

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI
DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Hamire METİN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Gülzade UYSAL

İSTANBUL, 2017

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI
DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Hamire METİN
152038071

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Gülzade UYSAL

İSTANBUL, 2017

TEZ ONAY SAYFASI

T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ




Y Ü K S E K L İ S A N S TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Hamire METİN Öğrenci No : 152038071
Anabilim/Bilim Dalı : Hemşirelik Tez Savunma Tarihi : 17.01.2017
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Gülzade Uysal Tez Savunma Saati :10:00

Tez Konusu : "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması"

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 33.Maddesi uyarınca yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ 'ne OYBİRLİĞİ / ÖYÇÖKLÜĞÜYLE karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Gülzade Uysal	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Nuran Aydın (İstanbul Medipol Ün.)	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Erhan Alabay	KABUL	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Yrd. Doç. Dr. K. Derya Beydağ		

ÖZET

Çalışma, ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması amacıyla tanımlayıcı tipte yapılmıştır.

Araştırmada; evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup, örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın örneklemini 305 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Nisan-Haziran 2016 tarihleri arasında; anket formu, Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği (SBTÖ) ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 21.0 paket programında uygun istatistiksel analizler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 83,3'ü 14 yaşında, % 52,5'i erkektir. Öğrencilerin %84,3'ünün ders çalışmak için evde kendisine ait odası vardır. % 82,3'ü özel ders almamaktadır, % 69,2'si derslerdeki başarısını orta düzeyde olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin SBTÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde; kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puan ortalaması 22,01±6,40; çaresiz yaklaşım alt ölçek puan ortalaması 10,05±4,81; boyun eğitici yaklaşım alt ölçek puan ortalaması 5,62±2,97; sosyal destek arama alt ölçek puan ortalaması 2,57±1,76; iyimser yaklaşım alt ölçek puan ortalaması 3,51±1,65 olarak bulunmuştur. SBTÖ toplam puan ortalaması ise 44,57±9,67 bulunmuştur. Sınav Kaygısı Envanteri duyusallık alt boyut puan ortalaması 24,47±8,22; kuruntu alt boyut puan ortalaması 18,92±5,52 Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ortalaması ise 43,39±12,68 olarak bulunmuştur. SBTÖ toplam puanlarının ve alt ölçek puanları olan; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal destek arama ve iyimser yaklaşım puanlarının Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanları üzerinde, anlamlı yordayıcılar olduğu saptanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanlarının orta düzeyde olduğu, stresle baş etme biçimi olarak da en fazla kendine güvenli yaklaşımı kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; okul sağlığı hemşireleri, öğretmenler ve yönetim tarafından, gerekli çalışmalar yapılarak sınav kaygısını yoğun olarak yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve uygun baş etme yöntemleri ile ilgili eğitimlerin planlanması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sınav, stresle baş etme, kaygı, öğrenci

ABSTRACT

COMPARISON OF EXAM ANXIETY LEVELS AND STRESS COPING STYLES OF 8TH GRADE STUDENTS

A descriptive study was conducted with the aim of comparing exam anxiety levels and stress coping styles of 8th grade students.

No sampling was performed because the researchers aimed to reach the whole target population. The study included 305 students. The data were gathered between April and June 2016 using a questionnaire form, stress coping style inventory, and exam anxiety inventory. The data were evaluated using the appropriate statistical analyses on SPSS version 21.0.

Regarding the students, 83.3% were aged 14 years, and 52.5% were male; 84.3% had a separate room at home for studying, 82.3% had no private lessons, and 69.2% evaluated their own school success as moderate. The students' mean subscale scores of the stress coping style inventory were as follows: self-trust approach, 22.01 ± 6.40 ; desperate approach, 10.05 ± 4.81 ; submissive approach, 5.62 ± 2.97 ; seeking social support approach was 2.57 ± 1.76 , and the mean sub-scale score of the optimistic approach was 3.51 ± 1.65 . The mean total score of the stress coping style inventory was 44.57 ± 9.67 . The mean emotional sub-dimension exam anxiety inventory score was 24.47 ± 8.22 , the mean fear sub-dimension score was 18.92 ± 5.52 . The mean of the total score of the exam anxiety inventory was 43.39 ± 12.68 . We identified that the total scores of stress coping style inventory and the subscale scores as desperate, submissive, seeking support, and optimistic approaches were significant precursors for the total scores of the exam anxiety inventory.

The study demonstrated that the exam anxiety scores of the students were in moderate levels, and they would mostly use the self-confident approach to cope with stress. With the outcomes of the study, it could be suggested that students who have severe exam anxiety must be identified, and appropriate coping strategy education must be planned by school nurses, teachers, and managers at schools.

Key words: Exam, anxiety, coping with stress, student

ÖNSÖZ

Çalışma ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, sabırla ve özveriyle bana gereken desteği sağlayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Gülzade Uysal'a çok teşekkür ediyorum.

Önerileri ile teze önemli katkılar sağlayan Yrd. Doç. Dr . Nuran Aydın'a ve Yrd. Doç. Dr. Erhan Alabay'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerine ve çalışmayı gerçekleştirdiğim okulun yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışmaya katılan öğrencilere de teşekkürlerimi sunuyorum.

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.



Hamire Metin

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
TEZ ONAY SAYFASI.....	
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
BEYAN	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Adölesan Dönemi	4
2.1.1. Adölesan Dönemi Özellikleri.....	4
2.1.1.1. Fiziksel Gelişim	4
2.1.1.2. Duygusal Gelişim.....	5
2.1.1.3. Bilişsel Gelişim.....	5
2.1.1.4. Sosyal Gelişim.....	6
2.2. Kaygı.....	6
2.2.1. Durumluk ve Sürekli Kaygı.....	8
2.2.1.1. Durumluk Kaygı	8
2.2.1.2. Sürekli Kaygı	8
2.2.2. Kaygının Etkileri	9
2.2.3. Sınav Kaygısı.....	10
2.2.3.1. Sınav Kaygısının Belirtileri	11
2.2.3.2. Sınav Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	12
2.3. Stres ve Baş Etme Yöntemleri.....	13
2.3.1. Stres Kaynakları.....	14
2.3.2. Stres Etkileri	15
2.3.3. Stres ve Kişilik Özellikleri	15
2.3.4. Stres ve Kaygıyla Başetme Teknikleri.....	16
2.3.4.1. Bedenle İlgili Teknikler	17

2.3.4.2. Zihinsel Teknikler	18
2.3.4.3. Davranışçı Teknikler	19
2.4. Okul Sağlığı.....	19
2.4.1. Okul Sağlığı Hizmetleri.....	19
2.4.2. Okul Sağlığı Hemşireliği	21
2.4.3. Okul Sağlığı Hemşiresinin Sorumlulukları.....	23
2.4.4. Okul Dönemi Çocuklarında Sınav Kaygısı ile Baş Etmede Okul Sağlığı Hemşiresinin Önemi.....	24
3. GEREÇ ve YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Amacı	26
3.2. Araştırma Soruları.....	26
3.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	26
3.4. Verilerin Toplanması	27
3.4.1. Veri Toplama Araçları.....	27
3.4.2. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması.....	29
3.4.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	29
3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	29
3.6. Araştırmanın Etik Yönü	30
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi	30
4. BULGULAR.....	31
5. TARTIŞMA.....	76
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	93
EKLER	104
Ek 1. Anket Formu.....	104
Ek 2. Sınav Kaygısı Envanteri	106
Ek 3. Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği	107
Ek 4. Bilgilendirilmiş Onam Formu	108
Ek 5. Etik Kurul Onay Formu	109
Ek 6. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı	110
Ek 7. Ölçek Kullanım İzin Yazısı.....	111
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLolar LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri	31
Tablo 2. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özellikleri	32
Tablo 3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Stresle Başetme Durumlarını Etkileyebilecek Bazı Değişkenlerin Dağılımı.....	33
Tablo 4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Alt Boyut Puan Ortalamaları.....	34
Tablo 5. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği ve Alt Ölçek Puan Ortalamaları.....	35
Tablo 6. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı	36
Tablo 7. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı	38
Tablo 8. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	41
Tablo 9. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı	47
Tablo 10. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 11. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı.....	57
Tablo 12. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Toplam Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar	70
Tablo 13. Toplam Sınav Kaygısı Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma, İyimser Yaklaşım ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	71
Tablo 14. Öğrencilerin Duyuşsallık Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar.....	72

Tablo 15. Duyuşsalık Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma, İyimser Yaklaşım ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi.....73

Tablo 16. Öğrencilerin Kuruntu Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar.....74

Tablo 17. Kuruntu Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi.....75



KISALTMALAR

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

LGS : Liselere Giriş Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NASN : Amerika Ulusal Okul Hemşireliği Birliği

OKS : Ortaöğretim Kurumları Sınavı

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

SBTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TNSA : Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması

1. GİRİŞ

Yaşamın birçok döneminde stres ve kaygı yaratan olaylarla karşılaşmaktadır. Sınav kaygısı çocuklarda ve gençlerde en önemli kaygı nedenleri arasında yer almaktadır. Sınav kaygısı, çocukluk yıllarında oluşan ve ileriki yaşlarda da etkisini sürdüren bir duygudur. Spielberger (1972) sınav kaygısını, “formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur” şeklinde tanımlamıştır. Sınav kaygısı bilimsel anlamda ilk olarak 1960’lı yıllarda Richard Albert tarafından incelenmeye başlanmıştır (1, 2, 3).

Sınav kaygısı sınav öncesinde başlayan, birtakım fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan ve bireyin sınav esnasındaki performansını olumsuz olarak etkileyebilen yoğun bir duygudur. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi de öğrencilerin üzerindeki baskıyı artırmakta ve sınav kaygılarını yükseltebilmektedir. Sosyal ilişkiler ve destekleyici aile yapısının sınav kaygısının azaltılması yönünde olumlu etkileri vardır (4, 5).

Sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki boyutu vardır. Kuruntu boyutu; sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturur ve başarısı ve yeteneği ile ilgili kuşkuya düşmek, yoğun olarak başarısızlıkla ilgili sonuçları düşünmek gibi olumsuz iç konuşmaları içerir. Terleme, kızarma, sararma, baş ağrısı, mide bulantısı, kalp çarpıntısı gibi fizyolojik belirtiler ise sınav kaygısının duyuşsallık boyutunu oluşturur (1).

Birçok öğrenci girdiği sınavın değerlendirilmesi ile beraber kendi kişiliği ve öz varlığının da değerlendirildiğini düşünebilmektedir. Bu durum kaygıya neden olabilmekte ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmekte, fikir yürütme ve soyut düşünme süreci bozulabilmektedir. Kaygının olumsuz yönleri yanında organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici yönde olumlu etkileri de vardır. Aşırı yüksek yada düşük seviyedeki kaygı öğrenmeyi zorlaştırırken orta düzeydeki kaygının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi vardır (6, 7, 8, 9).

Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sınav sırasında odaklanma problemi yaşadıkları ve düşük performans sergiledikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, bu çocuklar sınava yeteri kadar hazırlanamadıkları için bilişsel yeterliliklerini de tam olarak kullanamamaktadırlar. Burada da görüldüğü gibi, sınav kaygısı başarıyı doğrudan etkileyebilmekte ve öğrencilerin tükenmişlik yaşama riskini artırabilmektedir (3, 4).

Yapılan birçok araştırmada, sınav kaygısının, öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin, sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında da öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Ailenin çocukla ilgili beklentileri, çocuğun kişilik yapısı ve okulun politikaları da sınav kaygısının ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden bazılarıdır (4, 6, 10).

Otoriter ve kısıtlayıcı anne baba tutumları, baskıcı eğitim hayatı, kırıcı ve eleştirel öğretmen tutumları, cezalar, hak edilen notu alamamak, benlik saygısının düşük olması, yardım alınabilecek kişilerin olmaması, plansız ve etkisiz çalışma yöntemleri, kardeş sayısının fazla olması, yüksek düzeyde akademik başarı beklentisi gibi faktörlerin de sınav kaygısı üzerinde birtakım olumsuz etkileri vardır (3, 11).

Kaygıyla başa çıkmak amacıyla, etkili ve etkisiz birçok yöntem kullanılmaktadır.. Stres ve kaygı ile başa çıkmak için; solunum egzersizi, gevşeme egzersizi, dinlenme, uyku gibi bedenle ilgili tekniklerden, davranış biçimini değiştirme, öfkeyle başa çıkma, zamanı iyi kullanma, etkili iletişim gibi davranışçı tekniklerden ve olayla ilgili farkındalığın artırılması, hatalı düşünce kalıplarının farkına varılması gibi zihinsel tekniklerden yararlanılmaktadır. Aynı zamanda, stres ve kaygı düzeyi yüksek olan kişilerde; madde kullanımı, ilaç kullanımı, saldırganlık, bilişsel çarpıtmalar, içe kapanma, savunma mekanizmalarının aşırı kullanımı gibi durumlar da görülebilmektedirler (12).

Öğrenciler, ortaokul 8. Sınıfta Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavına (TEOG) girmekte ve bu sınavdan aldıkları puanlara göre, çeşitli liselere yerleştirilmektedirler. Aileler için üniversiteye giriş sınavlarından sonra, en çok önem

verilen sınavın TEOG sınavı olduğu görülmektedir. Bu dönem aynı zamanda, ergenlik döneminin başlangıç yıllarına denk gelmektedir. Bu nedenlerden dolayı, ortaokul dönemindeki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu dönemin bu dönem olduğu düşünüldüğünden araştırma ortaokul 8. Sınıf ğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (13).

Kaygı düzeyleri arasındaki farklılıklar, çocukların stresle başa çıkma tarzlarını da etkileyebilmektedir. Aynı zamanda, kaygı düzeyinin yüksekliği birçok psikolojik problemi de tetikleyebilmektedir. Öğrencilerin bu dönemde; karın ağrısı, bulantı kusma baş ağrısı, kaygı bozukluğu, panik atak gibi kaygıya bağlı problemlerle sağlık merkezlerine başvurdukları görülmektedir. Hemşirelik yönetmeliğinde de belirtildiği üzere, okul sağlığı hemşireleri, okulda öğrencilere uygun sağlık bilgilerinin aktarılması ve sağlıkla ilgili olumlu davranışların kazandırılması amacıyla, sağlık eğitimi planlar ve yürütür. Aynı zamanda, okulda yapılan ruh sağlığı çalışmaları sonucunda, sorun tespit edilen öğrenciler ile bunların aileleri ve öğretmenler arasında, işbirliğini sağlar ve gereken durumlarda okul rehber öğretmenleriyle birlikte sağlık danışmanlığı yapar. Öğrencilerin; fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığının geliştirilmesi, doğru davranış biçimlerinin kazandırılması amacıyla yapılan çalışmalarda görev alırlar (14).

Araştırma ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alışma özellikle son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, okul sağlığı hemşireliği alanındaki kaynak ihtiyacına katkı sağlayabilir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Adölesan Dönemi

İnsanın büyüme ve gelişmesinin en hızlı olduğu dönem adölesan dönemdir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) tanımına göre 10-19 yaş grubu "adölesan dönem" olarak tanımlanır. 15-24 yaş grubu gençlik dönemidir. Adölesanlar bu dönemde; fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal olarak gelişimlerini sürdürmektedirler (15, 16).

DSÖ 2008 yılında, dünyada yaklaşık 1.8 milyar adölesan bulunmakta olduğunu bildirmiştir. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmasının (TNSA) 2013 yılındaki verileri ise nüfusumuzun %8,1'inin 15-19 yaş gurubunda olduğunu göstermiştir (17). Adölesan dönem; fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimin bir arada ve hızla yaşandığı bir dönemdir (16).

2.1.1. Adölesan Dönemi Özellikleri

Adölesan döneminde değişim ve gelişim yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Bu dönemde bireyler çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaşarlar. Adölesan döneminde bireyler; fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan ani değişimler yaşayabilir (18).

2.1.1.1. Fiziksel Gelişim

Adölesan döneminde fiziksel gelişim ve değişim, bireylerin vücudunda belli organların büyümesi ve belirginleşmesi süreci olarak tanımlanabilir. Ergenlik dönemine giren bireylerin her birisinin vücut metabolizması, aileden aldığı kalıtsal genetik özellikler ve son olarak yaşadığı çevrenin farklı olması sebebiyle bireylerin bu dönemdeki değişimleri kişilere has olmaktadır. Bu değişiklikler bireyler arasında farklı olduğu gibi cinsiyetler arasında da farklılıklar gösterebilir. Kız çocuklarında erkeklere kıyasla ergenlik döneminin daha uzun sürdüğü söylenebilir. Bunun nedeni kızların ergenlik dönemine başlama yaşlarının erkeklerden daha erken olmasına rağmen, bu dönemin sonlanmasının ortalama olarak aynı yaşlarda olmasıdır. Söz konusu dönemde ergen bireylerde olan değişimlerin, çeşitli kaynaklarda birincil ve ikincil dönem olarak

ele alındığı görülmektedir. Birincil dönem; buluş dediğimiz, ergen bireyin üremesi için vücudundaki biyolojik değişimin tamamlandığı dönemdir. İkincil dönem ise bedensel anlamda ergen bireyin yaşadığı değişimlerdir (18, 19).

Ergenlik belirtilerinin başlaması ile beraber, cinsiyet hormonlarının vücut kitlesini artırıcı etkisi ile boy uzamasında belirgin hızlanma görülür. Dönemin başlangıcında ergen erişkin boyunun % 80'ine ulaşırken, 2-4 yıl içinde erişkin boyunun %90'na ulaşır. Erişkin vücut ağırlığının genellikle yarısı ergenlikte kazanılır. Erkek ergenlerde, kas gelişmesi ve iskelet kitlesinin artması vücut ağırlığının artmasında önemli rol oynarken, kızlarda kilo artışı büyük ölçüde yağ depolanması sonucu olur. Ergenlik döneminde kızların ortalama 16-17 kg alması ve boylarının 24 cm uzaması, erkeklerin ise ortalama 19-20 kg alması ve 25 cm uzaması beklenir (18, 20).

2.1.1.2. Duygusal Gelişim

Adölesan döneminde bireyler, hormonlardaki değişim ile beraber fiziksel yönden değişimin yanında duygusal olarak da iniş ve çıkışlar yaşarlar. Çoğu zamanlar neden böyle hissettiklerini anlamayarak bazen mutlu, bazen üzgün olabilirler (21, 22).

Adölesan dönemindeki hızlı gelişim ve değişim bireylerde gerilim oluşturur. Bilgi ve deneyim eksiklikleri ile yaşanan bu gerilim birleştiğinde, sosyal düzene ve kurallara uyum zorlaşır. Çevresinden de toplumsal olarak kabul görmek isteyen ergenler, toplumsal kuralları genellikle katı ve kalıplaşmış buldukları için, bu kuralların sebebini kavrayamayarak çevreleriyle uyum sorunları yaşayabilirler. Bu durum onları; kırılğan, öfkeli ve hatta saldırgan yapabilir (19, 22).

2.1.1.3. Bilişsel Gelişim

Piaget'e göre bilişsel dönem dörde ayrılır. Bireyler 11-12 yaşları itibarıyla soyut işlemler dönemine girerler. Soyut düşünmenin bir yanı gerçeklik ve olasılık arasındaki ilişki ile ilgilenir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar için "olmuş olan şey" ile "olabilecek şey" aynıdır. Soyut işlemci ergenler ise daha geniş olasılıkları düşünürler. Gerçekleşen olayın her zaman gerçekleşen ya da gelecekte gerçekleşecek olayların

güvenilir bir göstergesi olduğundan öte, bu olayın şans eseri gerçekleşmiş olabileceğini de bilirler (19).

Soyut kavramları daha çok düşünmeye başlayan ergenler, daha karmaşık problemler çözmeye, diğer kişilerin bakış açılarını anlamaya, ahlaki ve etik bakımdan daha yüksek bir sağduyuya sahip olmaya başlarlar (21).

2.1.1.4. Sosyal Gelişim

Sosyal olarak kabul görme, aileden ve diğer insanlardan sevgi ve saygı bekleme, başarı isteği, kendine saygı duyma, bedensel olarak güçlü olma, güzel olma arzusu gibi kavramlar, ergenlik döneminde görülen önemli beklentilerdir (20). Bu dönemde, ergenlerin sosyal gelişiminde ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde, aile önemli bir yer tutar. Aile, bireylerin bireyselleşme gereksinimi ile duygusal bir şekilde aileye bağlı olma gereksinimi arasında denge sağlanmasında yardımcı bir rol üstlenmelidir. Ergenin toplumsallaşma sürecinde aile kadar önemli bir diğer etken de arkadaşları ile ilişkilerdir. Arkadaşlar; hem ergenin toplumsal becerileri öğrenmesi ve kendini tanımak için yaptığı araştırmada merkezi bir rol oynaması bakımından, hem de ana babadan bağımsızlığını kazanması, karşı cinsle ilişkiler kurması ve kimliğinin onaylanması bakımından ergene yardımcı olurlar (19, 23).

2.2. Kaygı

Kaygı; psikoloji, felsefe gibi çeşitli bilim dalları tarafından ele alınan ve tanımlanan bir kavramdır. Genel anlamıyla kaygı, “herhangi bir tehlikenin korkusunun yansımaları olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu” olarak tanımlanabilmektedir (24). Kaygı yaşayan kişi tedirgin olmakta ve korku yaşamaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğünde (2016) kaygı; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa; genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmıştır (25). Kişi olumsuz düşünceler içerisinde olup, gerginlik yaşamaktadır.

