

**T.C.  
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÜST BİLİŞ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN SINAV  
KAYGISI İLE İLİŞKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Hatice KAHRAMANOĞLU**

**Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Atilla TEKİN**

**İstanbul – 2018**

T.C.  
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

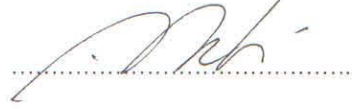
.....Psikoloji.....Anabilim/Anasanat Dalı Klinik Psikoloji Programı Tezli Yüksek Lisans  
öğrencisi .....Hatice KAHRAMANÖZELİ..... tarafından hazırlanan  
“.....List. Bilis. ve Postif. Psikolojik Sorunların  
.....Sınav Kaygısı ile İlişkisi.....”  
adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Tarihi : 19/01/2018

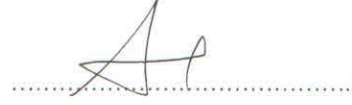
( Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu ) :

İmzası :

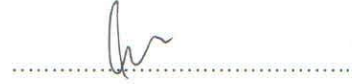
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Atilla TEKİN  
Danışman: Halıç.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Aysegül YETKİN  
.....Halıç.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ali DAYI  
.....Beypazarı.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi



Jüri Üyesi: .....  
.....Üniv. .... ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

Jüri Üyesi: .....  
.....Üniv. .... ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

## ÖNSÖZ

Araştırma süresince değerli bilgileri doğrultusunda bana yol gösteren ve deneyimlerini esirgmeden paylaşan kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Atilla TEKİN Hocama; mesleki hayatımda iki yıllık Yüksek Lisans eğitimi boyunca katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, bu süreçte her şekilde arkamda duran Sarıyer Belediyesi Sağlık İşleri Müdürüm Sayın Dr. Ali İrfan BİLBOĞA'ya, birim koordinatörümüz Sosyal Hizmet Uzmanı Sayın Emek BARAN'a ve tüm çalışma arkadaşlarıma; Haliç Üniversitesi'ndeki değerli hocalarıma; lisans ve yüksek lisans eğitimi boyunca desteğini her zaman hissettiğim kıymetli dostum Psikolog Merve Betül AKYILDIZ'a çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar desteklerini esirgemeyen değerli aileme; bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan, yaşamımın mimarı canım anneme; hayatıma girdiği andan itibaren ve tez sürecimde en büyük destekçim olan yol arkadaşım Araştırma Görevlisi Muhammet Fatih ŞENGÜLLENDİ'ye sonsuz teşekkürler.

İstanbul, 2018

Hatice Kahramanoğlu

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

|                        |     |
|------------------------|-----|
| ÖNSÖZ .....            | IV  |
| İÇİNDEKİLER .....      | V   |
| KISALTMALAR .....      | VII |
| ŞEKİLLER LİSTESİ ..... | IX  |
| TABLolar LİSTESİ ..... | X   |
| ÖZET .....             | XI  |
| ABSTRACT .....         | XII |

|   |    |
|---|----|
| 1. GİRİŞ .....                                      | 1  |
| 2. ÜSTBİLİŞ .....                                   | 3  |
| 2.1. Biliş Kavramı .....                            | 3  |
| 2.1.1. Bilişsel Gelişim .....                       | 4  |
| 2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramları .....             | 4  |
| 2.2. Üst Biliş Kavramı .....                        | 5  |
| 2.3. Biliş ile Üst Biliş Arasındaki Fark .....      | 7  |
| 2.4. Gelişimsel Açıdan Üst Biliş .....              | 8  |
| 2.5. Üst Biliş Modelleri.....                       | 9  |
| 2.5.1. Flavell'in Üst Biliş Modeli .....            | 9  |
| 2.5.1.1. Üst Bilişsel Bilgi .....                   | 10 |
| 2.5.1.2. Üst Bilişsel Deneyimler .....              | 12 |
| 2.5.1.3. Hedefler Ve Alt Hedefler .....             | 12 |
| 2.5.1.4. Stratejiler.....                           | 13 |
| 2.5.2. Brown'un Üst Bilis Modeli .....              | 14 |
| 2.5.3. Tobias ve Everson'un Hiyerarsik Modeli ..... | 16 |
| 2.5.4. Paris ve Winograd'ın Üst Bilis Modeli .....  | 17 |
| 3. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE .....                 | 19 |
| 3.1. Psikoloji Kavramı .....                        | 19 |
| 3.2. Pozitif Psikoloji Kavramı .....                | 20 |
| 3.3. Pozitif Örgütsel Davranış .....                | 22 |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.4. Pozitif Psikolojik Sermaye .....                            | 23        |
| 3.4.1. Pozitif Psikolojik Sermayenin Bileşenleri .....           | 23        |
| 3.4.1.1. Umut .....  | 26        |
| 3.4.1.2. Öz Yeterlilik .....                                     | 26        |
| 3.4.1.3. İyimserlik .....  | 27        |
| 3.4.1.4. Psikolojik dayanıklılık .....                           | 28        |
| <b>4. SINAV KAYGISI .....</b>                                    | <b>29</b> |
| 4.1. Kaygı Kavramı .....   | 29        |
| 4.1.1. Kaygının Belirtileri ve Etkileri .....                    | 30        |
| 4.1.2. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar .....                          | 32        |
| 4.2. Sınav Kaygısı Kavramı .....                                 | 33        |
| 4.2.1. Sınav Kaygısı Modelleri .....                             | 34        |
| 4.2.1.1. Bilişsel Dikkat Modeli.....                             | 34        |
| 4.2.1.2. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli .....            | 35        |
| 4.2.1.3. Bilgi-Süreç-Modeli .....                                | 35        |
| 4.2.1.4. Sosyal Öğrenme Modeli .....                             | 35        |
| 4.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri .....                          | 36        |
| 4.2.3. Sınav Kaygısının Belirtileri .....                        | 36        |
| 4.2.4. Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler ..... | 37        |
| 4.2.4.1. Gevşeme Eğitimi (Relaxation Therapy - RT) .....         | 37        |
| 4.2.4.2. Sistematik Duyarsızlaştırm .....                        | 38        |
| 4.2.4.3. Bilişsel-Duyuşsal Davranışçı Terapi (REBT) .....        | 38        |
| 4.2.4.4. Gestalt Terapisi .....                                  | 39        |
| 4.2.4.5. Bibliyoterapi .....                                     | 40        |
| <b>5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>                             | <b>41</b> |
| 5.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                           | 41        |
| 5.2. Araştırmanın Kapsamı, Varsayımı ve Sınırlılıkları .....     | 42        |
| 5.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri .....                    | 43        |
| 5.4. Veri Toplama Araçları .....                                 | 46        |
| 5.5. Veri Analiz Teknikleri .....                                | 49        |
| 5.5.1. Frekans Analizi .....                                     | 50        |
| 5.5.2. Farklılık Testleri .....                                  | 52        |
| 5.5.3. Korelasyon Testleri .....                                 | 54        |
| <b>6.TARTIŞMA .....</b>  | <b>58</b> |
| <b>7.ÖNERİLER .....</b>  | <b>61</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>KAYNAKÇA</b> .....                        | <b>62</b> |
| <b>EKLER</b> .....                           | <b>74</b> |
| EK 1: Demografik Bilgi Formu .....           | 75        |
| EK 2: Üst Biliş Ölçeği-30 .....              | 76        |
| EK 3: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği..... | 77        |
| EK 4: Sınav Kaygısı Envanteri .....          | 78        |
| <br>   |           |
| <b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....                        | <b>79</b> |

## KISALTMALAR

**Ark.** : Arkadaşları

**SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences

## ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No.

|  |    |
|--|----|
| Şekil 2.1: Flavell'in Üst Biliş Modeli .....                     | 9  |
| Şekil 2.2: Brown'un Üst Biliş Modeli .....                       | 14 |
| Şekil 2.3: Tobias ve Everson'un Üst Biliş Hiyerarşik Modeli..... | 17 |
| Şekil 2.4: Paris ve Winograd'ın Üst Biliş Modeli .....           | 18 |
| Şekil 3.1: Pozitif Psikolojik Sermaye Bileşenleri .....          | 25 |
| Şekil 3.2: Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı .....               | 26 |
| Şekil 5.1: Araştırmanın Modeli .....                             | 44 |



## TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 3.1:</b> Pozitif Psikolojinin Yoğunlaştığı Konular .....                          | 20 |
| <b>Tablo 5.1:</b> Üst Biliş Ölçeği-30 Boyutları ve Madde Numaraları .....                  | 47 |
| <b>Tablo 5.2:</b> Sınav Kaygısı Envanteri Boyutları ve Madde Numaraları .....              | 48 |
| <b>Tablo 5.3:</b> Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları ..... | 49 |
| <b>Tablo 5.4:</b> Demografik Verilerin Frekans Analizi .....                               | 50 |
| <b>Tablo 5.5:</b> Cinsiyete Göre Farklılık Testi .....                                     | 52 |
| <b>Tablo 5.6:</b> Psikiyatrik Tanı Alma Durumuna Göre Farklılık Testi .....                | 53 |
| <b>Tablo 5.7:</b> Değişkenlerin Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi .....                  | 54 |
| <b>Tablo 5.8:</b> Değişkenlerin Korelasyon Analizi .....                                   | 56 |

## GENEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Hatice KAHRAMANOĞLU  
Anabilim Dalı : Psikoloji  
Programı : Klinik Psikoloji  
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Atilla TEKİN  
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Ocak 2018

### ÜST BİLİŞ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

#### ÖZET

Araştırmada Haliç Üniversitesi lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin üst bilişlerinin ve pozitif psikolojik sermayelerinin sınav kaygılarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle ilk olarak üst biliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişki, pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasındaki ilişki ve üst biliş ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Haliç Üniversitesi Lisans ve Yüksek Lisans öğrencilerinden oluşan 211 kişiden anket yoluyla toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Üst biliş Ölçeği-30, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, “IBM SPSS Statistic 22” paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak demografik bilgilerin incelendiği frekans analizleri, demografik verilerle değişkenlerin farklılıklarını ölçümlemek için t-test ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada üst biliş ve pozitif psikolojik sermayenin sınav kaygısı ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, üst biliş ile pozitif psikolojik sermaye arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet faktörüyle gerçekleştirilen fark testleri sonucunda erkeklerin pozitif psikolojik sermayelerinin kadınlarınkine göre daha fazla olduğu; psikolojik tanı almayan bireylerin tanı alan bireylere göre üst biliş ve pozitif psikolojik sermayelerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üst Biliş, Pozitif Psikolojik Sermaye, Sınav Kaygısı

## GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname : Hatice KAHRAMANOĞLU  
Field : Psychology  
Program : Clinical Psychology  
Supervisor : Assist.Prof.Dr.Atilla TEKİN  
Degree Awarded and Date : Master – January 2018

## THE RELATION BETWEEN METACONGNITION AND POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL WITH TEST ANXIETY

### ABSTRACT

It was aimed to investigate the relationship between the metacognition of Haliç University undergraduate and graduate students and the positive psychological capital of the students in relation to the exam concerns. The relationship between metacognition and test anxiety, the relationship between positive psychological capital and test anxiety, and the relationship between metacognition and positive psychological capital were examined first. The research was conducted through a questionnaire with 211 people, including undergraduate and graduate students of Haliç University. Demographic information form, Metacognitive Scale-30, Positive Psychological Capital Scale and Test Anxiety Inventory were used for the research. The obtained data were analyzed with the " IBM SPSS Statistic 22 " package program. In the analysis of the data, firstly frequency analysis in which demographic information was analyzed, t-test and correlation analysis methods were used to measure differences in demographic data and variables. It was concluded that there was a negative correlation between metacognitive and positive psychological capital and test anxiety in the study, and there was a positive correlation between metacognition and positive psychological capital. In addition, the results of the gender-based difference tests show that the positive psychological capital of males is higher than that of females; it was concluded that individuals without psychological diagnosis had higher cognitive and positive psychological capital than those who were diagnosed.

**Keywords:** Metacognition, Positive Psychological Capital, Test Anxiety

# 1. GİRİŞ

Üst biliş genel olarak bireyin ne bildiğini bilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Literatürde yapılan çok sayıda araştırma üst bilişin, bilişsel becerileri düzenleyerek bireylerin akademik becerilerini arttırdığını ifade etmektedir. Üst biliş, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmalarını sağladığı için, üst biliş becerisi gelişmiş öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde daha etkilidir. Bu öğrenciler, öğrenmelerini izleyebilirler, yeni öğrenme planları yapıp kendilerine uygun stratejiler belirleyebilirler. Eğitim dünyasında yapılan birçok araştırma, bireylerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilip akademik başarının arttırılabileceğini ortaya koymaktadır.

Pozitif Psikolojik Sermaye, kişinin karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesi için var olan öz güven, yaşadığı anda ve gelecek yaşamında başarıyı elde edebilmek için kendisine olan inancı, başarıya ulaşabilmek için olması gereken kararlılık ve bu zorlu süreçte her ne yaşarsa yaşasın ortaya koyduğu dayanıklılık şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye, araştırılabilir, ölçülebilir ve gelişime açık bir kavram olarak açıklanmaktadır. Bu kavram içerdiği dört bileşen olan umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılık boyutlarıyla ancak pozitif psikolojik sermaye kavramını oluşturmaktadır. Bu boyutlardan herhangi birinin eksikliği durumu pozitif psikolojik sermayenin etkisinin azaldığı yönünde görüşler mevcuttur. Literatürde pozitif psikolojik sermaye kavramı ile ilgili genel olarak iş dünyasında yapılan çalışmalar vardır. Bu alanda genel olarak çalışanın verimliliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin kaygıyla ilişkisini içeren çalışmalara da literatürde rastlamaktayız. Ayrıca eğitim dünyasında, öz yeterlilik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalar genel olarak öz yeterliliği yüksek kişilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu yönünde bulgular içermektedir.

Beltaş (2005), sınav kaygısını, kişinin sınava çalışma esnasında edindiği tüm bilgileri, sınav olurken etkin şekilde ortaya çıkaramamasıyla birlikte başarısızlık yaşamasına sebep olan kaygı şeklinde tanımlamaktadır. Sınav kaygısının belirli miktarda varlığı kişileri sınava hazırlık aşamasına çalışmaya yöneltirken; sınav kaygısının fazlalığı ve yoğun yaşanması başarıyı olumsuz yönde etkiler. Bireyler sınav esnasında terleme, kalp çarpıntısı, titreme gibi fiziksel etkilerle birlikte yoğun kaygı yaşarlar. Bu esnada başaramayacağım, diğerleri benden daha iyi gibi düşüncelerle sınava odaklanmak yerine kafalarını sürekli meşgul eden düşüncelerle

mücadele etmeye çalışırlar. Sınav kaygısının akademik başarıyı düşürdüğüne dair literatürde çok sayıda araştırma vardır. Sınav kaygısı ile ilgili çeşitli modeller sınav kaygısı yaşamamızın nedenini konsantre becerimizin düşüklüğünden, sınava hazırlık aşamasında performansımızdaki eksiklikten, sınav esnasında kaygıyı kontrol altında tutabilme kabiliyetimizin yetersizliğinden, kişilerin edinilen bilgilerin düzenlenmesinde ve bilgilerin planlanmasında eksik kaldıklarından ve kişinin denetleme mekanizmalarından, kendilik saygısından ve öz yeterliliğinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Tüm bu nedenler neticesinde birçok kişi sınav kaygısı yaşayarak akademik tatmini sağlayamamaktadırlar. Sınav kaygısı eğitim dünyasında ailelerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının sık karşılaştığı bir sorun olmakla birlikte, aileler, öğrenciler ve eğitim kurumları çözümü için çaba sarf etmektedirler. Sınav kaygısıyla baş etme konusunda çeşitli terapi ve tıbbi yöntemler mevcuttur.

İncelenen literatür doğrultusunda araştırmamızın amacı üst biliş ve pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yapılan araştırmanın, mevcut teoriler olan üst biliş, pozitif psikolojik sermaye ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi açıklamak bakımından mevcut literatürü geliştirme ve geçmişte yapılan araştırmaların özgünlüğünü geliştirici bir katkısı olacaktır. Ayrıca eğitim hayatına devam eden bireylerin sahip oldukları üst biliş ve pozitif psikolojik sermayelerinin sınav kaygılarını düşürmesindeki rolünün pratikte kullanılabileceğidir.

## 2. ÜST BİLİŞ

### 2.1.Biliş Kavramı

Türk Dil Kurumu sözlüğüne baktığımızda biliş kelimesinin ‘‘canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi’’ şeklinde tanımlandığını görmekteyiz. Ülkemiz dışında; Britannica Sözlüğüne baktığımızda ise, biliş yani ‘cognition’ kavramı, ‘‘isteme veya hissetmeden farklı olarak her türlü bilme deneyimini (algılama, tanıma, anlama ve akıl yürütme) içeren zihinsel bir süreçtir.’’ şeklinde tanımlanmıştır (Akdağ, 2014). Yerli literatüre baktığımızda biliş kavramının farklı şekillerde tanımlandığını görmekteyiz. Cüceloğlu, biliş kavramını insanın kâinatı ve etrafında gerçekleşen olayları idrak etmeye yönelik; kavrama, anımsama ve düşünmesinde yaptığı zihni prosedürlerin toplamı olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1999).

Başaran, biliş kavramını bir model olarak dile getirmiştir. Çevreden zihnimize eklenen girdiler kabul edilir, bu girdiler zihnimizde idrak edilir, zihnimizde depolanır; muhakeme ederken zihnimizde depolanan girdiler zihnimizden çağırılarak işletilir; muhakeme edebilme gücünü kuvvetlendirmek için işletilen bu bilgiler kavram haline dönüştürülür, umumileştirilir, bu şekilde oluşturulan fikirler tasarlanarak bilişsel çıktılar almamızı sağlar, bu elde edilen çıktılar bize dönütler verir ve bu dönütler bilişsel kuvveti güçlendirir; ters girdiler kabul edildiğinde denge oluşturma olarak karşımıza çıkar, şeklinde açıkladığı biliş kavramını insanoğlunun bir alt modeli olarak tanımlamaktadır (Başaran, 1997).

Biliş, dünyada ve etrafta meydana gelen tüm hadiseleri kavramak amacıyla insan belleğinin gerçekleştirdiği çalışmaların tamamıdır (Şendurur ve Barış, 2002). Solso ve arkadaşları biliş kavramını, zihnimize duyu yoluyla giren girdilerin farklılaştırıldığı, aza indirildiği, tekrar kontrol edildiği, saklandığı ve daha sonra çalıştırıldığı bir sistem olarak tanımlamaktadır (Solso, Maclin ve Maclin, 2009).

Bacanlı (2006), bilişin üç farklı şekilde ele alınması gerektiğini dile getirmiştir. İlk olarak bilişi, Piaget’in şema kavramını da andıran, bellekte olan bilgi özü olarak ifade etmiştir. İkinci olarak ise bilişi, bilişlerin kendi aralarında inşa ettikleri ilişki şeklinde anlamlandırmaktadır. Üçüncü olarak ifade edilen biliş ise, bilgi özleri arasında, inşa

edilmiş olan ilişkiler vasıtasıyla davranışlarımızı belirlemektir. (Bacanlı, 2006, s.131-133).

