine göre duygu yönetim puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=0,29; p≤0,82).

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Başkalarının Görüşleri Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler	1000 tl ve altı	118	3,80	1,08	0,09	G.Arası	1,38	3	0,46	0,47	0,69
	1001 tl ve 2000 tl	268	3,77	0,79	0,04	G.İçi	939,14	975	0,96		
	2001 tl ve 3000 tl	306	3,71	1,02	0,05						
	3001 tl ve üstü	287	3,69	1,04	0,06						
	Toplam	979	3,73	0,98	0,03	Toplam	940,52	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ailesinin aylık geliri” değişkenine göre başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutu puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=0,47; $p \leq 0,69$).

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Gelir Değişkenine” İlişkin Kendi Görüşleri Düzeyinin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	1000TL ve altı	118	3,62	0,66	0,06	G.Arası	4,45	3	1,48	2,74	0,04
	1001 TL ve 2000 TL	268	3,72	0,72	0,04	G.İçi	527,83	975	0,54		
	2001 TL ve 3000 TL	306	3,55	0,75	0,04						
	3001 TL ve üstü	287	3,59	0,75	0,04						
	Toplam	979	3,61	0,73	0,02	Toplam	532,29	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ailesinin aylık gelir durumu” değişkenine göre kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,74$; ($q=0,05$), $p \leq 0,04$). Gelir seviyesi 1001 TL ve 2000 TL arasında olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları ($\bar{x}=3,72$), 2001 TL ve 3000 TL olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından ($\bar{x}=3,55$) yüksek bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 20A. “Aylık Gelir” Değişkenine Göre Kendi Görüşleri Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1000TL ve altı	1001 TL ve 2000 TL	.15	.15	.903
	2001 TL ve 3000 TL	.12	.16	.964
	3001 TL ve üstü	-.02	.23	.041
1001 TL ve 2000 TL	1000TL ve altı	-.15	.15	.903
	2001 TL ve 3000 TL	.74*	.18	1.000
	3001 TL ve üstü	.59	.24	.232
2001 TL ve 3000 TL	1000TL ve altı	-.12	.16	.964
	1001 TL ve 2000 TL	-.74*	.18	1.000
	3001 TL ve üstü	.61	.25	.222
3001 TL ve üstü	1000TL ve altı	.02	.23	.041
	1001 TL ve 2000 TL	-.59	.24	.232
	2001 TL ve 3000 TL	-.61	.25	.222

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi, Kendi Görüşleri Alt Boyutunun “Ailesinin aylık gelir durumu” değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1001 TL ve 2000 TL aylık geliri olan öğrenciler grubu, 2001 TL ve 3000 TL aylık geliri olan öğrenciler grubuna göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Gelecek Endişeleri Boyutu Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelecekle ilgili endişeler	1000 tl ve altı	118	3,73	0,57	0,05	G.Arası	1,30	3	0,43	1,18	0,31
	1001 tl ve 2000 tl	268	3,81	0,60	0,03	G.İçi	358,71	975	0,36		
	2001 tl ve 3000 tl	306	3,72	0,59	0,03						
	3001 tl ve üstü	287	3,73	0,63	0,03						
	Toplam	979	3,75	0,60	0,01	Toplam	360,02	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “aylık gelir değişkenine” göre gelecek ile ilgili endişe boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,18$; $p\leq 0,31$).

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeler Boyutu Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	1000 TL ve altı	118	3,66	0,68	0,06	G.Arası	1,72	3	0,57	1,16	0,32
	1001 TL ve 2000TL	268	3,76	0,65	0,03	G.İçi	481,78	975	0,49		
	2001 TL ve 3000 TL	306	3,66	0,72	0,04						
	3001 TL ve üstü	287	3,67	0,73	0,04						
	Toplam	979	3,69	0,70	0,02	Toplam	483,50	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ailesinin aylık gelir durumu” değişkenine göre yeterince hazırlanamamakla ilgili endişe boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=1,16; $p \leq 0,32$).

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Bedensel tepkiler	1000 TL ve altı	118	3,44	0,90	0,08	G.Arası	1,57	3	0,52	0,69	0,55
	1001 TL ve 2000 TL	268	3,55	0,86	0,05	G.İçi	743,51	975	0,76		
	2001 TL ve 3000 TL	306	3,49	0,82	0,04						
	3001 TL ve üstü	287	3,46	0,91	0,05						
	Toplam	979	3,49	0,87	0,02	Toplam	745,09	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ailesinin aylık gelir durumu” değişkenine göre bedensel tepki boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,69$; $p \leq 0,55$).

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Zihinsel tepkiler	1000 ve altı	118	3,86	0,85	0,07	G.Arası	1,16	3	0,38	0,55	0,64
	1001 tl ve 2000 tl	268	3,92	0,67	0,04	G.İçi	685,94	975	0,70		
	2001 tl ve 3000 tl	306	3,85	0,91	0,05						
	3001 tl ve üstü	287	3,83	0,87	0,05						
	Toplam	979	3,86	0,83	0,02	Toplam	687,11	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ailesinin aylık gelir durumu” değişkenine göre zihinsel tepki boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,55$; $p \leq 0,64$).

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Aylık Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Varyans Analizi Bulguları

	Faktör	N	Ort	SD	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Genel sınav kaygısı	1000 tl ve altı	118	3,50	0,73	0,06	G.Arası	1,62	3	0,54	1,34	0,25
	1001 tl ve 2000 tl	268	3,64	0,60	0,03	G.İçi	391,34	975	0,40		
	2001 tl ve 3000 tl	306	3,57	0,64	0,03						
	3001 tl ve üstü	287	3,59	0,59	0,03						
	Toplam	979	3,59	0,63	0,02	Toplam	392,96	978			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin aylık gelir durumu değişkenine göre genel sınav kaygısı boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,34$; $p \leq 0,25$).

4.4. “Hastalık” Değişkenine İlişkin Bulgular

Hastalık durumuna göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Duygu Yönetimi	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var		888	3,21	,74
Yok		91	2,99	1,14	,12

Duygu Yönetimi	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	65,613	,000	2,46	977	,014	,21	,08
		1,75	98,02	,082	,21	,12	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre duygu yönetim ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,46$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,014$)). Söz konusu farklılık hasta olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani hastaların duygu yönetimi ölçeğinden aldıkları puan (3,21) sağlıklılara (2,99) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	Var	888	3,71	1,01	,03
	Yok	91	3,96	,56	,05

Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	10,293	,001	-2,34	977	,019	-,25	,10
			-3,72	158,21	,000	-,25	,06

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2346$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,019$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklı öğrencilerin başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,96) hasta öğrencilere (3,71) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğüyle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,60	,74	,02
	Yok	91	3,80	,63	,06