Kaygı, bir sistemin ya da kavramın yanlış anlaşıldığı ya da bozulduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (26). Kaygı, korku ile karıştırılmaktadır ancak ikisi birbirinden farklıdır. Korku ile kaygı arasında üç temel fark bulunmaktadır. Birincisi; korkunun kaynağı bellidir, kaygının kaynağı belli değildir. İkincisi, korku kaygıdan daha şiddetlidir. Üçüncü fark ise korku kısa süreli, kaygı uzun sürelidir (24). Bu farklar korku ile kaygıyı birbirinden ayırt etmemizi sağlamaktadır. Kaygı nedeni belli olmayan korkudur.

Psikanalizin kurucusu Freud kaygı kavramını ilk kez ele alan bilim adamı olup, 'Psikanaliz'e Giriş' adlı eserinde kaygı, korku ve dehşet kavramlarının birbirinden ayrımını açıklamıştır. Kaygı duruma aittir ve nesnesi yoktur, korku nesne ile ilişkilidir. Dehşet ise beklenmedik bir şekilde, beklenmedik bir anda karşılaşılan durumda olmaktadır. Freud; insanın ilk kaygıyı, doğduğu an birçok uyaran ile karşılaştığı için yaşadığını söylemiştir (24).

Psikolojiye göre kaygı; insanın yaşadığı bir ruh durumu olarak tanımlanmakta olup, insanın kişiliğinin oluşmasında yol göstericidir. Nedensiz olarak duyulan endişe durumudur. Felsefeye göre ise kaygı; içinde bulunulan dünyanın anlamsız, tamamlanmamış, düzen ve amaçtan yoksun olduğu fark edildiğinde hissedilen duygudur (28).

Yapılan bir başka tanıma göre kaygı, "hoş olmayan, bireyi rahatsız eden ve olumsuz etkileyen bir duygu durumudur" (28). Kaygı yaşayan birey yaşadığı bu olumsuz duygu karşısında rahatsızlık duymaktadır.

Kaygının kökenine bakıldığında; çocukluk yaşantılarından geldiği ve çocukluk yaşantılarında anne ve babanın tutumunun, öğretmenlerin çocuk ile etkileşiminin, yaşantılarla yaşanan ilişkilerin kaygıya neden olduğu görülmektedir. Bazı anne ve babalar çocuklarına karşı iyi niyetli olmalarına karşın, bazen istemeden de olsa çocuklarının kaygı yaşamalarına yol açabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler (1, 29). Otoriter, aşırı koruyucu ya da reddedici tarzda olumsuz tutum sergileyen anne ve babaların çocuklarının; büyüyünce, daha fazla sınav kaygısı ve başarısızlık konusunda yüksek seviyede endişe yaşadıkları görülmektedir (30, 31).

2.2.1. Durumluk ve Sürekli Kaygı

Spielberger (1972) kaygıyı, insanın temel duygularından biri olarak tanımlayarak, durumluk ve sürekli olmak üzere iki başlıkta ele almıştır (2).

2.2.1.1. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı; bireyin içinde bulunduğu stres ve baskı karşısında duyduğu olumsuz duygu, öznel korkudur. Bu durum, kişinin içinde bulunduğu durumu bir tehdit olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Kişi, kendisini tehlikede hissettiğinde durumluk kaygı yaşamaktadır. Fizyolojik olarak kişi; terleme, titreme, sararma gibi değişimler yaşamaktadır (32, 33). Spielberger'in Sınav Kaygısı Modeline göre; sağlıklı olan öğrenciler, sınav döneminde kaygı yaşayarak sınavı kendilerine yönelik ciddi bir tehdit olarak yorumlamalarına yol açan uyarılarla karşılaşmaktadırlar. Sınav kaygısını yüksek yaşayan öğrenciler; hoşlanılmayan, yıkıcı tarzda, heyecan ve durumluk kaygı tepkilerini güçlü olarak yaşamaktadırlar (13).

2.2.1.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı; bireyin genel olarak gergin olması, kaygı yaşamaya yatkın olması, içinde bulunduğu durumları olumsuz olarak yorumlamasıdır. Kişi, genel olarak içinde yaşadığı durumları stres olarak algılamaktadır. Bazen ise kişi yaşadıklarını kendisine yönelik bir tehdit olarak yorumlamakta ve sonuçta mutsuzluk, hoşnutsuzluk yaşamaktadır. Sürekli kaygı; kişinin özelliklerinden biri, kişiliğinin bir parçasıdır (32, 33).

2.2.2. Kaygının Etkileri

Kaygı yaşayan kişilerde, huzursuz ve endişeli bir yüz ifadesi olmaktadır. Kaygı yaşayan kişinin kasları gergin ve serttir. Kişi, her an hareket etmeye hazır, tetiktedir. Saldırgan davranışlar sergilemekte, eşyaları ya da vücudunun bazı kısımlarını ısırılmaktadır. İştahsızlık, mide bulantısı ve bazen kusma, uykusuzluk, uykuya dalamama

ya da sık sık uykudan uyanma sorunları yaşamaktadır. Konuşmada zorluk ve sık ağlama nöbetleri görülebilmektedir (34). Kaygının kişilerde fizyolojik, duygusal, davranışsal, zihinsel boyutta etkileri bulunmaktadır (35).

Kaygının fizyolojik etkileri (9, 35);

- Kişinin bütün duyuları en üst düzeye ulaşır.
- Göz bebekleri büyür, böylece göze fazla ışık girer ve görüş keskinleşir.
- Sindirim sistemi durur, buradaki kan beyin ve kaslara yönelir.
- Kana daha fazla alyuvar karışır, kanın oksijen seviyesi artar.
- Damarlar daralır.
- Mide kasılır.
- Kişi aşırı derece tedirgindir.
- Duygularını yoğun yaşar.
- Hücre kapasitesi yeterince kullanılamaz.
- Kaygı esnasında, adrenalin fazla miktarda salgılandığından, öğrenme için ihtiyaç duyulan protein zincirlerinin oluşumu olumsuz yönde etkilenir.

Kaygının duygusal etkileri (32, 35);

- Kaygı yaşayan kişi sinirlidir.
- Gergindir.
- Üzüntülüdür.
- Öz saygısı düşüktür.
- İlgisizdir.
- Utanç ve suçluluk duyguları yaşar.
- Ruh hali değişkendir.
- Yalnızlık hisseder.
- Yorgundur.

Kaygının davranışsal etkileri (35);

- Kaygı yaşayan kişi, uykuya dalmada zorlanır ya da çok erken uyanır.
- Duygusal yönden patlamalar yaşar.
- Davranışları saldırgandır.
- Kişi, ya aşırı yemek yer ya da iştahsızlık yaşar.

- Kaygıya neden olan durumlardan kaçar.
- Hiçbir şey yapmak istemez.

Kaygının zihinsel etkileri (32, 35);

- Kaygı yaşayan kişi dikkatini toparlamakta zorlanır ve konsantrasyon zorluğu yaşar.
- Karar vermekte zorlanır.
- Unutkan olur.
- Kendi kendini olumsuz yönde eleştirir.
- Düşünceleri çarpıtır.
- Tutum ve davranışları katıdır.

2.2.3. Sınav Kaygısı

Spielberger (1972) sınav kaygısını, “formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur” şeklinde tanımlamıştır (2). Kişi, geçmiş yaşantıları sonucunda sınava anlam yüklemekte ve yüklediği bu anlam doğrultusunda gerginlik yaşamaktadır. Yaşadığı bu gerginlik nedeniyle gerçek performansını sergileyememektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin en önemli problemleri, daha önceden öğrenmiş oldukları konuları sınav sırasında hatırlayamamalarıdır (1).

Boyacıoğlu ve Küçük’ün (2011) çalışmalarında belirttikleri üzere; yüksek düzeydeki akademik başarı beklentisi, benlik saygısının düşük olması, mantık dışı inançlar, belirlenemeyen hedefler, kişilik özellikleri, planlı hareket etmeme, danışılabilir kişiler olmaması, etkisiz çalışma yöntemleri, aile yapısı, hak edilenden daha az ders notları, desteklemeyen ve kırıncı öğretmen, kardeş sayısının fazla olması gibi etmenler sınav kaygısının küçük yaştan itibaren oluşmasına neden olmaktadır (11).

Sınav kaygısının, kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Kuruntu, kişinin sınav sırasında performansı hakkında zihinsel ifadelerini kapsar ve genellikle düşünce ya da iç konuşmalarını içermektedir. Öğrencinin yaşadığı bu sınav kaygısı sonucundaki olumsuz duygu ve düşünceler, öğrencinin sınava odaklanmasını

engellemekte, yoğun stres yaşamasına yol açmaktadır. Bu olumsuz düşünceler aynı zamanda öğrencinin kendisinden şüphe duymasına neden olmakta, soruları cevaplamakta tereddüt yaşamasına yol açmaktadır. Kuruntu nedeniyle öğrencinin zihninin başka konularla meşgul olması öğrenciyi yormakta, bunun sonucunda da öğrencinin performansı düşmekte ve sınavda başarısız olmaktadır. Duyuşsallık, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturmaktadır. Duyuşsallıkta öğrenci sınav kaygısı yaşarken; kızarma, sararma, hızlı kalp atışı, mide bulantısı, sinirlilik, terleme, gerginlik gibi fizyolojik sorunlar yaşamaktadır. Bilişsel tepkilerin performans üzerindeki negatif etkileri duyuşsal boyuttan daha fazladır. Yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sadece sınav sırasında değil, tartışmalara katılma, soruları cevaplama, yüksek sesle okuma, topluluk önünde konuşma gibi etkinlikler esnasında da gergin ve sinirli olurlar. Çok yüksek ya da düşük seviyedeki kaygı öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeydeki kaygının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi vardır (1, 6, 7, 9).

2.2.3.1. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde; fizyolojik, zihinsel,duygusal ve davranışsal olarak bazı semptomlar gelişmektedir.

- Fizyolojik olarak; mide bulantısı, kusma, uykusuzluk, uykuya dalmada güçlük, baş ağrısı, çarpıntı, terleme gibi sıkıntılar görülmektedir.
- Zihinsel olarak; dikkat dağınıklığı, unutkanlık, aşırı uyanıklık cevapları hatırlamakta zorlanma gibi belirtiler görülmektedir.
- Duygusal olarak; sinirlilik, korku (sınavda bildiklerini unutma ve hata yapma korkusu) öfke, panik, endişe (sürenin yetersiz kalacağı düşüncesi ile) çaresizlik, karamsarlık, heyecan,güvensizlik ve kontrolü kaybetme duygusu görülmektedir.
- Davranışsal olarak; ders çalışmayı bırakma, sınavı yarıda bırakma gibi kaçma davranışları ve der çalışmayı erteleme, sınava girmeme ve isteksizlik gibi kaçınma davranışları görülmektedir (8, 11, 36).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde aşağıdaki bir takım olumsuz düşünceler oluşabilmektedir (11).

- Sınavda başarılı olamayacağım,
- Sınav sonunda her şey berbat olacak,
- Sınıftaki herkes benden daha zeki,
- Bu sınavda başarısız olursam sonradan notlarımı asla yeniden düzeltemem,
- Sınavda bildiklerimin hepsini unuturum,
- Eksik ve yetersizim,
- Ailemin ve çevremdeki kişilerin yüzüne nasıl bakacağım, gibi.

2.2.3.2. Sınav Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Sınav kaygısı hakkında birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda, stres ve kaygı yaşayan öğrencilerin beyinde, öğrenmeyi olumlu etkileyen maddelerin salgılandığı görülmüştür. Ancak kaygı düzeyi arttıkça ve öğrenme karmaşık hale geldikçe, öğrenme süresi uzadıkça, öğrenme zorlaşmaktadır. Bu durumda, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha kolay öğrendikleri ve daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yüksek kaygı düzeyinde, beyinde salgılanan maddelerde artış olduğundan, öğrenme için gerekli olan protein sentezi engellenmektedir. Böylece öğrenme zorlaşmaktadır. Aynı zamanda, kaygı düzeyi normal seviyelerde olan kişiler sınavı bir fırsat olarak görürken, yüksek kaygı yaşayanlar sınavı kendileri için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Ders çalışma sürecinde de kişi, yeterli süre ders çalışmamakta, düşük performans sergilemektedir. Bu kişiler sınavı tehdit olarak algıladıkları için, kendi kendilerini gerçek dışı, karamsar düşüncelere yönlendirmektedirler. Sınav kaygısının, durumluk kaygı mı, yoksa sürekli kaygı mı olduğu konusu, araştırmacılar tarafından halen tartışılmaya devam etmektedir (1, 37).

Sınav birçok öğrenci için önemli bir kaygı kaynağı olup, hem okullardaki sınavlar hem de okul ile bağlantılı olan diğer sınavlar yoğun baskı ve kaygıya neden olmaktadır. Sınav kaygısı çeşitli tekniklerle azaltılmaya çalışılsa da yoğun yaşanan sınav kaygısı, öğrencinin sınav performansını olumsuz yönde etkilemektedir (38).

Ayrıca yoğun yaşanan sınav kaygısı kişilerin performans becerisini ve kişisel gelişimini engelleyici olabilmektedir (39).

2.3. Stres ve Baş Etme Yöntemleri

Stres; Latince “Estrictia” fiilinden türemiş, eski Fransızca’da “Estrece” kelimesinden gelmekte olup, gerilim, yükleme, zorlama anlamına gelmektedir. Hans Selye stresi “bireyin herhangi bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında gerekli uyumu sağlayabilmek için ruhsal ve bedensel olarak harekete geçmesi, tepki göstermesi” olarak tanımlamıştır (40). Bu tanımdan anlaşıldığı üzere, kişide içsel ya da dıştan gelen bir uyarın sonucunda stres oluşmaktadır.

TDK Güncel Türkçe Sözlüğünde (2016) stres; “ruhsal gerilim” olarak tanımlanmıştır (25). Stres yaşayan kişi psikolojik olarak gerginlik yaşamaktadır.

Stres üç aşamalı bir süreçte ortaya çıkmaktadır.

Birinci aşama alarm tepkisi: Kişi, kendisinde stres yaratacak dış uyarınları stres yapıcı bir faktör olarak algılamakta, savaş ya da kaç tepkisi göstermektedir. Kişi hem bedenem hem de ruhen sınırlarının zorlandığını hissetmeye başlamaktadır. Bu stres yaratan faktörlerden kaçmaya çalışmakta ya da bu faktörlerle mücadele ederek vücut dengesini kurmaya çalışmaktadır. Stres faktörlerinden kaçarken ve mücadele ederken, fizyolojik değişiklikler meydana gelmekte, otonom sinir sistemi aktive olarak kana bol miktarda adrenalin salgınmaktadır. Adrenalinin etkisiyle de diğer biyokimyasal maddeler pompalanmaktadır. Kişinin kalp atışı hızlanmakta, tansiyonu yükselmekte, solunumu hızlanmaktadır. Böylece, vücut alarm durumuna geçmekte ve acil durumla uğraşmaya çalışmaktadır. Stres durumu devam ederse, ikinci aşama ortaya çıkmaktadır (35, 41).

İkinci aşama direnme dönemi: Direnç döneminde, alarm tepkisi ortadan kalkmaktadır. Vücut stresli duruma uyum sağlamakta ve kana salınan biyokimyasal maddeler geri çekilmekte, kas gerilimi azalmaktadır. Organizma, normal koşullardaymış gibi çalışmaya başlar ancak bir süre sonra yorulur ve direncini kaybeder. Direnç aşamasında kişi, fiziksel ve psikolojik enerjisini harekete geçirerek, stres yaratan

uyaranların olumsuz etkilerinden korunmaya çalışmaktadır. Kişi, direnç aşamasını başarıyla atlatamazsa tükenme safhası ortaya çıkmaktadır (35, 41).

Üçüncü aşama tükenme dönemi: Direnç dönemi, uzun süreli ve şiddetli olduğunda kişi tükenme dönemine girmektedir. Kişide; yıkım, hayal kırıklığı ve bitkinlik yaşanmaktadır. Vücut; stresin aşırı baskısına dayanamamakta, direncini kaybetmekte ve birinci aşamadaki alarm döneminde görülen belirtilerin bazıları yeniden görülmeye başlamaktadır. Bu dönemde, hastalıklar ortaya çıkmaya başlamakta ve bazı hastalıklar ölüm ile sonuçlanabilmektedir (35, 41).

2.3.1. Stres Kaynakları

Strese neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Kişinin yaşam koşullarındaki değişimler, stres kaynaklarını da beraberinde değiştirmektedir. Bir kişide stres yaratan bir durum, bir başkasında stres yaratmamaktadır. Bu durum çoğunlukla, kişinin karşı karşıya kaldığı olayla ilgili olmaktadır. Kişi; evde, işyerinde, toplantıda, taşıtta yolculuk esnasında ya da hiç beklemediği bir anda ve yerde, strese neden olan bir durum ile karşı karşıya gelmektedir. Özellikle; günlük hayatımızın hareketli olması, kent yaşamı ve sürekli bir yerlere yetişme telaşı, yoğun stres yaşanmasına neden olmaktadır. Günlük yaşantımızda stres kaynakları ile karşı karşıya geldiğimiz gibi iş yerimizde de çeşitli stres kaynakları karşımıza çıkmaktadır. Örgütün politikası, görev beklentisi, çalışılan ortamın fiziki yapısı, diğer çalışma arkadaşları ile olan ilişkiler ve iletişim strese neden olabilmektedir (42).

2.3.2. Stres Etkileri

Organizmanın karşılaştığı strese bağlı olarak, kişilerin gösterdiği tepkiler farklılık göstermektedir. Bu tepkilerde kişinin; yaşı, cinsiyeti, fizyolojik ve psikolojik özellikleri, eğitim düzeyi, geçmiş yaşantıları, hayat felsefesi gibi faktörler etkili olmaktadır. Yaşanan stres, kişide olumlu ve olumsuz etkilere yol açmaktadır.

Kişi, karşılaştığı stres karşısında harekete geçmekte ve mücadele etmeye başlamaktadır. Yaşanan stres; kişiye coşku veriyorsa onu motive etmekte, enerjisini ve özgüvenini artırmakta, geleceğe umutla bakmasını sağlamakta ve mutlu olmasına neden olmaktadır. Kısa süreli yaşanan düşük seviyeli stres kişiye haz vermektedir.

Stres, kişilerde olumlu etkiler yarattığı gibi fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olarak olumsuz etkiler de yaratmaktadır. Fiziksel açıdan bakıldığında; hipertansiyon, uykusuzluk ve uykuya dalamama gibi uyku problemleri, diş sıkma ve gıcırdatma, aşırı terleme, barsak problemleri, baş ağrısı, sırt ağrıları yorgunluk gibi sağlık sorunları gelişebilmektedir. Psikolojik olarak; öfke, kızgınlık, özgüven eksikliği, kaygı, panik, hafıza kaybı, karar vermede zorluk, saldırganlık, çabuk ağlama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Davranışsal olarak ise bağımlılık yapıcı alkol, sigara gibi madde kullanımının artması, diğer insanlardan uzaklaşma, içe kapanma, şüpheli yaklaşım, durgunluk, fazla konuşma ya da konuşmama, yerinde duramama, duygusal ani patlamalar gibi sağlık sorunları görülebilmektedir (43, 44).

2.3.3. Stres ve Kişilik Özellikleri

Kişinin bireysel özellikleri, yaşanan stresi etkilemekte, bazen stresin kaynağı dahi olmaktadır. Stresle ilişkili olarak, A ve B tipi kişilik yapısından söz edilmektedir. A tipi kişilik yapısında olan bireyler, sürekli olarak kendileriyle yarış halinde, başarı için sürekli uğraşan kişilerdir. Hızlı çalışır, hızlı konuşur, aynı anda birden fazla işi yapabilirler. Sabırsız ve öfkeli olup, beklemeye tahammülleri yoktur. Bu sebeple sürekli karşılarındaki kişilerin sözünü kesmektedirler. A tipi kişilik özelliği gösteren kişilerde, bu özelliklerin birçoğu bir arada olabilmektedir. Bu kişilerin kan kolesterol seviyeleri yüksek oranda görülebilmektedir. Bu durum, bu kişilerin kalp krizi geçirme risklerini artırmaktadır. Diğer kişilik tipi olan B tipi kişilik; rahat, uysal, daha az rekabetçi ve saldırgan olmayan bir tutum içerisindedir ve işte kalite aramaktadır. Her şeyi olduğu gibi kabul etmekte, herkesle dost olmakta, çevreye açık, sosyal yaşamı seven bir özellik taşımaktadır (45, 46).