### **2.1.1. Bilişsel Gelişim**

Yöndem ve Taylı bilişsel gelişimi, anımsama, tanıma, bilme, algılama, muhakeme etme, analitik çözüm üretebilme ve kavrama gibi zihni hareketlerde, ilerleyen zaman içinde oluşan değişme ve ilerleme olarak tanımlamışlardır (Yöndem ve Taylı, 2007, s. 81-82). Senemoğlu bilişsel gelişimin, diğer insanlar tarafından oluşturulan hareketlerden, kişinin birebir oluşturduğu hareketlere doğru bir gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bilişsel gelişimin bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar devam ettiğini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 32).

### **2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramları**

Kişilerin anlama ve yorumlama becerilerini daha alt düzeylerde inceleyebilmek ve belli bir kategoride değerlendirebilmek amacıyla bilişsel gelişim çeşitli evreler halinde araştırılmıştır. Aydın bu kategorilendirme çabasının nedenini; aslında çok karmaşık ve zorlu olan bir süreci sınıflandırma amacıyla evre kavramını ortaya attığını ifade etmiştir (Aydın, 2010, s.35).

Piaget çocukların yetişkinler ile aynı şeyi düşünemeyeceğini onlardan farklı bir bilişsel yapılarının olduğunu vurgulamıştır. Bu yapının da belirli hiyerarşik düzen içerisinde geliştiğini belirtir. Bu düzen kendi içinde paraleldir. (Yapıcı ve Yapıcı, 2006). Bu şekilde ele alırsak öğrenme süreçlerinin de yaşa bağlı olduğunu ve mental gelişim kuramını ele almak gerektiğini vurgular (Özmen, 2004). Piage, mental gelişim dönemlerini dört dönemde ele almıştır. 0-2 yaş dönemini duyuşal devinim dönemi olarak belirtmiş ve bu dönemde çocuğun objeleri yalnızca gözümüzle, kulağımızla, elimizle, burnumuzla, dilimizle fark edilebilir düzeyde algılayabildiği ancak sonrasında bu objeyi tekrar hatırlayamadığı şeklinde açıklamıştır (Binbaşoğlu, 1995, S.91). Diğer bir dönem ise 2-7 yaş arasında belirtilen işlem öncesi dönem olarak adlandırdığı, dilin kullanılmasıyla ortaya çıkan yetilerle birlikte sembolik düşünebilme davranışlarının ortaya çıktığı dönem olarak açıklar. Bu dönemde yine bir önceki dönemde yaşanan objeleri doğrudan algılama süreci devam etmektedir. Algılanan bu objeler ile yaşantılar ve eylemler arasında rasyonel bağlantılar kurabilme becerisinin geliştiği dönemi ise somut işlemler dönemi olarak ifade

eder. Soyut işlemler döneminin çocuklar 7 ile 12 yaş arasında ortaya çıktığını belirtir. 12 ve yaş sonrasını ise soyut işlemler dönemi olarak adlandırır ve bu dönemde kişilerin soyut düşünebilme becerilerinin getirmiş olduğu bir özellik olarak eleştirel düşünebilme, muhakeme etme, sebep-sonuç ilişkisini daha rahat kurabilme becerilerini sergilediği dönem olarak açıklar. Bu dönemde kişilerin dış dünyayla iletişimde yeterli beceriyi kazandığını belirtir (Yöndem ve Taylı, 2007).

Bir başka gelişim kuramcılarında olan Bruner'a göre, bilişsel gelişim, olaylara verdiğimiz tepkilerin, tepki vermemize neden olan etkilerden ya da uyaranlardan ayrımlaşabilme, bağımsızlaşabilme olarak tanımlanmıştır. Bu dönemi; eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönem olarak üç bölüme ayırmıştır. Eylemsel dönem, kişiye sözlü olarak veya şekil çizerek öğretilmeyen durumları kişinin eylem yoluyla öğrenebilmesi olarak açıklanır. Görsel hafızanın gelişmesi sayesinde bilginin görsel resimler aracılığıyla kaydedildiği dönem ise İmgesel dönem olarak açıklanır. Bu dönemde bilginin aktarımı duyuşsal öğeler sayesinde gerçekleşir. Son olarak sembolik dönemde, kullanılan simge ve objeler birbiriyle ilişkisizdir, simgeler gerçek değildir ve soyut kavramların kullanıldığı dönem olarak açıklanır (Baykul, 2006, s. 11; Senemoğlu, 2005, s. 53-54).

Vygotsky'e göre, bilişsel gelişim bireyin mental süreçleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için bulunduğu çevreye bakılmalı ki, kültürel ve sosyal yaşantıları hakkında fikir sahibi olabilelim. Bireyin bilişsel gelişiminin kültürle ilişkisi bu bakış açısına göre son derece önemlidir (Yöndem ve Taylı, 2007, s.104). Burada kişinin diğerlerinin desteğiyle neyi ne kadar yapabileceği önemlidir ve bu süreçte sergilediği gelişim performansı olarak açıklanmaktadır (Açıkgöz, 2007, s. 69).

## **2.2. Üst Biliş Kavramı**

Üst biliş kavramının teorik alt yapısı bilişsel psikolojiye dayandırılmış olup, Flavell'in (1976) yayınladığı bir makale ile üst biliş kavramı eğitim psikolojisi alanına girmiştir (Flavel, 1976). Her ne kadar üst biliş kavramının kaynağı Flavell olarak kabul edilmiş olsa da bu kavramın bilim literatürüne ilk girişi ve temellendirilmesi bilme duygusu (Feeling of Knowing –FOK) ile ilgili araştırmalarla Hart tarafından gerçekleştirilmiştir (Hart, 1965: 208; Hart, 1967:193).



Flavell 1976 yılında üst biliş kavramını ilk olarak bellek ötesi (metamemory) kavramından yola çıkarak tanımlamıştır. Flavell üst bilişin izleme ve düzenleme olarak iki unsurdan oluştuğunu belirtmiştir (Flavell, 1976). Literatüre metacognition, yürütücü biliş, biliş ötesi gibi ifadelerle de giren üst biliş kavramı en yalın haliyle “fikir üzerine düşünme olarak” belirtilmiştir (Doğan, 2009, s.24). Üst biliş kavramı; metacognition kavramından üst biliş veya bilişsel ayırım yapabilme olarak dilimize geçmiştir (Köseoğlu, 2013). Türk bilim insanları bu kavramı farklı şekillerde adlandırmışlardır; Senemoğlu, “yürütücü biliş” (Senemoğlu, 1998: 18-25), Güral, “biliş ötesi” (Güral, 2000), Demir, “biliş üstü” (Demir, 2000), olarak üst biliş kavramını literatüre geçirmişlerdir.

Üst biliş kavramı, bilişleri düzenleme, kontrol etme ve değerlendirme işlevlerini üstlenen; üst düzey bir yapı, bilgi ve süreçler olarak tanımlanabilir (Dienes ve Perner, 1999:3). Welton ve Melton ise üst biliş kavramını kişinin kararlarını özgürce bir fikir neticesinde verebilmesi için, kendi fikir süreçlerini farkında olarak kontrol etmesi ve buna göre fikirlerine yön vermesi olarak tanımlamışlardır (Welton, Mallan, 1999).

Brown, üst biliş hakkında çok sayıda araştırma yapmış ve üst bilişi, düşünme süreçlerinin farkında olma ve düşünme süreçlerini düzene koyabilme becerisi olarak tanımlamış ve üst bilişin önceden belirlenmiş öğrenme ve problem çözebilme amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur (Brown, 1978).

Forrest literatürde ilk olarak biliş kavramını bireylerin hakiki işlem ve yöntemleri şeklinde tanımlamıştır. Üst biliş kavramını ise, kişinin kendi bilişiyle ilgili ne bildiği ve bu bilişlerini denetleyebilme becerisini açıklayan kavram olarak kullanmıştır (Forrest, 1984). Gavelek ve Raphael ise üst biliş kavramını “kişinin fikri süreçlerinin bilgisi ve kişilerin anlama becerilerini arttırmak için bilişsel faaliyetlerini düzenleme çabası” olarak tanımlamışlardır (Gavelek ve Raphael, 1985).

Wellman üst bilişin tanımını kişinin biliş üzerine biliş olarak ifade etmiştir (Wellman, 1985). Wienart ise benzer bir biçimde üst bilişi, fikirler hakkındaki fikirler, bilgi üzerine bilgi ve olaylar üzerine fikri süreçler şeklinde tanımlamıştır (Wienart, 1987).

1989 yılında McCormick üst biliş kavramını farkında olarak fikir yürütmenin şekli olarak tanımlamıştır. Kişinin fikir yürütme ilerleyişi ve yöntemlerini takip edebilme ve

düzenleyebilme becerisiyle ilgili var olan bilgileri olarak ifade etmiştir. Tüm bu sürecin, kişinin fikir ve kazandıkları bilgileri gözden geçirmeleri, takip etmeleri ve bu bilgiler üzerine fikir yürütmeleriyle yükümlü olduğunu dile getirmiştir (McCormick, 1989).

Hacker tüm bu tanımlara ek olarak üst biliş kavramını geliştirerek kişinin duygusal halinin bilgisini de eklemiştir; kişinin bilgisinin, ilerleyişinin ve bilişsel ve duygusal halinin hedef olarak gözden geçirme ve tertip etme şeklinde tanımlamıştır (Hacker, 1998).

2004 yılında Hanten üst biliş kavramını, kişinin var olan fikirleri hakkındaki farkındalığı ve farkında olduğu bu fikirleri analiz edebilme ve bu analiz sonucunda tekrar düzene koyabilme becerisiyle ilgili sahip olduğu bilgileri düzenleyebilme şeklinde tanımlamıştır. Üst bilişin, yaşla doğru orantılı olarak arttığını ve her dönemin farklı aksiyonel ilerleyişi barındırdığı gelişimsel bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Hanten, 2004).

2005 yılında Woolfolk üst biliş kavramını biliş yapısı ve öğrenme özelliklerini içeren yürütücü denetleme modelinin bilincinde olarak, bilgi sahibi olmasını denetleyen bir süreç olarak tanımlamıştır (Woolfolk, 2005, s. 81-83). An- Lin (2010), üst bilişi ‘tüm bildiklerimizden bağımsız bildiklerimiz ve tüm fikir yürüttüklerimizden bağımsız fikir yürüttüklerimizdir’ şeklinde tanımlamıştır (An- Lin, 2010).

### **2.3. Biliş ve Üst Biliş Arasındaki Fark**

Weinsten ve Meyer bu iki kavram arasındaki farkı, ‘biliş sahip olduğumuz bilgileri kullanabilme sırasındaki geçen sürede bu bilgilerin nasıl işlendiği, üst biliş geçen bu sürede bu bilgilerin nasıl işlendiği ile ilgili sahip olduğumuz bilgi’ olarak aktarmışlardır (Akt. Boyacı, 2010 :17).

Akın ve arkadaşları bu konuyla ilgili bilişi kişilerin rasyonel olarak işledikleri bilgi ve bu sırada izledikleri yol olarak tanımlarken, üst bilişi ilk olarak kişilerin bilişleri hakkındaki farkındalıkları ve daha sonra bu farkındalıklarını denetleyebilme yetisi şeklinde ifade etmişlerdir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007: 658). Temelde üst biliş ve biliş içerdikleri şey ile sahip oldukları fonksiyonlarından dolayı farklılık göstermektedirler. Üst biliş bilgi, kabiliyet ve biliş hakkında bilgi kavramlarını içermektedir. Biliş ise, içinde bulunduğumuz hakiki dünya ile aynı zamanda belleğimizdeki sembollerini içermektedir. Bilişin fonksiyonu, var olan sorunlara çözüm bulmak, sonucunda doğru veriyi elde etmek

için kognitif eylemlerde bulunmasıdır. Üst bilişin fonksiyonu ise, bilişin üstlendiği kognitif eylemleri düzenli hale getirmektir. Örnek verecek olursak, bir roman okuduğumuzu düşünelim. Romanı okuma eylemi kognitif bir kabiliyettir, ancak okuduğumuz romanın bize ne anlattığı ile ilgili farkındalığımız üst bilişi ifade eder (Gama,2004: 11-12).

Biliş ve üst bilişin izledikleri yoldaki farklılıklar bize kognitif strateji ve üst bilişsel strateji olarak iki kavramla tanışmamıza neden olmaktadır. Bunlardan kognitif stratejiyi açıklayacak olursak bilişsel bir hedefe sahip olma durumu şeklinde ifade ederiz. Üst bilişsel strateji kavramı ise hedeflenen kognitif stratejiyi tercih etmemize ve bu hedefe varabilme davranışımızı denetleme olarak açıklanmaktadır (Doğan, Ribas ve Mora-Rubio, 2009: 71).

#### **2.4. Gelişimsel Açıdan Üst Biliş**

Üst bilişimizin gelişimi ile ilgili belirgin bir dönemden bahsetmek güç olmakla birlikte kişinin bilinç dünyasına baktığımızda çok sayıda karmaşık yapıyı aynı zamanda farkındalığı içerdiğini görmekteyiz (Wellman, 1985).

Üst bilişin gelişim sürecini daha iyi anlamak için zihin teorisi kavramını açıklamak bizlere fayda sağlayacaktır (Doğan, 2016).

Wellmann zihin teorisi kavramına göre, üst bilişin gelişim sürecini beş boyutta şu şekilde ifade etmiştir (Wellman, 1985):

- a. Mental (zihinsel) durumların varlığı: Mental durumlar, maddesel dışarıda gerçekleşen faaliyetlerden ayrılmışlardır. Birey, fikirlerle birlikte içimizde mental durumların mevcut olduğunu ve bunların maddesel faaliyetlerden ve tutumlardan farklı olduğu konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
- b. Birbirinden farklı mental süreçler: Bireyler; anımsayabilmek- hatırlayamamak, imgeleme yapabilmek, odaklanabilmek ya da fikir sunabilmek gibi çeşitli kognitif beceriler sergilerler. Birey gerçekleşen bu mental faaliyetleri iyi analiz edebilmeli ve farklılıklarını tespit edebilmelidir.

- c. Mental durumların bütünlüğü: Birey mental süreçlerle ilgili ayrımı tespit ederken aralarında var olan bağlantıları da göz ardı etmemek gerekmektedir.
- d. Mental durumlara etki eden parametreler: İki değişik kognitif duruma etki edebilen parametreler ve onların başka nelere etki edebildikleriyle ilgili veriyi kapsamalıdır.
- e. Kognitif kontrol: Bireyin kendisine ait kognitif modelinde var olan bilgiyi denetleme becerisi olarak ifade edilmektedir.

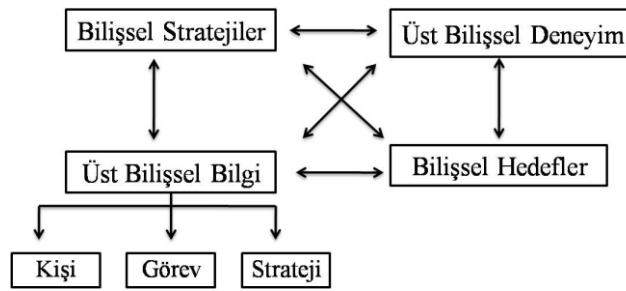
Wellman bu beş boyuta ek olarak üç fikir daha öne sürmüştür (Doğan, 2016). Birincisi yaş grubu iki-üç olan çocuklarda mental süreçleri maddesel olgu ve tutumlarla algılayabilme kapasitesi mevcuttur. İkinci olarak da hem bu yaş hem de bu yaştan daha küçükler için rasyonel ve irrasyonel kavramların farklılığını idrak edebilirler. Üçüncüsü ise, mental ve rasyonel zihniyetin gelişme süreci ile doğrudan ilişkilidir (Wellman, 1985: 29).

Bu alanda yapılan birçok araştırma, üst bilişsel becerilerin yaş arttıkça ilerlediği yönünde sonuca varmıştır (Cross ve Paris, 1988; Hennessey, 1999; Kuhn ve Dean, 2004; Schneider, 2008; Schneider ve Lockl, 2002; Schraw ve Moshman, 1995; Lai, 2011).

## 2.5. Üst Biliş Modelleri

### 2.5.1. Flavell'in Üst Biliş Modeli

Flavell üst bilişin; üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyim, bilişsel hedefler ve bilişsel stratejiler olmak üzere toplam dört bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Flavell üst biliş ile ilgili modelini Şekil 2.1'de görülen tablodaki gibi açıklamıştır (Flavell, 1979: 906):



Şekil 2.1: Flavell'in Üst Biliş Modeli

Flavell bu üst bileşenleri kısaca şöyle açıklamıştır; bir örnek verirse, bir kişinin kardeşinden daha iyi bilgisayar kullandığını düşünmesi o kişinin kendi kognitif durumuyla ilgili farkındalığı olduğunu gösterir bu bize üst bilişsel bilgiyi verir. Yani kişi neyi bilip bilmediği ile ilgili bilgi sahibidir. Üst bilişsel deneyimler, etki edecek derecede kognitif bir görevle birlikte yürütülen deneyimlerdir. Bir örnekle açıklayacak olursak; ders anlatan öğretmenini dinleyen bir öğrencinin öğretmenin anlattığı konuyu anlayamadığı hissine kapılması durumudur. Bilişsel hedefler ise kognitif bir durumun belirlenen amaçları olarak açıklanmaktadır. Bilişsel stratejiler ise, belirlenen amaçlara varabilmek amacıyla tercih edilen yollar için oluşturulan davranış biçimleri şeklinde ifade edilmektedir (Flavell,1979: 906-907).

### **2.5.1.1. Üst Bilişsel Bilgi**

Flavell'a göre üst bilişsel bilgi, kişilerin kognitif beceriler, durumlar için belirledikleri kognitif yollar, geliştirdikleri fonksiyonlar vb. kavramlarla ilgili edinmiş oldukları bilgilerdir (Fernandez-Duque, Baird ve Posner, 2000: 288). Pintrich üst bilişsel bilgiyi, bireyin kognitif süreçleriyle ilgili farkında olma durumu şeklinde açıklamıştır (Pintrich, 2002: 219).

Sahip olduğumuz üst bilişsel bilgilerimiz hakkındaki düşüncelerimiz her zaman gerçekte var olan durumumuzla paralellik göstermeyebilir. Örneğin; bir kişi katıldığı Türkçe sınavından aldığı düşük notu, sınava çok iyi hazırlandığı halde öğretmenin soruları kolay sormamasından veya anlattığı yerlerin dışında da bilgilerini sınadığı şeklinde gerçeği yansıtmayan bir düşünce biçimi ortaya koyarak çarpıtılmış bir üst bilişsel bilgi meydana getirebilir. Kişinin bu üst bilişsel bilgisini değiştirmesi çoğunlukla zordur ve bu oluşturulan çarpıtılmış üst bilişsel bilgi kişinin sahip olduğu yanlış bilgiyi devam ettirmesine neden olmaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006: 4).

Chiu üst bilişsel bilginin öğrenilebilecek bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Yani kişi ne bildiğini bildiğiyle ilgili doğru bir kazanım elde edebilmek amacıyla eğitilebilir. Öğretmenler, üst bilişsel kazanımlara fayda sağlayacak yöntemler geliştirerek, kişinin üst bilişsel bilgiyi edinmelerine yardımcı olabilirler (Chiu ve Kuo, 2010: 321).