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	6,168	,013	-2,49	977	,013	-,20	,08
		-2,81	116,51	,006	-,20	,07	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,49$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,01$)). Söz konusu farklılık hasta olmayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani hasta olmayanların kendisi ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,80) hastalara (3,60) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Gelecekle ilgili endişeler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,73	,61	,02
	Yok	91	3,95	,53	,05

Gelecekle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	4,412	,036	-3,33	977	,001	-,22	,06
			-3,72	115,60	,000	-,22	,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre gelecek ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,33$; $p \leq 0,05$ ($p = 0,001$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklıların kendisi ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,95) hastalara göre (3,73) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,67	,70	,02
	Yok	91	3,89	,63	,06

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	1,642	,200	-2,84	977	,004	-,21	,07
		-3,11	114,19	,002	-,21	,07	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-28$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,004$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklıların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (3,89) hastalara (3,67) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Bedensel Tepkiler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,46	,88	,02
	Yok	91	3,76	,67	,07

Bedensel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	t	df	p	Ort	SS
	10,20	,001	-3,09	977	,002	-,29	,09
			-3,84	123,98	,000	-,29	,07

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre bedensel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=-3,09$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,002$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklıların bedensel tepki boyutundan aldıkları puan hastalara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Zihinsel Tepkiler	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,84	,85	,02
	Yok	91	4,07	,63	,06

Zihinsel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	4,428	,036	-2,52	977	,012	-,23	,09
		-3,21	126,07	,002	-,23	,07	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre zihinsel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=-2,528$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,012$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklıların zihinsel tepki boyutundan aldıkları puan hastalara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Hastalık” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Genel Sınav Kaygısı	Hastalık	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	888	3,56	,63	,02
	Yok	91	3,83	,56	,05

Genel Sınav Kaygısı	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	1,757	,185	-3,83	977	,001	-,26	,06
			-4,23	114,91	,000	-,26	,06

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hastalık” değişkenine göre genel sınav kaygısı boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,83$; $p \leq 0,05$ ($p = 0,001$)). Söz konusu farklılık sağlıklı olanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sağlıklıların zihinsel tepki boyutundan aldıkları puan (3,83) hastalara (3,56) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

4.5. “Sınav Fobisi” Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınav fobisi değişkenine göre; öğrencilerin duygu yönetimi ve stres düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Duygu Yönetimi Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Duygu Yönetimi	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	940	3,20	,78	,02
	Yok	39	2,97	1,08	,17

Duygu Yönetimi	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	18,56	,000	1,75	977	,079	,22	,12
		1,29	39,63	,203	,22	,17	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre duygu yönetim ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,75$; $p \leq 0,05$ ($p=0,79$)).

Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
Var		940	3,71	,93	,03
Yok		39	4,20	1,69	,27

Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	1,353	,245	-3,06	977	,002	-,48	,15
			-1,79	38,96	,081	-,48	,27

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,06$; $p \leq 0,05$ ($p= 0,002$)). Söz konusu farklılık sınav fobisi olmayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sınav fobisi olmayan öğrencilerin başkalarının görüşleri ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan (4,20) sınav fobisi olan (3,71) öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Kendisini Nasıl Gördüğüyle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	940	3,61	,73	,02
	Yok	39	3,76	,78	,12

Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	p	Ort	SS
	,427	,514	-1,23	977	,216	-,14	,12
		-1,16	40,800	,251	-,14	,12	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre kendisi ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ile anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,23$; $p \leq 0,05$ ($p=0,216$)).

Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınav Fobisi Değişkenine Göre Gelecekle İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Gelecekle ilgili endişeler	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	940	3,74	,60	,01
	Yok	39	4,04	,44	,07

Gelecekle ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	T	df	p	Ort	SS
	5,83	,016	-3,03	977	,002	-,29	,09
		-4,05	44,13	,000	-,29	,07	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre gelecek ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,03$; $p \leq 0,05$ ($p = 0,002$)). Söz konusu farklılık sınav fobisi lehine gerçekleşmiştir. Yani sınav fobisi olmayanların kendisi ile ilgili endişe boyutundan aldıkları puan sınav fobisi olanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Yeterince Hazırlanamamakla İlgili Endişeleri Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var		940	3,69	,70
Yok		39	3,81	,68	,10

Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	,210	,647	-1,09	977	,274	-,12	,11
		-1,12	41,40	,268	-,12	,11	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ile anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-109$; $p \leq 0,05$ ($p=0,274$)).

Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Bedensel Tepkiler Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Bedensel Tepkiler	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	940	3,48	,87	,02
	Yok	39	3,68	,73	,11

Bedensel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	t	df	p	Ort	SS
	2,30	,129	-1,33	977	,182	-,19	,14
		-1,58	42,68	,122	-,19	,12	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre bedensel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ile anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,33$; $p \leq 0,05$ ($p=0,182$)).

Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Zihinsel Tepkiler Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
Zihinsel Tepkiler	Var	940	3,85	,80	,02
	Yok	39	4,18	1,43	,22

Zihinsel Tepkiler	T-test						
	F	Sig.	t	df	p	Ort	SS
	4,69	,031	-2,45	977	,014	-,33	,13
		-1,44	38,99	,156	-,33	,23	

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre zihinsel tepki boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,45$; $p \leq 0,05$ ($p=0,014$)). Söz konusu farklılık sınav fobisi olmaların lehine gerçekleşmiştir. Yani sınav fobisi olmayanların zihinsel tepki boyutundan aldıkları puan fobisi olanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin “Sınav Fobisi” Değişkenine Göre Genel Sınav Kaygısı Boyutu Düzeyinin Ortalaması (t-test)

Genel Sınav Kaygısı	Sınav fobi	N	Ort	SD	SS Ort.
	Var	940	3,58	,63	,02
	Yok	39	3,81	,66	,10

Genel Sınav Kaygısı	T-test						
	F	Sig.	t	df	P	Ort	SS
	,000	,998	-2,23	977	,026	-,23	,10
			-2,12	40,87	,040	-,23	,10

Araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav fobisi” değişkenine göre genel sınav kaygısı boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,23$; $p \leq 0,05$ ($p = 0,026$)). Söz konusu farklılık sınav fobisi olmayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani sınav fobisi olmayanların genel sınav kaygısı boyutundan aldıkları puan (3,81) fobisi olanlara (3,58) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Lise Türü ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)

		Value	Df	P	
Pearson Chi-Square		17,413 ^a	4	,002	
Likelihood Ratio		15,928	4	,003	
Linear-by-Linear Association		,021	1	,885	
N of Valid Cases		979			
		Sınav fobi			
		Var	Yok	Toplam	
Lise türü	D.lise	N	320	18	338
		% lise türü	94,7%	5,3%	100,0%
		% sınav fobi	34,0%	46,2%	34,5%
	A.lisesi	N	360	8	368
		% lise türü	97,8%	2,2%	100,0%
		% sınav fobi	38,3%	20,5%	37,6%
	m.lisesi	N	157	4	161
		% lise türü	97,5%	2,5%	100,0%
		% sınav fobi	16,7%	10,3%	16,4%
	i.hatip lisesi	N	73	9	82
		% lise türü	89,0%	11,0%	100,0%
		% sınav fobi	7,8%	23,1%	8,4%
	f.lisesi	N	30	0	30
		% lise türü	100,0%	0,0%	100,0%
% sınav fobi		3,2%	0,0%	3,1%	
Toplam		N	940	39	979
		% lise türü	96,0%	4,0%	100,0%
		% sınav fobi	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin lise türü ile sınav fobi arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin ki - kare testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p \leq 0,05$ ($p = 0,002$)). Bulunan sonuçlara göre düz lisede okuyan öğrencilerin %94,70'i, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin %97,80'i meslek lisesinde okuyan öğrencilerin %97,50'si, imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin %89,0'u ve fen lisesinde okuyan öğrencilerin %100'ünün sınav fobisi vardır.

Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)

	Value	Df	P
Pearson Chi-Square	65,699 ^a	1	,000
Continuity Correction ^b	62,865	1	,000
Likelihood Ratio	61,923	1	,000
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	65,632	1	,000
N of Valid Cases	979		

			Sınav fobi		Toplam
			Var	Yok	
Cinsiyet	Kadın	N	268	35	303
		% cinsiyet	88,4%	11,6%	100,0%
		% sınav fobi	28,5%	89,7%	30,9%
	Erkek	N	672	4	676
		% cinsiyet	99,4%	0,6%	100,0%
		% sınav fobi	71,5%	10,3%	69,1%
Toplam		N	940	39	979
		% cinsiyet	96,0%	4,0%	100,0%
		% sınav fobi	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile sınav fobi arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin ki - kare testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p \leq 0,05$ ($p = 0,000$)). Bulunan sonuçlara göre kadın öğrencilerin %88,40'ı ve erkek öğrencilerin %99,40'ının sınav fobisi vardır.

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)

		Value	Df	P	
Pearson Chi-Square		3,594 ^a	3	,309	
Likelihood Ratio		3,609	3	,307	
Linear-by-Linear Association		,506	1	,477	
N of Valid Cases		979			
		Sınav fobi		Toplam	
		Var	Yok		
Gelir	1000 tl ve altı	N	115	3	118
		% gelir	97,5%	2,5%	100,0%
		% sınav fobi	12,2%	7,7%	12,1%
	1001 tl ve 2000 tl	N	253	15	268
		% gelir	94,4%	5,6%	100,0%
		% sınav fobi	26,9%	38,5%	27,4%
	2001 tl ve 3000 tl	N	293	13	306
		% gelir	95,8%	4,2%	100,0%
		% sınav fobi	31,2%	33,3%	31,3%
	3001 tl ve üstü	N	279	8	287
		% gelir	97,2%	2,8%	100,0%
		% sınav fobi	29,7%	20,5%	29,3%
Toplam		N	940	39	979
		% gelir	96,0%	4,0%	100,0%
		% sınav fobi	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin aylık gelir seviyesi ile sınav fobi arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin ki – kare testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p \leq 0,05$ ($p = 0,309$)).

Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hastalık Değişkeni ile Sınav Fobisi Arasındaki İlişki (ki-kare)

	Value	Df	P
Pearson Chi-Square	173,061 ^a	1	,000
Continuity Correction ^b	165,737	1	,000
Likelihood Ratio	90,018	1	,000
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	172,884	1	,000
N of Valid Cases	979		

			Sınav fobi		Toplam
			Var	Yok	
Hastalık	Var	N	876	12	888
		% hastalık	98,6%	1,4%	100,0%
		% sınav fobi	93,2%	30,8%	90,7%
	Yok	N	64	27	91
		% hastalık	70,3%	29,7%	100,0%
		% sınav fobi	6,8%	69,2%	9,3%
Toplam		N	940	39	979
		% hastalık	96,0%	4,0%	100,0%
		% sınav fobi	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin hastalık ile sınav fobi arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin ki - kare testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p \leq 0,05$ ($p = 0,000$)). Bulunan sonuçlara göre hasta olan öğrencilerin %98,60'ı ve sağlıklı öğrencilerin %70,30'unun sınav fobisi vardır.

Tablo 46. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etki Boyutları Arasındaki Coreleasyon

	Duygu	başkaları	Kendi_endise	Gelecek_endise	Yeterince_hazır lanmama	Bedensel tepki	Genel_sınav	Zihinsel tepki
Duygu	R 1	,235*	,309**	,210**	,262**	,287**	,234**	,241**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Başkaları	R *,235	1	,611**	,380**	,479**	,598**	,380**	,816**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Kendi_endise	R *,309	,611*	1	,598**	,643**	,733**	,574**	,694**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Gelecek_endise	R *,210	,380*	,598**	1	,621**	,576**	,629**	,551**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Yeterince_hazır lanmama	R *,262	,479*	,643**	,621**	1	,686**	,626**	,637**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Bedensel_tepki	R *,287	,598*	,733**	,576**	,686**	1	,650**	,699**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Genel_sınav	R *,234	,380*	,574**	,629**	,626**	,650**	1	,547**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979
Zihinsel_tepki	R *,241	,816*	,694**	,551**	,637**	,699**	,547**	1
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N 979	979	979	979	979	979	979	979

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmamız genelinde stres ve duygu yönetim düzeylerinin etkilendiği faktörler istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu incelemeye tabi olan öğrencilerin bazı farklılaşan özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde İstanbul İli Esenler, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin stres ve duygu yönetim düzeylerinin karşılaştırılmasını yapmak üzere uygulanan ölçeklerin sonuçları açıklanmıştır.

"Lise Türü" Değişkenine İlişkin Sonuçlar Lise türü meslek lisesi olanların; **duygu yönetim puanları** Anadolu lisesi olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. **Lise türü düz lise olanların; Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları** fen lisesi olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları**, Anadolu lisesi olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Gelecekle ilgili endişe puanları** Anadolu Lisesi olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları**, Anadolu lisesi olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Bedensel tepki puanları**, fen lisesi olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Zihinsel tepki puanları**, fen lisesi olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Genel sınav kaygısı puanları**, fen lisesi olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur.

"Cinsiyet" Değişkenine İlişkin Sonuçlar Kadın olanların; **Duygu yönetim puanları**, erkek olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. **Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları**, erkek olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları**, erkek olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Gelecekle ilgili endişe puanları**, erkek olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe**

puanları, erkek olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Bedensel tepki puanları**, erkek olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Zihinsel tepki puanları**, erkek olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Genel sınav kaygısı puanları**, erkek olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur.

"Gelir Seviyesi" Değişkenine İlişkin Sonuçlar; Gelir seviyesi 1001 TL ve 2000 TL arasında olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, 2001 TL ve 3000 TL olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur.