2.3.4. Stres ve Kaygıyla Başetme Teknikleri

Başaçıkma; bireyin kişisel amaçları doğrultusunda, içsel etkileri düzenlemekle ve dışsal çevreyi değiştirmekle ilgili, bilişsel, davranışsal ve duygusal seçimleridir. Strese neden olan durumun yol açtığı duygular oldukça rahatsız edicidir ve bu rahatsızlık duygusu kişiyi bu duyguların azaltılmasına yönelik bir şeyler yapmaya yöneltir. Başaçıkma kişinin strese neden olan olaylarla meşgul olduğu, stresin etkilerini azaltmaya çalıştığı süreçtir. Problem odaklı başaçıkma; kişiyi, sorununun çözümüne yönelik olarak etkin şekilde birtakım işlemlere yönelten, eylem merkezli başaçıkmadır. Problem odaklı başaçıkma; problemin tanımlanması, alternatif çözümler oluşturulması ve bu çözümlerin değerlendirilmesi, çözüm yöntemleri arasında seçim yapılması ve seçilen yöntemin uygulanması aşamalarından oluşur. Kişinin bu aşamaları nasıl uygulayacağı, deneyimlerine ve kendini yönetme becerilerine bağlı olarak değişir. Problem odaklı başaçıkma, olumsuz duruma neden olan faktörleri değiştirmeye yönelik devamlılık gösteren çabalardır. Duygu odaklı başaçıkma ise stresörlere karşı bilişsel süreçleri duygusal tercihlere dönüştürerek, tehdit edici durumun etkilerini hafifletmeye yönelik bir süreçtir. Kaçınma, olayı basite indirgeme, sorunun bir kısmı ile ilgilenme ve olayların olumlu taraflarını görüp olumlu kıyaslamalar yapma seçeneklerden oluşur. Duygu odaklı başa çıkmada kişi sorunu değiştirecek yada ileride ondan kaçınacak bir yol bulmaya çalışır. Çoğu insan, stresle başa çıkmada her iki yaklaşımı da kullanır. Stresle başa çıkma, verimli bir hayat sürdürülmesi, ruh ve beden sağlığının korunması açısından çok önemlidir. (1, 47, 48, 49).

Kılıç'ın (2014) çalışmasında belirttiği üzere stres ve kaygıyla başa çıkmak için uzmanlar çeşitli yöntemler önermektedirler. Bu yöntemlerden üç tanesi aşağıda açıklanmaktadır (50);

- Bedenle ilgili teknikler
- Zihinsel teknikler
- Davranışçı teknikler

2.2.4.1. Bedenle İlgili Teknikler

Stres ve kaygı ile başa çıkmak için; nefes egzersizleri, derinlemesine gevşeme, derin solunum egzersizleri ve beslenmeye dikkat etmek uzmanlar tarafından önerilen bedensel tekniklerden bazılarıdır (50).

Doğru nefes alma: Mümkünse açık havada, zihindeki bütün düşünceler boşaltılarak derin derin nefes alıp vermek kişiyi rahatlatıcı bir harekettir. Nefes alırken karın bastırılıp, ağızdan nefes alıp burundan nefes verilmelidir. Nefes alınırken, kesik kesik değil, bir seferde tüm akciğerler hava ile doldurulacak şekilde alınmalıdır. Bu nefes alma ve verme işlemi, bir seferde on kez tekrarlanmalıdır. Devam edilecekse bir süre ara verilmelidir.

Derinlemesine gevşeme: Derinlemesine gevşeme, kasların aşırı gergin olduğu zamanlarda bu gerginliği ortadan kaldırmaktadır. Bir kas grubu gergin olduğunda hissedilen gerginliğin yoğunluğu, gevşeme zamanında da aynı yoğunlukta olmaktadır. Bu teknik, alın, çene, kol, el ve bacak kasları gibi vücuttaki büyük kas gruplarını harekete geçiren bazı egzersizlerden oluşmaktadır (35).

Derinlemesine gevşeme egzersizleri, 10-20 dakika arası bir süre boyunca yapılmalıdır. Gevşeme egzersizleri (yoga, meditasyon vb) ile kan dolaşımı hareketlenmekte, vücudun her yerine sağlıklı dolaşım sağlanmakta, vücut dinlenmekte, gevşeme ve rahatlama sağlanmaktadır. Pratikdir, kolay uygulanabilir (50).

Derin solunum: Derin nefes alıp vermek vücudun gevşemesinde etkili bir yöntemdir. Stres ve kaygı yaşandığında; burundan derin bir nefes alıp 3-5 saniye tutup, sonra yavaş ve sessiz bir şekilde nefes verilmelidir. Bu derin nefes alıp verme beş ya da altı defa tekrarlandıktan sonra gevşeme sağlanmaktadır. Bunun dışında, yoga ve meditasyon teknikleri de gevşeme sağlamaktadır (50).

Meditasyon, kişilerin zihnen rahatlamasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik zihnin sakinleşmesini sağlamaktadır. Kişi, meditasyon yaparken özel ve rahat bir oturma pozisyonunda oturur. Zihninde belli kelimeleri tekrarlayarak, düşüncelerini tek bir konu üzerinde toplarlar. Böylece, kendisinde stres ve kaygı yaratan düşüncelerden uzaklaşarak gevşeme yaşar (51).

Beslenme: Dengeli beslenme, kişiyi stresin vücutta yarattığı olumsuz etkilerden korumaktadır. Kilo artırıcı yüksek kalorili yiyecekler, kafein içeren içecekler, sigara, aşırı şekerli ve tuzlu yiyecek ve içecekler stres ve kaygıyı arttırmaktadır. Bu sebeple, yenilen yiyecekler ve içilen içecekler iyi tanınmalı, stres ve kaygı yaşandığında, stres ve kaygıyı arttıran bu yiyecek ve içeceklerden uzak durulmalıdır (52, 53).

2.3.4.2. Zihinsel Teknikler

Bu yaklaşım tarzında kişiler sorunlarını analiz eder yeniden açıklar ve muhtemel çıkış yollarını bulmaya çalışırlar (54). Olumlu düşünce ve tavır geliştirmede; zihinsel düzenleme, makul olmayan inançlarla mücadele ve görsel imaj tekniklerinden yararlanılır (55).

Zihinsel teknikler, yaşanan stres ve kaygıyı kontrol altında tutmayı sağlamaktadır. Kişi, stres ve kaygı yaratan durum ile ilgili zihninde olumlu düşünceler üreterek yaşanan endişe ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Kişinin yaşadığı stres ve kaygı ile başa çıkmak için zihnin de ürettiği bu olumlu düşünceler, zamanla kalıcı bir hal alarak doğal bir durum gibi algılanmaktadır. Kişinin yaşadığı olumsuz olaylarla baş edebilmesi için; öncelikle olumsuz düşünceleri fark etmesi, sonrasında da bu olumsuz düşüncelerden kurtulması gerekmektedir (50).

Stresle başa çıkmak için; bizde stres yaratan olumsuz olayları zihnimizde olumlu bir çerçeve içerisine alarak, olumlu hale getirip, olumlu duygular yaşamamız sağlanmaktadır. Zihinsel tekniklerde amaç, zihnimizde oluşan yanlış düşünce kalıplarını değiştirmektir.

2.3.4.3. Davranışçı Teknikler

Kişilerarası ilişkilerin doğru biçimde yönetilememesi, önemli bir stres kaynağı olabilmektedir. Güvenli davranış biçimlerinin kazandırılması ise stresle başa çıkma düzeyini yükseltmektedir. İnsanlar birbirleriyle olan ilişkilerinde genellikle 3 tür yaklaşım sergilerler. Bu yaklaşımlar; saldırgan tavır, çekingen tavır ve güvenli tavidir. Saldırgan tavır sergileyen kişiler sadece kendilerini düşünen ve her şeyi kendilerine hak

olarak gören bireylerdir. Çekingen tavır serileyenler, her zaman başkalarını önde tutan, pasif bir yaklaşım sergilerler. Güvenli tavır sergileyenler ise ilk önce kendilerini düşünen ama bununla birlikte başkalarının haklarını, duygu ve düşüncelerini de hesaba katan bir yaklaşım sergilerler (56) Kişinin kendisine zarar verecek fiziksel ve düşünsel davranışlarını azaltmak amacıyla, davranışçı tekniklerden yararlanılmaktadır. Stresli ve sürekli kaygı yaşayan, hırslı kişilerin; kendilerine zarar vermemeleri ve davranışlarını kontrol etmeleri gerekmektedir (50). Örneğin; strese neden olan sabırsız, zamanla yarışan, rekabetçi davranışlardan uzak kalınmalıdır.

2.4. Okul Sağlığı

Okullar, bireylere fiziksel ortam sağlar ve sosyal bir çevreden oluşur. Bu nedenle, okul ortamı sağlık kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Sağlık hizmetleri açısından okul, sağlık hizmetlerinin toplu bir şekilde sunulduğu bir ortam olması dolayısıyla, önemli bir kurumdur. Okul sağlığı uygulamaları, öğrenciler ve okul personeli için sağlıklı okul yaşamının sağlanması ve sürdürülmesi hizmetlerini kapsar. Bu hizmetler bir ekip tarafından yürütülmektedir ve bu ekipte; hekim, hemşire, psikolog, psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, öğretmen, okul yöneticileri ve veliler bulunmaktadır (57).

2.4.1. Okul Sağlığı Hizmetleri

Ülkemizde okul sağlığı hizmetlerinin yürütülmesi, Sağlık Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Sağlık Bakanlığı bu sorumluluğunu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile işbirliği halinde yürütmektedir. 2008 yılında yayımlanan genelgeye göre; "1593 sayılı Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nun 3. Maddesinde, okul sağlığının korunması bakanlığımızın bütçeleriyle belirli sınırlar içinde doğrudan ifa edeceği görevler arasında sayılmış, 163. Maddesinde ise, bütün okulların bina ve sağlık şartları, bulaşıcı ve salgın hastalıklardan korunmaları açısından bakanlığımızın murakabesi altında olduğu belirtilmiştir" denilmektedir (58).

Okul sağlığı hizmetlerinin; toplumda okul çağındaki çocukların mümkün olan en iyi ruhsal, bedensel, toplumsal sağlığa kavuşmalarını sağlamak ve sürdürmek, okul çocuklarının sağlıklı bir çevrede gelişimini sağlamak ve çocukların, ailelerinin ve toplumun sağlık düzeyini yükseltmek gibi amaçları mevcuttur. Çağdaş okul sağlığı hizmetlerinin dört boyutu vardır (58).

Bunlar (58):

- Öğrenci sağlığı,
- Okul çevresi,
- Sağlık eğitimi,
- Okul çalışanlarının sağlığıdır.

- 1. Öğrenci Sağlığı:** Öğrenci sağlığı; hastalıkları önlemek, sağlık sorunlarını belirlemek bu şekilde kesin tanıya ulaşmak, gerekli durumlarda tedavi edici olmak, acil durumlarda bakımı sağlamak, sağlığı korumak ve geliştirmek, sağlıkla ilgili eğitim ve danışmanlık yapmak gibi konuları içermektedir.
- 2. Okul Çevresi:** Okul çevresi; okulun yeri, binası, etrafı, toplumsal çevresi, su sağlanması, çöplerin yok edilmesi, tuvaletler, ısıtma, havalandırma, aydınlatma, oyun alanları, sıralar ve sınıfların büyüklüğü gibi konuları içermektedir.
- 3. Sağlık Eğitimi:** Sağlık eğitimi; eğitim verilecek kişilerde sağlıkla ilgili, bilgi, tutum, davranış ve değerlerin geliştirilmesini amaçlamaktadır.
- 4. Okul Çalışanlarının Sağlığı:** Okulda görev yapan, başta öğretmenler olmak üzere tüm bireyler, okul çalışanlarıdır. Öğretmenlerin sağlıklı olmaları, huzurlu bir ortamda rahat ve doyumlu çalışmaları okul başarısını artırır ve bu durumun onların ruhsal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri vardır. Bununla birlikte okul ortamı, dolaylı olarak öğrencilerin okul başarılarını da etkileyebilmektedir.

2.4.2. Okul Sağlığı Hemşireliği

Amerika Ulusal Okul Hemşireliği Birliği (NASN) okul sağlığı hemşiresinin tanımını; öğrencilerin iyilik hallerini geliştiren, akademik başarıyı yakalamalarını ve bunu ömür boyu devam ettirmelerini sağlayan uygulamalarda uzmanlaşmış profesyonel hemşire, şeklinde yapmaktadır (59). Hemşireler; koruyucu, tedavi edici ve rehabilite edici sağlık bakım hizmetleri yürütmektedirler. Koruyucu sağlık hizmetleri çerçevesinde, okul çocuklarının sağlığının korunması ve geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapmaktadır.

Hemşirelik Kanununun 4. Maddesinde “hemşirelerin eğitim durumlarına, çalışma alanlarına ve pozisyonlarına göre görev, yetki ve sorumluluklarının Bakanlıkça çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenmesi” öngörülmüştür. Hemşireler için görev tanımları içerisinde 32 alan belirlenmiştir. Bu alanlardan biri de okul hemşireliği çalışma alanıdır. Bu yönetmelik taslağında, Okul hemşiresinin tanımı “Öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının korunması ve geliştirilmesinden sorumlu kişidir” şeklinde yapılmıştır.

Okul hemşiresi “Okulda yapılan ruh sağlığı çalışmaları (madde bağımlılığı, yeme bozukluğu dikkat bozukluğu, öğrenme bozukluğu, depresyon, anksiyete, antisosyal davranış, saldırganlık vs.) sonucunda sorun saptanan öğrenci ile öğretmen ve ailesi arasında işbirliğini sağlar ve ilgili durumda sağlık danışmanlığını yürütür” şeklinde ifade edilmiştir (22).

Okul sağlığı hemşirelerinin bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesi için, NSAN okullarda her 750 öğrenciye bir hemşirenin görev yapması gerektiğini belirtmiştir (60).

Okul hemşireliğine yönelik özel eğitim programlarının olmadığı ülkemizde, okul hemşireleri daha çok emekli hemşirelerden oluşmaktadır. Okul hemşirelerinin hizmetlerinin kalitesini artırabilmek için lisans mezunu olmaları, tercihen okul sağlığı hizmetleri alanında, halk sağlığı, ruh sağlığı konularında lisansüstü eğitim almaları önemlidir (22).

Okul sağlığı hemşireleri, çocuk ve gençlerin sağlık sorunlarının belirlenmesi ve çözümlünde kilit insan gücüdür. Okul sağlığı hemşiresi, öğrencilerin ve okul personelinin sağlıkla ilgili önceliklerini belirler. Bunun için; koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetlerini hekimle birlikte planlar, uygular ve değerlendirir. Ancak ölkemizde okullarda okul hemşireleri istenen düzeyde istihdam edilememişlerdir. Özel okullarda ve özel eğitim gerektiren okullarda okul hemşireleri çalışmakta ve görev tanımlamaları çerçevesinde danışmanlık, tedavi ve bakım hizmetlerini sürdürmektedirler (57).

Okul Sağlığı Hemşiresi (61);

- Öğrencilerin normal gelişimlerine verdikleri olumlu yanıtı artırır,
- Sağlık ve güvenliği geliştirir,
- Gerçek ve potansiyel sağlık problemlerini belirler,
- Vaka yönetimiyle hizmetlerini yürütür,
- Öğrencilerin bireysel yönetimlerini, öğrenmelerini ve adaptasyonları konusundaki yeterliliklerini geliştirmeleri için; diğer disiplinler ile işbirliği yapar.

Okul Sağlığı Hizmetleri (61);

- Öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının geliştirilmesi,
- Sağlıklı okul yaşamının sağlanması ve sürdürülmesi hizmetlerini kapsar.

Ölkemizde okul sağlığı hemşiresine büyük gereksinim vardır. Okullarda öğrenim gören bütün öğrencilerin sağlık kontrollerinin hastanelerde ve muayenehanelerde yapılması olanaksızdır. Sadece sağlık kontrolü anlamında değil, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişimlerini takip edip iyileştirmek ve iyilik hallerini geliştirmek için profesyonel sağlık hizmeti verebilecek okul sağlığı hemşirelerinin istihdam edilmesi gereklidir. Öğrencilere, birebir kendi okul ortamlarında sağlık bakım hizmeti verebilecek sağlık profesyonellerine gereksinim bulunmaktadır (20).

2.4.3. Okul Sağlığı Hemşiresinin Sorumlulukları

Okul sağlığı hemşiresinin temel sorumluluğu; okul toplumu için hastalıkların önlenmesi, sağlığın sürdürülmesi ve geliştirilmesidir. Okul sağlığı hemşiresi, sadece öğrencilere, ailelere, gruplara değil, bir bütün olarak tüm okul toplumuna hizmet etmektedir (59).

Okul sağlığı hemşireleri tarafından, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri dikkate alınarak, özellikle adölesanlara ve ailelerine, sağlığı geliştirme davranışları konusunda eğitim programları düzenlenmelidir (16).

Bu eğitimler öncelikle:

- Sağlıklı beslenme,
- Fast-food yeme sıklığının azaltılması,
- Egzersizin önemi,
- Stresle baş etme konularını ele alacak şekilde olmalıdır.

Okul sağlığı hemşireleri ayrıca kronik hastalık durumu, beden kitle indeksinin yüksek olması vb. durumlarda adölesanlara rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermelidirler (16). Okul sağlığı hizmetleri birçok açıdan toplumsal önemi olan hizmetlerdir. Bu açıdan bakıldığında okul sağlığı hizmetleri (59);

- Ülkemizdeki öğrenci sayısına, öğrencilerin ailesini ve okul çalışanlarını eklediğimizde, okul sağlığı hizmetleri toplumsal olarak birçok insana ulaşmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, okul sağlığı hizmetleriyle nüfusun önemli bir kısmına sağlık hizmeti ulaştırılmaktadır. Bu hizmetlerden, okul öncesi eğitimden üniversite öğrencilerine kadar geniş bir yelpazede yer alan öğrenciler yararlanmaktadır.
- Öğrencilere sağlıklı bir yaşam biçimi sağlamak için düzenli bir eğitim ortamı gerekir. Bunun için öğrencilere gerekli tutum ve davranışlar kazandırıldığında bu davranışlar tüm topluma öğrenciler aracılığıyla yaygınlaştırılabilir.
- Öğrencilerin akademik yaşamlarına başarıyla devam edebilmesi, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olmaları ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple, okul sağlığı hizmetleri akademik yaşantının önemli bir unsurudur.

- Okullar kalabalık ortamlardır. Bundan dolayı kazaların görülme sıklığı artmaktadır. Adölesan öğrenci grubu, yaralanma ya da ölümlerle sonuçlanan riskli davranışlar içine kolaylıkla girebilmektedir.
- Okul sağlığı hizmetleri kapsamında alınacak koruyucu önlemler, okul çağındaki çocuklar için yaşam boyu etkili olacaktır. Okul çağındaki çocuklar sürekli büyüme ve gelişme dönemindedirler. Bu hareketli dönemin, sakatlık ve hastalık olmadan geçirilmesinin sağlanmasıyla, büyüme ve gelişmeyi engelleyecek sağlık sorunlarının erken dönemde tanısı sağlanabilir.
- Okul ortamı, bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması ve hızlı yayılmasını kolaylaştırıcı olabilmektedir. Okul sağlığı hizmetleri ile bu durum daha erken fark edilip, gereken önlemler alınabilir ve en kısa sürede tedaviye başlanabilir.

2.4.4. Okul Dönemi Çocuklarında Sınav Kaygısı İle Baş Etmede Okul Sağlığı Hemşiresinin Önemi

Okul sağlığı hizmetlerinin sunumunda, öğrencilerin sağlığının korunması ve geliştirilmesinde okul sağlığı hemşiresi çok önemli bir yere sahiptir (62). Okul sağlığı hemşiresi; stres, kaygı, anksiyete bozukluğu, öğrenme bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunları yaşayan öğrencileri belirleyip, öğrenci ile öğretmen ve aile arasında işbirliği sağlar (22).

Pek çok ülkede okul sağlığı hizmetleri, genel sağlık hizmetlerinden ayrı düşünülmemektedir. Yürütülen bu hizmetlerde; büyüme-gelişme takibi, görme ve işitme taramaları, ağız hijyeni ve ruh sağlığı gibi konularda öğrencilerin sağlık taramaları yapılarak risk altında olan öğrenciler belirlenmektedir (57).

Okul sağlığı hemşiresi, yapmış olduğu sağlık taramaları sonucunda belirlemiş olduğu sağlık sorunlarını gidermeye yönelik girişimlerde bulunur, risk gruplarını belirler, öğrencilerin kısa sürede iyileşmelerini ve hastalıklardan korunmalarını sağlamak için gerekli adımları atar. Böylece, öğrencilerin derslerinden devamsızlık yaşamasına neden olan, dikkatlerini dağıtan ve öğrenmelerini engelleyen faktörleri ortadan kaldırmada etkili olur (59).

Okul sağlığı hemşiresinin ağdaş sağlık hizmetleri doğrultusunda; koruyucu, tedavi edici, sağlığı geliştirici ve rehabilite edici sağlık hizmetlerinde çeşitli ve kapsamlı rolleri bulunmaktadır. Bu roller; yönetici, uygulayıcı/bakım verici, eğitimci, danışmanlık, araştırıcılık ve savunucu rolüdür (63). Okul sağlığı hemşiresi, bu rollerini de kullanarak, okulda yoğun bir şekilde stres ve kaygı yaşayan öğrencileri belirleyip, bu öğrenciler ile ilgili olarak, öğretmenleri, aileleri ve psikolog ile işbirliğine girerek, öğrencinin stres ve kaygı ile etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olmaktadır.



3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma; İstanbul İli, Başakşehir İlçesinde bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması amacıyla, tanımlayıcı ve kesitsel araştırma olarak Nisan – Haziran 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırma Soruları

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyi puan ortalamaları nelerdir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzı puan ortalamaları nelerdir?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında ilişki var mı?
4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında ilişki var mı?
5. Stresle başa çıkma tarzı toplam puanları ve alt ölçek puanları, sınav kaygısı toplam puanlarını ve alt boyut puanlarını yordamakta mıdır?