Üst bilişsel bilginin içeriğini, kognitif eylemlerin nasıl yapıldığıyla ve bu eylemler sonucunda ortaya çıkan davranış biçimleriyle ilişkili olarak birey, görev ve strateji olarak üç etken ve parametre şekillendirmiştir (Flavell, 1979: 907).

#### **a. Birey Bilgisi**

Birey bilgisi, kişinin kendisi ve diğer kişilerle ilgili nasıl özelliklere sahip olduklarıyla ilgili var olan genel inançlarıdır (Gama, 2004: 13). Livingston birey bilgisini, kişilerin bilgileri ne şekilde kazanımlayabildikleri ve kazanımladıkları bu bilgiyi ne şekilde ortaya çıkardıklarıyla bağlantılı olmakla birlikte kişinin kazanım sağlamasıyla ilgili farkındalığı şeklinde ifade etmiştir. Bu durumu kişinin yaşadığı ortamda konsantre olmasını engelleyecek nesnelere olmasından dolayı konsantre olmasını engellemeyecek bir kitapevinde sınava hazırlanmanın kendisine daha yararlı olacağı bilgisini edinmiş olduğu örneğiyle açıklamıştır (Livingston, 1997: 1).

Birey bilgisi, kişinin kendisinin ve diğer kişilerin kognitif durumlarıyla ilgili genel inançlarıdır. Bu inançlar doğrultusunda birey bilgisi; kişiye ait farklı özellikler, kişilerarası farklı özellikler ve kognitif genellemeler şeklinde üç gruptan oluşmaktadır. Kişiye ait farklı özelliklere örnek verirsek, ‘‘kişinin bir sınava okuyarak değil yazarak daha iyi hazırlandığı hakkındaki farkındalığıdır’’. Kişilerarası farklı özelliklere ise, ‘‘Ahmet’in, Ali’nin Mehmet’e göre hayvan haklarıyla ilgili çalışmalara daha çok katıldığıyla ilgili bilgisi’’ örnek verilebilir. Kognitif genellemeler alt grubuna ait bir örnek verecek olursak; bireyin şimdi aklına gelen bir olayı ileride hatırlayamaması veya şimdi unuttuğu bir bilginin ileride aklına gelmesi’’ şeklinde bireyin yaşamda elde ettiği bilgiler olarak açıklayabiliriz (Flavell, 1979: 907).

#### **b. Görev Bilgisi**

Görev bilgisi, yalnızca o durum için öğretilen bilgi ya da bir soruna çözüm üretebilmek amacıyla hazır bulunan bilgi olarak açıklanmaktadır (London, 2011: 29).

Görev bilgisi, kişinin yapmak istediği eylemlerin çeşidine ek olarak, yapmak istediği eylemlerin özelliklerini içinde barındıran bir bilgidir. Bir örnekle açıklayacak olursak;’’ akademik bir makale üzerinde çalışmanın, bir hikâye kitabının özetini çıkarmaktan daha

zor olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmamız’’ görev bilgisini açıklamaktadır (Livingston, 1997: 1-2).

### **c. Strateji Bilgisi**

Strateji bilgisi, kognitif süreçlerimizi kullanırken ortaya attığımız amaçlarımızı elde edebilmek için, etki gücü yüksek stratejiyi belirleme noktasında sahip olduğumuz bilgidir. Örnek verecek olursak, bir kişinin elde edeceği bilgiyi daha kolay kazanımlamak için kendince bir yöntem belirlemesi şeklinde açıklanabilir (Papaleontiou- Louca, 2008: 13).

White’a göre strateji bilgisi, ortaya çıkan stratejilerin bilgilerin daha kullanışlı hale gelmesine de olanak sağlayan bir bilgi türüdür (White, 1999: 38).

Strateji bilgisi, amaçlara giden yollar için kullanılacak olan stratejilerin hangi zamanda ve nerede olacağıyla ilgili zorunlu bilgiye ek olarak kognitif ve üst bilişsel stratejileri de içinde barındırır (Livingston, 1997: 2).

### **2.5.1.2. Üst Bilişsel Deneyimler**

Üst bilişsel deneyim, kognitif süreçlerimizle birlikte ortaya çıkan kognitif veya duyuşsal tecrübelerimizdir. Bir bilgiyi kazanımımızla ilgili veya başka kognitif etkinliklerde başarma veya başaramama durumumuzla birlikte devam eden bilişsel tecrübelerimizin ifade edilmesidir. Bu duruma ‘‘küresel ısınmayla birlikte dünyayı bekleyen tehditlerle ilgili bir haber okuduğumuzda korkuya kapılma’’ örneğini verebiliriz. Flavell bu tecrübelerin kognitif eylemlerin her anında meydana gelebileceğini ifade etmiştir (Gama, 2004: 14).

Üst bilişsel tecrübelerimiz kognitif amaçlarımızı, üst bilişsel bilgilerimizi ve kognitif faaliyetlerimizi oluşturma noktasında oldukça etkilidir. Kognitif amaçlarımız için yeni hedefler oluşturma ve daha önceki hedeflerimizi kontrol etme olanağını bize sunar. Üst bilişsel bilgilerimize yeni bilgiler ekleme, bilgileri yok etme veya var olan bilgileri değiştirme şeklinde katkı sağlar. Üst bilişsel tecrübelerimiz üst bilişsel hedeflerimizi faaliyete geçirme olanağı sunar (Flavell, 1979: 908-909).

### **2.5.1.3.Hedefler ve Alt Hedefler**

Kognitif faaliyetlerimiz sırasında ulaşmak istediğimiz hedeflerdir (Flavell, 1981:273).

Örneğin bir öğrencinin sınavına hazırlanma sürecinde üst bilişsel bilgilerini kullanmasını

zorunlu kılan aynı zamanda üst bilişsel tecrübelerini yenilik kazandırmasına olanak sağlayacak amaçlarıdır (Atasoy, 2009: 15).

#### **2.5.1.4.Stratejiler**

Strateji kavramını Flavell, hedeflere ulaşmada bir bilişsel yolu ve hareket biçimlerimiz olarak açıklamaktadır (Flavell, 1981: 273).

##### **a. Prosedürel Bilgi (Yordamsal Bilgi)**

Bu bilgi türü kişinin düşünmeyi gerçekleştirdiği esnadaki farkındalığını açıklamaktadır. Bir kişinin bir çalışmayı nasıl gerçekleştireceğini bilmesi olarak da ifade edilebilir (Jacobs ve Paris, 1987: 259).

Harris ve arkadaşlarına göre yordamsal bilgi, farklı faaliyetlerin ve stratejilerin ne şekilde gerçekleştirileceği ile ilgili bilgiyi içermektedir. Bireyin hareket ile ilgili bilgi düzeyinden, hedeflediği noktaya kendisini ulaştırabilecek eylemi seçerek uygulamasıdır (Harris, Santangele ve Graham, 2010: 228).

Yordamsal bilgi, yordamsal kabiliyetlerin devam ettirilmesiyle ilgili bilgiyi sunmaktadır. Bu bilgi düzeyi daha çok olan kişiler yeteneklerini pratik ve daha etkin kullanabilir aynı zamanda çözüm üretme noktasında yeni stratejiler sunmakta daha başarılıdırlar (Schraw ve Moshman, 1995: 353).

##### **b. Deklaratif Bilgi (Bildirimsel Bilgi)**

Deklaratif bilgi kişinin neler hakkında bilgisi olduğunu açıklar. Bildirimsel bilgi kişinin yapması gereken bir işi mevcut koşullar altında yapabilmesi için ihtiyacı olan bilgiyi, kabiliyeti ve stratejiyi içermektedir. Bir örnek verecek olursak; bir konuyu öğrenirken veya bir sınava hazırlanırken konular arasındaki ilişki ve daha önce sahip olduğumuz bilgilerin okumamızı hızlandırdığını veya bir kez daha okumamızın aklımızda daha kolay kalmasını sağladığını bilmemiz deklaratif bilgiyi oluşturmaktadır (Harris, Santangele ve Graham, 2010: 227).

Bildirimsel bilgi, kişinin bilgi sahibi olmak isteyen kişi olarak kendisini ve bilgilerini sergileme şeklini etkileyen unsurlarla ilgili bilgisini kapsamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995: 352-353).



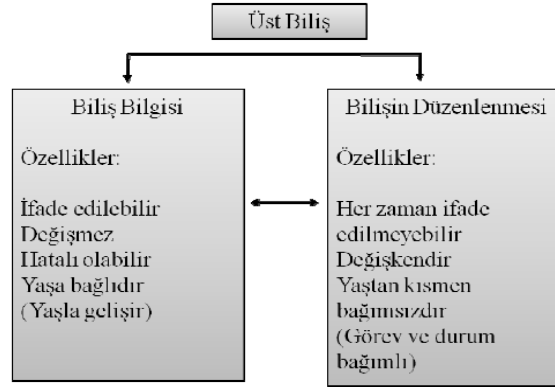
### c. Sartsal Bilgi (Duruma Bağlı Bilgi)

Duruma bağlı bilgi, kişinin bilgi sahibi olmasına etki eden koşullar hakkındaki farkındalığını ve farklı kognitif çalışmaların zamanını aynı zamanda hangi sebepten ötürü bu çalışmaları yaptıklarıyla ilgili bilgiyi açıklamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995: 353).

Duruma bağlı bilgi üzerinde son yıllardaki araştırmalar, bu bilgi türünün orta çocukluk döneminde de geliştiğini gösterir niteliktedir (Schraw ve Moshman, 1995: 353).

### 2.5.2. Brown'un Üst Biliş Modeli

Brown bilişin bilgisi (üst bilişsel bilgi) ve bilişin düzenlenmesi olarak üst bilişi ikiye ayırmıştır. Biliş bilgisi kavramı; kişinin kognitif eylemlerini ve becerilerini farkında olarak göstermeyi kapsayan faaliyetlerdir. Bilişin düzenlenmesi kavramına bakacak olursak; süregelen bilgi edinme ya da çözüm üretme süreçleri kapsamında kendi organizasyon metotlarıyla ilişkili faaliyetler şeklinde açıklanmaktadır (Gama, 2004:14).



Şekil 2.2: Brown'un Üst Biliş Modeli

Biliş bilgisinin bir kısmı durağandır aynı zamanda bilişin çeşitli durumlarıyla ilgili sözlü şekilde aktarılabilen bilgi olarak tanımlanmaktadır (Schneider, 1988: 53). Biliş bilgisi çoğunlukla yanlış olabilen ve ilerlemesi daha uzun süren bilgi türüdür (Gama, 2004: 14). Bilişin düzenlenmesi kişinin bilgi ve bilgi edinimlerini gözden geçirme, denetleme aynı zamanda düzenli hale getirme faaliyetlerini içeren süregelen kognitif etkinliklerdir (Pintrich, 2002: 220).

Kuramsal ve ampirik çalışmalar bize gösteriyor ki, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi birbirleriyle oldukça bağlantılı kavramlardır ve birbirlerini etkilemektedirler. Açıklayacak olursak; edinilen daha çok bilginin daha çok organizasyona, daha çok organizasyonun da

edinilecek farklı biliş bilgisinin elde edilmesine aynı zamanda oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Akin, Abacı ve Çetin, 2007: 659).

Üst bilişsel düzenleme, bilgi ediniminin organize edilmesini ve gözden geçirilmesini kapsayan faaliyetlerden meydana gelmektedir. Bu faaliyetlerin planlama, izleme ve kontrol etme olarak üç grupta incelendiği belirtilmektedir (Gama, 2004: 15).

#### **a. Planlama**

Bu kavram, başarımımıza etki edecek olan unsurların paylaşımını, bu doğrultuda daha doğru yol izleyebilmemiz için gittiğimiz yönü seçme olarak ifade edilmektedir (Schraw ve Moshman, 1995: 354).

Saraç (2010), bilgi edinimini uygun bir şekilde planlayabilmek için şu aşamaların gerekliliğinden söz etmiştir;

- Çalışacağımız konunun planını oluşturmak.
- Ne kadar zamana ihtiyacımızın olduğunu hesaplamak.
- Çalışma sürecinde ne kadar zaman harcadığımızı tespit etmek.
- Hedeflediğimiz bölümü elde edebilmek amacıyla neler öğrendiğimize bakmak.
- Hangi bölümün daha önemli olduğunu tespit ederek, bu bölüme yeterince yoğunlaşmak (Saraç, 2010: 16).

Duman (2008) ise, planlama aşamasında şu soruların cevaplanması gerektiğini ifade etmiştir (Duman, 2008: 516):

- Çalışmak için belirlediğim yeni konuyla ilgili daha önce neler öğrenmiştim?
- Kafamdaki sorular eşliğinde varmak istediğim nokta neresidir?
- Kafamdaki bu soruların cevaplarına ulaşabilmek için neler yapabilirim?
- Belirlediğim yöntemlerle ilgili neden okuma yapmalıyım?
- Hedefe ulaşmak için ne kadar süreye ihtiyacım var?

Alcı ve Altun'un 2007 yılında yapmış oldukları bir araştırmaya göre, çalışmalarını planlayabilen kişilerin planlama yapmayan kişilere nazaran yapmış oldukları çalışmalarda daha başarılı oldukları saptanmıştır (Alcı ve Altun, 2007: 35).

#### **b. İzleme**

Yapılan çalışmalar, takip (izleme) becerisinin çocuk yaştakiler ve daha ileriki yaştaki bireyler de dahil olmak üzere zor ilerleme gösterdiği yönünde veri sunmaktadır. Bu

becerinin öğrenme ve öğrendiğini pratiğe dönüştürebilme yoluyla ilerlediğini ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995: 355).

Duman (2008), planlama aşamasında olduğu gibi, takip (izleme) aşamasında da şu soruların cevaplanması gerektiğini ifade etmiştir (Duman, 2008: 517):

- Çalışmamı ne şekilde gerçekleştiriyorum?
- Hatasız bir yolda mıyım?
- Çalışmamı ne şekilde sürdürmeliyim?
- Bir bilgiyi anımsamak çalışmam için kritik bir değere sahip midir?
- Başka bir yol izlemek bana bir şey kazandırır mı?
- Öğrendiklerimin kolay olmadığını fark ettiğimde zamanımı düzenlemek ve öğrenme şeklim ile ilgili değişiklik yapmalı mıyım?
- Bir konuyu idrak edemediğimde benim için gerekli olan şey nedir?

### c. Değerlendirme

Sahip olduğumuz bilgilerimiz ve gelecekteki bilgi edinimlerimiz için gerekli teklifleri aynı zamanda organizasyonları içinde barındıran bir kavram olarak ifade edilmektedir (Yıldız ve Ergin, 2007: 183).

Duman (2008), değerlendirme kavramı için ise şu soruların cevaplanması gerektiğini ifade etmiştir (Duman, 2008: 517):

- Ne şekilde daha uygun bir çalışma ortaya koyabilirdim?
- Çalıştığım konuyla ilgili akıl yürütürken sahip olduklarım umutlarımı karşıladı mı?
- Bu konuyla ilgili daha değişik nasıl bir çalışma gerçekleştirebilirdim?
- Bu çalışmada elde ettiğim akıl yürütme yöntemini diğer sorunlara çözüm bulmada nasıl kullanabilirim?
- Öğrendiklerim ile ilgili bir eksiklik duyarsam çalışmalarımı yeniden gözden geçirmeli miyim?

### 2.5.3. Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Modeli

Tobias ve Everson modelinde üst bilişi, üst biliş ile ilgili sahip olduğumuz bilgiler, bireyin bilgi edinimindeki ilerlemesini gözden geçirmesi ve bilgi edinimindeki ilerlemesinin denetlenmesi şeklinde üç grupta incelemiştir (Aktürk ve Sahin, 2011: 392-393).



**Şekil 2.3:** Tobias ve Everson'un Üst Biliş Hiyerarşik Modeli (Gama, 2004: 16).

Tobias ve Everson ne bildiğimiz hakkındaki bilgimiz sınırlı olduğunda, bilgi edinimi süreçleriyle ilgili bu hiyerarşik modelin basamaklarının uygun şekilde gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmiştir (Tobias ve Everson, 2001:1). Sahip oldukları bilgileri ve gelecekte edinecekleri bilgileri iyi çözümlayebilen bireyler, odaklanma becerisiyle birlikte kognitif tüm varlığını edinmeyi amaçladığı bilgiye yoğunlaştırma konusunda daha başarılı olacaktır (Gama, 2004: 16).

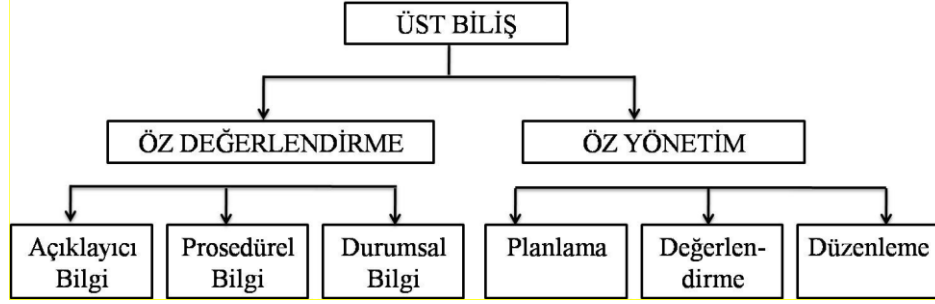
Tobias ve Everson gözden geçirme (izleme) faktörüne oldukça önem vermiş; bu konuyla ilgili saha bilgisini gözden geçirme, değerlendirme ve akademik beceriyle bilgiyi gözden geçirme kavramları ile ilgili çok sayıda araştırma ortaya koymuştur (Gama, 2004: 16).

#### **2.5.4. Paris ve Winograd'ın Üst Biliş Modeli**

Paris ve Winograd üst bilişin iki bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir (Paris ve Winograd, 1990a: 17-18):

- a. Bilişsel öz değerlendirme
- b. Bilişin öz yönetimi

Bilişsel öz değerlendirme kavramını, kişinin sahip olduğu bilgileri ve becerileri ile ilgili bireysel iletimleri şeklinde; öz yönetimi ise üst biliş kavramının bir faaliyette ne şekilde değerlendirileceği, şeklinde tanımlamaktadır (Paris ve Winograd, 1990a: 17-18).



Şekil 2.4: Paris ve Winograd'ın Üst Biliş Modeli (Akt. Akın, 2006: 111)

Tüm bu modeller arasında farklılıklar varmış gibi görünse de aralarında tasnif içerikleri bakımından ilişki mevcuttur. Bu modellerin temelinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi bileşenlerinin olduğu görülmektedir (Yıldız, 2002: 28).