"Hastalık" Değişkenine İlişkin Sonuçlar Hasta olanların; Duygu yönetim puanları, sağlıklı olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. **Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları**, sağlıklı olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Sağlıklı olanların;**

Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, hasta olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Gelecekle ilgili endişe puanları**, hasta olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları**, hasta olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Bedensel tepki puanları**, hasta olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Zihinsel tepki puanları**, hasta olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Genel sınav kaygısı puanları**, hasta olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur.

"Sınav Fobisi" Değişkenine İlişkin Sonuçlar Sınav fobisi olmayanların; **Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları**, sınav fobisi olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Gelecekle ilgili endişe puanları**, sınav fobisi olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. **Zihinsel tepki puanları**, sınav fobisi olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. **Genel sınav kaygısı puanları**, sınav fobisi olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Lise Türü Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde lise türü değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Lise türü meslek lisesi olanların; duygu yönetim puanları, Anadolu lisesi olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durum; Anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre akademik başarılarının yüksek olması ve daha az endişe duymaları ile açıklanabilir.

Lise türü düz lise olanların;

Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları, fen lisesi olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bu durum; düz lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre başarısızlıklarının çevresindeki (anne, baba ve arkadaş) kişiler tarafından büyük bir tepki ile karşılanacağı algısı ile açıklanabilir.

Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, Anadolu lisesi olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bunun nedeni; düz lise öğrencilerinin, Anadolu lisesi öğrencilerine göre, kendine güven eksikliği, yetersizlik duygusu, konsantrasyon düşüklüğü, düşük başarıda yenilgiyi kabullenme, başarısız olduklarında kendine bakış açılarının olumsuz etkilenmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Gelecekle ilgili endişe puanları, Anadolu Lisesi olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bunun nedeni; düz lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre, sınavsız bir sistemin olmasını istemeleri, sınavların gelecekteki mevkilerini olumsuz etkilediği düşüncesi ve sınav başarısını hayat başarısı gibi algılamalarından kaynaklandığı ile açıklanabilir.

Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları, Anadolu lisesi olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; düz lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre, sık sık yapılan sınavları istememeleri, başarı düzeylerinin nasıl olacağı endişesi, sınava hazır olmadıkları algısı, sınav stresinin sınava hazırlanmalarını olumsuz etkilemesi ve sınava hazır olup olmadıklarını hissedememeleri ile açıklanabilir.

Bedensel tepki puanları, fen lisesi olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; düz lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre daha fazla, sınavlardan önce yemek ve uyku düzenlerinin bozulması, mide bulantısı çekmeleri, istemsiz vücut hareketleri, aşırı gerginlik, kasılmalar ve panik yaşamaları ile açıklanabilir.

Zihinsel tepki puanları, fen lisesi olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi; düz lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre daha fazla, zihin dağınıklığı yaşamaları, sınav esnasında gözetlenmekten hoşlanmaması, önemli sınavlarda aşırı stres ve endişe hissetmeleri, sınav ortamının fiziki şartlarının olumsuzluğu, peşinen yenilgiyi kabullenmeleri, sınav sırasındaki olumsuz duygularından çok etkilenmeleri, sınavların sürelerinin yetersizliği düşüncesi ve aşırı heyecanlanmaları ile açıklanabilir.

Genel sınav kaygısı puanları, fen lisesi olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; düz lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre daha fazla, sınav ortamını gergin bulmaları, derslerden sınavsız geçmeyi istemeleri, sınav öncesinde huzursuz ve sıkıntılı oluşları, sınav yerine ödev yaparak derslerden geçmeyi istemeleri ile açıklanabilir.

Arzu Yıldırım, Rabia Hacıhasanoğlu, Papatya Karakurt, Serpil Türkleş'in makalesinde Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu makaleye göre; okul türüne göre öğrencilerin PÇB (Problem Çözme Becerileri) algıları incelendiğinde Fen Lisesi öğrencilerinin PÇB algıları Anadolu Lisesi ve düz lise öğrencilerinin PÇB algılarına göre yüksek bulunmuştur ve okul türü ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Fen Bilimleri

öğrencilerin problem çözme yöntemlerini, sorgulama yapabilmeyi, olaylara kaşlı objektif olabilmeyi, ekip çalışmasını ve çözüm üretmeyi öğretir (Akgün, 2001). Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Kadın olanların;

Duygu yönetim puanları, erkek olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre duygularına daha rahatça yön verebilmeleri ile açıklanabilir.

Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları, erkek olanların başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sınav başarısı açısından çevresindeki kişilerin düşüncelerini ve davranışlarını daha çok önemsedikleri ile açıklanabilir.

Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, erkek olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kendilerine güvenlerinin daha düşük olması, kendilerini başkalarıyla kıyaslamalarının daha yoğun olması, zihin dağınıklığını daha çok yaşamaları, başarısızlık karşısında kendilerine olan bakış açılarının daha fazla olumsuz yönde değişmesi ile açıklanabilir.

Gelecekle ilgili endişe puanları, erkek olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla, sınavsız geçmeyi istemeleri, sınavda başarısız olurlarsa hayatta da başarısız olacakları algısının fazla olması, gelecekteki yaşantısının ve kariyerinin sınavlara bağlı olduğu düşüncesine daha çok sahip olmaları ile açıklanabilir.

Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları, erkek olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla, sık yapılan sınavları sevmemeleri, başarılı olma düşüncesinin oluşturduğu endişe ve stresin sınava hazırlık yapmalarına ve sınav

başarılarına mani oluşu, sınava hazır olduğuna dair kendine olan güvensizlik ile açıklanabilir.

Bedensel tepki puanları, erkek olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yeme ve uyku bozukluğu yaşamaları, mide rahatsızlığı yaşamaları, istemsiz beden hareketleri yapmaları, kas kasılmalar yaşamaları, gereksiz panik yaşamaları ile açıklanabilir.

Zihinsel tepki puanları, erkek olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav sırasında başka düşüncelere kapılmaları, sınava yoğunlaşamamaları, sınav yapılan mekânın fiziksel koşullarının olumsuzluklarından etkilenmeleri, baştan kaybetmişlik duygusu yaşamaları, duygularının sınav motivasyonunu düşürmesi ile açıklanabilir.

Genel sınav kaygısı puanları, erkek olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav gerginliğini hissetmeleri, sınav olmasa dersleri daha iyi anlayabilecekleri algısı, sınav öncesinde hep sıkıntılı ve huzursuz olmaları, sınav yerince ödev yaparak dersleri geçmeyi istemeleri ile açıklanabilir.