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul İli, Başakşehir İlçesinde bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören 366 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırma, katılmayı kabul eden, ebeveynleri tarafından yazılı onam verilen 312 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden yedisinin soru formunda eksik veri bulunduğundan bu öğrenciler çalışma dışı bırakılmış olup çalışma 305 öğrenci ile tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, literatür doğrultusunda (33, 64, 65) araştırmacı tarafından oluşturulan, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin soruları içeren “Soru formu” (Ek 1) “Sınav Kaygısı Envanteri (Sınav Tutumu Envanteri)” (Ek 2) ile “Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği (SBTÖ)” (Ek 3) kullanılarak toplanmıştır.

Soru formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu (Ek 1) öğrencilerin düzeyine uygun açık ve anlaşılır bir dille hazırlanmış 14 adet sorudan oluşmaktadır. Bu formda öğrencilere; sosyo-demografik özellikleri, aile yapısı, yaşanan fiziki çevre vb. konularda sorular sorulmuştur. Formun içeriği konusunda 3 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği (SBTÖ): Lazarus ve Folkman (1980) tarafından 68 maddelik bir form olarak, “Başa Çıkma Yolları Envanteri” adıyla geliştirilmiştir. Türkiye’de ilk kez Siva (1988) tarafından kullanılmış ve kültüre özgü maddeler eklenerek 74 maddeye çıkarılmıştır (66). Şahin ve Durak (1995) tarafından ölçeğin kısaltması ve uyarlaması yapılmış olup “Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği (SBTÖ)” olarak adlandırılmıştır (Ek 3). Ölçek 4’lü likert tipi ölçektir. 0 - 3 arasında derecelendirmeyi gerektirmektedir (% 0 = 0, % 30 = 1, % 70 = 2, % 100 = 3). 9. madde “içinde bulunduğum kötü durumun kimse tarafından bilinmesini istemem” ise ters şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık ve güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=0,738$ olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bu ölçekte 5 temel faktör belirlenmiştir.

Ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 5 alt ölçekten (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma) oluşmaktadır. Dörtlü likert tipi ölçeğin değerlendirilmesinde puanlama “0 = hiç uygun değil, 1 = uygun değil, 2 = uygun ve 3 = tamamen uygun” arasında olmaktadır (66).

Ölçeğin alt grupları ve bu gruplarda yer alan maddeler aşağıdadır:

Kendine Güvenli Yaklaşım: 2, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 26, 29, 30

Çaresiz Yaklaşım: 7, 11, 17, 19, 22, 25, 27, 28

Boyun Eğici Yaklaşım: 3, 5, 13, 15, 21, 24

Sosyal Desteğe Başvurma: 1, 9

İyimser Yaklaşım: 4, 6

Ölçek, stresle başa çıkmada aktif ve pasif olmak üzere 2 temel tarzı ölçmektedir. Bunlar soruna yönelik/aktif ve duygulara yönelik/pasif tarzlardır. Aktif tarzlar iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve kendine güvenli yaklaşımdır. Pasif tarzlar ise çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımdır. Stresle etkili şekilde başa çıkabilen kişilerin kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım tarzlarını kullandıkları, başa çıkamayanların ise çoğunlukla çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım tarzlarını kullandıkları belirlenmiştir. Kişilerin alt ölçeklerden aldıkları puanlara bakılarak hangi tarzı ne düzeyde kullandıkları belirlenebilmektedir (66).

Sınav Kaygısı Envanteri (Sınav Tutumu Envanteri): Speilberg ve ark. (1980) tarafından geliştirilmiştir (Ek 2). Öner ve Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türkçeye geçerlik güvenilirliği yapılmıştır (67). Ölçek, 20 maddeden oluşmakta olup ölçeğin puanlamasında 4'lü likert tipi (1 = hiçbir zaman, 2 = bazen, 3 = sık sık, 4 = hemen her zaman) kullanılmıştır. Kuruntu (8 madde) ve duyusallık (12 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Sınav kaygısının bilişsel yönü kuruntu boyutudur. Sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılması da duyusallık boyutudur. Kuruntu boyutu bireyin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığı ve yetersizliği ile alakalı olumsuz iç konuşmalarını ve düşüncelerini içerir. Duyusallık boyutu ise kızarma, terleme, mide bulantısı, gerginlik, sıcak basması, nabız hızında artma gibi fizyolojik tepkileri içerir (13, 68).

Ölçeğin değerlendirilmesinde en düşük puan 20, en yüksek puan 80 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sınav kaygı düzeyi artmaktadır (67). Bizim çalışmamızda en yüksek puan 77 çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlık ve güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0,905$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt grupları ve bu gruplarda yer alan maddeler aşağıdadır:

Duyuşsallık: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20

Kuruntu: 1, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

3.4.2. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması

Soru formunun işlerliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla İstanbul İli, Başakşehir İlçesinde bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören 5 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında forma son hali verilmiştir.

3.4.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçları Nisan-Haziran 2016 tarihleri arasında İstanbul İli, Başakşehir İlçesinde bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören, araştırmaya katılmayı kabul eden, ebeveynleri tarafından yazılı onam verilen 312 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından yedi tanesi eksik doldurulduğundan 305 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından, öğrencilerle yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Uygulama, yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen, ailesi tarafından yazılı onam verilmeyen ya da araştırma günü okulda bulunmayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma, sadece bir okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden evrene genellenememektedir.

3.6. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek 6) ve Okan Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek 5) izin alınmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce, araştırmaya katılan öğrencilere ve velilerine araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak onamları alınmıştır (Ek 4). Doldurulan anketlerde öğrencilerin kimlik bilgileri alınmamıştır.

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programına aktarılmış ve uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) yanı sıra sınav kaygısı toplam puanları ile stresle başa çıkma tarzı toplam puanları ve alt puanları karşılaştırılmasında “Pearson Korelasyon Analizi” kullanılarak parametreler arasındaki korelasyonlar araştırılmıştır. Sınav Kaygısı toplam puanları ile alt boyut (duyuşsallık, kuruntu) puanlarının yordacılığı değişkenler (çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanları) tarafından manidar olarak yordanıp yordanmadıklarını kontrol etmek amacıyla “Basit Doğrusal Regresyon Analizi” teknikleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “Kolmogorov-Smirnov Testi” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri toplam ve alt ölçek puanlarının tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı iki grup karşılaştırmalarında “Bağımsız Gruplar için T Testi”, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” testi kullanılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlığı “Cronbach Alpha” yöntemi ile hesaplanmıştır.

Ölçekler	Cronbach Alpha
Sınav Kaygısı Envanteri	0,905
Duyuşsallık	0,882
Kuruntu	0,782
Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği	0,738
Kendine Güvenli Yaklaşım	0,862
Çaresiz Yaklaşım	0,651
Boyun Eğici Yaklaşım	0,698
Sosyal Desteğe Başvurma	0,659
İyimser Yaklaşım	0,645

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrenci ve ailesinin tanıtıcı özellikleri, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri, stresle baş etme tarzları, öğrencinin ve ailesinin tanıtıcı özelliklerinin öğrencinin sınav kaygısı ve stresle baş etme tarzlarına etkisi ve sınav kaygısı puanı ve alt boyut puanları ile SBTÖ puanı ve alt ölçek puanlarının arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=305)

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Yaş Grubu		
13 yaş	20	6,6
14 yaş	254	83,3
15 yaş	31	10,2
Cinsiyeti		
Kız	145	47,5
Erkek	160	52,5
Kardeş olma durumu		
Yok	23	7,5
Var	282	92,5
Kardeş Sayısı (n=282)		
1 kardeş	109	38,7
2 kardeş	104	36,9
3 kardeş	41	14,5
4 kardeş ve daha fazla	28	9,9

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrenci ve ailelerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin % 6,6’sının on üç yaşında, çoğunluğunun (% 83,3) on dört yaşında ve % 10,2’sinin ise on beş yaşında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin % 47,5'i kız, % 52,5'i de erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakınının (% 92,5) kardeşi varken %7,5'inin ise kardeşi olmadığı belirlenmiştir. Kardeşi olan öğrencilerin (n=282) %38,7'sinin bir, % 36,9'unun iki, % 14,5'inin üç, % 9,9'unun ise dört ve daha fazla kardeşi olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özellikleri (n=305)

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Annenin Eğitim Düzeyi		
İlkokul	92	30,1
Ortaokul	83	27,2
Lise	92	30,2
Üniversite	38	12,5
Babanın Eğitim Düzeyi		
İlkokul	61	20,0
Ortaokul	83	27,2
Lise	92	30,2
Üniversite	69	22,6
Anne ve Babanın Beraberlik Durumu		
Berber	285	93,4
Ayrı	20	6,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin tanıtıcı özellikleri Tablo 2'de yer almaktadır. Eğitim düzeyleri incelendiğinde; annelerin % 30,1'inin ilkokul mezunu, %27,2'sinin ortaokul mezunu, %30,2'sinin lise mezunu ve %12,5'inin ise üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan babaların %20'sinin ilkokul mezunu, % 27,2'sinin ortaokul mezunu, % 30,2'sinin lise mezunu ve % 22,6'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Öğrencilerin anne ve babalarının birlikte olma durumu incelendiğinde; öğrencilerin % 93,4' ü anne ve babasının birlikte yaşadığını, % 6,6'sı ise anne ve babasının ayrı olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Stresle Başetme Durumlarını Etkileyebilecek Bazı Değişkenlerin Dağılımı (n=305)

Tanıtıcı Özellikler	Sayı (n)	%
Kendine ait odası olma durumu		
Var	257	84,3
Yok	48	15,7
Yaşanılan Yer		
Ailele birlikte	292	95,7
Yurtta	8	2,6
Bir yakınımın/akrabamın evinde	5	1,6
Okuldan Memnun Olma Durumu		
Memnun	244	80,0
Memnun Değil	61	20,0
Sınıfından Memnun Olma Durumu		
Memnun	261	85,6
Memnun Değil	44	14,4
Özel Ders Alma Durumu		
Alıyor	54	17,7
Almıyor	251	82,3
Kursa Gitme Durumu		
Gidiyor	103	33,8
Gitmiyor	202	66,2
Derslerdeki Başarı Düzeyi*		
Düşük	24	7,9
Orta	211	69,2
Yüksek	70	23,0
Derslerle ilgili destek alınan kişi (n=256)		
Aile üyeleri	108	42,2
Arkadaş	62	24,2
Öğretmen	86	33,6

*Öğrenci ifadesine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı ve stresle başetme durumlarını etkileyebilecek bazı değişkenler Tablo 3’de yer almaktadır. Kendilerine ait odasının olup olmama durumları incelendiğinde; öğrencilerin % 84,3’ünün kendisine ait odası varken, % 15,7’sinin ise kendisine ait odası yoktur. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 95,7’si ailesiyle birlikte yaşadığını, % 2,6’sı yurttta kaldığını ve % 1,6’sı bir yakınının/akrabasının evinde kaldığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 80,0’inin okuldan memnun olduğu, % 20,0’sinin okuldan memnun olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin % 85,6’sının sınıfından memnun olduğu, % 14,4’ünün ise sınıfından memnun olmadığı belirlenmiştir (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 17,7’si özel ders almakta, % 82,3’ü özel ders almamaktadır. Öğrencilerin % 33,8’i derslerine takviye olması adına kursa gitmekte, % 66,2’si kursa gitmemektedir (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 7,9’u derslerdeki başarı düzeyini düşük, çoğunluğu (% 69,2’si) orta ve % 23,0’ü yüksek olarak ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 42,2’si derslerle ilgili aile üyelerinden destek almakta, % 24,2’si arkadaşlarından ve % 33,6’sı öğretmenlerinden destek almaktadır (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Alt Boyut Puan Ortalamaları (n=305)

Ölçek	\bar{x}	Ss	Min.	Maks.
Duyuşsallık	24,47	8,22	12	48
Kuruntu	18,92	5,52	8	31
Sınav Kaygısı Toplam Puan	43,39	12,68	20	77

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri ve alt boyut puan ortalamaları Tablo 4’de yer almaktadır. Ölçeğin duyuşsallık alt boyut puan ortalaması $24,47 \pm 8,22$; kuruntu alt boyut puan ortalaması $18,92 \pm 5,52$ ve toplam sınav kaygı envanteri puan ortalaması ise $43,39 \pm 12,68$ olarak bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 5. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği ve Alt Ölçek Puan Ortalamaları (n=305)

SBTÖ	\bar{x}	Ss	Min.	Maks.
Kendine Güvenli Yaklaşım	22,01	6,40	0	33
Çaresiz Yaklaşım	10,05	4,81	0	21
Boyun Eğici Yaklaşım	5,62	2,97	0	15
Sosyal Desteğe Başvurma	2,57	1,76	0	6
İyimser Yaklaşım	3,51	1,65	0	6
SBTÖ toplam puan	44,57	9,67	0	79

Öğrencilerin stresle baş etme tarzları ölçeği ve alt ölçek puan ortalamaları Tablo 5'te yer almaktadır. Ölçeğin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $22,01 \pm 6,40$; çaresiz yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $10,05 \pm 4,81$; boyun eğitici yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $5,62 \pm 2,97$; sosyal desteğe başvurma alt ölçek puan ortalaması $2,57 \pm 1,76$; iyimser yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $3,51 \pm 1,65$ ve ölçeğin toplam SBTÖ puan ortalaması ise $44,57 \pm 9,67$ olarak bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 6. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=305)

	Duyuşsallık		Kuruntu		Sınav Kaygısı Envanteri	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Yaş Grubu						
13 yaş	24,25	6,46	19,55	5,31	43,80	9,99
14 yaş	24,50	8,52	18,95	5,66	43,45	13,14
15 yaş	24,39	6,80	18,23	4,45	42,61	10,46
	F = 0,010		F = 0,379		F = 0,071	
	p = 0,990		p = 0,685		p = 0,932	
Cinsiyet						
Kız	25,17	8,15	19,86	5,46	45,03	12,49
Erkek	23,83	8,26	18,07	5,44	41,90	12,71
	t = 1,426		t = 2,858		t = 2,165	
	p = 0,155		p = 0,005		p = 0,031	
Kardeş Olma Durumu						
Yok	26,30	10,63	19,35	5,99	45,65	15,63
Var	24,32	8,00	18,88	5,48	43,20	12,43
	t = 0,876		t = 0,360		t = 0,733	
	p = 0,390		p = 0,722		p = 0,471	

* $p < 0,05$ $t=$ Independent t^* test, $F=$ One way ANOVA

Öğrencilerin sınav kaygı puanları ve alt boyut puanlarının tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir. Duyuşsallık alt boyutu puanlarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin duyuşsallık puanı $24,25 \pm 6,46$, on dört yaşındakilerin $24,50 \pm 8,52$, on beş yaşında olanların ise $24,39 \pm 6,80$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile duyuşsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$).

Kuruntu alt boyutu puanlarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin kuruntu puanı $19,55 \pm 5,31$ on dört yaşındakilerin $18,95 \pm 5,66$, on beş yaşında olanların ise $18,23 \pm 4,45$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 6).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $43,80 \pm 9,99$ on dört yaşındakilerin $43,45 \pm 13,14$ on beş yaşında olanların ise $42,61 \pm 10,46$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > 0,05$) (Tablo 6).

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında; kız öğrencilerin duyusallık puanı $25,17 \pm 8,15$, erkek öğrencilerin ise $23,83 \pm 8,26$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile duyusallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 6).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kuruntu alt boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde ise; kız öğrencilerin kuruntu puanı $19,86 \pm 5,45$, erkek öğrencilerin ise $18,07 \pm 5,44$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2,858$; $p = 0,005$) (Tablo 6).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; kız öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $45,03 \pm 12,49$, erkek öğrencilerin $41,90 \pm 12,71$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 2,165$; $p < 0,031$) (Tablo 6). Kızların erkeklere göre kuruntu ve sınav kaygısı düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları kardeş olma durumlarına göre incelendiğinde ise; kardeşi olmayanların duyusallık puanı $26,30 \pm 10,63$, kardeşi olan öğrencilerin ise $24,32 \pm 8,00$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları kardeş

olma durumlarına göre incelendiğinde; kardeşi olmayanların kuruntu puanı $19,35 \pm 5,99$, kardeşi olan öğrencilerin ise $18,88 \pm 5,48$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları kardeş olma durumlarına göre incelendiğinde; kardeşi olmayanların toplam sınav kaygısı envanteri puanı $45,65 \pm 15,63$, kardeşi olan öğrencilerin ise $43,20 \pm 12,43$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kardeşi olma durumu ile duyuşsallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 6).

Tablo 7. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=305)

Annenin Eğitim Düzeyi	Duyuşsallık		Kuruntu		Sınav Kaygı Envanteri	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
İlkokul	24,20	7,82	18,40	4,94	42,60	11,71
Ortaokul	24,93	7,91	18,80	5,52	43,72	12,55
Lise	24,60	8,62	19,20	5,91	43,79	13,43
Üniversite	23,82	9,08	19,76	5,91	43,58	13,80
	F = 0,206		F = 0,655		F = 0,171	
	p = 0,892		p = 0,580		p = 0,916	
Babanın Eğitim Düzeyi						
İlkokul	25,82	8,95	19,44	5,69	45,26	13,67
Ortaokul	23,61	7,09	18,33	5,06	41,94	11,21
Lise	25,50	8,40	19,22	5,50	44,72	12,92
Üniversite	22,93	8,38	18,77	5,94	41,70	12,98
	F = 1,692		F = 0,537		F = 1,256	
	p = 0,152		p = 0,709		p = 0,287	
Anne Babanın Beraberlik Durumu						
Evli	24,52	8,33	18,98	5,62	43,50	12,87
Boşanmış	23,70	6,53	18,10	3,82	41,80	9,73
	t = 0,534		t = 0,954		t = 0,737	
	p = 0,598		p = 0,349		p = 0,468	

* $p < 0,05$ t =independent t *test, F = One way ANOVA

Öğrencilerin sınav kaygı puanları ve alt boyut puanlarının ebeveynlerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Duyuşsallık alt boyutu puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin duyuşsallık puanı $24,20 \pm 7,82$, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin $24,93 \pm 7,91$, annesi lise mezunu olanların $24,60 \pm 8,62$ ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $23,82 \pm 9,08$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile duyuşsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$).

Kuruntu alt boyutu puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanı $18,40 \pm 4,94$, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin $18,80 \pm 5,52$, annesi lise mezunu olanların $19,20 \pm 5,91$ ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $19,76 \pm 5,91$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $42,60 \pm 11,71$, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin $43,72 \pm 12,55$, annesi lise mezunu olanların $43,79 \pm 13,43$ ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $43,58 \pm 13,80$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Öğrencilerin duyuşsallık alt boyutu puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin duyuşsallık puanı $25,82 \pm 8,95$, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin $23,61 \pm 7,09$, babası lise mezunu olanların $25,50 \pm 8,395$ ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $22,93 \pm 8,38$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile duyuşsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$).

Kuruntu alt boyutu puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanı $19,44 \pm 5,69$, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin $18,33 \pm 5,06$, babası lise mezunu olanların $19,22 \pm 5,50$ ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $18,77 \pm 5,94$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $45,26 \pm 13,67$, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin $41,94 \pm 11,21$, babası lise mezunu olanların $44,72 \pm 12,92$ ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise $41,70 \pm 12,98$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde ise; anne ve babası beraber olanların duyusallık puanı $24,52 \pm 8,33$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $23,70 \pm 6,53$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların kuruntu puanı $18,98 \pm 5,62$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $18,10 \pm 3,82$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları anne ve babası beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların toplam sınav kaygısı envanteri puanı $43,50 \pm 12,87$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $41,80 \pm 9,73$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin anne ve babası beraber olma durumu ile duyusallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı (n=305)

	Duyuşsalılık		Kuruntu		Sınav Kaygı Envanteri	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Kendisine Ait Odası Olma Durumu						
Evet	24,11	8,16	18,96	5,61	43,07	12,68
Hayır	26,42	8,37	18,69	5,02	45,10	12,68
	t = -1,763		t = 0,340		t = -1,022	
	p = 0,083		p = 0,735		p = 0,311	
Yaşanılan Yer						
Ailemle Beraber	24,43	8,27	18,94	5,55	43,37	12,77
Yurtta	28,00	5,55	19,25	4,71	47,25	8,38
Bir Yakınının/Akrabanın Evinde	21,20	8,29	17,00	5,05	38,20	13,20
	F = 1,138		F = 0,318		F = 0,788	
	p = 0,322		p = 0,728		p = 0,456	
Okulundan Memnun Olma Durumu						
Memnun	24,50	8,17	18,90	5,36	43,40	12,44
Memnun Değil	24,34	8,48	19,00	6,15	43,34	13,74
	t = 0,129		t = -0,119		t = 0,028	
	p = 0,897		p = 0,905		p = 0,978	
Sınıfından Memnun Olma Durumu						
Memnun	24,30	8,24	18,90	5,59	43,20	12,74
Memnun Değil	25,48	8,14	19,00	5,10	44,48	12,42
	t = -0,887		t = -0,114		t = -0,627	
	p = 0,379		p = 0,910		p = 0,533	

*p<0,05 t=independent t*test, F= One way ANOVA

Tablo 8. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı (devamı)

	Duyuşsalılık		Kuruntu		Toplam Kaygı	
Özel Ders Alma Durumu						
Alıyor	23,65	6,38	19,19	5,21	42,83	10,14
Almıyor	24,65	8,57	18,86	5,59	43,51	13,18
	t = -0,975		t = 0,410		t = -0,418	
	p = 0,332		p = 0,683		p = 0,677	
Kursa Gitme Durumu						
Gidiyor	25,27	7,98	19,87	5,12	45,15	11,62
Gitmiyor	24,06	8,33	18,43	5,66	42,49	13,13
	t = 1,237		t = 2,246		t = 1,805	
	p = 0,218		p = 0,026		p = 0,072	
Ders Başarı Düzeyi						
			Fark			
Düşük	28,63	10,99	19,71	5,90	48,33	16,29
Orta	24,47	8,00	18,70	5,20	43,18	12,34
Yüksek	23,03	7,40	19,30	6,28	42,33	12,12
	F = 4,230		1 > 2	F = 0,575		F = 2,113
	p = 0,015		1 > 3	p = 0,563		p = 0,123
Derslerle İlgili Destek Alınan Kişi						
Aile üyeleri	24,76	8,38	19,03	5,48	43,79	13,06
Arkadaşlar	24,68	7,70	19,60	5,13	44,27	11,55
Öğretmenler	23,51	7,18	19,02	5,43	42,53	11,14
	F = 0,694		F = 0,265		F = 0,432	
	p = 0,501		p = 0,767		p = 0,650	

*p<0,05 t=independent t*test, F= One way ANOVA

Öğrencilerin sınav kaygı puanları ve alt boyut puanlarının bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları kendisine ait odası olma durumlarına göre incelendiğinde; kendisine ait odası olanların duyusallık puanı $24,11\pm 8,16$, kendisine ait odası olmayan öğrencilerin ise $26,42\pm 8,37$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları kendisine ait odası olma durumlarına göre incelendiğinde; kendisine ait odası olanların kuruntu puanı $18,96\pm 5,61$, kendisine ait odası olmayan öğrencilerin ise $18,69\pm 5,02$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları kendisine ait odası olma durumlarına göre incelendiğinde; kendisine ait odası olanların toplam sınav kaygısı envanteri puanı $43,07\pm 12,68$, kendisine ait odası olmayan öğrencilerin ise $45,10\pm 12,68$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kendisine ait odası olma durumu ile duyusallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). (Tablo 8).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımı incelendiğinde; ailesiyle beraber yaşayan öğrencilerin duyusallık puanı $24,43\pm 8,27$, yurttan kalan öğrencilerin $28,00\pm 5,55$ ve bir yakınının / akrabasının evinde kalan öğrencilerin ise $21,20\pm 8,29$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları yer ile duyusallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 8).