### 3. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE

#### 3.1. Psikoloji Kavramı

Psikoloji, insanların sergilediği davranışları ve bu davranışları neden sergilediğini araştıran bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2012; Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Psikoloji insanların sergilediği davranışları adlandırma, anlamlandırma, izah etme, davranışlarla ilgili öngöründe bulunabilme ve bu davranışları denetim altında tutabilme konuları üzerine çalışmaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Psikolojinin insan davranışlarını inceleyen bilim olması sebebiyle psikoloji kavramının tarihi aslında insanlığın ortaya çıkışıyla birlikte başlamıştır. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin fikirleri, günümüz psikoloji kuramlarının temelini oluşturmaktadır (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005). Bu düşünürlerin yanında kişinin kendini olgunlaştırmasıyla ancak mutluluğu elde edebileceğini belirten Farabi (Özgen, 2013), ‘Zihinle İlgili Kitap’ çalışmasında da psikolojiye yer vermiştir (Şahin ve Macic, 2014). Daha sonraki zamanlarda Mevlâna, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre yaşadıkları çağda insanın davranışlarını açıklamaya çalışmışlardır (Kolaç, 2013).

Psikoloji biliminin doğumu 1876 yılında Wilhelm Wundt’un Leipzig Psikoloji Laboratuvarını kurmasıyla gerçekleşmiştir. Kurulduğu andan beri psikoloji şu kuramsal yapılarla gelişmiştir:

- Yapısalcılık
- İşlevselcilik
- Davranışçılık
- Psikanaliz
- Bütüncül Yaklaşım
- Bilişsel Yaklaşım
- Biyopsikolojik Yaklaşım
- İnsancıl Yaklaşım

Psikolojinin kurucusu olarak kabul edilen Wundt, içebakış yönetimini kullanarak duyularımız hakkında farkındalığı savunan yapısalcı bir görüşü öne sürmüştür. Bu yaklaşıma ismini de veren Wunt’un öğrencisi E.B. Titchener yapısalcılığın en önemli

savunucularından olmuştur. Yapısalcılığın ortaya atıldığı zamanlarda bu yaklaşıma karşı olarak; W. James ve J. Dewey'in işlevselcilik yaklaşımı ortaya atılmıştır. İşlevselcilik yaklaşımı belleğimizin nasıl işlediğiyle ilgilenmiştir. Yapısalcılığa bir diğer karşı yaklaşım da Watson, Thorndike ve Skinner'in savunduğu davranışçı yaklaşım olmuştur. Davranışçı yaklaşım içebakış yöntemini kesinlikle içinde barındırmamıştır. Davranışçı yaklaşımın ortaya çıktığı sıralarda bütüncül bir yaklaşım olan Gestalt psikolojisi ortaya çıkmıştır. Daha sonra Freud davranışçı ve bütüncül yaklaşımdan farklı olarak bilinçdışı kavramını ortaya atmış ve psikanalizin doğmasına öncü olmuştur (Schultz ve Schultz, 2007: 562-563). J. Piaget'in öncülüğünü yaptığı bilişsel yaklaşım, hafıza, algı ve düşünce süreçlerini incelemektedir (Plotnik: 2009:7).

### **3.2. Pozitif Psikoloji Kavramı**

1954 yılında Maslow pozitif psikoloji kavramını ilk olarak "Motivasyon ve Kişilik" isimli eserinin sonunda yer alan "Pozitif Bir Psikolojiye Doğru" kısmında kullanmıştır (Wright, 2002: 437). Seligman'ın görüşleriyle; insancıl psikolojinin temsilcilerinden Maslow ve Rogers'ın, bireyin kişiliğinin hasar görmemiş kısmına da yoğunlaşmak gerektiği görüşleri yüksek ölçüde uyumaktadır (Wright, 2003: 437).

Seligman ve daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar psikolojinin üç ana hedefini şu şekilde açıklamaktadır (Seligman, 2002; Duckworth ve ark., 2005):

1. Zihinsel bozuklukları iyileştirmek
2. Psikolojik olarak kişilerin hayat standartlarını yükseltmelerine yardımcı olmak
3. Bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini ve var olan üstün yeteneklerini geliştirmek

Ancak bu üç ana hedef 2. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkileri sebebiyle gerçekleştirilememiştir. Yalnızca psikolojinin ilk hedefi olan zihinsel bozuklukları iyileştirmek üzerine çalışmalar yapılabilmektedir. Oysa diğer iki hedefi kapsayan, kişilerin sağlıklı taraflarına yönelmek ve bunları daha iyi hale getirmeye yoğunlaşmak gerekmektedir. (Sheldon ve King, 2001: 216; Luthans ve Youssef, 2004: 151; Cameron, Dutton ve Quinn, 2003; Hodges ve Clifton, 2004: 266; Luthans ve Youssef, 2004: 151; Kauffman ve Scoular, 2004: 292). Bireylerin zihinsel bozukluklarını iyileştirmeye çalışan psikologlar, bireylerin mevcut kapasitelerini değerlendirebilmek ile ilgili yeterli tedavi

planları geliştirememişlerdir. Bu boşluğu doldurabilme görevini pozitif psikoloji akımı üstlenmiştir (Seligman, 2002a: xiii; Seligman, 2002b: 3; Cameron, Dutton ve Quinn, 2003). Pozitif psikolojinin en temel hedefi, kişileri ve toplumları daha iyiye götürecektir etkenleri belirlemek ve belirlenen etkenlere ulaşabilmeleri için kişileri motive etmektir (Sheldon, Frederickson, Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2000).

Gable ve Haidt (2005:103), pozitif psikolojiyi kişilerin, toplulukların ve kuruluşların elverişli olarak çalışmalarına katkı sağlayan bir kavram olarak açıklamaktadırlar. Pozitif psikoloji hedeflenen insan fonksiyonlarına ulaşmanın bilimsel yöntemidir (Sheldon ve ark., 2000). İnsan fonksiyonlarındaki ana pozitif unsurlar, bireyleri olumsuz düşüncelerden arındırarak insanın en iyiye doğru gitmesini sağlamaktadır (Michel ve Neuman, 2010; Fredrickson, 2003: 335). Psikologlar, bu kavramı kişinin daha iyiye ulaşmasına yardımcı olan bireysel nitelikler şeklinde açıklamaktadırlar (Gohel vd., 2012: 35). Pozitif psikoloji kavramı, yalnızca hasar görmüş bir yapıyı onarmakla uğraşmaz, ek olarak insanın zaten kendisinde var olan pozitif yapıları besler ve geliştirir (Özkalp ve Seçgin, 2013: 402).

Pozitif psikoloji, kişilerin performanslarını, motivasyonlarını ve kapasitelerini övdükçe ideale daha kolay ulaşılacağını savunmaktadır (Luthans, 2002a: 57; Sheldon ve King, 2001: 216).

Pozitif psikolojinin yoğunlaştığı üç ana konu şu şekildedir (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003):

1. Pozitif tecrübeler: Mutlu olma, zevk alma, neşeli olma ve fikirlerini söyleyebilme
2. Pozitif kişisel nitelikler: Huylarımız, kabiliyetlerimiz ve hobilerimiz
3. Pozitif kuruluşlar: Aile, eğitim kurumu, toplum, kuruluş

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000:5) ise bu üç ana konuyu şöyle açıklamışlardır:



**Tablo 3.1:** Pozitif Psikolojinin Yoğunlaştığı Konular

|  |  |
|--|--|
| <b>Bireysel tecrübeler</b>   | Kişisel iyi olma hali, durumlardan memnun olma, yaşadıklarından doyuma ulaşmış, bugün yaşadıklarından mutlu olan, yaşayacakları için ümitli ve iyimser olan.   |
| <b>Pozitif kişisel nitelikler</b>  | Karşısındakini sevebilen, mesleğinde becerikli, cesur, bireylerarası beceri, estetiksel olarak hassas olan, azmeden, bağışlayan, orijinallik, öngörüsü yüksek, manevi duyguları yüksek olan, üstün beceri ve erdemli olan. |
| <b>Kişilerin iyi bir birey olmalarına katkı sağlayan kuruluş ve faziletler</b> | Görev bilinci, fiziki ve hissi tatmin, özveri, incelik, düşünceli, tolerans ve meslek etiği.   |

### 3.3.Pozitif Örgütsel Davranış

Pozitif örgütsel davranış, "performans gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkili bir şekilde yönetilebilen, pozitif odaklanmış insan kaynakları gücünün ve psikolojik kapasitelerinin çalışılması ve uygulanması" olarak tanımlanmıştır. (Luthans, 2002b, p. 59; also see Nelson & Cooper, 2007; Turner, Barling, & Zaharatos, 2002; Wright, 2003)

Pozitif örgütsel davranışın kriterleri şu şekildedir:

- Teori ve araştırmaya dayalı
- Geçerli ölçümleme yapabilme
- Örgütsel davranış alanında nispeten benzersiz
- İşle ilgili bireysel düzeydeki performans ve memnuniyet üzerinde olumlu bir etkisi vardır. (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans et al., 2007).

Pozitif örgütsel davranış kavramıyla ilgili olarak son yıllarda dünyada ve Türkiye’de oldukça fazla araştırma yapılmaktadır. Pozitif örgütsel davranış bakış açısı bireylerin

potansiyellerini daha iyiye götürmeyi amaçlamaktadır. Böylece kişilerde bilişsel faktörlerle ilişkili olarak özgüvenlerinin, memnuniyetlerinin, performanslarının ve iyimserlik düzeylerinin artacağı öngörülmektedir (Luthans, 2007:60).

### **3.4.Pozitif Psikolojik Sermaye**

Pozitif Psikolojik Sermaye kavramının tarihsel sürecinin ekonomik sermaye kavramı ile başladığı ifade edilmektedir (Goldsmith ve ark., 1998:9). Bu kavram, pozitif psikolojiyle ise; Bandura'nın ortaya attığı sosyal biliş modeli ve Stajkoviç'in ortaya attığı iş motivasyonu modeli ile açıklanmıştır (Peterson, Luthans, Avolio, Walubwa ve Zhang, 2011:430).

Pozitif Psikolojik Sermaye, kişinin karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesi için var olan öz güven, yaşadığı anda ve gelecek yaşamında başarıyı elde edebilmek için kendisine olan inancı, başarıya ulaşabilmek için olması gereken kararlılık ve bu zorlu süreçte her ne yaşarsa yaşasın ortaya koyduğu dayanıklılık şeklinde tanımlanmıştır (Luthans, Youseff ve Avolio ,2007:3). Pozitif psikolojik sermaye, araştırılabilir, ölçülebilir ve gelişime açık bir kavram olarak ifade edilmektedir (Luthans, 2002:669).

Bu kavram içerdiği dört bileşen olan umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılık boyutlarıyla ancak pozitif psikolojik sermaye kavramını oluşturmaktadır. Bu boyutlardan herhangi birinin eksikliği durumu pozitif psikolojik sermayenin etkisinin azaldığını göstermektedir (Luthans, Youseff ve Avolio,2007:5).

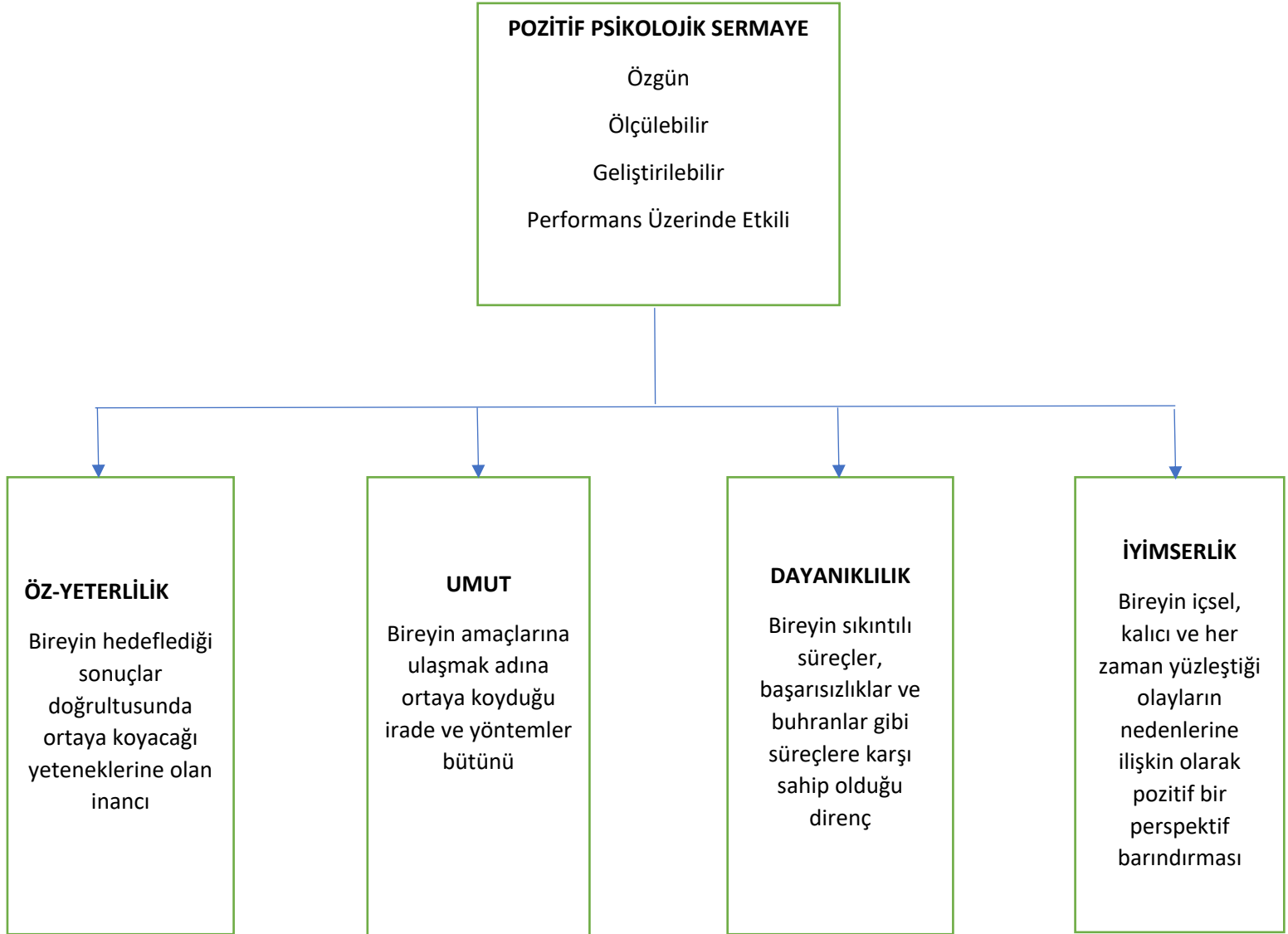
#### **3.4.1.Pozitif Psikolojik Sermayenin Bileşenleri**

Luthans ve arkadaşları yaptıkları araştırmalar sonucunda pozitif psikolojik sermayenin öz-yeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere dört bileşenden meydana geldiğini belirtmişlerdir (Luthans ve ark., 2005:253). Bu bileşenlerin kuramsal alt yapıya dayalı, test edilebilir, durumsal, gelişime açık ve çalışan kişilerin tutumlarını ve performanslarını pozitif olarak etkileyici nitelikte olduğu ifade edilmiştir (Luthans, Avey ve Patera, 2008).

2008 yılında Luthans ve arkadaşları araştırmaları neticesinde bu dört bileşene daha önce de farklı bileşenler eklenebileceğini ifade ettikleri gibi (Luthans ve Youssef, 2007); mizah,

iyi olma, memnuniyet ve bağlılık bileşenlerinin de pozitif psikolojik alt sermayenin boyutlarına eklenebileceğini belirtmişlerdir. Yerli literatürde yapılan çalışmalar sonucunda ise 'güven' ve 'dışadönüklülük' iki alt boyutu pozitif psikolojik sermaye bileşenleri olarak kabul edilmiştir.

Bu alt bileşenler Şekil 3.2'de belirtildiği gibidir (Luthans, F., ve Youssef, C. M. , 2004):



Şekil 3.1: Pozitif Psikolojik Sermaye Bileşenleri (Akt. Şengüllendi.M.F., 2017)

### 3.4.1.1.Umut

Snyder ve meslektaşları (1991, sayfa 287) umudun üç ana kavramsal temelden oluştuğunu belirtmektedirler:

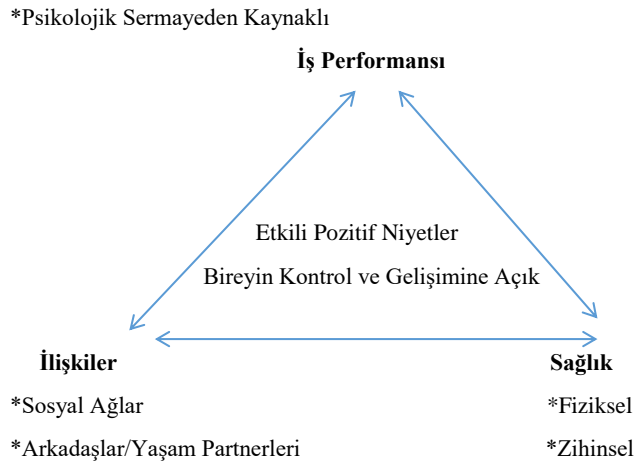
- Ajans
- Yollar
- Hedefler

Ajansı hedefe yönlendirilmiş enerji şeklinde açıklarken; yollar kavramını ise belirlenen hedefleri planlamak şeklinde açıklamaktadırlar.

Bu nedenle, umut etkinlik gibi bir durumsallığı amaçlayan ajans veya motivasyon enerjisini içerir. Buna ek olarak, umut aynı zamanda yalnızca hedefleri ve alt hedefleri belirlemeyi değil, aynı zamanda bu hedeflere ulaşmanın alternatif yollarını da içerir. Hedefleri veya alt hedefleri elde etmek için öngörülen engelleri ve hedeflenene ulaşmak için çoklu yolları proaktif olarak belirledikleri için, umut verenler acil durum planlamasını kullanmaktadır (Snyder, 2000). Başka bir deyişle, umut, başarılı olma iradesini ve başarıyı belirleme, açıklama ve takip etme becerisini teşkil eder (Snyder, 2000).

### 3.4.1.2. Öz Yeterlilik

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (1977), öz yeterlilik kavramının temelini oluşturmaktadır. Bandura'nın bu kuramı Şekil 3.3'te açıklanmıştır.



Şekil 3.2: Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (Akt. Şengüllendi. M.F., 2017)

Öz yeterlilik, bireyin gelecek yaşamında maruz kalabilecekleri zorluklara karşı hazırladığı mücadele planının özellikleri şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1982: 122).

Öz-yeterlilik, pozitif psikolojik sermaye kriterlerini en iyi karşılayacak şekilde tartışılmıştır. (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). Öz-yeterlilik, Stajkovic ve Luthans (1998b, s.66) tarafından "bireylerin motivasyonunu harekete geçirme yeteneğine ilişkin inancı veya güveni" olarak tanımlanan olumlu bir inancı temsil eder; belirli bir bağlamda belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmek için gerekli olan bilişsel kaynaklara veya hareket tarzlarına" dikkat çekmektedir. Kapsamlı bir metaanaliz sonucu elde edilen sonuçlardan, öz yeterliğin işle ilgili performansla güçlü bir pozitif ilişkisi olduğu bulundu. (Stajkovic & Luthans, 1998a; ayrıca bkz. Bandura, 2000; Bandura & Locke, 2003).