Saraçoğlu (1993) çalışmasında, “cinsiyet ile öğrenci problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kadınların yaşadığı problemlerin erkeklerinkinden daha fazla olduğu saptanmıştır”(Batıgün, Durak ve Kayış, 2014, s.76). Bu sonuç yapılan bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

“Ergenlerde umutsuzluk düzeyinin belirlenmesi ve umutsuzluk düzeyinin sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin” araştırıldığı çalışmada, BUÖ (Beck Umutsuzluk Ölçeği) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre BUÖ’nden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.. Bu durum yapılan bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Duygusal zeka ile ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında, çeşitli ölçekler kullanılmakla birlikte genel olarak kadınların duygusal zeka ve alt alanlarından erkeklere oranla daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır (Ciarrochi ve ark., 2001; Reiff ve ark., 2001;

Ciarrochi ve ark., 2000; Mayer ve ark., 1999; Mayer, Geher, 1996). Aynı bulgu Ergin, İşmen ve Özabacının (1999) çalışmasında da vardır. Bu sonuçlar yapılan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Gelir seviyesi 1001 TL ve 2000 TL arasında olanların **kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları**, 2001 TL ve 3000 TL olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; Gelir seviyesi 1001 TL ve 2000 TL arasında olanların gelir seviyesi 2001 TL ve 3000 TL olanlara göre, kendine olan güvenlerinin az oluşu, kendilerini akıllı bulmamaları, sınavların bilgiyi tam olarak ölçtüğüne inanmamaları, kendilerine karşı olan bakış açılarının olumsuz oluşu ile açıklanabilir.

Arzu Yıldırım, Rabia Hacıhasanoğlu, Papatya Karakurt ve Serpil Türkleş'in makalesinde "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler" incelenmiştir. Bu makaleye göre; Ailenin aylık gelirinin öğrencilerin PÇB algılarını etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonuç Yıldırım ve ark (2009), Yılmaz ve ark. (2009), Çağlayan ve ark. (2008), Çilingir (2006) ve Çam'ın (1998) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Hastalık Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Hasta olanların;

Duygu yönetim puanları, sağlıklı olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; hasta olanların olumlu duygularını ifade etmemeleri sıklıkla başvurdukları bir durum olmasıyla açıklanabilir.

Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları, sağlıklı olanlardan yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; hasta olanların başkalarının görüşlerini daha çok önemsemeleri ile açıklanabilir. Yâda hasta olanların başkalarının görüşlerinden etkilenerek hastalık durumlarının daha da artmasına neden olan duygular içine girmeleri ile açıklanabilir.

Sağlıklı olanların;

Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, hasta olanların kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; sağlıklı olanların kendileri hakkındaki görüşlerine daha çok önem vermeleri ve bunun onlarda stres ve endişe duyguları oluşturması ile açıklanabilir.

Gelecekle ilgili endişe puanları, hasta olanların gelecekle ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; sağlıklı olanların sağlık sorunu olmadığı için gelecekteki meslekleri ve kariyerleri hakkında daha fazla düşünmeleri ve bundan dolayı daha fazla endişe yaşadıkları ile açıklanabilir.

Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları, hasta olanların yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; sağlıklı bireyler kendi potansiyellerinin farkında oldukları için daha çok sınav hazırlığı yapmaları gerektiği düşüncesine sahip olmaları ile açıklanabilir.

Bedensel tepki puanları, hasta olanların bedensel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; sağlıklı olanların sınav sırasında bedensel tepkilerinin daha çok farkında olmaları ile açıklanabilir. Yani hasta olanlar sınav sırasındaki bedensel tepkilerini hastalıklarıyla ilişkilendirmeleri de bu durumun açıklaması olabilir.

Zihinsel tepki puanları, hasta olanların zihinsel tepki puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; sağlıklı olanlar hastalıkları olmadığı için sınav sırasındaki zihinsel tepkilerini daha rahat ayırt edebilmektedirler şeklinde açıklanabilir.

Genel sınav kaygısı puanları, hasta olanların genel sınav kaygısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni; hasta olanlar sınavdan daha çok hastalıkları ile meşgul olduklarından sınavları sağlıklı olan bireylere göre daha az önemsemeleri ile açıklanabilir.

Arzu Yıldırım, Rabia Hacıhasanoğlu, Papatya Karakurt, Serpil Türkleş'in makalesinde "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler" incelenmiştir. Bu makaleye göre; kronik hastalığı olmayan öğrencilerin kronik hastalığı olan öğrencilere göre PÇB (Problem Çözme Becerisi) algılarının daha yüksek olduğu ve farklılığın istatistiksel

olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu araştırma ile örtüşmemektedir.

5.3. Öneriler

1. Lise türü meslek lisesi olanların; duygu yönetim puanları, Anadolu lisesi olanların duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. Meslek lisesindeki öğrencilere duygu yönetimi ile ilgili daha çok rehberlik hizmeti verilmelidir.
2. Lise türü düz lise olan öğrencilerin bu çalışmada kullanılan stres ölçeğindeki alt alanların tamamında (Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları, Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, Gelecekle ilgili endişe puanları, Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları, Bedensel tepki puanları, Zihinsel tepki puanları, Genel sınav kaygısı puanları) diğer lise türlerinde olan öğrencilerden daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumu düzeltmek ve düz lise öğrencilerinin bu olumsuzluklardan kurtarılması için düz lise öğrencileri ile özel çalışmalar yapılmalıdır. Endişe ve kaygılarını azaltabilmeleri için eğitimler verilmeli, sınav hazırlığını daha yeterli hale getirebilmeleri için ise takviye etüt çalışmaları yapılmalıdır.
3. Kız öğrencilerin Duygu yönetim puanları, erkek öğrencilerin duygu yönetim puanlarından yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin de duygu yönetim becerilerinin gelişebilmesi için okullarda çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Okul aile ve öğrenci üçgeni içerisinde özellikle kız öğrencilerin kişisel olarak kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturulmalıdır.
4. Kız öğrenciler, stres ölçeği alt alanlarında (Başkalarının görüşleri ile ilgili endişe puanları, Kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanları, Gelecekle ilgili endişe puanları, Yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanları, Bedensel tepki puanları, Zihinsel tepki puanları, Genel sınav kaygısı puanları) erkek öğrencilere göre çok daha yüksek puan almışlardır. Kız öğrencilerin kaygı ve endişe hislerinin azaltılması için, stres, endişe ve kaygılarını azaltıcı seminerler düzenlenmeli, uzman kişilerden sınava yönelik kaygıları azaltmak için okullarda faaliyetler yapılmalıdır.