Kuruntu alt boyutu puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımı incelendiğinde; ailesiyle beraber yaşayan öğrencilerin kuruntu puanı $18,94\pm 5,55$, yurttan kalan öğrencilerin $19,25\pm 4,71$ ve bir yakınının / akrabasının evinde kalan öğrencilerin ise $17,00\pm 5,05$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları yer ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımı incelendiğinde; ailesiyle beraber yaşayan öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $43,37\pm 12,77$, yurttan kalan öğrencilerin $47,25\pm 8,38$ ve bir yakınının / akrabasının evinde kalan öğrencilerin ise $38,20\pm 13,20$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları yere ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyuşallık alt boyutu puanları okulundan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde ise; okulundan memnun olanların duyuşallık puanı $24,50 \pm 8,17$, okulundan memnun olmayan öğrencilerin ise $24,34 \pm 8,48$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları okulundan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde; okulundan memnun olanların kuruntu puanı $18,90 \pm 5,36$, okulundan memnun olmayan öğrencilerin ise $19,00 \pm 6,15$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları okulundan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde; okulundan memnun olanların toplam sınav kaygısı envanteri puanı $43,40 \pm 12,44$, okulundan memnun olmayan öğrencilerin ise $43,34 \pm 13,74$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okulundan memnun olma durumu ile duyuşallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyuşallık alt boyutu puanları sınıftan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde ise; sınıftan memnun olanların duyuşallık puanı $24,30 \pm 8,24$, sınıftan memnun olmayan öğrencilerin ise $25,48 \pm 8,14$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları sınıftan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde; sınıftan memnun olanların kuruntu puanı $18,90 \pm 5,59$, sınıftan memnun olmayan öğrencilerin ise $19,00 \pm 5,10$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları sınıftan memnun olma durumlarına göre incelendiğinde; sınıftan memnun olanların toplam sınav kaygısı envanteri puanı $43,20 \pm 12,74$, sınıftan memnun olmayan öğrencilerin ise $44,48 \pm 12,42$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıftan memnun olma durumu ile duyuşallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyuşallık alt boyutu puanları özel ders alma durumlarına göre incelendiğinde ise; özel ders alanların duyuşallık puanı $23,65 \pm 6,38$, özel ders almayan öğrencilerin ise $24,65 \pm 8,57$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları özel ders alma durumlarına göre incelendiğinde; özel ders alanların kuruntu puanı $19,19 \pm 5,21$, özel ders almayan öğrencilerin ise $18,86 \pm 5,59$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları özel ders alma durumlarına göre incelendiğinde; özel ders alanların toplam sınav kaygısı envanteri

puanı $42,83 \pm 10,14$, özel ders almayan öğrencilerin ise $43,51 \pm 13,18$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin özel ders alma durumu ile duyusallık, kuruntu ve toplan sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları kursa gitme durumlarına göre incelendiğinde ise; kursa gidenlerin duyusallık puanı $25,27 \pm 7,98$, kursa gitmeyen öğrencilerin ise $24,06 \pm 8,33$ olduğu belirlenmiştir. Kuruntu alt boyutu puanları kursa gitme durumlarına göre incelendiğinde; kursa gidenlerin kuruntu puanı $19,87 \pm 5,12$ kursa gitmeyen öğrencilerin ise $18,43 \pm 5,66$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam sınav kaygısı envanteri puanları kursa gitme durumlarına göre incelendiğinde; kursa gidenlerin toplam sınav kaygısı envanteri puanı $45,15 \pm 11,62$, kursa gitmeyen öğrencilerin ise $42,49 \pm 13,13$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kursa gitme durumu ile duyusallık, kuruntu ve toplan sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanlarının ders başarı düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; ders başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin duyusallık puanı $28,63 \pm 10,99$, ders başarı düzeyi orta olan öğrencilerin $24,47 \pm 8,00$ ve ders başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise $23,03 \pm 7,40$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ders başarı düzeyi ile duyusallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4,230$; $p=0,015$) (Tablo 8). Derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin duyusallık puanları, başarı düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Kuruntu alt boyutu puanlarının ders başarı düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; ders başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kuruntu puanı $19,71 \pm 5,90$, ders başarı düzeyi orta olan öğrencilerin $18,70 \pm 5,20$ ve ders başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise $19,30 \pm 6,28$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ders başarı düzeyi ile kuruntu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının ders başarı düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; ders başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $48,33 \pm 16,29$, ders başarı düzeyi orta olan öğrencilerin $43,18 \pm 12,34$ ve ders başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise $42,33 \pm 12,12$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ders başarı düzeyi ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanlarının derslerle ilgili destek alınan kişiye göre dağılımı incelendiğinde; derslerle ilgili aile üyelerinden destek alan öğrencilerin duyusallık puanı $24,76 \pm 8,38$, derslerle ilgili arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $24,68 \pm 7,70$ ve derslerle ilgili öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin ise $23,51 \pm 7,18$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldığı kişi ile duyusallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Kuruntu alt boyutu puanlarının derslerle ilgili destek alınan kişiye göre dağılımı incelendiğinde; derslerle ilgili aile üyelerinden destek alan öğrencilerin kuruntu puanı $19,03 \pm 5,48$, derslerle ilgili arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $19,60 \pm 5,13$ ve derslerle ilgili öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin ise $19,02 \pm 5,43$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldığı kişi ile kuruntu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin sınav kaygısı envanteri toplam puanlarının derslerle ilgili destek alınan kişiye göre dağılımı incelendiğinde; derslerle ilgili aile üyelerinden destek alan öğrencilerin toplam sınav kaygısı puanı $43,79 \pm 13,06$, derslerle ilgili arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $44,27 \pm 11,54$ ve derslerle ilgili öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin ise $42,53 \pm 11,14$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldığı kişi ile toplam sınav kaygısı envanteri puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. ($p > 0,05$) (Tablo 8).

Tablo 9. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=305)

	Kendine Güvenli Yaklaşım		Çaresiz Yaklaşım		Boyun Eğici Yaklaşım		Fark	Sosyal Desteğe Başvurma		İyimser Yaklaşım		Toplam SBTÖ		Fark
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Yaş Grubu														
13 yaş	21,70	5,58	11,20	4,75	5,40	2,04		2,60	2,06	3,30	1,53	44,90	6,16	
14 yaş	21,86	6,65	9,84	4,82	5,46	2,96		2,54	1,71	3,51	1,67	43,98	9,91	
15 yaş	23,39	4,43	11,06	4,76	7,06	3,31		2,84	1,95	3,68	1,54	49,19	8,30	
	F = 0,808 p = 0,447		F = 1,509 p = 0,223		F = 4,16 p = 0,016		3>1 3>2	F = 0,414 p = 0,662		F = 0,321 p = 0,726		F = 4,121 p = 0,017		2<3
Cinsiyet														
Kız	22,71	6,39	10,61	4,91	5,66	2,87		2,63	1,74	3,42	1,69	45,68	7,94	
Erkek	21,37	6,36	9,54	4,69	5,59	3,07		2,51	1,78	3,60	1,60	43,56	10,93	
	t = 1,835 p = 0,067		t = 1,943 p = 0,053		t = 0,199 p = 0,843			t = 0,606 p = 0,545		t = -0,948 p = 0,344		t = 1,945 p = 0,053		
Kardeş Olma Durumu														
Yok	22,13	8,26	8,74	5,29	5,57	2,95		2,57	2,13	2,96	1,97	42,57	12,45	
Var	22,00	6,241	10,16	4,77	5,62	2,98		2,57	1,73	3,56	1,61	44,73	9,41	
	t = 0,076 p = 0,940		t = -1,246 p = 0,224		t = -0,092 p = 0,927			t = -0,013 p = 0,990		t = -1,435 p = 0,164		t = -0,816 p = 0,423		

*p<0,05 t=independent t*test, F= One way ANOVA

Çalışmaya katılan öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanlarının tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım puanı $21,70 \pm 5,58$, on dört yaşındakilerin $21,86 \pm 6,65$, on beş yaşında olanların ise $23,39 \pm 4,43$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$). (Tablo 9).

Çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin çaresiz yaklaşım puanı $11,20 \pm 4,75$, on dört yaşındakilerin $9,84 \pm 4,82$, on beş yaşında olanların ise $11,06 \pm 4,76$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile çaresiz yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 9).

Boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanı $5,40 \pm 2,04$, on dört yaşındakilerin $5,46 \pm 2,96$, on beş yaşında olanların ise $7,06 \pm 3,31$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile boyun eğici yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4,16$; $p=0,02$) (Tablo 9). 15 yaşındaki öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanları diğer yaştakilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin sosyal desteğe başvurma puanı $2,60 \pm 2,06$, on dört yaşındakilerin $2,54 \pm 1,71$, on beş yaşında olanların ise $2,84 \pm 1,95$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile sosyal desteğe başvurma puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 9).

İyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin iyimser yaklaşım puanı $3,30 \pm 1,53$, on dört yaşındakilerin $3,51 \pm 1,67$, on beş yaşında olanların ise $3,68 \pm 1,54$ olarak

bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile iyimser yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; on üç yaşındaki öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,90\pm 6,16$, on dört yaşındakilerin $43,98\pm 9,91$, on beş yaşında olanların ise $49,19\pm 8,30$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4,12$; $p=0,02$) (Tablo 9). 15 yaşındaki öğrencilerin SBTÖ toplam puanları 14 yaşındakilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında; kız öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $22,71\pm 6,39$, erkek öğrencilerin ise $21,37\pm 6,37$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde ise; kız öğrencilerin çaresiz yaklaşım puanı $10,61\pm 4,91$, erkek öğrencilerin ise $9,54\pm 4,69$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile çaresiz yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde ise; kız öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanı $5,66\pm 2,87$, erkek öğrencilerin ise $5,59\pm 3,07$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile boyun eğici yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde ise; kız öğrencilerin sosyal desteğe başvurma puanı $2,63\pm 1,74$, erkek öğrencilerin ise $2,51\pm 1,78$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sosyal desteğe başvurma puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde ise; kız öğrencilerin iyimser yaklaşım puanı $3,42\pm 1,69$, erkek öğrencilerin ise $3,60\pm 1,60$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile iyimser yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; kız öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $45,68\pm 7,94$, erkek öğrencilerin ise $43,56\pm 10,93$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; kardeşi olmayan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanı $22,13\pm 8,26$, kardeşi olan öğrencilerin ise $22,00\pm 6,24$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde ise; kardeşi olmayan öğrencilerin çaresiz yaklaşım puanı $8,74\pm 5,29$, kardeşi olan öğrencilerin ise $10,16\pm 4,77$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile çaresiz yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde ise; kardeşi olmayan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanı $5,57\pm 2,95$, kardeşi olan öğrencilerin ise $5,62\pm 2,98$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile boyun eğici yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde ise; kardeşi olmayan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma puanı $2,57\pm 2,13$, kardeşi olan öğrencilerin ise $2,57\pm 1,73$ olduğu

belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile sosyal desteğe başvurma puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde ise; kardeşi olmayan öğrencilerin iyimser yaklaşım puanı $2,96\pm1,97$, kardeşi olan öğrencilerin ise $3,56\pm1,61$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile iyimser yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının kardeşi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde; kardeşi olmayan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $42,57\pm12,45$, kardeşi olan öğrencilerin ise $44,73\pm9,41$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin kardeşi olma durumları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 9).

Tablo 10. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n=305)

Annenin Eğitim Düzeyi	Kendine Güvenli Yaklaşım		Çaresiz Yaklaşım		Boyun Eğici Yaklaşım		Sosyal Desteğe Başvurma		İyimser Yaklaşım		Toplam SBTÖ	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
İlkokul	21,87	6,59	10,32	4,77	5,61	2,88	2,58	1,74	3,60	1,83	44,87	10,35
Ortaokul	21,39	7,51	10,25	4,81	5,88	3,19	2,82	1,71	3,41	1,57	44,59	11,32
Lise	22,99	5,53	9,48	4,97	5,40	2,88	2,34	1,82	3,75	1,44	44,60	8,56
Üniversite	21,32	5,06	10,37	4,61	5,61	3,01	2,58	1,72	2,97	1,72	43,71	6,23
	F = 1,147 p = 0,330		F = 0,628 p = 0,597		F = 0,374 p = 0,772		F = 1,100 p = 0,349		F = 2,216 p = 0,086		F = 0,129 p = 0,943	
Babanın Eğitim Düzeyi												
İlkokul	21,75	7,07	9,98	4,81	5,98	3,29	2,54	1,79	3,54	1,85	44,70	9,67
Ortaokul	21,81	6,60	10,02	4,61	5,60	2,95	2,58	1,84	3,58	1,74	44,45	10,42
Lise	22,01	6,31	10,05	5,04	5,66	2,80	2,55	1,67	3,48	1,48	44,51	9,91
Üniversite	22,46	5,73	10,14	4,85	5,26	2,96	2,61	1,76	3,46	1,58	44,67	8,51
	F = 0,174 p = 0,914		F = 0,013 p = 0,998		F = 0,645 p = 0,587		F = 0,020 p = 0,996		F = 0,083 p = 0,969		F = 0,012 p = 0,998	
Anne ve Babanın Beraberlik Durumu												
Evli	22,01	6,50	10,08	4,82	5,58	3,00	2,58	1,75	3,53	1,66	44,56	9,86
Boşanmış	22,00	4,82	9,70	4,88	6,20	2,75	2,40	1,82	3,35	1,46	44,60	6,41
	t = 0,006 p = 0,995		t = 0,335 p = 0,741		t = -0,972 p = 0,341		t = 0,435 p = 0,668		t = 0,517 p = 0,610		t = -0,023 p = 0,982	

* $p < 0,05$ t =independent t *test, F = One way ANOVA

Çalışmaya katılan öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanlarının ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $21,87 \pm 6,59$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $21,39 \pm 7,51$, annesi lise mezunu öğrencilerin $22,99 \pm 5,53$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $21,32 \pm 5,06$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,32 \pm 4,77$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $10,25 \pm 4,81$, annesi lise mezunu öğrencilerin $9,48 \pm 4,97$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $10,37 \pm 4,61$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,61 \pm 2,88$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $5,88 \pm 3,19$, annesi lise mezunu öğrencilerin $5,40 \pm 2,88$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $5,61 \pm 3,01$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,58 \pm 1,74$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $2,82 \pm 1,71$, annesi lise mezunu öğrencilerin $2,34 \pm 1,82$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $2,58 \pm 1,72$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim

düzeyleri ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,60\pm 1,83$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $3,41\pm 1,57$, annesi lise mezunu öğrencilerin $3,75\pm 1,44$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $2,97\pm 1,72$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,87\pm 10,35$, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin $44,59\pm 11,32$, annesi lise mezunu öğrencilerin $44,60\pm 8,56$ ve annesi üniversite mezunu öğrencilerin ise $43,71\pm 6,23$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $21,75\pm 7,07$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $21,81\pm 6,60$, babası lise mezunu öğrencilerin $22,01\pm 6,31$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $22,46\pm 5,73$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $9,98\pm 4,81$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $10,02\pm 4,61$, babası lise mezunu öğrencilerin $10,05\pm 5,04$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $10,14\pm 4,85$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

babalarının eğitim düzeyleri ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,98\pm 3,29$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $5,60\pm 2,95$, babası lise mezunu öğrencilerin $5,66\pm 2,80$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $5,26\pm 2,96$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,54\pm 1,79$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $2,58\pm 1,84$, babası lise mezunu öğrencilerin $2,55\pm 1,67$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $2,61\pm 1,76$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,54\pm 1,85$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $3,58\pm 1,74$, babası lise mezunu öğrencilerin $3,48\pm 1,48$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $3,46\pm 1,58$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında; babası ilkokul mezunu öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,70\pm 9,67$, babası ortaokul mezunu öğrencilerin $44,45\pm 10,42$, babası lise mezunu öğrencilerin $44,51\pm 9,91$ ve babası üniversite mezunu öğrencilerin ise $44,67\pm 8,51$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 10).

Öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde ise; anne ve babası beraber olanların kendine güvenli yaklaşım puanı $22,01\pm 6,50$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $22,00\pm 4,82$ olduğu belirlenmiştir. Çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların çaresiz yaklaşım puanı $10,08\pm 4,82$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $9,70\pm 4,88$ olduğu belirlenmiştir.

Boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların boyun eğici yaklaşım puanı $5,58\pm 3,00$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $6,20\pm 2,75$ olduğu belirlenmiştir. Sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların sosyal desteğe başvurma puanı $2,58\pm 1,75$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $2,40\pm 1,82$ olduğu belirlenmiştir.

İyimser yaklaşım alt ölçek puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların iyimser yaklaşım puanı $3,53\pm 1,66$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $3,35\pm 1,46$ olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanları anne ve babalarının beraber olma durumlarına göre incelendiğinde; anne ve babası beraber olanların SBTÖ toplam puanı $44,56\pm 9,86$, anne ve babası beraber olmayan öğrencilerin ise $44,60\pm 6,41$ olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin anne ve babalarının beraber olma durumu ile kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 10).