Bandura öz yeterlilik inancının pozitif psikolojik sermayenin daha üst düzeyine uygulandığında çok amaçlı olmadığını ifade etmektedir (Bandura, 1998, s.53)

#### **3.4.1.3. İyimserlik**

Umut gibi, iyimserlik de günlük dilde yaygın olarak kullanılmaktadır, fakat aynı zamanda umut gibi, pozitif psikolojide bu pozitif yapıyı ele alan teori ve araştırmayla çok özel bir anlam taşımaktadır. İlişkilendirme teorisinde Seligman, iyimserleri olumlu olaylarla (örn., başarılı görev) ilgili iç, istikrarlı ve küresel atıf yapan ve olumsuz olaylar için harici, kararsız ve spesifik sebepleri belirleyen kişileri tanımlamaktadır (örn., son teslim tarihini kaçırmak). Bu nedenle, iyimserlik, pozitif psikolojik sermayenin bir yüzü olarak, olumlu duygular ve motivasyon içeren olayların atfedilmesi veya olumlu bir sonuç görünümü ile ilişkilidir ve gerçekçi olma konusunda uyarıda bulunur (Luthans, 2002a). Burada kullanılan iyimserlik, gerçekçi bir değerlendirme yapılmaksızın kontrol edilemeyen bir süreç değildir (Schneider, 2001). Gerçekçi iyimserlik, belirli bir durumda birinin başarabileceği ve edemediği şeyin bir değerlendirmesini içerir ve bu nedenle kişinin etkililiğini ve umudunu artırır. Peterson'ın (2000) belirttiği gibi, gerçekçi iyimserlik çok dinamik ve değiştirilebilir ve durumsal olarak kabul edilir. Öz-yeterlilik ile ilgili olarak, Bandura (1998, s.56), "kanıtların insan başarılarının ve pozitif iyilik halinin başarıyı engelleyen sayısız engeli ortadan kaldırmak için kişisel bir etkinlik hissi gerektirdiği yönünde olduğunu" belirtmiştir. Umut ve iyimserlik arasındaki benzerlikleri ve

farklılıkları değerlendirirken, Snyder (2002), "iyimserliğin, sonucun önemli bir değere sahip olduğu her olayda çalışan, hedefe dayalı bilişsel bir süreç" olduğunu belirtmiştir.

#### **3.4.1.4.Psikolojik dayanıklılık**

Pozitif psikolojide dayanıklılık, belirgin bir risk veya olumsuzluk karşısında olumlu başa çıkma ve uyarılma olarak adlandırılmaktadır (Masten, 2001; Masten & Reed, 2002). İşyerinde uygulanan dayanıklılık, "olumsuzluklardan, belirsizlikten, çatışmadan, başarısızlıktan veya hatta pozitif değişimden, ilerlemeden ve artan sorumluluktan geri dönmek için pozitif psikolojik kapasite" olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002a, p. 702). Durumsal ampirik çalışmalar olumlu duyguların olumsuz olaylar karşısında direncini arttırdığını göstermiştir (Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004). Klinik psikologlar, birey olumsuz bir olaydan sonra da homeostazın üstündeki seviyelere döndüğünde direncin artabileceğini ve hatta büyüyebileceğini belirtmektedir. (Richardson, 2002). Kısacası, bireyler daha önce bir geri çekilme olayından etkilenerek bir şekilde sıçrayışlarında olumsuz bir duruma karşı daha dayanıklı hale gelebilir. Bu tür pozitif reaksiyonlar, duyguların artan sarmal etkisi olan çalışmalarında bulunmuştur. (Fredrickson & Joiner, 2002) Bu durumun umut, iyimserlik ve öz yeterlikle olan etkileşim ve sinerjinin homeostazın ötesinde bir direnç seviyesi gösterebileceğini önermekteyiz. (Richardson, 2002) Örneğin, yeterliğin olumlu etkisini tartışırken Bandura, "Başarı, başarısız denemelerden sonra genellikle yenilenmiş bir çaba sarf ederek gelir. Önemli olan kişisel etkinliğin dayanıklılığıdır." demiştir.

## 4. SINAV KAYGISI

### 4.1. Kaygı Kavramı

Kişinin tehdit algısı yaşaması durumunda, karşılaştığı bu durumdan rahatsızlık duyması halidir (Eysenck, 1992). Baltaş (2005), kaygıyı bireyin bir uyarıcıyla karşılaştığında bedeninde, duygu dünyasında ve zihin yapısında yaşadığı değişim olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendi iç dünyasında meydana getirdiği sendrom, sebebi belli olmayan korkudur. Ayrıca kaygı, kişinin tasalı durumunu, asabi halini ve sürekli tedirgin hissetme şeklini içermektedir (Özerkan, 2004:50).

Geçtan (2005), doğumumuzdan itibaren birçok kaygı unsuruyla karşılaştığımızı ve bu kaygı unsurlarının kişide bıraktığı izlerin yaşamımız boyunca bizi etkilemeye devam ettiğini savunmaktadır. Kaygı bireylerin mevcut bir tehdit durumunu abartıp, sahici olmayan bir şekilde olumlu hislerin yer almadığı, iç dünyasında sinirlilik, tedirginlik, ümitsizlik ve tasa duygularını barındırma durumudur (Boyacıoğlu ve Kabakçı, 1998).

Öztürk (1997), kaygının fobik bozukluklar gibi tek bir korkuya bağlı olmayan devamlı kaçınmayı gerektirmeyen giderilmesi zor tedirgin, tasalı ve sinirli hissetme hali olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun zayıf sıkıntılı olma halinden panik olma haline kadar deneyimlenebileceğini belirtmiştir. Kaygının, fobik bozukluk ve OKB şeklinde görülebileceğini ifade eden Ricketts ve Donohoe (2000), kaygı bozukluğunu iki boyutta açıklamışlardır:

- Panik bozukluk
- Yaygın anksiyete bozukluğu

Korku ile kaygı arasında belirli farklılıklar vardır (Özerkan, 2004:51):

- Korkunun neden meydana geldiğini biliriz,
- Korku daha kısa sürede, daha yoğun yaşanan bir duygudur,
- Korku var olan bir tehdide gösterdiğimiz reaksiyon iken, kaygı olacağını düşündüğümüz bir tehdide gösterdiğimiz reaksiyondur.



Öner kaygı ile ilgili yaptığı çalışmalarda, kaygıyı kişinin dışarıdan gelen korkutucu, kendisine zarar vereceğini düşündüğü uyarının meydana getirdiği negatif ruhsal durumdur şeklinde açıklamaktadır (Öner, 1977).

Kaygı ile ilgili yapılan beyin araştırmaları sonucunda, kişinin kaygı yaşamasında, amigdala, hipotalamus ve beyin sapı kısımlarının rol oynadığı tespit edilmiştir (Davis, 1992).

Spielberger ilk olarak kaygıyı iki boyutta incelemiştir. Bunlar durumluk ve sürekli kaygıdır (Anshell, 1994).

**Durumluk Kaygı:** Tehdit edici durumların meydana getirdiği devamlı olmayan, olağan korku ve sıkıntı olarak açıklanmaktadır. Kaygıyı meydana getiren uyarıcı ortamda bulunuyorsa durumluk kaygı düzeyi artarken, uyarıcı ortamı terk etmeye başladığında bu düzey gittikçe azalır (Öner & Le Compte, 1985).

**Sürekli Kaygı:** Kişinin kendisinin tehlike altında olduğuyla ilgili devamlı olarak sıkıntı içinde olma halidir. Kişi bu kaygıyı dışarıdan gelen uyarıcılardan bağımsız bir şekilde devamlı olarak hissedebilir yani kişinin bu kaygıyı hissetmesi için bir uyarıcıya gereksinimi yoktur (Öner & Le Compte, 1985). Bu kaygı türü kişiye yerleşmiştir ve o kişinin bir özelliği haline dönüşmüştür (Baltaş & Baltaş, 1993; Anshell, 1994).

Kaygı kognitif çalışmaları ve performansımızı negatif yönde etkilemektedir (Eysenck, 1992). Kaygı işlevselliğimizi önemli ölçüde düşürmektedir (Eysenck, 2007).

#### **4.1.1. Kaygının Belirtileri ve Etkileri**

Kaygının sendromları şu şekildedir (Vural, 2004):

- Kişinin yüzünde korkulu, sıkıntılı ve tasalı bir görünüm
- Kasların gerilmiş ve sertleşmiş bir halde olması
- Tehlikelere karşı her an hazırda ve canlı olma durumu
- Çeşitli eşyalara ve kendisine ısrarak zarar verme durumu
- Belirli durumlarda konuşamama durumu
- Çoğunlukla istifra etme ve iştahında azalma hali

- Uyumaktan ve ışığın kapalı olmasından korku duyma
- Asabiyet hali
- Bağımlı olma durumu
- Korktuğu anlarda çoğunlukla ağlama davranışı sergileme

Kaygının fizyolojik, duygusal, davranışsal ve zihinsel olmak üzere dört etkisi vardır (Baltaş, 1993).

### **1. Fizyolojik Etkiler**

- Bütün duyularımız en üst seviyededir.
- Tehlike anında göz bebeklerimiz büyüyerek, gözümüzün daha çok uyararı algılamasına yoğunlaşmasına olanak sağlar.
- Vücudumuzun boşaltım mekanizması belirli bir süreyle çalışmaya ara vererek kan, beyin ve kaslarımızın yoğun şekilde çalışmasına neden olur.
- Alyuvarların kandaki miktarı artarak daha fazla oksijen üretilir.
- Midemizde kasılma meydana gelir.
- Yoğun sıkıntı hali meydana gelir.
- Bazı durumları gereğinden fazla hissi karşılarız.
- Vücut hücrelerimiz işlevlerini doğru bir şekilde yapamazlar.
- Kaygı esnasında salgılanan yoğun adrenalin sebebiyle öğrenmemiz için gerekli protein edinimi zarar görmektedir.
- Damarlarımızda küçülme meydana gelir.

### **2. Duyusal Etkiler**

- Asabi olma hali
- Gerginlik
- Üzgün olma durumu
- Kişinin öz saygısında belirgin azalma
- Kişinin bir şeye olan ilgisinde azalma hali
- Utanma ve suçlu hissetme durumu
- Kişinin psikolojik durumunun sürekli değişmesi
- Kişinin kendisini yalnız hissetmesi
- Kişinin kendisini yorgun hissetmesi

### **3. Davranışsal Etkiler**

- Uyumakta zorluk çekmek ya da vaktinden önce uyumak
- Ruhsal boşalmalar yaşama
- Agresif eylemlerde bulunma
- Gereğinden fazla yemek yeme ya da hiç yemek yememe
- Titremek
- Kaygı uyaranlarından kaçma isteği
- Zevk alamama

### **4. Zihinsel Etkiler**

- Dikkati toplamada güçlük
- Bir konu hakkında karar verememe
- Bir konuyu çabuk unutmak
- Kişinin kendisini sürekli eleştirmesi
- Olumsuz düşünce kalıpları
- Davranışların daha sert hale gelmesi
- Konsantre bozukluğu

#### **4.1.2. Kaygıyla İlgili Kuramlar**

Eski Yunanca ‘anxietas’ demek olan kaygı kavramı literatürde 1900’lü yılların başlarında yerini almıştır (Köknel, 1990).

Kaygı kelimesini ilk olarak Freud ortaya atmıştır ve psikanalitik kuram çerçevesinde incelemiştir. Freud (1856-1939) kaygının, tehdit edici unsurların kişide uyarılmışlık hali yaratma, bir duruma adapte olma ve hayatta kalabilme konularında yardımcı olduğunu savunmaktadır. Freud; gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve suçluluk kaygısı olmak üzere üç çeşit kaygıdan söz etmektedir (Geçten, 1995). Freud bırakılma ve hadım edilme korkularının kaygının temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bırakılma korkusunun doğumda travmatik yaşantıyla ortaya çıktığını ve anneden uzak kalmayla birlikte yaşadığı kaygının hadım edilme korkusuna neden olduğunu ileri sürmüştür (Yalom, 1999). Libidoda oluşan sevgi dürtüsü eğer bilinç üstüne çıkmayı başaramazsa bu enerji nevrotik kaygıyı meydana getirir (Freud, 2005).

Adler, kaygıya kişide var olan aşağılanma hissini neden olduğunu ifade etmektedir. Kişi var olan eksikliği sebebiyle üstün olma ve güven elde etme ihtiyacı duyar, bu şekilde diğer insanları kaygı yoluyla denetler (Çavuşoğlu, 1990). Kişideki bu hissini var olan fizyolojik, bilişsel veya çevresel pürüzlerden meydana geldiğini ileri sürmektedir (Schultz & Schultz, 2001).

Otto Rank, kaygının kaynağının travmatik doğum yaşantıları olduğunu ileri sürmektedir. Anne tarafından terk edilme korkusuyla başlayan bu kaygı kişinin daha sonraki yaşamında karşılaşıacağı bütün ayrılıklarda hissedeceği kaygının temelini oluşturmaktadır. Kieggard ise kaygıyı 'yaşamın sonuna kadar devam eden bir bozukluk' olarak açıklamaktadır. Golstein'e göre kaygı bireyin kendi olgunlaşma sürecine imkan tanımayan, kişinin becerisiyle toplumsal beklentiler arasındaki uyum sorunudur. Canon kaygı kavramını, kişinin hayatında yakaladığı istikrarı tehdit edici bir uyarıcıyla karşılaştığında sergilediği davranış veya istikrarsızlığa yol açan durumda tekrar başarıya ulaşamama algısı şeklinde tanımlamaktadır. Sullivan kişilerarası tehdit edici durumların yaşanmasının kaygıyı meydana getirdiğini ifade etmiştir (Geçtan, 1995).

Varoluşsal Psikiyatri'nin Amerika'daki kurucusu olan May kaygıyı iki farklı şekilde açıklamaktadır. İlk olarak bireyin korktuğu durumların üstüne giderek kendisine farklı yaşam olanağı yarattığı olumlu yönü açıklar. Kişinin yaşam olanaklarını bir kenara bırakıp kendisini bir kalıba sokar şekilde yaşama şeklini de kaygının acı ve mutsuzluk yönü olarak ifade etmektedir.

#### **4.2. Sınav Kaygısı Kavramı**

Sarason (1978), sınav kaygısını, 'kaygı özelliklerinin tümünün okul başarı durumu ve sınavla ilişkilendirilmesidir' şeklinde tanımlamaktadır. Sınav kaygısı, kişinin sınava çalışma esnasında edindiği tüm bilgileri, sınav olurken etkin şekilde ortaya çıkaramamasıyla birlikte başarısızlık yaşamasına sebep olan kaygıdır (Beltaş, 2005).

Sınav kaygısı, yapılan bir testin veya var olan bilgiyi ölçme durumunun olumsuz neticelerine ve o sınavda başarılı olamama durumunun yarattığı zihinsel, duygusal ve davranımsal reaksiyonlardır (Sieber et al, 1977). Sınav kaygısı, kişinin başarısının ölçülmesi anında gerginlik ve tasalanma durumu, zihninde yarattığı kaygı fikirleri ve

özerk sinir mekanizmasının aktif hale gelmesi şeklinde yaşanan rahatsız edici bir bozukluktur (Spielberger, 1972).

Topp (1989), yapmış oldukları bir araştırmada, sınav kaygısının okul başarısıyla ve doğru mesleği seçebilme yetisiyle ters yönde bir ilişkinin varlığında söz etmektedirler. Sınav sırasında meydana gelen kaygıyı yok etmeye çalışırken gereğinden fazla rahat olmak veya gevşemek yerine kaygıyı olumlu bir hale getirebilmek amacıyla tedbirli olmak gerekmektedir (Özer, 2004).

Sınav kaygısının duyuşsalık ve kuruntu (evham) olarak iki ögesi vardır (Liebert ve Morris, 1967). Evham ögesi kişinin kendisine yönelik eleştirilerinin yol açtığı kognitif davranışları içermektedir (Andersen & Sauser, 1995; Covington, 1985, Gregor & Elliot, 1999). Fiziksel ve duyuşsal davranışların yol açtığı kalpte oluşan çarpıntı veya gerilme gibi septomlar duyuşsalık ögesiyle açıklanmaktadır (Deffenbacher, 1980; Morris, Davis & Hutchings, 1981; Gregor & Elliot, 1999).

#### **4.2.1. Sınav Kaygısı Modelleri**

##### **4.2.1.1. Bilişsel Dikkat Modeli**

Sınav kaygısı ile ilgili ilk modeli 1971 yılında Wine ve 1980 yılında Sarason ortaya atmışlardır. Buna göre, kognitif konsantre becerimize etki eden parametreler kişinin başarısını azaltır ve sınav kaygısına sebep olur (Akt. Özdemir, 2005).

Bilişsel dikkat modeli, sınav kaygısı yaşamamızın nedenini konsantre becerimizin düşüklüğü olarak açıklamaktadır. Daha çok kaygı yaşayan kişilerin, daha az kaygı yaşayan kişilere göre konsantre becerisi düşüktür. Böyle bir ayırım kognitif engellenme durumundan, kognitif özelliklerden ve bireyin kendisine sürekli negatif inançlar yüklemesi sebebiyle oluşmaktadır. Daha fazla kaygı yaşayan kişiler sınav esnasında, sınavda kendisinden istenene yoğunlaşmak yerine kendine yönelik düşünceler üretmeye yoğunlaşmaktadır. Daha az kaygı yaşayan kişiler ise kendisinden beklenen ile ilgili fikirler üretir, kendisinden beklenene yoğunlaşır ve kendisinden beklenen ile ilgili farklı düşünceler yaratır (Wine, 1971; Akt. Zeidner, 1995).

Daha çok kaygı yaşayan kişiler, kendilerine yönelik olarak oldukça yeteneksiz olduğu fikrine, başka kişilerin çok daha başarılı olacakları fikrine ve testi uygulayanın kendisiyle ilgili fikirlerine yoğunlaşmaktadır (Sarason ve Stoops, 1978; Akt. Zeidner, 1998).

#### **4.2.1.2.Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli**

Bu model sınav kaygısını, sınava hazırlık aşamasında performansındaki eksiklikten sınav esnasında kaygıyı kontrol altında tutabilme kabiliyetinin yetersizliğinden meydana geldiği şeklinde açıklamaktadır (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004). Daha çok kaygı yaşayan kişilerin başarısız olmasında yeterince çalışmama ve hazırlanma biçimleri son derece etkilidir. Kişinin doğru olmayan çalışma biçimlerini benimsemesi ve bu biçimde kararlı olması sınav kaygısını arttıran bir diğer sebeptir. Daha fazla kaygı yaşayan kişiler planlama, kodlayarak öğrenebilme ve zamanı iyi kullanabilme becerilerinde problem yaşarlar (Zeidner, 1995).

#### **4.2.1.3.Bilgi-Süreç-Modeli**

Kişiler edinilen bilgilerin düzenlenmesinde ve bilgilerin planlanmasında eksik kaldıkları için sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Benjamin ve ark., 1987). Yaptıkları araştırmalar sonucunda sınav kaygısıyla ilgili iki farklı insan tipinden bahsetmişlerdir. Birincisi, gerekli hazırlanma biçimlerini kazanmış, edindiği bilgileri planlayabilen yalnızca test esnasında öğrendiklerini hafızaya aktarma ve organize etmeyle ilişkili problem yaşayabilen kişilerdir. Diğer kişiler ise, anlatılan kavramların ediniminde, planlanmasında ve sınava hazırlanma biçimlerinde eksik beceriye sahip olanlardır (Akt. Erkan, 1991).