5. Bu araştırma, İstanbul'un başka ilçelerinde de yapılabilir.
6. Bu çalışma, diğer şehirlerde de yapılabilir.
7. Bu çalışmada üniversiteye hazırlanan öğrencilerde stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisi araştırılmıştır. Buradan yola çıkılarak; duyguları yönetme becerisine stres dışında başka hangi faktörlerin etkili olduğu araştırılabilir.
8. Duyguları yönetme becerisinin öğrencilerde nasıl geliştirilebileceği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1979). İnsan Tanıma Sanatı. İstanbul. *Dergâh Yayınları*.
- Akın, M., (2004). İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yönetimciler ile Astar Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri(Kayseri'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama). *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi*. Eskişehir.
- Akkaya, S. (2008). Ortaöğretim (Lise) Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Argyle, M. (1999). The Happiness of Extraverts, *Journal of Personality and Individual Volume 11*, Oxford England, p. 1011-1017.
- Arı, R. & Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, s. 451-464.
- Aslan, A. E. and Sevinçler-Togan S. (2009). Duygu Yönetimine Bir Hizmet: Ergen Öfke Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (Adolescent Anger Rating Scale-AARS). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 9.2, 369-400.
- Aydın, M. Z. (2005). "Çocuğun Duyguları Anlaşılmaya Çalışılmalıdır". Mercan Pınarı. sayı:1, s.32-33'de yayımlanmıştır.<<http://public.cumhuriyet.edu.tr>> (2008, Mart, 13).
- Barutçugil, İ. (2004). Organizasyonlarda Duygu Yönetimi. İstanbul. *Kariyer Yayınları*.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ. *Prentice Hall*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1228.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13 (9), 4-6.
- Başpınar, N., Bayramlı, Ü. Ü. (2003). Büro Yönetimi. Ankara: *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Baltaş, Z. (2006). İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ. İstanbul. *Remzi Kitabevi*.
- Barutçugil, İ. (2002). Duyguların Yönetimi, İstanbul. *KariyerYayınları*.
- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, p. 753–769.
- Bilge, F. (1996). Danışandan Hız alan Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 91.
- Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: A prospective study, *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 59 (3), p. 525-537.
- Bouchard, G. (2003). Cognitive Appraisals, Neuroticism and Openness as Correlates of Coping Strategies: An Integrative Model of Adaptation to Marital Difficulties, *Canadian Journal of Behavioral Science*, Canada.
- Börekçi, A.G.. (2002). Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy In Eliciting Social Support And Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), p. 1474–1491.
- Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. (Birinci basım). *Ankara Bilim ve Sanat Yayınları*, s.437.

- Burger, J. M. (2006). Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. Çev. İnan Deniz & Erguvan Sarıoğlu, *İstanbul, Kaktüs Yayınları*, s. 20–25.
- Casper, C. Mockler (2001). *From Now On With Passion A Guide To Emotional Intelligence, Communication, Motivation & Management, Inc.*, Los Angeles, USA, p. 15-16.
- Ceyhan, A.A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.2, s.13, s.33–34.
- Cheng, S. (1990). Effects of Personality Types on Stress Response, *Journal of Acta Psychologica Sinica*, Volume 22 (4), *China, Science Press*, , p. 413–420.
- Ciarrochi, J; Chan, A.Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*. 28, p. 539–561.
- Coats, K.I, Reynolds, M.W. (1986). A Comparison of cognitivebehavioraltherapy and relaxation training for he treatment ofdepression in adolescent. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, c. 54, S.5. p. 653–660.
- Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul. *Remzi Kitabevi A.Ş.*
- Cüceloğlu, D. (2005). Yeniden İnsan İnsana. (Otuz Dördüncü Basım).İstanbul. *Remzi Kitabevi*.
- Cohen, S. (1983). A global measure of percieved stress, *Journal of HealthMermelstein, R. and Social Behaviour*, Volume 24, , p. 385–396.
- Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım, Duygu Yönetimi. Afyon. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Çeçen, A.R. (2006). Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerine Etkisi. *Doktora Tezi*. Çukurova

Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı. Çukurova.

Çeşitcioğlu, M. (2003). Kaliteli İnsan. İstanbul. *Alfa Yayınları*. 92.

Dağlı, S. (2006). Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Dershaneler Hakkındaki Görüş Ve Beklentileri Kahramanmaraş örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sütçü imam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Damasio, R. (1999). Antonio, Descartes'ın Yanılgısı. İstanbul. *VarlıkYayınları*.

Dedeoğlu, N., Akman, M., Çabuk, G., Güleğöz, M., Gürpınar, E., Işık, A. ve diğerleri (2007). Akdeniz Üniversitesi Öğrenci Sorunları. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Hizmetler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, Antalya.

Deniz, M. E. And Sümer A. S. (2010). Farklı Özanelayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi. *The Evaluation of Depression, Anxiety and Stress in University Students with Different Self Compassion Levels. Education*. p. 35–158.

Doğan, B. And Eser, M. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Nazilli Myo Örneği. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*. 3–4.

Doğan, Y. (2005). Organizasyonlarda Pozitif ve Negatif Duygusalığın Çalışanların Görev ve Bağlamsal Performansları Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Kayseri'de Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kayseri.

Dökmen, Ü. (1987). Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi Ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6(21). s. 75–79.

Dökmen, Ü. (2004). Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var olmak, Gelişmek, Uzlaşmak. (11. Basım). İstanbul. *Sistem Yayıncılık*.

- Durak Batıgün, A. and Atay Kayış A. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 9–2.
- Durna, U. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20–1.
- Duchesne, S. & Ratelle, C. (2010). Parental Behaviors And Adolescents' Achievement Goals At The Beginning Of Middle School: Emotional Problems As Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), p. 497–507.
- Ergene, T. (1994). Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), s. 36–42.
- Ergin, D.Y., İşmen, E., Özabacı, N. (1999). “EQ of Gifted Marzano, J. Robert; Brandt, S. Ronald; Hughes, Sue Caroly et al. *Dimensions of Thinking*. USA: Semline Inc.
- Fidan, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme, *Alkim Yayınevi*. Ankara.
- Frijda, Nico H.. (1986). The Emotions, *Cambridge University Pres*, Cambridge.
- Genç, N.. Demirören, O. (1998). Yönetim El Kitabı. Erzurum. *BireyYayıncılık*.
- Ghosh, P. K. (1997). Office Management. New Delhi. Sultan Chand & Sons.
- Goleman, D. (2000). İşbaşında Duygusal Zekâ. İstanbul. *Varlık Yayınları*.
- Goleman, D. (2007). Duygusal Zekâ. İstanbul. *Varlık Yayınları*.
- Göral, R. (2002). Büro Yönetimi ve İletişim Teknikleri. Ankara. *MikroYayıncılık*.
- Göral, R. (2007). Büro Yönetimi Ve İletişim Teknikleri. Konya. *Yüced medya Yayınları*.
- Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2003). Tükenmişliği Yordamada Stresle Başa Çıkma Biçimleri, Eğitim Düzeyi Ve Hizmet Süresi Değişkenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 10–17.