Tablo 11. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı (n=305)

Evde Kendi Odası Olma Durumu	Kendine Güvenli Yaklaşım		Çaresiz Yaklaşım		Boyun Eğici Yaklaşım		Sosyal Desteğe Başvurma		İyimser Yaklaşım		Toplam SBTÖ	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Var	22,05	6,57	9,83	4,81	5,78	2,99	2,47	1,73	3,53	1,64	44,48	9,88
Yok	21,77	5,45	11,25	4,72	4,77	2,77	3,13	1,81	3,46	1,69	45,04	8,49
	t = 0,315 p = 0,753		t = -1,911 p = 0,060		t = -2,284 p = 0,025		t = -2,233 p = 0,023		t = 0,253 p = 0,801		t = -0,410 p = 0,683	
Yaşanılan Yer												
Ailemlle Beraber	22,10	6,35	10,15	4,82	5,63	2,99	2,57	1,76	3,54	1,63	44,79	9,54
Yurtta	20,13	8,54	7,00	4,44	4,88	3,04	2,50	2,14	2,75	1,91	37,88	13,23
Bir Yakının/Akrabanın Evinde	19,80	5,98	9,20	3,77	6,40	2,30	2,80	0,84	3,40	2,07	42,40	8,44
	F = 0,670 p = 0,512		F = 1,756 p = 0,174		F = 0,422 p = 0,656		F = 0,049 p = 0,952		F = 0,905 p = 0,406		F = 2,136 p = 0,120	
Okulundan Memnun Olma Durumu												
Memnun	21,77	6,42	10,16	4,87	5,69	2,96	2,63	1,78	3,41	1,68	44,47	9,55
Memnun Değil	22,97	6,28	9,61	4,59	5,34	3,03	2,34	1,66	3,92	1,44	44,95	10,17
	t = -1,330 p = 0,187		t = 0,838 p = 0,404		t = 0,798 p = 0,427		t = 1,172 p = 0,244		t = -2,361 p = 0,020		t = -0,333 p = 0,740	
Sınıfından Memnun Olma Durumu												
Memnun	21,84	6,43	10,05	4,86	5,59	2,92	2,54	1,74	3,44	1,66	44,28	9,63
Memnun Değil	23,00	6,19	10,05	4,60	5,77	3,29	2,73	1,89	3,95	1,51	46,30	9,78
	t = -1,144 p = 0,257		t = 0,011 p = 0,991		t = -0,339 p = 0,736		t = -0,603 p = 0,549		t = -2,509 p = 0,044		t = -1,270 p = 0,209	

* $p < 0,05$ t=independent t*test, F= One way ANOVA

Tablo 11. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı (devamı)

Özel Ders Alma Durumu	Kendine Güvenli Yaklaşım			Çaresiz Yaklaşım			Boyun Eğici Yaklaşım		Sosyal Desteğe Başvurma			İyimser Yaklaşım			Toplam SBTÖ	
	\bar{x}	Ss	Fark	\bar{x}	Ss	Fark	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	Fark	\bar{x}	Ss	Fark	\bar{x}	Ss
Evet	21,69	6,22		10,72	4,77		5,41	2,12	2,22	1,61		3,39	1,56		44,30	8,04
Hayır	22,08	6,45		9,91	4,82		5,67	3,13	2,65	1,78		3,54	1,66		44,63	9,99
	t = -0,416 p = 0,679			t = 1,135 p = 0,260			t = -0,736 p = 0,462		t = -1,719 p = 0,089			t = -0,646 p = 0,520			t = -0,261 p = 0,795	
Kursa Gitme Durumu																
Evet	22,44	6,02		10,40	4,68		5,50	2,78	2,41	1,82		3,45	1,66		44,93	9,69
Hayır	21,79	6,59		9,88	4,89		5,68	3,07	2,65	1,72		3,55	1,64		44,38	9,67
	t = 0,863 p = 0,389			t = 0,908 p = 0,365			t = -0,539 p = 0,591		t = -1,136 p = 0,257			t = -0,515 p = 0,607			t = 0,470 p = 0,639	
Derslerdeki Başarı Düzeyi																
Düşük	17,96	5,57		12,50	4,80		5,33	2,65	3,08	2,06		2,88	1,54		42,58	9,03
Orta	22,56	6,09		9,65	4,77		5,87	3,03	2,67	1,71		3,65	1,61		45,27	9,64
Yüksek	21,73	7,11		10,41	4,73		4,96	2,84	2,09	1,70		3,31	1,72		43,11	9,82
	F = 5,836 p = 0,003		1 < 2 1 < 3	F = 4,104 p = 0,017		1 > 2	F = 2,637 p = 0,073		F = 4,137 p = 0,017		3 < 1 3 < 2	F = 3,136 p = 0,045		1 < 2	F = 1,873 p = 0,155	
Derslerle İlgili Destek Alınan Kişi (n=256)																
Aile	22,52	6,60		9,77	4,90		5,87	3,22	2,38	1,70		3,47	1,71		44,91	10,40
Arkadaşlar	22,19	5,24		9,90	4,28		5,63	2,50	2,76	1,68		3,58	1,72		44,81	7,28
Öğretmenler	23,16	6,22		9,99	4,66		5,26	3,02	2,10	1,69		3,64	1,53		44,86	10,90
	F = 0,492 p = 0,612			F = 0,054 p = 0,947			F = 1,014 p = 0,364		F = 2,699 p = 0,069			F = 0,255 p = 0,775			F = 0,002 p = 0,998	

*p<0,05 t=independent t*test, F= One way ANOVA

Çalışmaya katılan öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanlarının bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $22,05 \pm 6,57$ ve evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $21,77 \pm 5,45$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $9,83 \pm 4,81$, evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $11,25 \pm 4,72$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,78 \pm 2,99$ ve evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $4,77 \pm 2,77$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -2,28$; $p = 0,03$) (Tablo 11). Evde kendi odası olanların, boyun eğici yaklaşım puanlarının, odası olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,47 \pm 1,73$ ve evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $3,13 \pm 1,81$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -2,23$; $p = 0,02$) (Tablo 11). Evde kendi odası olmayan öğrencilerin, sosyal desteğe başvurma puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,53\pm 1,64$ ve evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $3,46\pm 1,69$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının evde kendi odası olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; evde kendi odası olan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,48\pm 9,88$ ve evde kendi odası olmayan öğrencilerin ise $45,04\pm 8,49$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evde kendi odası olma durumları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $22,10\pm 6,35$, yurttan kalan öğrencilerin $20,13\pm 8,54$ ve bir yakınının / akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $19,80\pm 5,98$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yer ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,15\pm 4,82$, yurttan kalan öğrencilerin $7,00\pm 4,44$ ve bir yakınının / akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $9,20\pm 3,77$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yer ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,63\pm 2,99$, yurttan kalan öğrencilerin $4,88\pm 3,04$ ve bir yakınının / akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $6,40\pm 2,30$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşadığı yer ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,57\pm 1,76$, yurttan kalan öğrencilerin $2,50\pm 2,14$ ve bir yakınının/akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $2,80\pm 0,84$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yer ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,54\pm 1,63$, yurttan kalan öğrencilerin $2,75\pm 1,91$ ve bir yakınının / akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $3,40\pm 2,07$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yer ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının yaşadıkları yere göre dağılımına bakıldığında; ailesi ile beraber yaşayan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,79\pm 9,54$, yurttan kalan öğrencilerin $37,88\pm 13,23$ ve bir yakınının / akrabasının evinde yaşayan öğrencilerin ise $42,40\pm 8,44$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yer ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $21,77\pm 6,42$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $22,97\pm 6,28$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,16 \pm 4,87$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $9,61 \pm 4,59$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,69 \pm 2,96$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $5,34 \pm 3,03$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,63 \pm 1,78$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $2,34 \pm 1,66$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,41 \pm 1,68$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $3,92 \pm 1,44$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 2,361$; $p = 0,020$) (Tablo 11). Okuldan memnun olmayan öğrencilerin İyimser Yaklaşım puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının okuldan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; okuldan memnun olan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,47 \pm 9,55$ ve okuldan memnun olmayan öğrencilerin $44,95 \pm 10,17$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldan memnun olma durumları ile SBTÖ toplam

puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının sınıftan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıftan memnun olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $21,84\pm 6,43$ ve sınıftan memnun olmayan öğrencilerin $23,00\pm 6,19$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıftan memnun olma durumları ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının sınıftan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıftan memnun olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,05\pm 4,86$ ve sınıftan memnun olmayan öğrencilerin $10,05\pm 4,60$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıftan memnun olma durumları ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının sınıftan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıftan memnun olan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,59\pm 2,92$ ve sınıftan memnun olmayan öğrencilerin $5,77\pm 3,29$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıftan memnun olma durumları ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt boyutu puanlarının sınıftan memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıftan memnun olan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt boyutu puanı $2,54\pm 1,74$ ve sınıftan memnun olmayan öğrencilerin $2,73\pm 1,89$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıftan memnun olma durumları ile sosyal desteğe başvurma alt boyutu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının sınıfından memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıfından memnun olan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,44 \pm 1,66$ ve sınıfından memnun olmayan öğrencilerin $3,95 \pm 1,51$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıfından memnun olma durumları ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = -2,51$; $p = 0,04$) (Tablo 11). Sınıfından memnun olmayan öğrencilerin İyimser Yaklaşım puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının sınıfından memnun olma durumuna göre dağılımına bakıldığında; sınıfından memnun olan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,28 \pm 9,63$ ve sınıfından memnun olmayan öğrencilerin $46,30 \pm 9,78$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıfından memnun olma durumları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $21,69 \pm 6,22$ ve özel ders almayan öğrencilerin $22,08 \pm 6,45$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,72 \pm 4,77$ ve özel ders almayan öğrencilerin $9,91 \pm 4,82$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,41 \pm 2,12$ ve özel ders almayan öğrencilerin $5,67 \pm 3,13$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile boyun eğici

yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,22\pm1,61$ ve özel ders almayan öğrencilerin $2,65\pm1,78$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,39\pm1,56$ ve özel ders almayan öğrencilerin $3,54\pm1,66$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının özel ders alma durumuna göre dağılımına bakıldığında; özel ders alan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,30\pm8,04$ ve özel ders almayan öğrencilerin $44,63\pm9,99$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özel ders alma durumları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $22,44\pm6,02$ ve kursa giymeyen öğrencilerin $21,79\pm6,59$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $10,40\pm4,68$ ve kursa gitmeyen öğrencilerin $9,88\pm4,89$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile çaresiz yaklaşım alt

ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,50\pm 2,78$ ve kursa gitmeyen öğrencilerin $5,68\pm 3,07$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin sosyal destekğe başvurma alt ölçek puanı $2,41\pm 1,82$ ve kursa gitmeyen öğrencilerin $2,65\pm 1,72$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile sosyal desteğe başvurma alt boyutu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,45\pm 1,66$ ve kursa gitmeyen öğrencilerin $3,55\pm 1,64$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının kursa gitme durumuna göre dağılımına bakıldığında; kursa giden öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,93\pm 9,69$ ve kursa gitmeyen öğrencilerin $44,38\pm 9,67$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kursa gitme durumları ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $17,96\pm 5,57$, orta olan öğrencilerin $22,56\pm 6,09$ ve yüksek olan öğrencilerin $21,73\pm 7,11$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri ile

kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=5,836$; $p=0,003$) (Tablo 11). Başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım puanları, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $12,50\pm 4,80$, orta olan öğrencilerin $9,65\pm 4,77$ ve yüksek olan öğrencilerin $10,41\pm 4,73$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4,10$; $p=0,02$) (Tablo 11). Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım puanları, başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,33\pm 2,65$, orta olan öğrencilerin $5,87\pm 3,03$ ve yüksek olan öğrencilerin $4,96\pm 2,84$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri ile boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $3,08\pm 2,06$, orta olan öğrencilerin $2,67\pm 1,71$ ve yüksek olan öğrencilerin $2,09\pm 1,70$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4,14$; $p=0,02$) (Tablo 11). Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyal desteğe başvurma puanları, başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $2,88\pm 1,54$, orta olan öğrencilerin $3,65\pm 1,61$ ve yüksek olan öğrencilerin $3,31\pm 1,72$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

derslerdeki başarı düzeyleri ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=3,14$; $p=0,05$) (Tablo 11). Başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının derslerdeki başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $42,58\pm9,03$, orta olan öğrencilerin $45,27\pm9,64$ ve yüksek olan öğrencilerin $43,11\pm9,82$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanı $22,52\pm6,60$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $22,19\pm5,24$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $23,16\pm6,22$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt ölçek puanı $9,77\pm4,90$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $9,90\pm4,28$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $9,99\pm4,66$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile çaresiz yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin boyun eğici yaklaşım alt ölçek puanı $5,87\pm3,22$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $5,63\pm2,50$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $5,26\pm3,02$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile boyun

eğici yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanı $2,38\pm1,70$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $2,76\pm1,68$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $2,10\pm1,69$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile sosyal desteğe başvurma alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin iyimser yaklaşım alt ölçek puanı $3,47\pm1,71$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $3,58\pm1,72$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $3,64\pm1,53$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin SBTÖ toplam puanlarının derslerle ilgili destek aldıkları kişiye göre dağılımına bakıldığında; derslerle ilgili ailesinden destek alan öğrencilerin SBTÖ toplam puanı $44,91\pm10,40$, arkadaşlarından destek alan öğrencilerin $44,81\pm7,28$ ve öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin $44,86\pm10,90$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerle ilgili destek aldıkları kişi ile SBTÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Tablo 12. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Toplam Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5	6	7
Sınav Kaygısı	43,39	12,68	1						
Kendine Güvenli Yaklaşım	22,01	6,40	-0,04	1					
Çaresiz Yaklaşım	10,05	4,81	0,37**	-0,22**	1				
Boyun Eğici Yaklaşım	5,62	2,97	0,21**	-0,01	0,38**	1			
Sosyal Desteğe Başvurma	2,57	1,76	0,21**	-0,12*	0,29**	0,20**	1		
İyimser Yaklaşım	3,51	1,65	-0,12*	0,45**	-0,04	-0,02	0,07	1	
SBTÖ Toplam Puan	44,57	9,66	0,26**	0,59**	0,55**	0,56**	0,34**	0,44**	1

**p<0,001 *p<0,05

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla, regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 12’te sunulan korelasyon katsayılarına göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile çaresiz yaklaşım puanları ($r=0,369$, $p=0,000<0,001$), boyun eğici yaklaşım puanları ($r=0,206$, $p=0,000<0,001$), sosyal desteğe başvurma puanları ($r=0,212$, $p=0,000<0,001$) ve SBTÖ toplam puanları ($r=0,256$, $p=0,000<0,001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Sınav kaygısı toplam puanları ile iyimser yaklaşım puanları ($r=-0,123$, $p=0,032<0,05$) arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı toplam puanları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında korelasyon bulunmamıştır ($p=0,513$).

Korelasyon analizine göre öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri yükseldikçe, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, boyun eğici yaklaşım ve SBTÖ toplam puan düzeyleri artmakta; sınav kaygı düzeyleri düştükçe, iyimser yaklaşım puan düzeyleri artmaktadır.

Tablo 13. Toplam Sınav Kaygısı Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma, İyimser Yaklaşım ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	R ²	t	F	p
Çaresiz Yaklaşım	0,14	6,91	47,79	0,000
Boyun Eğici Yaklaşım	0,04	3,67	13,46	0,000
Sosyal Desteğe Başvurma	0,05	3,78	14,32	0,000
İyimser Yaklaşım	0,02	-2,16	4,65	0,032
SBTÖ Toplam Puan	0,07	4,61	21,24	0,000

Tablo 13 incelendiğinde; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının sınav kaygısı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım sınav kaygısı toplam puanlarının en güçlü yordayıcısıdır.

Tablo 14. Öğrencilerin Duyuşsallık Puanları İle Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5	6	7
Duyuşsallık	24,47	8,22	1						
Kendine Güvenli Yaklaşım	22,01	6,40	-0,07	1					
Çaresiz Yaklaşım	10,05	4,81	0,35**	-0,22**	1				
Boyun Eğici Yaklaşım	5,62	2,97	0,23**	-0,01	0,38**	1			
Sosyal Desteğe Başvurma	2,57	1,76	0,24**	-0,12*	0,29**	0,20**	1		
İyimser Yaklaşım	3,51	1,65	-0,13*	0,45**	-0,04	-0,02	0,07	1	
SBTÖ Toplam Puan	44,57	9,66	0,24**	0,59**	0,55**	0,56**	0,34**	0,44**	1

**p<0,001 *p<0,05

Öğrencilerin duyuşsallık puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla, regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 14'te sunulan korelasyon katsayılarına göre öğrencilerin duyuşsallık puanları ile çaresiz yaklaşım puanları ($r = 0,35$, $p=0,000<0,001$), boyun eğici yaklaşım puanları ($r = 0,23$, $p=0,000<0,001$), sosyal desteğe başvurma puanları ($r = 0,24$, $p=0,000<0,001$) ve SBTÖ toplam puanları ($r = 0,24$, $p=0,000<0,001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. İyimser yaklaşım puanları ($r = -0,13$, $p=0,026<0,05$) ile duyuşsallık puanları arasında, negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duyuşsallık ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında korelasyon bulunmamıştır ($p=0,198$).

Korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin duyuşsallık puanları yükseldikçe, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanlarının arttığı, duyuşsallık puanları düştükçe, iyimser yaklaşım puanlarının yükselmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Duyuşsallık Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma, İyimser Yaklaşım ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	R²	t	F	p
Çaresiz Yaklaşım	0,12	6,56	42,96	0,000
Boyun Eğici Yaklaşım	0,05	4,07	16,58	0,000
Sosyal Desteğe Başvurma	0,05	4,32	18,62	0,000
İyimser Yaklaşım	0,02	-2,23	4,98	0,026
SBTÖ Toplam Puan	0,06	4,27	18,22	0,000

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının duyuşsallık puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir (p<0,05). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım duyuşsallık puan düzeyinin en güçlü yordayıcısıdır.

Tablo 16. Öğrencilerin Kuruntu Puanları ile Yordayıcı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5	6	7
Kuruntu	18,92	5,52	1						
Kendine Güvenli Yaklaşım	22,01	6,40	0,02	1					
Çaresiz Yaklaşım	10,05	4,81	0,32**	-0,22**	1				
Boyun Eğici Yaklaşım	5,62	2,97	0,14*	-0,01	0,38**	1			
Sosyal Desteğe Başvurma	2,57	1,76	0,13*	-0,12*	0,29**	0,20**	1		
İyimser Yaklaşım	3,51	1,65	-0,09	0,45**	-0,04	-0,02	0,07	1	
SBTÖ Toplam Puan	44,57	9,66	0,23**	0,59**	0,55**	0,56**	0,34**	0,44**	1

**p<0,001 *p<0,05

Öğrencilerin kuruntu puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 16'da sunulan korelasyon katsayılarına göre öğrencilerin kuruntu puanları ile boyun eğici yaklaşım puanları ($r = 0,135$, $p=0,018<0,05$) ve sosyal desteğe başvurma puanları ($r = 0,130$, $p=0,023<0,05$) arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. Kuruntu puanları ile SBTÖ toplam puanları ($r=0,234$, $p=0,000<0,001$) ve çaresiz yaklaşım puanları ($r=0,324$, $p=0,000<0,001$) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kuruntu puanları ile kendine güvenli yaklaşım ($p=0,681$) ve iyimser yaklaşım puanları ($p=0,104$) arasında korelasyon bulunmamıştır.

Korelasyon analizi sonucuna göre; öğrencilerin kuruntu puan düzeyleri yükseldikçe, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puan düzeyleri yükselmektedir

Tablo 17. Kuruntu Puanlarının, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Sosyal Desteğe Başvurma ve SBTÖ Toplam Puan Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	R ²	t	F	p
Çaresiz Yaklaşım	0,11	5,95	35,45	0,000
Boyun Eğici Yaklaşım	0,02	2,37	5,62	0,018
Sosyal Desteğe Başvurma	0,02	2,28	5,20	0,023
SBTÖ Toplam Puan	0,06	4,18	17,50	0,000

Tablo 17 incelendiğinde; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, ve SBTÖ toplam puanlarının kuruntu puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım kuruntu puan düzeyinin en güçlü yordayıcısıdır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ve stresle baş etme tarzlarına ilişkin bulguların tartışması yapılmıştır.

Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri duyusallık alt boyut puan ortalaması $24,47\pm 8,22$; kuruntu alt boyut puan ortalaması $18,92\pm 5,52$ ve Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ortalaması ise $43,39\pm 12,68$ olarak bulunmuştur (Tablo 4). Gençdoğan (2002) ve Deffenbacher'in (1986) çalışmasında sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, ağırlıklı olarak bilişsel boyuta ilişkin yani kuruntu alt boyutuyla ilgili bulgular gösterdiklerini belirtmiştir (6, 7).

Öğrencilerin SBTÖ kendine güvenli yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $22,01\pm 6,40$; çaresiz yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $10,05\pm 4,81$; boyun eğici yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $5,62\pm 2,97$; sosyal destek arama alt ölçek puan ortalaması $2,57\pm 1,76$; iyimser yaklaşım alt ölçek puan ortalaması $3,51\pm 1,65$ ve SBTÖ toplam puan ortalaması ise $44,57\pm 9,67$ olarak bulunmuştur (Tablo 5). Güler ve Çınar'ın (2010) bir üniversitenin hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; öğrencilerin en çok kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım yöntemlerini kullandıkları, en az ise kendine güvensiz yaklaşım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir (69).

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında, yaş grupları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 6). Aynı sınıfta öğrenim gördükleri ve aynı sınavlara hazırlandıkları için benzer kaygıların olduğu ve bu nedenle anlamlılık çıkmadığı düşünülebilir.

Erözkan'ın (2004) çalışmasında ise üniversite son sınıf öğrencilerinin kuruntu puan düzeylerinde, alt sınıflara göre anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir (1).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, toplam kaygı ($p=0,031<0,05$) ve kuruntu puanları ($p=0,005<0,05$) arasında, cinsiyetleri açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. duyusallık puanları arasında ise cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 6). Buna göre; kızların erkeklere göre daha

kuruntulu, daha kaygılı oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Aysan ve arkadaşlarının (2001), Kapıkıran'ın (2002), Gençdoğan'ın (2002), Kayapınar'ın (2006), Şahin ve arkadaşlarının (2006) ve Başoğlu'nun (2007) yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı görülmüştür (6, 37, 70, 71, 72, 73)

Duygusal özellikleri, korku, heyecan gibi duyguları kadınların daha yoğun yaşadıkları yönünde atfedilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin, hormonal ve yapısal farklılıklardan dolayı, olaylara bakış açıları ve yaklaşımları farklılık gösterebilmektedir. Kız çocukları ergenliğe erkek çocuklarından daha erken yaşta girmektedirler aynı zamanda kız çocuklarında ruhsal olgunlaşma da erkek çocuklarına göre biraz daha erken olmaktadır. Bu farklılıklar kız çocuklarında sorumluluk duygusunun daha fazla gelişmesine neden olabilir ve bu da sınav kaygı düzeylerini artırabilir.

Bu sonuçtan farklı olarak, Erözkan'ın (2004) ve Chen ve arkadaşlarının (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla kuruntulu tutumlar sergilediği görülmüştür (1, 74).