1991 yılında Benjamin sınav kaygısını yalnızca yanlış hazırlanma biçimiyle açıklamanın mümkün olmadığını, sınav kaygısına ayrıca kişinin öz yeterliliğinin ve çalışma düzeyinin de etki ettiğini ifade etmektedir. Bu ekleme ile birlikte modelinin adını bilgi-süreç şeklinde değiştirmiştir (Akt. Erkan, 1991).

#### **4.2.1.4. Sosyal Öğrenme Modeli**

Kişilerin kendilik durumlarını, hareketlerini ve güdülenme biçimlerini içeren bir modeldir. Kişinin denetleme mekanizmalarının, kendilik saygısının ve öz yeterliliğinin sınav kaygısıyla bağlantısı incelenmektedir. Bu model sosyal öğrenme teorileriyle de son derece ilişkilidir (Smith, Arnkoff ve Wright, 1990).

#### 4.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri

Salend (2011), sınav kaygısının nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Endişe, konsantre olmada güçlük veya OKB
- Kişinin kusursuz olma isteği ve gerçeği yansıtmayan aşırı beklenti hali
- Kendine yönelik olumlu olmayan eleştirel tutum ve kişinin kendisine duyduğu saygının yetersizliği
- Kişinin kendisine duyduğu güvenin yetersizliği, motivasyon azlığı ve yapması gereken bir işi başka bir zamana bırakma durumu
- Önyargı
- Sınava gerektiği kadar hazırlanmamak
- Öğretmenin, ebeveynin ve akranlarının zorlayıcı davranışları
- Sınav şartlarının yerinde olmaması
- Geçerli olmayan, kusurlu veya zaman kısıtlaması getirilmiş sınavlar
- Öğretimin yetersi olması

#### 4.2.3. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısının fiziksel, duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere dört belirtisi bulunmaktadır (Zeidner 1998; Wong 2008).

Mayer (2008), bu belirtileri şu şekilde açıklamaktadır:

##### a. Fiziksel Belirtiler

- Göğüste ağrı ve daralma, nefes almada güçlük, kalbin hızlı çarpması, boğazımızın kuruması
- Midede ağrı ve bulantı, istifra etme, ishal
- Vücudumuzda özellikle dudakta meydana gelen titreme
- Başımızın ve vücudumuzun ağrması

##### b. Duygusal Belirtiler

- Şaşırma
- Çaresizlik ve ümitsizlik
- Utanç duyma, önemsiz olduğunu ve başarılı olamayacağını düşünme
- Ürkme

### **c. Davranışsal Belirtiler**

- Sınav esnasında dikkat dağınıklığı yaşama
- Ağlama ve üzüntü duyma davranışı sergilemek
- Öfkemizi kontrol etmede güçlük yaşama
- Kişinin hasta olduğuna dair söylemlerde bulunması
- Yorgun hissetme ve bayılmak
- Test öncesi uyku bozukluğu yaşama

### **d. Bilişsel Belirtiler (Uşaklı ve Yapıcı, 2001):**

- Sınavda kesinlikle başarısız olacağım düşüncesi
- Girdiğim sınav her şeyin kötü olmasına sebep olacak düşüncesi
- Tüm arkadaşlarım bana göre daha akıllı düşüncesi
- Başarılı olamazsam bundan sonra aldığım puanları kesinlikle yükseltmeyeceğim düşüncesi
- Edindiğim bilgileri sınav esnasında hatırlamayabilirim düşüncesi
- Kişinin kendisini sınava yeterince hazır hissetmemesi
- Güzel bir puan elde edemediğimde ailemin karşısına asla çıkamam düşüncesi

#### **4.2.4. Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler**

Sistematik duyarsızlaştırma tekniği sınav kaygısını azaltmak için kullanılan ilk yöntemlerdendir. Günümüzde ise kognitif (bilişsel) tekniklerin sıkça kullanıldığını görmekteyiz. Tercih edilen diğer tekniklerin de, uygulamalı fizyopsikolojik geribildirim (biefedback), model alma ve meditasyon olduğu ifade edilmektedir (Lynn & Willis, 1980).

Olumsuz düşünce kalıplarının bilişsel davranışçı terapiye kaygıyı meydana getirmektedir. Kaygıyla baş etmek için tekrar kognitif organizasyon becerileri oluşturmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Düşünce organizasyonu çalışmaları sayesinde kişinin sınav kaygısı bilişsel boyutta önemli ölçüde azaltılabilmektedir (Öner et. al., 2006).

#### **2.2.4.1. Gevşeme Eğitimi (Relaxation Therapy - RT)**

Gevşeme yöntemini, duyuşsal tepkilerimizi düzenlemek amacıyla kullanmaktayız. Kullanılan bu yöntem sınav kaygısının duyuşsallık ögesini düzenlemek için kullanılmaktadır. Gevşeme yöntemini 1980 yılında Holland ve Tarlow, 1988 yılında



Jacobson, 1996 yılında Wolpe ve Lazarus, yaptıkları çalışmalarda uygulamışlar ve bu tekniğin gelişimine katkı sağlamışlardır. Tarlow ve Holland yapmış oldukları çalışmada bireyin kaslarını denetim altında tutabilmesi amacıyla bireylere aşamalı şekilde gevşeme teknikleri öğretilmiştir (Baltaş & Baltaş, 1993).

#### **4.2.4.2. Sistematik Duyarsızlaştırma**

Wolpe sistematik duyarsızlaştırma tekniğini 1958 yılında geliştirmiştir. Bu teknik kişinin bir etkinliği yürütmeye yeterliliğinde olduğunda, ancak yaşadığı kaygı durumu sebebiyle bu yeterliliği kullanamadığında veya kaygı yaratan uyarana ilgili kaçınma davranışı sergilediğinde tercih edilir. Daha az kaygı yaratan uyarandan daha fazla kaygı yaratan uyarana doğru aşama uygulanarak sınav kaygısı yok edilmeye çalışılır. Bu tekniğin yanında destekleyici olarak meditasyon ve kas gevşetme yöntemleri de tercih edilmektedir (Wolpe, 1969).

#### **4.2.4.3. Bilişsel-Duyuşsal Davranışçı Terapi (REBT)**

Bu terapi biçimi, fikir yürütmeyi, bir konu hakkında karar alma becerisini, çözümlenme becerisini ve bunları pratiğe dökme becerisini içermektedir. Kişi yarar sağlamayan hislerini ve fikirlerini yarar sağlayacaklara ne şekilde dönüştürebileceğini öğrenir. Bu terapi biçiminde kognitif, duygusal ve davranışsal yöntemlerden faydalanılır (Corey, 2008).

Kognitif terapilerin ortaya çıkmasında, psikanaliz temelli psikiyatrist Aaron Beck ve Albert Ellis'in yaptığı araştırmalar büyük önem taşımaktadır (Türkçapar et al., 2009).

Ortaçkale (2008), Ellis'in ortaya attığı 11 mantığa aykırı düşünce kalıplarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Bir toplulukta bulunan tüm kişiler beni sevmeli ve tasdik etmelidir.
2. Asla başarısız olmamalıyım veya hiç olmazsa bir konuda yüksek düzeyde başarıyı elde etmeliyim.
3. Kendisi ve maksadı iyi olmayan kişiler suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Çevresel etmenlerden dolayı insan mutlu olamayabilir ve insanın çevresel etmenleri denetim altında tutabilme becerisi düşüktür.
5. Daha önce yaşamış olduklarımız şu anki tutumlarımızı belirler. Önceki yaşamımıza etki eden şeyler daha sonra yaşayacağımız durumlara da mutlaka benzeri olarak etki eder.

6. Kişilerin yaşamış oldukları sıkıntılarının, sabit, mutlak ve kusursuz olarak çözme teknikleri mevcuttur. Bunlara erişememe durumu yıkım olur.
7. Bireyin arzuladığı şekilde gerçekleşmeyen eylemlerin varlığı ürkütücü ve berbat bir durumdur.
8. Tehdit edici ve ürkütücü bir uyararla karşılaştığında, tasalanmalı ve yoğun bir şekilde bu durumu düşünmelisin.
9. Hayatımızdaki zorluklardan ve görevlerimizden kaçınmak zor değildir bu yüzden bunlarla baş etmek zorunda değiliz.
10. Bir kişi başkasına devamlı gereksinim hissedebilir ve kendisinin güçsüz olma halinden kurtulmak için bu kişiye bağılılık duyabilir.
11. Bir insan başka kişilerin yaşadığı zorlukları ve sorunları kendisine dert edinmelidir.

Ellis, bu düşüncelerden biri olan “tehdit edici ve ürkütücü bir uyararla karşılaştığında, tasalanmalı ve yoğun bir şekilde bu durumu düşünmelisin” düşüncesinin kaygıyı meydana getirdiğini belirtmiştir (Çivitçi, 2006).

Ellis’in ortaya attığı A-B-C yöntemi sınav kaygısını yok edebilmek amacıyla da kullanılmaktadır. Bu yöntem sınav kaygısının kuruntu ögesine etki etmektedir. Kişinin olumsuz düşünce kalıpları belirlenerek, bu kalıpların mantıklı düşünce ve görüş şekilleriyle yer değiştirmesi amaçlanmaktadır. Bu terapide kişilere, gerçekçi fikir yürütme becerisi, mantıksız görüşlerini değiştirebilme yetisi ve görev bilinci kazandırılmaktadır (Ellis, 2000). Terapide, akılcı duygusal hayal etme, canlandırma, utancın üzerine gitmek, pekiştireçler ve penaltılar teknikleri, duygusal yöntemlerin içerisinde yer almaktadır. Uygulanan davranışsal yöntemler ise, gevşeme, sistematik duyarsızlaştırma ve edimsel koşullamadır (Corey, 2008).

#### **4.2.4.4. Geştalt Terapisi**

Bu terapi biçimi görüngübilim, varoluşsal ve bütüncül psikoterapilerini de barındırmaktadır. Geştalt Terapisi, Fritz Perls, Laura Perls ve Paul Goodman ışığında geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre görev bilinci gelişmemiş, olgunlaşmamış insanlar sağlıksız bireylerdir. Terapide bireyin yetişmesini ve ilerlemesini etkilemeden dış etkenlere uyum sağlayabilen ve gereksinimlerini elde edebilen bireyler ortaya çıkarmak

hedeflenmektedir. Sözel olmayan anlatımlar ve vücut dili etkinlikleri, canlandırma, çift ve boş sandalye etkinlikleri yöntemleri kullanılmaktadır (Daş, 2009).

Bu kuram kaygıyı, şu an ve geleceğimiz arasındaki kopukluk şeklinde açıklamaktadır. Bu kopukluk, kişinin gelecekle ilgili sürekli bir plan geliştirmesine ve gelecekte devamlı bir şeyler beklemesine neden olarak şu anda olamama durumuyla birlikte kaygılandıkları ileri sürülmektedir (Perls, 1969).

#### **4.2.4.5. Bibliyoterapi**

Bu yöntem, kitap okumaya ilgi duyan kişilerin içsel yaşantılarını anlamlandırmak ve incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Kişinin boşaltım gerçekleştirilmesi ve empati yoluyla bütüne ulaşabilmesi hedeflenir (Leana,2012).

## 5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

### 5.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üst biliş genel olarak bireyin ne bildiğini bilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Literatürde yapılan çok sayıda araştırma üst bilişin, bilişsel becerileri düzenleyerek bireylerin akademik becerilerini arttırdığını ifade etmektedir. Üst biliş, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmalarını sağladığı için, üst biliş becerisi gelişmiş öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde daha etkilidir. Bu öğrenciler, öğrenmelerini izleyebilirler, yeni öğrenme planları yapıp kendilerine uygun stratejiler belirleyebilirler. Eğitim dünyasında yapılan birçok araştırma, bireylerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilip akademik başarının arttırılabileceğini ortaya koymaktadır.

Pozitif Psikolojik Sermaye, kişinin karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesi için var olan öz güven, yaşadığı anda ve gelecek yaşamında başarıyı elde edebilmek için kendisine olan inancı, başarıya ulaşabilmek için olması gereken kararlılık ve bu zorlu süreçte her ne yaşarsa yaşasın ortaya koyduğu dayanıklılık şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye, araştırılabilir, ölçülebilir ve gelişime açık bir kavram olarak açıklanmaktadır. Bu kavram içerdiği dört bileşen olan umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılık boyutlarıyla ancak pozitif psikolojik sermaye kavramını oluşturmaktadır. Bu boyutlardan herhangi birinin eksikliği durumu pozitif psikolojik sermayenin etkisinin azaldığı yönünde görüşler mevcuttur. Literatürde pozitif psikolojik sermaye kavramı ile ilgili genel olarak iş dünyasında yapılan çalışmalar vardır. Genel olarak çalışanın verimliliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin kaygıyla ilişkisini içeren çalışmalara da literatürde rastlamaktayız. Ayrıca eğitim dünyasında, öz yeterlilik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalar genel olarak öz yeterliliği yüksek kişilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu yönünde bulgular içermektedir.

Beltaş (2005), sınav kaygısını, kişinin sınava çalışma esnasında edindiği tüm bilgileri, sınav olurken etkin şekilde ortaya çıkaramamasıyla birlikte başarısızlık yaşamasına sebep olan kaygı şeklinde tanımlamaktadır. Sınav kaygısının belirli miktarda varlığı kişileri sınava hazırlık aşamasına çalışmaya yöneltirken; sınav kaygısının fazlalığı ve yoğun yaşanması başarıyı olumsuz yönde etkiler. Bireyler sınav esnasında terleme, kalp çarpıntısı, titreme

gibi fiziksel etkilerle birlikte yoğun kaygı yaşarlar. Bu esnada başaramayacağım, diğerleri benden daha iyi gibi düşüncelerle sınava odaklanmak yerine kafalarını sürekli meşgul eden düşüncelerle mücadele etmeye çalışırlar. Sınav kaygısının akademik başarıyı düşürdüğüne dair literatürde çok sayıda araştırma vardır. Sınav kaygısı ile ilgili çeşitli modeller sınav kaygısı yaşamamızın nedenini konsantre becerimizin düşüklüğünden, sınava hazırlık aşamasında performansındaki eksiklikten sınav esnasında kaygıyı kontrol altında tutabilme kabiliyetinin yetersizliğinden, kişilerin edinilen bilgilerin düzenlenmesinde ve bilgilerin planlanmasında eksik kaldıklarından ve kişinin denetleme mekanizmalarından, kendilik saygısından ve öz yeterliliğinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Tüm bu nedenler neticesinde birçok kişi sınav kaygısı yaşayarak akademik tatmini sağlayamamaktadırlar. Sınav kaygısı eğitim dünyasında ailelerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının sık karşılaştığı bir sorun olmakla birlikte, aileler, öğrenciler ve eğitim kurumları çözümü için çaba sarf etmektedirler. Sınav kaygısıyla baş etme konusunda çeşitli terapi ve tıbbi yöntemler mevcuttur.

İncelenen literatür doğrultusunda araştırmamızın amacı üst biliş ve pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Corley ve Gioia (2011) yapmış oldukları çalışmada akademik bir araştırmamanın katkısının kendini iki şekilde gösterdiğini belirtmişlerdir. Bunlardan birincisi araştırmamanın geliştiricilik ve ortaya çıkarıcılık düzlemindeki özgünlüğü; ikincisi ise teorik ve pratik düzlemdeki faydalılığıdır. Bu araştırma geliştiricilik ve ortaya çıkarıcılık düzleminde mevcut teoriler olan üst biliş, pozitif psikolojik sermaye ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi açıklamak bakımından mevcut literatürü geliştirme ve geçmişte yapılan araştırmaların özgünlüğünü geliştirici bir katkısı olacaktır. Araştırmamanın teorik ve pratik düzlemdeki faydalılığı ise eğitim hayatına devam eden bireylerin sahip oldukları üst biliş ve pozitif psikolojik sermayelerinin sınav kaygılarını düşürmesindeki rolünün pratikte kullanılabilirliğidir.

## **5.2 Araştırmanın Kapsamı, Varsayımları ve Sınırlılıkları**

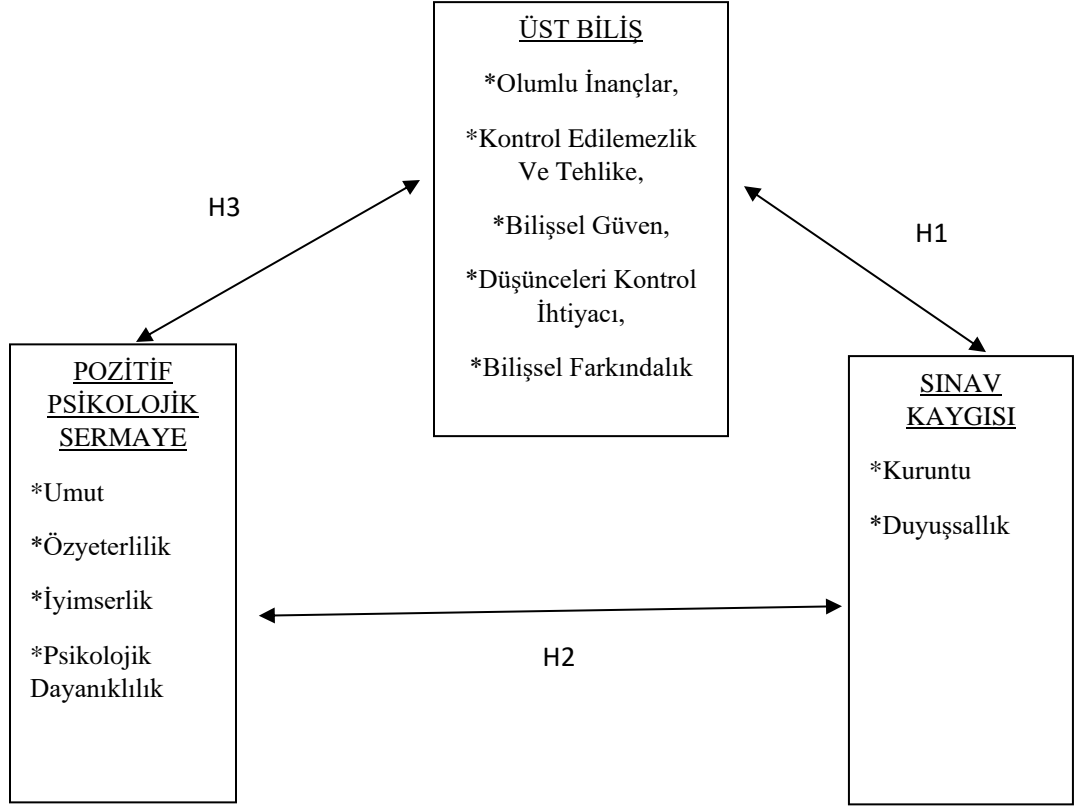
Araştırma Haliç Üniversitesi bünyesinde eğitim hayatına devam eden lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminin bu şekilde seçilmesinin

nedeni üst biliş kavramının yaş ilerledikçe gelişen bir kavram olması ve üst bilişin tam anlamıyla örnekleme oluşturan bireylerin ortalama yaşları civarında sabitlenmesidir (Cross ve Paris, 1988; Hennessey, 1999; Kuhn ve Dean, 2004; Schneider, 2008; Schneider ve Lockl, 2002; Schraw ve Moshman, 1995; Lai, 2011).