- Gündüz, B. (2000). Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Biçimleri İle Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, *Feeling Rules, and Social Structure*. *American Journal of Sociology* (85), 551–575.
- İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13).111–124.
- Johnson, W.Y., Wilborn, B. (1991). Group Counseling As Anintervention In Anger Expression And Depression In Older Adults. *Journal for Specialists in Group Work*. c. 16, p. . 133–42.
- Kamarck, T.Jones, F. (2001). Stress Myth, Theory and Research, England, *PearsonBright Jim Educated Limited*, p. 23–25 & 141–148.
- Kaptagel, İ.G. (1984).Tıpsal Psikoloji. (2. Baskı). İstanbul. *Beta Basım*.
- Karasar,N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara. *Hacettepe Taş Kitapçılık*.
- Kaya, M. (2007). Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Depresif Belirti Yaygınlığı, Stresle Başa çıkma Tarzları ve Etkileyen Faktörler.
- Kellner, M.H, Bry, B.H. (1999). The Effects Of Anger Managementgroups In A Day School For Emotionally Disturbed Abolescents.*Adolescence*. C.34, S.136, p. 645–51.
- Kervancı, F. (2008). Büro Çalışanlarının Duygu Yönetimi Yeterlilik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Duygu Yönetimi Eğitimi Programının Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Konrad, S.. Hendl, C. (2003). Duygularla Güçlenmek. İstanbul. *HayatYayınları*.
- Köknel, Ö. (1998). Dolu Dolu Yaşamak. İstanbul. *Altın Kitaplar*.

- Krohne, H.W. (2002). Stress and Coping Theories, *Johannes Gutenberg-Universitat Mainz, Germany*.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A Study On The Burnout And Social Support Levels Of High School Students. *Education and Science*, 37 (164), 283–297.
- Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping, New York, *Springer Publishing Folkman, Susan Company*, 1984, p. 21–59.
- Lazarus, R.S. Psychological Stress in the Workplace, Handbook on JobStress, Ed. By Pamela L. Perrewe, *Journal of Social Behavior Personality*, Volume 6, No.7, 1991, p. 1–9.
- Langelier, C. A. (2006). Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı. Çeviren: M. Bilgin, R. Çeçen. Ankara. *Pegem Yayıncılık*.
- Lee, M. & Larson, R. (2000). The Korean Examination Hell: Long Hours Of Studing, Distress, And Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249–271.
- Lumsden, L. (1994). “Class Teaches Student To Cope With Anger”. *OSSCReport .c.34, S.2, p. 1–6*.
- Mccrae, R.R. (1990). Controlling Neuroticism İn the Measurement of Stress, *Journal of Stress Medicine*, Volume 6 (3), Baltimore, U.S.A.p. 237–241.
- Mcgrath, Joseph E. (1970). Social and Psychological Factors in Stress, Illinois, Holt Rinehart and Winston Inc., , p. 14-18.
- Myers, D.G. (2001). Psychology, Michigan USA, *Worth Publishers*, p. 488–491 & 601–603.
- Oliver, J. Cognitive Appraisal, J. (2002). Negative Affectivity and Psychological Well-Being, *New Zealand Journal of Psychology*.
- Öke, M. K. (2001). Küresel Toplum. İstanbul. Avrasya Stratejik Araştırmalar. *Vakfi Yayınları*.

- Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30–42.
- Özbayrak, C.. (2002). Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özbayrak, C. (2006). Türkiye Örneğinde Duygular Ve Bilişsel-Duygu Değerlendirme Süreci. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Özdemir A., Yüksek Özdemir A. (2007). Duygusal Zekâ Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik Ve İdari Personel Üzerine Uygulama.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli Öfke (SL-ÖFKE) ve Öfke İfade Tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31, 26–35.
- Özkalp, E. ve Cengiz, A. A. (2003). İşyerinde Duygular Ve Yönetimi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. s. 943–955. Afyon. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Özmen D., Erbay Dünder P., Çetinkaya A. Ç., Taşkın O., Özmen E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk Ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 9. 8–15
- Passons, W.A. (1975). Gestalt Approaches in Counseling, New York, *Holt, Rinehart and Winston*, p. 183–185.
- Pehlivan Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara. *Pegem Yayıncılık*.
- Peleg-Popko O. (2004). Differentiation And Test Anxiety İn Adolescents. *J Adolesc*, 27. p. 645–662.
- Safran, D.J.. Greenberg, S.L. (1991). Emotion in Human Functioning: Theory and Therapeutic Implications, Derl; Safran, D.J; Greenberg, S.L. Emotion, Psychotherapy, and Change New York- The Guilford Press.

- Saraçoğlu, Ş. (1993). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belli başlı problemleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*.
- Sayan, F.Ö.. (2002). İnsan Duygularının Ses İşleme ve Hata Yönetiminde Kullanılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Fen Bilimleri Enstitüsü. Biyomedikal Mühendisliği Anabilim Dalı. İstanbul.
- Selye, H. M.D. (1974). Stress Without Distress, Philadelphia, J.B. *Lippincott Company*, p. 24–34.
- Selye, H., (1983). The Stress Concept: Past, Present and Future, Stress Research Issues for the Eighties, Ed. by. Cooper, L. Cary, University of Manchester, John Wiley & Sons, , p. 1-6.
- Simoni, P. S. & Paterson, J. J. (1997). Hardiness, Coping And Burnout In The Nursing Workplace. *Journal of Professional Nursing*, 13 (3), p. 178–85.
- Smith, T.S, Smith, D. K. (1995). Turkish Emotion Concept: A prototype approach. Derl, Russell, A.J., Dols- Fernandez, M.J., Manstead, S.R.A; Wellenkamp, J.C., Everyday Conception of Emotion. An Introduction to Psychology, *Anthropology and Linguistic of Emotion*. Boston: *Kluwer Academic Publishers*, p.103–119.
- Şahin, N. H., (1994). Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım, Ankara, *Sistem Yayınları & Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. 2, s. 17& 27–33.
- Tarhan, N. (2006). Duyguların Dili. İstanbul. *Timaş Yayınları*.
- Tengilimoğlu, D.. Tutar, H. (2003). Çağdaş Büro Yönetimi Büro Yönetiminde Güncel Konular ve Yaklaşımlar. Ankara, *Gazi Kitabevi*.
- Tomkins SS., McCarter R. (1964). What And Where Are The Primary Affects? *Some Evidence For A Theory*. *Perceptual And Motor Skills*, 18.119–158.

- Topal, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri İle Pozitif Ve Negatif Duygu Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya.
- Topaloğlu, M., Koç, H. (2003). Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler. Ankara. *Seçkin Yayıncılık*.
- Tuna, M., Tuna, A. A. (2006). Büro Yönetimi ve İletişim Teknikleri. Ankara. *Detay Yayıncılık*.
- Tutar, H. (2000). TKY Çerçevesinde Büro Yönetimi Teknikleri. İstanbul. *Aktif Yayınevi*.
- Tutar, H., Altınöz, M. (2003). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Sözlüğü Ankara. *Nobel Yayınları*
- Ünüvar, A. (2007). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumları İle Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstün Kervancı F., & Topbaş E., (2014). Büro Çalışanlarının Duygu Yönetme Becerilerinin Geliştirilmesinde Duygu Yönetimi Eğitimi Programının Etkisi: Deneysel Bir Çalışma.
- Yavuz, Ç. & Akagündüz, N. (2004). Çocuk Olmak. İstanbul. *Ümraniye Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*.
- Yavuz, K. (1998), Çocuğun Dünyası Ve Gelişme, Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul. *Yıldızlar Matbaası*.
- Yavuzer, H. (2009). Ana-Baba Ve Çocuk. (20. Baskı). İstanbul. *Remzi Kitabevi*.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1, 39–50.
- Yellice Yüksel, B., Kaner, S. & Güzeller C. O. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek Ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi.

- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. Hacettepe *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176.
- Yörükoğlu, A. (1989). Değişen Toplumda Aile Ve Çocuk. (3.Baskı). İstanbul. *Özgür Yayın Dağıtım*.
- Yıldırım A., Hacıhasanoğlu R., Karakurt P., Türkleş S., (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Etkileyen Faktörler* *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*.Cilt:8 Sayı:1



EKLER

Ek 1: ANKET FORMU

Bu anket Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı'nda “**Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerde Stres Düzeylerinin Duyguları Yönetme Becerisine Etkisi**” konulu Yüksek Lisans çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Anket sorularına cevap vermek değerli zamanınızın bir kısmını alacaktır ancak, akademik amaca yönelik olarak yapılan bu çalışmayla psikoloji alanıyla ilgili bilimsel çalışmalara katkıda bulunmayı hedefliyoruz.

Anket formu üzerine kimlik bilgilerinizi belirtmemenizi rica ediyoruz. Ankete **vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır**. Bu çalışmanın sonuçlarının sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için bütün soruların cevaplanmanız büyük önem taşımaktadır.

Anketimize katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder saygılar sunarım.

Tez Öğrencisi

Sümevra ARSLAN

Tez Danışmanı

Doç.Dr.Ali Haydar ŞAR

Kişisel Bilgiler

Lise Türünüz : a) Düz Lise b) Anadolu Lisesi c) Meslek Lisesi vb. d) İmam hatip Lisesi
e) Fen lisesi

Cinsiyetiniz : a) Kadın b) Erkek

Ailenizin Aylık Geliri: a) 1000 TL ve altı b) 1001 TL-2000 TL c) 2001TL-3000 TL
d) 3001 TL ve üstü

Herhangi Bir Hastalığınız Var mı? a) Var b) Yok

Sınav Fobiniz Var mı? a) Var b) Yok

SINAV STRESİ ÖLÇEĞİ

YONERGE: Okuduğunuz cümle sizin için geçerliyse, X işareti koyunuz. Çalışma davranışınızla ilgili gerçekçi bir değerlendirme ancak sizin cevaplarınızda gerçekçi olmanızla mümkündür.

	Hiç (1)	Çok Nadir (2)	Ara Sıra (3)	Çok Sık (4)	Her zaman (5)
1-Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim.					
2-Bir sınavda başarılı olmak, diğer sınavlarda kendime olan güvenimin artmasına sebep olmaz					
3-Çevremdekiler (Ailem, arkadaşlarım) başaracağım konusunda bana güveniyorlar					
4-Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum					
5- Önemli bir sınavdan önce veya sonra canım bir şey yemek istemez.					
6- Öğretmenin sık sık küçük yazılı veya sözlü yoklamalar yaptığı derslerden nefret ederim					
7-Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.					
8-Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara (mevkilere) gelirler.					
9-Önemli bir sınavdan önce veya sınav sırasında bazı arkadaşlarımla çalışırken daha az zorlandıklarını ve benden daha akıllı olduklarını düşünürüm.					
10-Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğreneceğimden eminim.					
11-Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler, sınav hazırlığımı ve sınav başarılarımı etkiler.					
12-Önemli bir sınavla girecek olmam uykularımı bozar.					
13-Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım.					
14-Her zaman düşünmesem de, başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişeliyim					

	Hiç (1)	Çok Nadir (2)	Ara Sıra (3)	Çok Sık (4)	Her Zaman (5)
15-Geleceğimin sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor.					
16-Kendimi bir toplayabilsem, birçok kişiden daha iyi notlar alacağımı biliyorum.					
17-Başarısız olursam, insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.					
18-Hiçbir zaman sınavlara tam olarak hazırlandığım duygusunu yaşayamam.					
19-Bir sınavdan önce bir türlü gevşeyemem.					
20-Onemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır.					
21-Bir sınav sırasında dışarıdan gelen gürültüler, çevremdekilerin çıkardığı sesler, ışık, oda sıcaklığı vb. ben rahatsız eder.					
22-Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.					
23-Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.					
24-Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.					
25-Düşük not aldığımda, hiç kimseye notumu söyleyemem.					
26-Bir sınavdan önce çoğunlukla içimden bağırarak gelirim.					
27-Onemli sınavlardan önce midem bulanır.					
28-Onemli bir sınava çalışırken çok kere olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgiyi yaşarım.					
29-Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.					
30-Sınava başlarken, bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim.					
31-Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.					
32-Eğer kırk not alırsam, annem ve babam müthiş hayal kırıklığına uğrar.					
33-Sınavlarla ilgili endişelerim çoğunlukla tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.					

	Hiç (1)	Çok Nadir (2)	Ara Sıra (3)	Çok Sık (4)	Her Zaman (5)
34-Sınav sırasında, bacağıma salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ediyorum.					
35- Bir sınavdan sonra çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.					
36-Bir sınav sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına sebep olur.					
37-Bir sınava ne kadar çok çalışsam, o kadar çok kaşıtıyorum.					
38-Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir.					
39-Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerindeki kaslar kasılır.					
40-Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.					
41-Başarısız olursam arkadaşlarımdan gözünde değerimin düşeceğini biliyorum.					
42-Onemli problemlerimden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilme mektir.					
43-Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik içinde olurum.					
44-Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bunu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim.					
45-Sınıf geçmek için sınava girmektense, ödev hazırlamayı tercih ederim.					
46-Kendi notunu söylemeden önce arkadaşlarımdan kaç aldığını bilmek isterim.					
47-Kırk not aldığım zaman, tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.					
48-Eğer sınavlara yalnız başıma girsem ve zamanla sınırlanmamış olsam çok daha başarılı olacağımı biliyorum.					
49-Sınavdaki sonuçların hayat başarımla ve güvenliğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünürüm.					
50-Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Uyruğu : TC
Doğum Yeri :Turgutlu/Manisa
Doğum Tarihi :10/08/1975
Medeni hali : Evli
E-mail : meyraakbulut@gmail.com

EĞİTİM:

Yüksek Lisans: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü/İstanbul
Lisans: Trakya Üniversitesi/Fen Edebiyat Fakültesi/Fizik Bölümü/Edirne

İŞ TECRÜBESİ:

İstanbul/Ümraniye/Namık Kemal Anadolu İmam Hatip Lisesi/Fizik Öğretmeni