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında, kardeşe sahip olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 6). Benzer şekilde Coşaner ve Silman'ın (2012) ve Gençdoğan'ın (2002) çalışmasında da kardeş sayısına göre kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (6, 64). Günümüzde, aileler genellikle bakabilecekleri ve gereken maddi manevi şartları sağlayabilecekleri sayıda çocuk sahibi olmaktadır. Ailelerin çocuklarına gösterdikleri ilgi alaka azalmadığı için kardeş sahibi olmak kaygı düzeyleri açısından bir dezavantaj oluşturmamaktadır.

Buna karşılık Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2003) çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 4 veya daha fazla kardeşi olan çocukların sürekli kaygı puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır (75).

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı duyusallık ve kuruntu puanları arasında anne ve babaların eğitim düzeyleri ve anne babanın beraber ya da ayrı olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 7). Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2003), Duman'ın (2008) ve Coşaner ve Silman'ın (2012) çalışmasında da anne ve babaların eğitim düzeyleri açısından bu sonuca paralel bir sonuç elde edilmiştir (9, 64, 75). Buna göre, eğitim düzeyi ne olursa olsun anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri ve yaklaşımları etkilenmemekte ve bu durum, çocukların kaygı yaşaması için bir sebep oluşturmamaktadır. Bu sonuca karşılık Yağcı'nın (2010) çalışmasında; annesi ve babası üniversite eğitimi almış öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, annesi ve babası üniversite eğitimi almamış öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir (76).

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında; evde kendi odası olma durumları, yaşanan yer, okulundan memnun olma durumları, sınıfından memnun olma durumları, özel ders alma durumları ve kursa gitme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 8).

Yılmaz ve Ocakçı'nın (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerin ailesiyle beraber yaşayan öğrencilerden daha fazla kaygı yaşadığı saptanmıştır (77). Özdemir'in (2013) çalışmasında ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerde; stres, depresyon, özgüven eksikliği, saldırganlık, alkol kullanımı gibi durumların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (78). Cengiz ve arkadaşlarının (2016), Hosseinalipour'un (2015) ve Kara'nın (2009) çalışmalarında belirttikleri üzere; ailesinin yanında yaşayan öğrenciler stres yaratan olaylardan daha az düzeyde etkilenmekte ve zihinsel ve bedensel olarak daha sağlıklı olmaktadır (79, 80, 81). Özgan ve arkadaşlarına (2008) göre ise; yurttan ayrı yaşayan öğrenciler kendi evinde, özel evlerde ya da diğer yerleşim yerlerinde kalan öğrencilere göre daha çok strese maruz kalmaktadır (28).

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyusallık puanları ($p=0,015<0,05$) arasında, derslerdeki başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin kuruntu ve toplam kaygı puanları arasında ise derslerdeki

başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 8). Buna göre, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin duyusallık puanları, diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Kapıkıran'ın (2002) ve Başoğlu'nun (2007) çalışmasında da ders başarısı iyi olan öğrencilerin kuruntu ve duyusallık puanları daha düşüktür (71, 73). Gençdoğan'ın (2002) ve Deffenbacher'in (1986) çalışmalarında belirttikleri üzere aşırı yüksek yada düşük düzeydeki kaygı öğrenmeyi güçleştirirken orta düzeyde bir kaygının öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi vardır (6, 7). Yoğun kaygı yaşayan öğrenciler kaygıya bağlı olarak, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü gibi sorunlar yaşamakta ve ders başarıları düşebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; toplam kaygı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında, derslerle ilgili bir sorun yaşandığında destek alınan kişi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 8). Buna karşılık, Yağcı'nın (2010) üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğretmeninden destek alan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının düşük olduğu saptanmıştır (76). Hanımoğlu ve İnanç'ın (2011) 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin anneden algılanan ilgi düzeyleri arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarında düşüş olduğu görülmüştür (3). Gençdoğan'ın (2002) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal destek algısı düştükçe sınav kaygısının arttığı tespit edilmiştir (6).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, yaşları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Boyun eğici yaklaşım puanları ve SBTÖ toplam puanları arasında ise yaşları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). 15 yaşındaki öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanları ve SBTÖ toplam puanları 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksektir. Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği toplam puanlarının yaş gruplarına göre ilişkilerine bakıldığında; 15 yaş grubunda olan öğrencilerin, diğer yaş gruplarına göre stresle başa çıkmada daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Erkmen ve Çetin'in (2008) ve Çelik'in (2008) çalışmalarında yaştaki artışla birlikte tecrübenin de arttığı ve bu durumun stresle başa çıkma tarzları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (82, 83). Bu bulgular bizim çalışmamızdaki bulguları desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin ruhsal olgunluk düzeylerinin ve stresle başa çıkma konusundaki becerilerinin yaşla birlikte artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Güler ve Çınar'ın (2010) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada 3. sınıf öğrencilerinin boyun eğici yaklaşım puanları diğer sınıflara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada 4.sınıf öğrencilerinin sosyal desteğe başvurma puanları diğer sınıflara göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca karşın Üzümlü'nün (2010), Özgan ve arkadaşlarının (2008), Özkaya ve arkadaşlarının (2008) ve Yurtsever'in (2009) yaptıkları çalışmalarda yaş aralıkları ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (28, 40, 47, 84).

Araştırmaya katılan öğrencilerin SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında; cinsiyet ve kardeşe sahip olma durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 9).

Hosseinalipour'un (2015), Kırimoğlu ve arkadaşlarının (2011) Turna'nın (2014) yaptıkları çalışmalarda da stresle başa çıkma tarzı ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır (80, 85, 86). Bu sonuçlar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Stresle başa çıkma tarzları üzerinde; aile yapısı, yetişme tarzı, gelenek ve görenekler ve genetik özellikler etkili olabilmektedir. Bu anlamda, cinsiyet ve kardeş sahibi olma durumlarının, stresle başa çıkma tarzları üzerinde belirleyici olmadığı düşünülmektedir.

Cengiz ve arkadaşlarının (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım puanları arasında, anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kız öğrencilerin algıladıkları stres düzeyi arttıkça stresle başa çıkma konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri, çözüm seçeneklerini değerlendirdikleri tespit edilmiştir (87).

Aysan ve arkadaşlarının (2001) çalışmasında ise stresle başa çıkma yöntemi olarak kızların erkeklere oranla daha fazla sosyal desteği kullandıkları görülmüştür (70). Altundağ'ın (2011), Avşaroğlu ve Taşgın'ın (2011) ve Çavdarlı'nın (2013) yaptıkları çalışmalar stresle başa çıkma tarzlarında cinsiyetin rolünün olduğunu gösteren çalışmalardır (88, 89, 90).

Güler ve Çınar'ın (2010) bir üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin boyun eğici yaklaşım puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (69). Gençdoğan'ın (2002) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada da kız öğrencilerin arkadaşlarından algılanan sosyal destek düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada cinsiyet ve kardeş sayısı açısından boyuneğicilik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (6).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında; annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri, anne ve babalarının beraber ya da ayrı olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10). Gökalp'in (2013) çalışmasında da anne ve babalarının eğitim düzeyi ile öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir (12). Bu çalışma bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Stresle başa çıkma düzeyleri üzerinde anne babanın eğitim düzeyinin belirleyici bir faktör olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve iyimser yaklaşım puanları arasında, kendisine ait odası olma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal desteğe başvurma ve boyun eğici yaklaşım puanları arasında ise kendisine ait odası olma durumu açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kendisine ait odası olmayanların sosyal desteğe başvurma puanları daha yüksek bulunmuştur. Kendisine ait odası olan öğrencilerin ise boyun eğici yaklaşım puanları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, yaşanan yer açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 11). Özdemir'in (2013) çalışmasında da yaşanan yer ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (78).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma puanları arasında, okuldan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin, iyimser yaklaşım puanları arasında ise okuldan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Okuldan memnun olan öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları, memnun olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma puanları arasında, sınıftan memnun olma durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin, iyimser yaklaşım puanları arasında ise sınıftan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Sınıftan memnun olan öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları, memnun olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur (Tablo 11).

Özdemir'e (2013) göre stresle başa çıkma konusunda kişi ve durum etkileşimi önemli bir yere sahiptir ve tercih edilen tarz bir duruma veya bir gruba genellenemez (78).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında; özel ders alma durumları ve kursa gitme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 11).

Araştırmaya katılan öğrencilerin; kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, derslerdeki başarı düzeyleri açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Derslerdeki başarı düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilerin, kendine güvenli yaklaşım puanları ve iyimser yaklaşım puanları, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Derslerdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puanları ise başarı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir. Boyun eğici yaklaşım puanları ve SBTÖ toplam puanları arasında derslerdeki başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$ (Tablo 11).

Gündoğdu'nun (2001) çalışmasında da sınav kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır (91). Buna göre sınavlarda başarısız olan öğrenciler umutsuzluk duygusu ve öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler. Derslerinde başarılı olan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmakta ve olaylara daha pozitif bakmaktadırlar. Başarısız olan öğrenciler ise çaresizlik duygusu yaşamakta ve kendilerine yardımcı olacak destek aramaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, derslerle ilgili bir sorun yaşandığında destek alınan kişi açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 11).

Doğan ve Eser'e (2013) göre öğrencinin problem çözme ve stresle başa çıkabilme becerileri, kişilik yapısına, isteğine ve alışkanlıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir (92). Stresle başa çıkma becerileri üzerinde, bireysel faktörlerin belirleyici olduğu ve bu nedenle destek alınan kişinin, stresle başa çıkma tarzları açısından bir farklılık yaratmayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam Puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Sınav kaygısı toplam puanları ile iyimser yaklaşım puanları arasında ise negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu

sonucu bulunmuştur ($p < 0,05$) Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında korelasyon yoktur ($p > 0,05$) (Tablo 12).

Öğrencilerin; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanlarında, sınav kaygısı toplam puanlarına paralel olarak zayıf düzeyde bir artış vardır. İyimser yaklaşım puanlarında ise sınav kaygısı toplam puanlarıyla negatif yönlü olarak, çok zayıf düzeyde bir artış vardır.

Aydın'ın (2003) çalışmasında belirtildiği üzere olaylara bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi olaylarla ilgili olarak gösterilen tepkileri de değiştirebilir (93). Gençdoğan'ın (2002) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada hafif düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin boyun eğicilik puan ortalamasının orta ve yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin boyun eğicilik puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada sosyal destek algısı düştükçe sınav kaygısının arttığı tespit edilmiştir (6).

Güler ve Çınar'ın (2010) bir üniversitenin hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada eğitimle ilgili stres yaşamayan öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları stres yaşayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Eğitimle ilgili stres yaşayan öğrencilerin ise kendine güvensiz yaklaşım puanları stres yaşamayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (69).

Aysan ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları çalışmada sınav kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin etkisiz başa çıkma yöntemlerini kullandıkları ve sağlıkları konusunda zayıf algılamalara sahip oldukları belirtilmiştir (70).

Uzman'a (2004) göre destekleyici aile yapısı ve sosyal ilişkilerin sınav kaygısının azaltılması yönünde olumlu etkileri vardır (5). İyimser bakış açısı ve sosyal destek sınav kaygısını azaltabilirken, etkisiz başa çıkma yöntemleri kaygı düzeyini artırabilir.

Çaresiz Yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının sınav kaygısı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım sınav kaygısı toplam puanlarının en güçlü yordayıcısıdır (Tablo 13).

Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada stresle başa çıkma yöntemlerinin tükenmişlik üzerinde yordayıcı değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Olumlu başa çıkma yöntemlerinin kullanılması ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Olumsuz başa çıkma yöntemlerinin kullanılması ile tükenmişlik arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (4). Kaya ve arkadaşlarının (2007), Yalaz ve diğerlerinin (2009), Bozkurt'un (2004) ve Kennedy'nin (2005) yaptıkları çalışmalarda bu sonuçları destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir (94, 95, 96, 97). Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) çalışmalarında aynı zamanda sınav kaygısının da tükenmişlik üzerinde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (4).

Çevik ve Gündoğdu'nun (2015) ergenler ve anneleri ile yaptıkları çalışmada belirttikleri üzere; duygusal, sosyal ve fiziksel alandaki değişimlerin ergen üzerinde stres yaratacağı ve bu stresörle baş etmek için ergenlerin duygu odaklı baş etme olan çaresizlik yaklaşımını kullanabileceği ve öğrenilmiş çaresizlik davranışı sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Aynı çalışmada, iyimser olmanın öğrenilmiş çaresizlik üzerinde yordayıcı olduğu ve çaresiz yaklaşım ile öğrenilmiş çaresizlik arasında karşılıklı bir nedensellik olduğu tespit edilmiştir (98). Buna göre, öğrenilmiş çaresizlik ve iyimser yaklaşım arasındaki ilişkiler kişinin bakış açısı ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Çevik ve Gündoğdu'nun (2015) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik üzerinde en güçlü yordayıcı değişkenin ergenlerin umutsuzluğu olduğu tespit edilmiştir (98).

Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Duyusallık alt boyutu puanları ile iyimser yaklaşım puanları arasında ise negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Duyusallık puanları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında korelasyon yoktur ($p>0,05$) (Tablo 14). Öğrencilerin; çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanlarındaki artışa paralel olarak duyusallık alt boyutu puanlarında zayıf düzeyde bir artış söz konusudur. İyimser yaklaşım puanlarında ise duyusallık alt boyutu puanları ile negatif yönlü olarak, çok zayıf düzeyde bir artış vardır.

Çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının duyusallık puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım puanları duyusallık puan düzeyinin en güçlü yordayıcısıdır (Tablo15).

Kuruntu alt boyutu puanları ile boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puanları arasında, pozitif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Kuruntu alt boyutu puanları ile SBTÖ toplam puanları ve çaresiz Yaklaşım puanları arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Kuruntu alt boyutu puanları ile kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım puanları arasında korelasyon bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 16). Boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı puanlarındaki artışa paralel olarak, kuruntu alt boyutu puanlarında çok zayıf düzeyde bir artış vardır. SBTÖ Toplam puanları ve çaresiz yaklaşım puanlarında ise kuruntu alt boyutu puanları ile pozitif yönlü olarak, zayıf düzeyde bir artış vardır.

Çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanlarının kuruntu puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çaresiz yaklaşım puanları kuruntu puan düzeyinin en güçlü yordayıcısıdır (Tablo 17).

Çevik ve Gündoğdu'nun (2015) çalışmalarında belirttikleri üzere duygusal odaklı baş etme yöntemi olan çaresiz yaklaşım pek çok değişkeni önemli ölçüde etkileyebilir (98).

SONUÇ ve ÖNERİLER

İstanbul İli, Başakşehir İlçesinde bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 83,3) 14 yaşında, % 52,5'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Büyük çoğunluğunun (% 92,5) kardeşi var ve kardeşi olanların %38,7'sinin bir kardeşi vardır (Tablo 1).
- Anne ve babalarının % 30,2'si lise mezunudur. Annelerin % 12,5'i, babaların ise % 22,6'sı üniversite mezunudur. Öğrencilerin %93,4'ünün anne ve babası birlikte yaşamaktadır (Tablo 2).
- Öğrencilerin %84,3'ünün ders çalışmak için evde kendisine ait odası olup % 95,7'si ailesi ile birlikte yaşamaktadır (Tablo 3).
- Öğrencilerin % 80'i okuduğu okuldan memnun, % 85,6'sı okuduğu sınıftan memnun olup % 82,3'ü özel ders almamakta, % 66,2'si ise kursa gitmemektedir (Tablo 3).
- Öğrencilerin % 69,2'si derslerdeki başarısını orta düzeyde olarak değerlendirmiştir. Derslerle ilgili bir sorun yaşadığında öğrencilerin %42,2'si ailesinden yardım almaktadır (Tablo 3).
- Öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ortalaması $43,39 \pm 12,68$, olarak bulunmuştur (Tablo 4).
- Öğrencilerin SBTÖ toplam puan ortalaması ise $44,57 \pm 9,67$ olarak bulunmuştur (Tablo 5).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyusallık ve kuruntu puanları arasında, yaş grupları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 6).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, toplam kaygı ($p < 0,05$) ve kuruntu puanları ($p < 0,05$) arasında, cinsiyetleri açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Duyuşsallık puanları arasında ise cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 6).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyuşsallık ve kuruntu puanları arasında, kardeşe sahip olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 6).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı duyuşsallık ve kuruntu puanları arasında; anne babaların eğitim düzeyleri ve anne babanın beraber ya da ayrı olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 7).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyuşsallık ve kuruntu puanları arasında; evde kendi odası olma durumları, yaşanılan yer, okulundan memnun olma durumları, sınıfindan memnun olma durumları, özel ders alma durumları ve kursa gitme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 8).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsallık ($p = 0,015 < 0,05$) puanları arasında, derslerdeki başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin kuruntu ve toplam kaygı puanları arasında ise derslerdeki başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 8).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam kaygı, duyuşsallık ve kuruntu puanları arasında, derslerle ilgili bir sorun yaşandığında destek alınan kişi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 8).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, yaşları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Boyun eğici yaklaşım puanları ve SBTÖ toplam puanları arasında ise yaşları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$) (Tablo 9).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, cinsiyet ve kardeşe sahip olup olmama durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 9).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri, anne ve babalarının beraber ya da ayrı olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve iyimser yaklaşım puanları arasında, kendisine ait odası olma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal desteğe başvurma ve boyun eğici yaklaşım puanları arasında ise kendisine ait odası olma durumu açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, yaşanan yer açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma puanları arasında, okuldan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları arasında ise okuldan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 11).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma puanları arasında, sınıftan memnun olma durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin iyimser yaklaşım puanları arasında ise sınıftan memnun olma durumları açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, özel ders alma durumları ve kursa gitme durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, derslerdeki başarı düzeyleri açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Boyun eğici yaklaşım puanları ve SBTÖ toplam puanları arasında derslerdeki başarı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin; SBTÖ toplam puanları, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım puanları arasında, derslerle ilgili bir sorun yaşandığında destek alınan kişi açısından, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 11).
- Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Sınav kaygısı toplam puanları ile iyimser yaklaşım puanları arasında ise negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0,05$) öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında ilişki yoktur ($p>0,05$) (Tablo 12).

- Çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının sınav kaygısı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 13).
- Öğrencilerin duyusallık alt boyutu puanları ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve SBTÖ toplam puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Duyusallık alt boyutu puanları ile iyimser yaklaşım puanları arasında ise negatif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Duyusallık ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında ilişki yoktur ($p>0,05$) (Tablo 14).
- Çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, iyimser yaklaşım ve SBTÖ toplam puanlarının duyusallık puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sonuç olarak, çaresiz yaklaşım duyusallık düzeyinin en güçlü yordayıcısıdır (Tablo15).
- Kuruntu alt boyutu puanları ile boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puanları arasında, pozitif yönde çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Kuruntu alt boyutu puanları ile SBTÖ toplam puanları ve çaresiz yaklaşım puanları arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Kuruntu alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım puanları arasında korelasyon bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 16).
- Çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, ve SBTÖ toplam puanlarının kuruntu puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 17).

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda;

- Okullarda yönetici, öğretmen, veli, okul sağlığı hemşiresi ve öğrencilerle, iletişim ve işbirliğini artırıcı toplantıların düzenlenmesi ve bu konu ile ilgili bilgi düzeyinin ve farkındalığın artırılması,
- Okullarda etkili ders çalışma yöntemleri ve sınava hazırlık ile ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi.
- Sınav kaygısını yoğun olarak yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerle uygun baş etme yöntemleri ile ilgili eğitimler/ çalışmalar planlanması,
- Farklı ve geniş popülasyonlarda benzer çalışmaların tekrarlanması,
- Okul sağlığı hemşireliği uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha yaygın ve daha aktif hale getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- 1- Erözkan A. “Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2004, 12: 13-38.
- 2- Spielberger C. *Theory and Research in Anxiety*, Academic Press, New York, 1972.
- 3- Hanımoğlu E, İnanç BY. “Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011, 20(1): 351-366.
- 4- Çapulcuoğlu U, Gündüz B. “Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, Nisan 2013, 3(1): 201-218.
- 5- Uzman E. “Sosyal destek düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2004, 4(15): 110-121.
- 6- Gençdoğan B. “Kasabada yaşayan lise öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002, 3(4): 45-57.
- 7- Deffenbacher JL. “Cognitive and psychological components of test anxiety on real life exams”, *Cognitive Therapy and Research*, 1986, 10(6): 635-647.
- 8- Kutlu O, Bozkurt MC. *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*, Çizgi Kitabevi, Konya, 2003.
- 9- Duman GK. *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2008.