Araştırma katılımcılardan anket yoluyla toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Ve toplamda 211 anket toplanmıştır. Yabancı kuramların Türkiye'deki olguları açıklama noktasında ne derece yeterli olup olamayacağı dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Özen,2002). Bu açıdan araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin Türk kültürüne uyum göstereceği araştırmanın varsayımlarından birincisi iken katılımcıların ankette sorulara içtenlikle ve samimi yanıtlar verdikleri araştırmanın ikinci varsayımdır. Araştırmada zaman, maliyet gibi hususların sınırlı olması nedeniyle araştırmanın sadece Haliç Üniversitesi bünyesindeki öğrenciler üzerinde yapılması bu açıdan araştırmanın sınırlılığıdır.

### **5.3 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri**

Araştırma Haliç Üniversitesi'nde eğitim hayatına devam eden lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sahip oldukları pozitif psikolojik sermayeleri ve üst bilişlerinin yaşadıkları sınav kaygısıyla ilişkilerinin olup olmadığını araştırmaya yöneliktir. Bu açıdan ilgili literatürden referansla üst biliş kavramının olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı, bilişsel farkındalık, boyutlarıyla açıklandığı (Tosun ve Irak, 2005); pozitif psikolojik sermayenin, umut, öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık boyutlarıyla; sınav kaygısının ise; kuruntu ve duyusallık boyutlarıyla açıklandığı görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki model kurulmuştur.



Şekil 5.1: Araştırmanın Modeli

Legg ve Locker 'un (2009), matematik performansı ve matematik performansının üst biliş ve matematik kaygısına ilişkin yapmış oldukları araştırmada üst bilişin matematik kaygısını bertaraf etme ve toplumdaki matematik önyargısından kaçınmada etkili olduğu saptanmıştır (Legg ve Locker,2009:483). Dragan ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları araştırmada kişilik, üst biliş ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Dragan ve diğerleri,2012). Spada ve diğerlerinin (2006) yapmış oldukları çalışmada ise yine üst bilişin sınav kaygısıyla ilişkisine saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın hipotezlerinden birincisi;

**H1:** Üst biliş becerileri ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır.

Liu ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları Fonksiyonel Sosyal Destek ve Psikolojik sermayenin Hiv/Aids'li çalışanlar arasında depresyon ve kaygı semptomlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada psikolojik sermayenin katılımcıların kaygı semptomları üzerine olumlu yönde etkilerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır (Liu ve diğerleri,2013). Avey ve diğerlerinin (2009) pozitif psikolojik sermayenin çalışanların stres (depresyon, kaygı, vb.) düzeylerini azaltmada pozitif yönde katkı sağladığı sonucu çıkmıştır (Avey ve diğerleri,2009). Ayrıca Avey ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları bir diğer araştırmada ise bireylerin pozitif psikolojik sermayelerinin istenmeyen sinizm, iş stresi, kaygı, vb gibi davranışlara anlamlı negatif etkisi olduğu bulunmuştur (Avey ve diğerleri,2011). Buradan hareketle araştırmanın ikinci hipotezi;

**H2:** Pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır.

Coutinho'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada üst biliş, performans ve öz-yeterlilik arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Cera ve diğerlerinin (2013) 130 İtalyan öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada üst biliş, öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Nosratinia ve diğerlerinin (2014) ise yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin öz-yeterlilik algısı üst bilişsel farkındalıkları ve dil öğrenimine yönelik strateji kullanımı arasında bir ilişki bulunmuştur. Fletcher ve Sarkar'ın (2012) olimpiyat sporcuları üzerlerinde yapmış oldukları araştırmada psikolojik dayanıklılığın üst bilişi etkilediği ve bunun da performansa pozitif yansıdığı sonucu bulunmuştur.



Luthans'a (2007) göre pozitif psikolojik sermayenin tam olarak varlığından bahsedilebilmesi için kendisini açıklayan boyutların (umut, öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık) hepsinin bir arada olması gerekmektedir. Ancak literatür incelendiğinde sadece yukarıdaki araştırmalar çerçevesinde üst bilişin psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlilik ile ilişkileri çalışılmıştır. Bu doğrultuda pozitif psikolojik sermaye ile üst biliş arasında bir ilişkinin var olabileceği ön görüşü ile;

**H3:** Pozitif psikolojik sermaye ile üst biliş arasında ilişki vardır.

#### **5.4. Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme şeklinde dağıtılmış olup, anket yöntemiyle yine aynı şekilde toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama bölümü dört kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde Demografik Bilgi Formu, ikinci bölümde Üst biliş Ölçeği-30, ikinci bölümde Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, son bölümde ise Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır.

**Demografik Bilgi Formu:** Bu bölümde katılımcılarla ilgili sosyo-demografik bilgi almaya psikolojik destek deneyimlerini anlamaya yönelik sekiz soru sorulmuştur. Bu bölümde sorulan sorular şunlardır;

- Cinsiyetiniz nedir?
- Yaşınız kaçtır?
- Medeni durumunuz nedir?
- Okuduğunuz bölüm ve derecesi nedir? (Lisans-yüksek lisans)
- Daha önce hiç psikolojik destek aldınız mı?
- Eğer psikolojik destek aldıysanız herhangi bir tanı konuldu mu?
- Anne ve babanız boşanmış mı?

**Üst biliş Ölçeği-30:** Bu ölçek asıl hali, 1997 yılında Cartwright-Hattonyine ve Wells tarafından geliştirilen "Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)"'dır. Bu ölçeğin 2004

yılında yine aynı araştırmacılar tarafından 30 maddelik kısa formu (ÜBO-30), oluşturulmuştur. (ÜBO-30) Ölçeğinin Türkçe formunun uyarlanması güvenilirlik- geçerlik çalışması Dr. Ahmet Tosun ve Dr. Metehan Irak tarafından 2005 yılında 850 kişi üzerinde yapılan çalışmayla güvenilirlik sonucu .70 ile .85 arasında çıkmıştır ve Türkiye için güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu saptanmıştır. Yapı geçerliliğinin .89 olarak- mükemmel düzeyde olduğu sonucu saptanmıştır. Uyarlama çalışmasında da ölçeğın orijinalinde olduğu gibi beş faktöre rastlanmıştır (Tosun ve Irak, 2005).

Aşağıdaki Tablo 5.1’de, bu beş faktör ve madde numaraları belirtilmiştir:

**Tablo 5.1:** Üst Biliş Ölçeği-30 Boyutları ve Madde Numaraları

| <b>BOYUTLAR</b>                | <b>MADDE NUMARALARI</b> |
|--------------------------------|-------------------------|
| Olumlu inançlar                | 1,7,10,20,23 ve 28      |
| Kontrol edilemezlik ve tehlike | 6,13,15,21,25 ve 27     |
| Bilişsel güven                 | 8,14,18,24,26, ve 29    |
| Düşünceleri Kontrol İhtiyacı   | 2,4,9,11,16 ve 22       |
| Bilişsel Farkındalık           | 3,5,12,17,19 ve 30      |

Araştırmada kullanılan Üst Biliş-30 Ölçeği, 30 sorudan oluşmaktadır. Soruların ölçümünde 4’lü likert ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeğindeki ifadeler; 1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3: kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum, şeklinde dir.

**Sınav Kaygısı Envanteri:** Spielberger (1987) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri’ nin Türkçe uyarlaması Öner tarafından yapılmıştır (Öner,1997). Geliştirilen bu testin amacı sınav ve sınanmayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektir. Envanterin aynı günden üç haftaya kadar değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulaması sonucu, test-tekrar test güvenilirliği .70 ile .90 arasında bulunmuştur. Madde- toplam test

puanı korelasyonları tekniği ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları tüm test için .46'nın, alt testler için .43'ün altına düşmemiştir. Türkçeleştirilmiş formun standart hatası örneklemin eğitim düzeyine göre 3.49 ile 4.63 puan arasında değişmiştir (Öner,1997). Sınav Kaygısı Envanteri puanlarının Sürekli Kaygı Ölçeği ve sınav koşulunda Durumluk Kaygı Ölçeği puanları ile korelasyon katsayıları .39 ile .70 arasında değişmiştir. Bu envanterin Kuruntu ve Duyuşsallık alt testleri ile Sürekli Kaygı Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar da .45 ile .60 düzeylerinde bulunmuştur. Tüm bu sonuçlara göre Sınav Kaygısı Envanteri'nin Türk toplumuna uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki faktörlüdür (Öner, 1997).

Bu faktörler ve madde numaraları aşağıdaki Tablo 5.2'de belirtilmiştir:

**Tablo 5.2:** Sınav Kaygısı Envanteri Boyutları ve Madde Numaraları

| <b>BOYUTLAR</b>    | <b>MADDE NUMARALARI</b>         |
|--------------------|---------------------------------|
| Kuruntu Boyutu     | 2,3,4,5,8,12,17 ve 20           |
| Duyuşsallık Boyutu | 1,6,7,9,10,11,13,14,15,16,18,19 |

Araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı Envanteri, 20 sorudan oluşmaktadır. Soruların ölçümünde 4'lü likert ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeğindeki ifadeler; 1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3: kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum, şeklindedir.

**Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği:** Bu ölçeğin orijinal hali (Psychological Capital Scale) 2007 yılında Fred Luthans ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, güvenilirlik, geçerlilik analiz çalışması Fatih Çetin ve H. Nejat Basım tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Güvenirlik analiz çalışmasının .85 olduğu, geçerliliğin .87 olduğu saptanmış olup Türkçe uyarlamasında güvenilir ve geçerli olduğu kanıtlanmıştır. Ölçeğin iyimserlik, öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve umut olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır (Çetin ve Basım, 2012). Literatüre baktığımızda bu ölçek, genel olarak işletme alanında çalışanlara uygulanmıştır. Araştırmamızda bu ölçeği

eğitim alanında öğrencilere uygulanabilecek şekilde; anlam kaymasına neden olamayacak biçimde, çok küçük değişiklikler yaparak katılımcılara sunmuş bulunmaktayız.

Aşağıdaki Tablo 5.3'te faktörler ve madde numaraları belirtilmiştir:

**Tablo 5.3:** Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Boyutları ve Madde Numaraları

| <b>BOYUTLAR</b>         | <b>MADDE NUMALARI</b> |
|-------------------------|-----------------------|
| İyimserlik              | 1,2,3,4,5 ve 6        |
| Öz Yeterlilik           | 7,8,9,10,11,12 ve 13  |
| Psikolojik Dayanıklılık | 14,15,16,17,18 ve 19  |
| Umut                    | 20,21,22,23 ve 24     |

Araştırmada kullanılan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, 24 sorudan oluşmaktadır. Soruların ölçümünde 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeğindeki ifadeler; 1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılıyorum; 3: kararsızım; 4: katılıyorum; 5: tamamen katılıyorum, şeklindedir.

### **5.5. Veri Analiz Teknikleri**

Anket yöntemiyle toplanan veriler "IBM SPSS Statistic 22" paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak demografik bilgilerin incelendiği frekans analizleri, demografik verilerle değişkenlerin farklılıklarını ölçümlemek için t-test v korelasyon analizi yapılmıştır.

### 5.5.1.Frekans Analizi

**Tablo 5.4:** Demografik Verilerin Frekans Analizi

| <b>Yaşınız Kaç?</b>                         |                 |               |              |                      |                        |
|---|-----------------|---------------|--------------|----------------------|------------------------|
|   |                 | <b>Sıklık</b> | <b>Yüzde</b> | <b>Geçerli Yüzde</b> | <b>Kümülatif Yüzde</b> |
| <b>Geçerli</b>                              | 18-22 Yaş       | 44            | 20,9         | 31,7                 | 31,7                   |
|   | 23-27 Yaş       | 60            | 28,4         | 43,2                 | 74,8                   |
|   | 28-32 Yaş       | 18            | 8,5          | 12,9                 | 87,8                   |
|   | 33 Yaş Ve Üzeri | 17            | 8,1          | 12,2                 | 100,0                  |
| <b>Cinsiyetiniz Nedir?</b>                  |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Kadın           | 94            | 44,5         | 44,5                 | 44,5                   |
|   | Erkek           | 117           | 55,5         | 55,5                 | 100,0                  |
|   | Toplam          | 211           | 100,0        | 100,0                |                        |
| <b>Medeni Durumunuz Nedir?</b>              |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Bekar           | 164           | 77,7         | 78,8                 | 78,8                   |
|   | Evli            | 44            | 20,9         | 21,2                 | 100,0                  |
|   | Toplam          | 208           | 98,6         | 100,0                |                        |
| <b>Toplam</b>                               |                 | 211           | 100,0        |                      |                        |
| <b>Hiç Psikolojik Destek Aldınız Mı?</b>    |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Evet            | 39            | 18,5         | 18,8                 | 18,8                   |
|   | Hayır           | 169           | 80,1         | 81,3                 | 100,0                  |
|   | Toplam          | 208           | 98,6         | 100,0                |                        |
| <b>Toplam</b>                               |                 | 211           | 100,0        |                      |                        |
| <b>Hiç Psikiyatrik Tamı Aldınız Mı?</b>     |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Evet            | 12            | 5,7          | 5,8                  | 5,8                    |
|   | Hayır           | 196           | 92,9         | 94,2                 | 100,0                  |
|   | Toplam          | 208           | 98,6         | 100,0                |                        |
| <b>Toplam</b>                               |                 | 211           | 100,0        |                      |                        |
| <b>Psikiyatrik İlaç Kullanıyor Musunuz?</b> |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Evet            | 5             | 2,4          | 2,4                  | 2,4                    |
|   | Hayır           | 200           | 94,8         | 97,6                 | 100,0                  |
|   | Toplam          | 205           | 97,2         | 100,0                |                        |
| <b>Toplam</b>                               |                 | 211           | 100,0        |                      |                        |
| <b>Anne Ve Babanız Birlikte Mi?</b>         |                 |               |              |                      |                        |
| <b>Geçerli</b>                              | Birlikte        | 179           | 84,8         | 94,7                 | 94,7                   |
|   | Boşanmış        | 10            | 4,7          | 5,3                  | 100,0                  |

|               |        |     |       |       |  |
|---------------|--------|-----|-------|-------|--|
|               | Toplam | 189 | 89,6  | 100,0 |  |
| <b>Toplam</b> |        | 211 | 100,0 |       |  |

Araştırmada toplam 211 kişiden 139 kişi yaşınız kaç sorusuna cevap vermiştir. Bu oran %65,9'luk dilimi kapsamaktadır.

Yaş aralıklarına baktığımızda en yüksek yaş grubunun %43,2 ile 23-27; en düşük yaş grubunun ise %12,2 ile 33 yaş ve üzeri aralığı olduğunu görmekteyiz. Diğer yaş grubu aralıklarına baktığımızda bu dilimlerin, %12,9 ile 28-32; %31,7 ile de 18-22 şeklinde olduğunu görmekteyiz. Görüldüğü gibi 28-32 yaş grubu ile 33 ve üzeri yaş grubu yüzdelerik dilimlerinin oranları birbirine oldukça yakındır.

Katılımların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında toplam 211 katılımcıyı, %44,5 oranla 94 kadının; %55,5 oranla da 117 erkeğin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada erkek sayısı kadın sayısından %11 oranla 23 kişi daha fazladır.

Katılımcıların medeni durumlarının dağılımlarında 211 katılımcıdan 208'i "Medeni Durumunuz Nedir?" sorusuna cevap vermiştir. Bu oran %98'lik dilimi kapsamaktadır. %78,8 'lik oranla 164 kişinin bekar; %21,2'lik oranla ise 44 kişinin evli olduğu görülmektedir. Evli katılımcıların bekar katılımcılardan %57,6 oranında daha az olduğu görülmüştür.

Hiç psikolojik destek aldınız mı? Sorusuna cevap veren katılımcıların dağılımları ise; 211 kişiden %1,4 oranla 3 katılımcı "Hiç Psikolojik Destek Aldınız Mı?" sorusunu yanıtızsız bırakmıştır. Katılımcıların, %18,8 oranla 39 kişinin daha önce psikolojik destek aldığı, %81,3 oranla ise 169 kişinin daha önce psikolojik desteğe başvurmadığı belirlenmiştir. Psikolojik destek almayanlar, psikolojik destek alanlardan %61,6 oranında fazladır.

Katılımcıların psikiyatri tanı almaları konusundaki dağılımlarına bakıldığında ise; %98,6'lık bir kısmın bu soruyu yanıtladıkları görülmüştür. Soruyu yanıtlayan katılımcıların %5,8'i bu soruya "evet" cevabı verdikleri, geriye kalan %94,2'lik kısmın ise bu soruya "hayır" cevabı verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların psikiyatrik ilaç kullanımı ile ilgili soruya katılımcıların %97,2'lik kısmı cevap vermiştir. Bu soruya “evet” yanıtı verenlerin %2,4; “hayır” yanıtı verenlerin ise %97,6'lık bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcılara sorulan son demografik veri analizine yönelik soru olan anne baba birlikteliği sorusuna katılımcıların %89,6'lık kısmı cevap vermiştir. Katılımcıların anne ve babaları birlikte olanlarının oranı %94,7 iken, boşanmış olanların oranı %5,3'tür.

### 5.5.2. Farklılık Testleri

Farklılık testleri iki ayrı örneklemin belirli bir değişkene ait ortalamaların karşılaştırmasını içermektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcılardan toplanan demografik verilerden katılımcıların cinsiyetleri ve psikiyatrik tanı alıp almaları demografik soruları çerçevesinde independent sample test yapılmıştır. Tablo 5.5 'den de görüldüğü gibi cinsiyet farklılıkları açısından sig. (2-tailed) değeri 0,05'den küçük olanı sadece pozitif psikolojik sermayedir. Dolayısıyla cinsiyet faktörü bireylerin pozitif psikolojik sermayelerinde farklılık oluşturmaktadır. Daha sonra Tablo 5.5'e bakıldığında ise mean değerinin erkek katılımcılarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani erkek katılımcıların pozitif psikolojik sermayeleri kadınlarınkine göre daha yüksektir.

**Tablo 5.5:** Cinsiyete Göre Farklılık Testi

|                                   | Cinsiyetiniz Nedir? | N   | Ortalama | p    | T      |
|-----------------------------------|---------------------|-----|----------|------|--------|
| <b>Pozitif Psikolojik Sermaye</b> | Kadın               | 93  | 3,5124   | ,022 | -2,311 |
|                                   | Erkek               | 115 | 3,7746   |      |        |
| <b>Üst Biliş</b>                  | Kadın               | 94  | 2,7653   | ,257 | -1,136 |
|                                   | Erkek               | 117 | 2,8097   |      |        |
| <b>Sınav Kaygısı</b>              | Kadın               | 94  | 2,2310   | ,436 | ,780   |
|                                   | Erkek               | 117 | 2,1581   |      |        |

Tablo 5.6 'ya bakıldığında ise psikiyatrik tanı alıp almamaları açısından sig. (2-tailed) değeri 0,05'den küçük olanlar üst biliş ve pozitif psikolojik sermayedir. Tablo 5.6 'daki sonuçlar göstermektedir ki; psikolojik tanı almayanların üst biliş ve pozitif psikolojik sermayeleri daha yüksektir.