- 10- Dündar S, Yapıcı Ş, Topçu B. “Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, 28(1): 171-186.
- 11- Boyacıoğlu NE, Küçük L. “Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor?”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2011, 2(1): 40-45.
- 12- Gökalp S. *Lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, psikolojik güçlendirme ve çatışma yönetimi stilleri* (Tez). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Bölümü Yüksek Lisans Tezi; 2013.
- 13- Bacanlı F, Sürücü M. “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2006, 45: 7-35.
- 14- Resmi Gazete, (19 Nisan 2011), Sayı 27910, Hemşirelik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Çalışılan Birim/Servis/Ünite/Alanlara Göre Hemşirelerin Görev, Yetki Ve Sorumlulukları, Madde 5, <http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-12606/hemsirelik-yonetmeliğinde-degisiklik-yapilmasina-dair-y-.html>, Erişim tarihi: 12.07.2016.
- 15- Demirezen E, Coşansu G. “Adölesan çağı öğrencilerde beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 2005, 14(8): 174-178.
- 16- Bebiş H, Akpunar D, Özdemir S, Kılıç S. “Bir ortaöğretim okulundaki adölesanların sağlığı geliştirme davranışlarının incelenmesi”, *Gülhane Tıp Dergisi*, 2015, 57: 129-135.
- 17- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA), 2013, http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf, Erişim tarihi: 12.10.2016.
- 18- Gözcü S. *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin öfke durumlarının besin tüketim düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Tez). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2015.

- 19- Kaşıkçı Ş. *Ergenlik döneminde riskli sağlık davranışları* (Tez). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2014.
- 20- Karadamar M, Yiğit R, Sungur MA. “Ergenlerin kiloları ile ilgili algıları ve kilo kontrolüne yönelik davranışlarının incelenmesi”, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2015, 17(1): 51-61.
- 21- Gül SK, Güneş İD. “Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2009, 11(1): 79-101.
- 22- Adana F, Arslantaş H. “Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü”, *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2011, 12(1): 57-62.
- 23- Boyacıoğlu NE. *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı* (Tez). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2010.
- 24- Manav F. “Kaygı kavramı”, *Toplum Bilimleri*, 2011, 5(9): 201-211.
- 25- TDK Güncel Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi: 12.07.2016.
- 26- Connolly C, Murphy E, Moore, S. “Programming anxiety amongst computing students – a key in the retention debate?”, *IEEE Transactions on Education*, 2009, 52(1): 52-56.
- 27- Cevizci A. *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, 6. Basım, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.
- 28- Özgan H, Balkar B, Eşkil M. “Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 7: 337-350.
- 29- Çolak TS. “Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumları”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, 17: 81-94.

- 30- Thergaonkar NR, Wadkar A. "Relationship between test anxiety and parenting style", *Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2007, 2(4): 10-12.
- 31- Güler D, Çakır G. "Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2013, 4(39): 82-94.
- 32- Konyalıoğlu AP. *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekalı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması* (Tez). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi; 2013.
- 33- Softa HK, Karaahmetoğlu GU, Çabuk F. "Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerinin incelenmesi", *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2015, 23(4): 1481-1494.
- 34- Vural B. *Her Öğretmen Bir Rehberdir*, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- 35- Baltaş A, Baltaş Z. *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, 20. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.
- 36- Tekbaş S. *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler* (Tez). Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2009.
- 37- Kayapınar E. *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi; 2006.
- 38- McDonald AS. "The prevalence and effects of test anxiety in school children", *Educational Psychology*, 2001, 21(1): 89-101.

- 39- Enright M, Baldo TD, Wykes SD. “The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in teh treatment of test anxiety of college students”, *Journal of College Counseling*, 2000, 3(1): 36-49.
- 40- Özkaya M, Yakın M, Ekinci T. “Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumunu üzerine etkisi”, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 2008, 15(1): 163-179.
- 41- Özdemir G. *Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam yönelimlerinin stresle baş etme tutumları üzerine etkisi* (Tez). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2011.
- 42- Durna U. “Stres, A ve B tipi kişilik yapısı ve bunlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma”, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 2004, 11(1): 191-206.
- 43- Güney S. *Davranış Bilimleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011.
- 44- Yamaç Ö. *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki* (Tez). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2009.
- 45- Batıgün A, Şahin NH. “İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumunu”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2006, 17(1); 32-45.
- 46- Erdoğan T, Ünsar S, Süt, N. “Stresin çalışanlar üzerindeki etkileri: bir araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2009, 14(2): 447-461.
- 47- Yurtsever H. *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2009.
- 48- Chang CE. “Hope, problem-solving and coping in a college student population”, *Journal of Clinical Psychology*, 1998, 54; 953-962.

- 49- Folkman S, Lazarus SR. “Transactional theory and research on emotions and coping”, *European Journal of Psychology*, 1987, 1; 141-169.
- 50- Kılıç B. *Öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği ile irdelenmesi*, (Tez). İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2014.
- 51- Tutar H. *Kriz ve Stres Yönetimi*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2004.
- 52- Krista A. *Strese Son – Gevşemek ve Pozitif Yaşamak*, Çev. Özsoy, D., Özsoy, U, Meta Basım Yayım, İstanbul, 2004.
- 53- Eren E. *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul, 2010.
- 54- Aydın B, İmamoğlu S. “Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2001, 14; 41-52.
- 55- Turunç Y. *Fabrika işçilerinde stres kaynakları ve stresle başa çıkma yöntemleri*, (Tez). Trakya Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2009.
- 56- Gümüşbaş B. *Stresle başa çıkma yolları eğitim programının ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*, (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2008.
- 57- Ceylan SS, Turan T. “Bir ilköğretim okulunda okul sağlığı hemşireliği uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi”, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2009, 4(12): 35-49.
- 58- T.C. Sağlık Bakanlığı Refik Saydam Hıfzısıhha Merkezi Başkanlığı (2008), Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı, <http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/okulsagligi.pdf>, Erişim Tarihi: 03.08.2016.

- 59- Koçoğlu D. *Kapsamlı okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin öğrencilerin akademik performansına etkisinin değerlendirilmesi* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Programı Doktora Tezi, 2011.
- 60- Ayaz S. “İlköğretim öğretmenlerinin okul sağlığı hemşirelerine ilişkin görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2014: 42-52.
- 61- Gürbüz K. *Olumlu sağlık davranışlarının kazandırılmasında okul sağlığı hemşireliği uygulamaları* (Tez). Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Programı Yüksek Lisans Tezi; 2006.
- 62- Özcan C, Kılınç S, Gülmez H. “Türkiye’de okul sağlığı ve yasal durum”, *Ankara Medical Journal*, 2013, 13(2): 71-81.
- 63- Ergün A. *Hemşirelik bakımı sınıflama modelleri doğrultusunda okul sağlığı hemşireliği uygulamaları* (Tez). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı Doktora Tezi; 2003.
- 64- Coşaner S, Silman F. “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi”, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance& Counseling*, 2012, 1(2): 64-73.
- 65- Yılmaz İA, Dursun S, Güzeler EG, Pektaş K. “Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: bir örnek çalışma”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2014, Aralık: 16-26.
- 66- Şahin NH, Durak A. “Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencileri için uyarlanması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 10(34): 56-73.
- 67- Öner N, Kaymak DA. *The Transliteration Equivalence and the Reliability of the Turkish TAI*, *Unpublished Manuscript*, University of Missouri, Columbia, 1987.
- 68- Öner N. *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 1990.

- 69- Güler Ö, Çınar S. “Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi”, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2010, 3: 253-260.
- 70- Aysan F, Thomson D, Hamarat E. “Test Anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a turkish sample”, *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 2001, 162: 402-411.
- 71- Kapıkıran Ş. “Üniversite öğrencilerinin sınava kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002, 1(11): 34-43.
- 72- Şahin H, Günay T, Batı H. “İzmir İli Bornova İlçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı”, *STED*, 2006, 15(6): 107-113.
- 73- Başoğlu ST. *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Tez). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Bölümü Yüksek Lisans Tezi; 2007.
- 74- Chen H, Wong Y, Ran M, Gilson C. “Stress among Shanghai University students: the need for social work support”, *Journal of Social Work*, 2009, 9: 323-344.
- 75- Alisinanoğlu F, Ulutaş İ. “Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2003, 28(128): 65-71.
- 76- Yağcı MV. *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2010.
- 77- Yılmaz M, Ocağcı AF. “Bir kız öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin belirlenmesi”, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2010, 3(1): 15-23.

- 78- Özdemir İ. *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; 2013.
- 79- Cengiz R, Serdar E, Donuk B. “Aile yanında ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması”, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2016, 2(3): 1236-1250.
- 80- Hosseinalipour F. *Üniversiteli öğrencilerin sporda motivasyon düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi* (Tez). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2015.
- 81- Kara D. “Eğitim-öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, 22: 255-263.
- 82- Erkmén N, Çetin MÇ. “Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, 19: 231-242.
- 83- Çelik SB. “Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ile Türkiye Cumhuriyeti öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, 9(3): 125-132.
- 84- Üzüm H. *Elit sporcuların stres düzeyleri ile örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesi* (Tez). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi; 2010.
- 85- Kırımoğlu H, Yıldırım Y, Temiz A. “İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi”, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2011, 5(2): 144-154.
- 86- Turna H. *Öğretmenlerin stres kaynakları ve stresle baş etme yolları (Edirne İli-Keşan İlçesi örneği)* (Tez). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2014.

- 87- Cengiz R, Gökçelik E, Öztürk M. “Badminton ve hentbol sporcularının stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi”, *Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Konseyi*, 27-29 Mayıs, Gaziantep.
- 88- Altundağ G. *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tutumları ve stresi algılama düzeyinin incelenmesi* (Tez). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2011.
- 89- Avşaroğlu S, Taşgın Ö. “Öğretmen adaylarını stresle başa çıkma stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011, 32: 22-248.
- 90- Çavdarlı Ş. *Liseli sporcularda görev ve ego yönelimleri ile sporda stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki* (Tez). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2013.
- 91- Gündoğdu M. *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi; 2001.
- 92- Doğan B, Eser M. “Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2013, Özel Sayısı Aralık: 30-39.
- 93- Aydın AS. *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki* (Tez). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2003.
- 94- Kaya M, Genç M, Kaya B, Pehlivan E. “Tıp fakültesi ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2007, 18(2): 137-146.
- 95- Yalaz M, Solak U, Arslan MT, Şen A, Köroğlu Ö, Akisu M, Kültürsay N. “Yenidoğan yoğun bakım hemşirelerinde stres faktörleri ve stresle baş etmenin değerlendirilmesi: karşılaştırmalı bir çalışma”, *Ege Pediatri Bülteni*, 2009, 16(3): 143-148.

- 96- Bozkurt N. “İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- 97- Kennedy BR. “Stress and burnout of nursing staff working with geriatric clients in long-term care”, *Journal of Nursing Scholarship*, 2005, 37(4): 381-382.
- 98- Çevik GB, Gündoğdu HM. “Stres, umutsuzluk ve annelerin öğrenilmiş çaresizliğinin ergenlerin öğrenilmiş çaresizliğini yordama düzeyleri”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2015, 5(43): 21-34.



EKLER

EK 1

ANKET FORMU

Anket no:...

Sevgili öğrenciler,
Bu form sizlerin sınav kaygı düzeyiniz ve stresle baş etme tarzlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarının, öğrencileri anlamada ve uygun çözümler üretmede, uzmanlara ve ilgili kişilere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Her soruya ait seçeneklerden size uygun olanın yanındaki parantezin içine, bir X işareti koyarak cevaplandırınız. Ayrıca çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen hiçbir soruyu boş bırakmamaya özen gösteriniz. Sorulara verdiğiniz cevaplar kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır.
Katılımınız için teşekkür ederiz.

Tez Öğrencisi Hamire METİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gülzade UYSAL

BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER

1. Yaşınız?

2. Cinsiyetiniz?

1-() Kız

2-() Erkek

3. Siz hariç kardeş sayınız?

1-() Yok

2-() 1

3-() 2

4-() 3

5-() 4 ve üzeri

4. Annenizin eğitim düzeyi?

1-() Okur yazar değil

2-() İlkokul

3-() Ortaokul

4-() Lise

5-() Üniversite

5. Babanızın eğitim düzeyi?

1-() Okur yazar değil

2-() İlkokul

3-() Ortaokul

4-() Lise

5-() Üniversite

Aşağıdaki ifadelerden size uygun olanların önündeki parantezi (X) şeklinde işaretleyiniz

6. 1-() Annem babam beraber

2-() Annem babam ayrı

7. Ders çalışmak için evde kendinize ait bir odanız var mı?

1-() Evet

2-() Hayır

8. Nerede yaşıyorsunuz?

1-() Ailemle birlikte

2-() Yurtta

3-() Bir yakınım / akrabanın evinde

9. Okulunuzdan memnun musunuz?

1-() Evet 2-() Hayır 3-() Kısmen

10. Sınıfınızdan memnun musunuz?

1-() Evet 2-() Hayır 3-() Kısmen

11. Sınava hazırlık için özel ders alıyor musunuz?

1-() Evet 2-() Hayır

12. Sınava hazırlık için kursa gidiyor musunuz?

1-() Evet 2-() Hayır

13. Derslerdeki başarı düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?

1-() Düşük 2-() Orta 3-() Yüksek

14. Derslerinizle ilgili bir sorun yaşadığınızda en çok kimden yardım alırsınız?

1-() Aile üyeleri 2-() Arkadaşlar 3-() Öğretmenler

EK 2

SINAV KAYGISI ENVANTERİ (Sınav Tutumu Envanteri)

YÖNERGE: Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifadeler verilmiştir. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağ tarafındaki kutulara (X) işareti koyarak belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

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

EK 3

STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZI ÖLÇEĞİ (SBTÖ)

YÖNERGE: Bu ölçek kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılar ve stresle başa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen sizin için sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek bu sıkıntılarınızla başa çıkmak için genellikle neler yaptığınızı hatırlayın ve aşağıdaki davranışların sizi tanımlama ya da sizi uygunluk derecesini kutulara (X) işareti koyarak işaretleyin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

Bir sıkıntım olduğunda		Hiç uygun değil	Uygun değil	Uygun	Tamamen uygun
1	Kimsenin bilmesini istemem				
2	İyimser olmaya çalışırım				
3	Bir mucize olmasını beklerim				
4	Olayı / olayları büyütmeyip üzerinde durmamaya çalışırım.				
5	Başta gelen çekilir diye düşünürüm.				
6	Sakin kafayla düşünmeye ve öfkelenmemeye çalışırım.				
7	Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim.				
8	Olayın değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.				
9	İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem				
10	Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde hissedirim				
11	Olanları kafama takıp sürekli düşünmekten kendimi alamam				
12	Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım				
13	İş olacağına varır diye düşünürüm				
14	Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bu yolda uğraşırım				
15	Problemin çözümü için adak adarım				
16	Her şeye yeniden başlayacak gücü bulurum				
17	Elimden hiçbir şeyin gelmeyeceğine inanırım				
18	Olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım				
19	Her şeyin istediğim gibi olmayacağına inanırım				
20	Problemi adım adım çözmeye çalışırım				
21	Mücadeleden vazgeçerim				
22	Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm				
23	Hakkımı savunabileceğine inanırım				
24	Olanlar karşısında kaderim buymuş derim				
25	Keşke daha güçlü bir insan olsaydım diye düşünürdüm				
26	Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissedirim				
27	Benim suçum ne diye düşünürüm				
28	Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm				
29	Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım				
30	Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır				

EK 4

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sınav kaygısı sınav öncesinde başlayan birtakım fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan ve bireyin sınav esnasındaki performansını olumsuz olarak etkileyebilen yoğun bir duygudur. Kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeden duyulan belirsiz bir korku olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı, başarıyı doğrudan etkileyebilmekte ve tükenmişlik yaşama riskini arttırabilmektedir. Birçok öğrenci girdiği sınavla birlikte kendi kişiliğinin ve öz varlığının da değerlendirileceğini düşünebilir. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi de öğrencilerin üzerindeki baskıyı arttırmakta ve sınav kaygılarını yükseltebilmektedir.

Bu araştırma ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve baş etme durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır.

Araştırma sonucunda, ana-babaların, rehber öğretmenlerin, okul sağlığı hemşirelerinin ve yöneticilerin konuyu daha net görmeleri ve konuyla ilgili kişilerin işbirliği yapmaları sağlanabilir. Aynı zamanda, ilgili uzmanlar tarafından, öğrencilere stresle baş etme düzeylerinin arttırılması ve etkin başa çıkma yolları ile ilgili eğitim ve danışmanlık hizmetleri planlanabilir.

Bu çalışmaya, ebeveyni olduğunuz çocuğun katılıp katılmaması konusunda, hiçbir zorunluluk bulunmamaktadır. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasını istemez iseniz, ya da çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılmasını isterseniz, araştırmacıyı haberdar ederek çalışmadan çekilebilirsiniz. Çalışmada kesinlikle isim sorulmayacak, kayıtlar yasaların öngördüğü şekilde ve araştırmacı tarafından toplanacak, veriler araştırma kapsamı dışında hiçbir kişi ile paylaşılmayacak ve güvenli bir şekilde saklanacaktır.

İlginizden ve desteğinizden dolayı teşekkür ederiz.

Hamire METİN
Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Hemşirelik Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülzade UYSAL
Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Öğretim Üyesi

Yukarıda, araştırma ile ilgili metni okudum. Araştırmaya katılmama hakkı ya da araştırma başladıktan sonra devam etmeyi istememe hakkına sahip olduğumu biliyorum. Çocuğumun araştırmaya gönüllü olarak katılabileceğini kabul ediyorum.

Veli Kodu:

ETİK KURUL ONAY FORMU

Toplantı Sayısı:75

Okan Üniversitesi
Etik Kurulu
"Kurul Kararları"
Toplantı Tarihi: 30.03.2016
Toplantıya Katılanlar:
Prof. Dr. Alınur Büyükaksoy (Başkan)
Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen (Üye)
Yrd. Doç. Dr. Güliz Muğan (Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nevin Karaaslan Balıkcı (Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nurdan Okur (Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 30.03.2016 tarihinde Prof. Dr. Alınur Büyükaksoy'un Başkanlığında toplandı ve çoğunluk mevcut olduğundan gündeme geçildi.

14- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü – Hemşirelik Bölümü öğrencilerinden Hamire METİN'in "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Başetme Durumlarının Belirlenmesi" başlıklı çalışması için başvurusunun görüşülmesi,

Yapılan görüşmeler sonucunda;

Karar 14. Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü – Hemşirelik Bölümü öğrencilerinden Hamire METİN'in "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Başetme Durumlarının Belirlenmesi" başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Alınur Büyükaksoy
(Başkan)

Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Nevin Karaaslan Balıkcı
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Güliz Muğan
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Nurdan Okur
(Üye)



İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAY YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4324198
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

18/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Okan Üniversitesinin 05.04.2016 tarih ve 120 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 11.04.2016 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hamire METİN'in "*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Stresle Başetme Durumlarının Belirlenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Başakşehir ilçesinde bulunan İBB Şair Erdem Beyazıt Ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine; kişisel bilgi formu, stresle başa çıkma tarzları ölçeği ve sınav kaygısı envanterini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzde incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/04/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

EK 7

ÖLÇEK KULLANIM İZİN YAZISI

Yanıtla İlet Sil

Re: SINAV KAYGISI ENVANTERİ KULLANMA İZİNİ

Tarih: 04-01-2016 (15:23:37 EET)

Kimden: buser

Kime: hamire@itu.edu.tr

Metin kısmı (1 KB)

2016-01-01 18:06, hamire@itu.edu.tr yazmış:

Merhaba Hamire,

Necla Hanım gelen bütün e-mailerde ölçek kullanımına izin veriyor. Kullanabilirsiniz. Teşekkürler

Seda Aydın
02123597139

Merhabalar Necla Hanım, Benim adım Hamire Metin, Okan Üniversitesinde çocuk beşireliği yüksek lisansı yapmaktayım. İzininizle yapacağım tez çalışmamda Sınav Kaygısı Envanteri'ni kullanmak istiyorum. Bana izin verirseniz çok sevinirim. Şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla
Hamire Metin

Yanıtla

İlet

Sil

Re: stresle başa çıkma tarzı ölçeği kullanma izni

Tarih: 11-01-2016 (17:24:14 EET)

Kimden: aysegul durak

Kime: hamire@itu.edu.tr

Metin kısmı (2 KiB)

Sayın Metin,
Söz konusu ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz, İyi çalışmalar....

Prof. Dr. Ayşegül Durak Batıgün

On Monday, January 11, 2016 10:43 AM, "hamire@itu.edu.tr" <hamire@itu.edu.tr> wrote:

Merhabalar Ayşegül hanım.Benim adım Hamire Metin,Okan Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Lisans öğrencisiyim.Ortaokul öğrencilerinde yapacağım tez çalışmasında izniniz olursa" Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.Ölçeği kullanmama izin verirseniz çok mutlu olurum.Şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla
Hamire Metin

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı:	Hamire	Soyadı:	METİN
Doğum Yeri:	Sivas - Divriği	Doğum Tarihi:	01.01.1977
Uyruğu:	T.C.	Tel:	0 212 285 39 35
Email:	hamire@itu.edu.tr		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurum	Mezuniyet Yılı
Doktora:	-	-
Yüksek Lisans:	Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı	2017
Lisans	Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	2011
Lise	Sivas Sağlık Meslek Lisesi Hemşirelik Bölümü	1995

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (Yıl – Yıl)
Hemşire	Özel İstanbul Hospital Kadın Doğum ve Çocuk Servisi	1996 - 1997
Hemşire	Özel Avrasya Hospital Yenidoğan Ünitesi	1997-2000
Sorumlu Hemşire	İstanbul Teknik Üniversitesi Ayazağa Kampüsü Medikososyal Sağlık Merkezi	2000 – Halen devam ediyor

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS / ÜDS YDS Puanı	(Diğer) Puanı
Zayıf	Zayıf	Zayıf	Zayıf		

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf – olarak değerlendirin