**Tablo 5.6:** Psikiyatrik Tanı Alma Durumuna Göre Farklılık Testi

|                                   | <b>Hiç Psikiyatrik Tanı Aldınız Mı?</b> | <b>N</b> | <b>Ortalama</b> | <b>p</b> | <b>t</b> |
|-----------------------------------|---|----------|-----------------|----------|----------|
| <b>Pozitif Psikolojik Sermaye</b> | Evet                                    | 12       | 3,1827          | ,033     | -2,144   |
|                                   | Hayır                                   | 193      | 3,6996          |          |          |
| <b>Üst Biliş</b>                  | Evet                                    | 12       | 2,5672          | ,005     | -2,840   |
|                                   | Hayır                                   | 196      | 2,8024          |          |          |
| <b>Sınav Kaygısı</b>              | Evet                                    | 12       | 1,9549          | ,216     | -1,242   |
|                                   | Hayır                                   | 196      | 2,2047          |          |          |



### 5.5.3. Korelasyon Analizi

**Tablo 5.7:** Değişkenlerin Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi

|           | <b>DEĞİŞKENLER</b>                    | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> | <b>11</b> | Ort. | St. Sp. |
|-----------|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|------|---------|
| <b>1</b>  | <b>İyimserlik</b>                     | 1        |          |          |          |          |          |          |          |          |           |           | 3,48 | ,93     |
| <b>2</b>  | <b>Öz Yeterlilik</b>                  | ,602**   | 1        |          |          |          |          |          |          |          |           |           | 3,74 | ,95     |
| <b>3</b>  | <b>Dayanıklılık</b>                   | ,532**   | ,806**   | 1        |          |          |          |          |          |          |           |           | 3,58 | ,86     |
| <b>4</b>  | <b>Umut</b>                           | ,606**   | ,804**   | ,776**   | 1        |          |          |          |          |          |           |           | 3,81 | ,99     |
| <b>5</b>  | <b>Olumlu İnançlar</b>                | -,049    | -,014    | ,018     | ,004     | 1        |          |          |          |          |           |           | 2,83 | ,68     |
| <b>6</b>  | <b>Bilişsel Güven</b>                 | ,191**   | ,238**   | ,140*    | ,224**   | ,025     | 1        |          |          |          |           |           | 3,03 | ,64     |
| <b>7</b>  | <b>Kontrol İhtiyacı</b>               | ,102     | ,240**   | ,172*    | ,195**   | ,354**   | ,341**   | 1        |          |          |           |           | 2,7  | ,75     |
| <b>8</b>  | <b>Bilişsel Farkındalık</b>           | ,255**   | ,254**   | ,255**   | ,191**   | -,292**  | ,115     | -,261**  | 1        |          |           |           | 2,84 | ,57     |
| <b>9</b>  | <b>Kontrol Edilemezlik ve Tehlike</b> | ,087     | -,019    | ,060     | ,010     | -,304**  | -,279**  | -,379**  | ,428**   | 1        |           |           | 2,53 | ,58     |
| <b>10</b> | <b>Kuruntu</b>                        | -,084    | -,184**  | -,143*   | -,214**  | -,249**  | -,287**  | -,377**  | ,093     | ,269**   | 1         |           | 2,16 | ,70     |
| <b>11</b> | <b>Duyuşsal</b>                       | -,052    | -,102    | -,074    | -,154*   | -,189**  | -,215**  | -,375**  | ,051     | ,216**   | ,831**    | 1         | 2,21 | ,70     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).  
\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi sunmadır. Araştırmaların sonunda elde edilen değerler -1 ve +1 'e ne kadar yakınsa iki değişken arasında doğrusal ve güçlü bir ilişki var demektir. Bu değerler sifıra yakın olduğu takdirde ilişkinin zayıf ve doğrusal olduğunu anlarız. Bununla birlikte elde edilen pozitif değerler iki değişken arasındaki aynı yönlü ilişkiyi, negatif değerler ise ters yönlü ilişkiyi anlatır (Field;2009).

Değişkenlerin alt boyutlarıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda, bazı boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucunu bize vermektedir.

Alt boyutlar arasındaki ilişkilere sırasıyla bakacak olursak:

İyimserlik ile öz yeterlilik; psikolojik dayanıklılık; umut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,602$ ;  $r=0,532$ ;  $r=0,606$ ). Görüldüğü gibi pozitif psikolojik sermaye alt boyutu olan iyimserliğin, diğer pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarının tümüyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

İyimserlik ile bilişsel güven ve bilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,191$ ;  $r=0,255$ ). İyimserliğin üst biliş alt boyutlarından iki tanesiyle pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

İyimserliğin sınav kaygısı alt boyutlarından hiçbiriyile anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Öz yeterlilik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü ( $r=0,806$ ); Öz yeterlilik ile bilişsel güven, kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü ( $r=0,238$ ;  $r=0,240$ ;  $r=0,254$ ), Öz yeterlilik ile sınav kaygısı boyutlarında kuruntu boyutu arasında negatif yönlü( $r=-0,184$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Psikolojik dayanıklılık ile umut arasında negatif yönlü ( $r=0,776$ ); Psikolojik dayanıklılık ile bilişsel güven, kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü ( $r=0,140$ ;  $r=0,172$ ;  $r=0,255$ ); Psikolojik dayanıklılık ile sınav kaygısı boyutlarından kuruntu boyutu arasında negatif yönlü ( $r=-0,143$ ) bir ilişki saptanmıştır.

Endişeye dair olumlu inançlar ile düşünceleri kontrol ihtiyacı arasında pozitif yönlü ( $r=0,354$ ); bilişsel farkındalık, kontrol edilemezlik ve tehlike arasında negatif yönlü ( $r=-0,292$ ;  $r=-0,304$ ); Endişeye dair olumlu inançlar ile kuruntu ve duyuşsalık arasında negatif yönlü ( $r=-0,249$ ;  $r=-0,189$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bilişsel güven ile kontrol ihtiyacı arasında pozitif yönlü ( $r=0,341$ ); kontrol edilemezlik ve tehlike arasında negatif yönlü ( $r=-0,279$ ); Bilişsel güven ile kuruntu ve duyuşsalık arasında negatif yönlü ( $r=-0,287$ ;  $r=-0,215$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kontrol ihtiyacı ile bilişsel farkındalık, kontrol edilemezlik ve tehlike arasında negatif yönlü ( $r=-0,261$ ;  $r=-0,379$ ); Kontrol ihtiyacı ile kuruntu ve duyuşsalık arasında negatif yönlü ( $r=-0,377$ ;  $r=-0,375$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bilişsel farkındalık ile kontrol edilemezlik ve tehlike arasında pozitif yönlü ( $r=0,428$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kontrol edilemezlik ve tehlike ile kuruntu ve duyuşsalık arasında pozitif yönlü ( $r=0,269$ ;  $r=0,216$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sınav kaygısı alt boyutlarında kuruntu ve duyuşsalık boyutları arasında pozitif yönlü ( $r=0,831$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Üst biliş, pozitif psikolojik sermaye ve sınav kaygısı değişkenlerinin korelasyon analiz bulguları Tablo 5.8'deki gibidir:

**Tablo 5.8:** Değişkenlerin Korelasyon Analizi

| Korelasyon   |                     |                            |           |               |
|--|---------------------|----------------------------|-----------|---------------|
|  |                     | Pozitif Psikolojik Sermaye | Üst Biliş | Sınav Kaygısı |
| Pozitif Psikolojik Sermaye                                   | Pearson Correlation | 1                          | ,336**    | -,152*        |
|  | Sig. (2-tailed)     |                            | ,000      | ,028          |
|  | N                   | 208                        | 208       | 208           |
| Üst Biliş  | Pearson Correlation | ,336**                     | 1         | -,311**       |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,000                       |           | ,000          |
|  | N                   | 208                        | 211       | 211           |
| Sınav Kaygısı  | Pearson Correlation | -,152*                     | -,311**   | 1             |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,028                       | ,000      |               |
|  | N                   | 208                        | 211       | 211           |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |                     |                            |           |               |
| *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).  |                     |                            |           |               |

Araştırmanın ilk hipotezinin savı, üst biliş ile sınav kaygısı arasında bir ilişkinin olduğudur. Yapılan korelasyon analizi neticesinde üst biliş ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r=-0,311$ ). Bu sonuç üst biliş becerileri yüksek olan kişilerin daha az sınav kaygısı yaşayacağını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın ilk hipotezi H1 doğrulanmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezinin savı, pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasında bir ilişkinin olduğudur. Yapılan korelasyon analizi neticesinde pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır ( $r=-0,152$ ). Bu sonuç pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan kişilerin daha az sınav kaygısı yaşayacağını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezi H2 doğrulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezinin savı pozitif psikolojik sermaye ile üst biliş arasında ilişki olduğudur. Korelasyon tablosuna bakıldığında aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,336$ ). Çıkan sonuç ile H3 doğrulanmıştır.

## 6.TARTIŞMA

Üst biliş genel olarak bireyin ne bildiğini bilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Literatürde yapılan çok sayıda araştırma üst bilişin, bilişsel becerileri düzenleyerek bireylerin akademik becerilerini arttırdığını ifade etmektedir. Üst biliş, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmalarını sağladığı için, üst biliş becerisi gelişmiş öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde daha etkilidir. Bu öğrenciler, öğrenmelerini izleyebilirler, yeni öğrenme planları yapıp kendilerine uygun stratejiler belirleyebilirler. Eğitim dünyasında yapılan birçok araştırma, bireylerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilip akademik başarının arttırılabileceğini ortaya koymaktadır.

Pozitif Psikolojik Sermaye, kişinin karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesi için var olan öz güven, yaşadığı anda ve gelecek yaşamında başarıyı elde edebilmek için kendisine olan inancı, başarıya ulaşabilmek için olması gereken kararlılık ve bu zorlu süreçte her ne yaşarsa yaşasın ortaya koyduğu dayanıklılık şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye, araştırılabilir, ölçülebilir ve gelişime açık bir kavram olarak açıklanmaktadır. Bu kavram içerdiği dört bileşen olan umut, iyimserlik, öz yeterlilik ve dayanıklılık boyutlarıyla ancak pozitif psikolojik sermaye kavramını oluşturmaktadır. Bu boyutlardan herhangi birinin eksikliği durumu pozitif psikolojik sermayenin etkisinin azaldığı yönünde görüşler mevcuttur. Literatürde pozitif psikolojik sermaye kavramı ile ilgili genel olarak iş dünyasında yapılan çalışmalar vardır. Genel olarak çalışanın verimliliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin kaygıyla ilişkisini içeren çalışmalara da literatürde rastlamaktayız. Ayrıca eğitim dünyasında, öz yeterlilik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalar genel olarak öz yeterliliği yüksek kişilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu yönünde bulgular içermektedir.

Beltaş (2005), sınav kaygısını, kişinin sınava çalışma esnasında edindiği tüm bilgileri, sınav olurken etkin şekilde ortaya çıkaramamasıyla birlikte başarısızlık yaşamasına sebep olan kaygı şeklinde tanımlamaktadır. Sınav kaygısının belirli miktarda varlığı kişileri sınava hazırlık aşamasına çalışmaya yöneltirken; sınav kaygısının fazlalığı ve yoğun yaşanması başarıyı olumsuz yönde etkiler. Bireyler sınav esnasında terleme, kalp çarpıntısı, titreme gibi fiziksel etkilerle birlikte yoğun kaygı yaşarlar. Bu esnada başaramayacağım, diğerleri benden daha iyi gibi düşüncelerle sınava odaklanmak

yerine kafalarını sürekli meşgul eden düşüncelerle mücadele etmeye çalışırlar. Sınav kaygısının akademik başarıyı düşürdüğüne dair literatürde çok sayıda araştırma vardır. Sınav kaygısı ile ilgili çeşitli modeller sınav kaygısı yaşamamızın nedenini konsantre becerimizin düşüklüğünden, sınava hazırlık aşamasında performansındaki eksiklikten sınav esnasında kaygıyı kontrol altında tutabilme kabiliyetinin yetersizliğinden, kişilerin edinilen bilgilerin düzenlenmesinde ve bilgilerin planlanmasında eksik kaldıklarından ve kişinin denetleme mekanizmalarından, kendilik saygısından ve öz yeterliliğinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Tüm bu nedenler neticesinde birçok kişi sınav kaygısı yaşayarak akademik tatmini sağlayamamaktadırlar. Sınav kaygısı eğitim dünyasında ailelerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının sık karşılaştığı bir sorun olmakla birlikte, aileler, öğrenciler ve eğitim kurumları çözümü için çaba sarf etmektedirler. Sınav kaygısıyla baş etme konusunda çeşitli terapi ve tıbbi yöntemler mevcuttur.

Araştırmamızın amacı doğrultusunda, üst biliş ve pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda; yapılan korelasyon analizleri, üst biliş ve pozitif psikoloji sermaye ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Yapılan korelasyon analizi neticesinde üst biliş ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, üst bilişi yüksek olan bireyler daha az sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Dolayısıyla araştırmanın ilk hipotezi H1 doğrulanmıştır. Legg ve Locker 'un (2009), matematik performansı ve matematik performansının üst biliş ve matematik kaygısına ilişkin yapmış oldukları araştırmada üst bilişin matematik kaygısını bertaraf etme ve toplumdaki matematik önyargısından kaçınmada etkili olduğu saptanmıştır (Legg ve Locker,2009:483). Dragan ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları araştırmada kişilik, üst biliş ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Dragan ve diğerleri,2012). Spada ve diğerlerinin (2006) yapmış oldukları çalışmada ise yine üst bilişin sınav kaygısıyla ilişkisine saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan kişilerin daha az sınav kaygısı yaşayacağını göstermektedir. Böylelikle H2 doğrulanmıştır. Liu ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları Fonksiyonel Sosyal Destek ve Psikolojik sermayenin Hiv/Aids'li çalışanlar arasında depresyon ve kaygı semptomlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada psikoloji

sermayenin katılımcıların kaygı semptomları üzerine olumlu yönde etkilerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır (Liu ve diğerleri,2013). Avey ve diğerlerinin (2009) pozitif psikolojik sermayenin çalışanların stres (depresyon, kaygı, vb.) düzeylerini azaltmada pozitif yönde katkı sağladığı sonucu çıkmıştır (Avey ve diğerleri,2009). Ayrıca Avey ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları bir diğer araştırmada ise bireylerin pozitif psikolojik sermayelerinin istenmeyen sinizm, iş stresi, kaygı, vb gibi davranışlara anlamlı negatif etkisi olduğu bulunmuştur (Avey ve diğerleri,2011).

Araştırmanın bulgularına göre üst biliş ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çıkan sonuç ile H3 doğrulanmıştır. Coutinho'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada üst biliş, performans ve öz-yeterlilik arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Cera ve diğerlerinin (2013) 130 İtalyan öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada üst biliş, öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Nosratinia ve diğerlerinin (2014) ise yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin öz-yeterlilik algısı üst bilişsel farkındalıkları ve dil öğrenimine yönelik strateji kullanımı arasında bir ilişki bulunmuştur. Fletcher ve Sarkar'ın (2012) olimpiyat sporcuları üzerlerinde yapmış oldukları araştırmada psikolojik dayanıklılığın üst bilişi etkilediği ve bunun da performansa pozitif yansıdığı sonucu bulunmuştur. Luthans'a (2007) göre pozitif psikolojik sermayenin tam olarak varlığından bahsedilebilmesi için kendisini açıklayan boyutların (umut, öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık) hepsinin bir arada olması gerekmektedir. Ancak literatür incelendiğinde sadece yukarıdaki araştırmalar çerçevesinde üst bilişin psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlilik ile ilişkileri çalışılmıştır. Diğer araştırmalara ek olarak, yaptığımız araştırma sonucunda tüm alt boyutların meydana getirdiği pozitif psikolojik sermaye ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin varlığı kanıtlanmıştır.

Yapılan fark testleri sonucunda şu bulgular elde edilmiştir; cinsiyet faktörü incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye değişkeninde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuca göre erkeklerin pozitif psikolojik sermayeleri kadınlarınkine göre daha fazladır.

Bireylerin psikolojik tanı alıp almamalarının farklılıkları incelendiğinde ise, psikolojik tanı almayan bireylerin, alan bireylere göre pozitif psikolojik sermayelerinin ve üst bilişlerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

## 7.ÖNERİLER

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde üst biliş ve pozitif psikolojik sermayenin sınav kaygısıyla ilişkisinin olduğu yargısına varılmıştır. Elde edilen bulgular daha önce yapılan üst biliş ile sınav kaygısı ilişkisini kanıtlamış ve bu çalışmalara eklenerek literatüre katkı sağlamıştır. Eğitim alanında, bireylerin üst biliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar bireylerin sınav kaygılarının azalmasına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

Pozitif psikolojik sermaye ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin kanıtlanması, aynı şekilde literatürdeki diğer çalışmalara katkı sağlamıştır. Eğitim alanında bireylerin pozitif psikolojik sermayelerinin geliştirilerek sınav kaygısının azaltılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Eğitim alanında literatürde daha çok öz yeterlilik kavramının çalışıldığı görülmüş olsa da araştırmamızın sonucunda pozitif psikolojik sermayenin diğer alt boyutları olan umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık kavramlarıyla yani pozitif psikolojik sermaye kavramıyla çalışılmasının hem teorik hem de pratik anlamda bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca daha çok işletme alanında kullanılan pozitif psikolojik sermaye kavramının bu çalışma neticesinde eğitim ve psikoloji literatürüne de önemli ölçüde katkıda sağladığı düşünülmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye ve üst biliş ile ilgili yapılan çalışmaların yalnızca pozitif psikolojik sermayenin öz yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları arasında gerçekleştirilmiş olması son hipotezimizin oluşturulmasına sebep olmuştur. Araştırmamızın sonucunda pozitif psikolojik sermaye ve üst biliş arasında ilişkinin elde edilmiş olması literatüre katkı sağlamıştır. Bu çalışmalara ek olarak, pozitif psikolojik sermaye ile üst biliş arasındaki etkinin inceleneceği çalışmaların yapılması hem literatüre hem de pratikte bireylere önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası. Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri ve Yayın-Yazılım Ltd. Şti.

Akdağ, M. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Akın, A., R. Abacı ve B. Çetin. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7 (2), 657-680.

Aktürk, A. O. ve D. Şahin. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 383-407.

Alcı, B. ve S. Altun. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (1), 33-44.

Anderson, S. B. ve W. I. Sauser Jr, (1995). Measurement of Test Anxiety: An Overview.

Lin, T. A. (2010). A Study of Metacognition On O. Henry's "The Gift Of The Magi". *Asian Social Science*. 6(4), 49.

Anshel, M. H. ve A. Porter, (1996). Self-Regulatory Characteristics of Competitive Swimmers As A Function Of Skill Level and Gender. *Journal Of Sport Behavior*. 19(2), 91.

Spielberger., C.D. (1972). *Assessment, and Treatment*. Washington: DC, Taylor and Francis. pp.197-212.

Atasoy, B. (2009). Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Bilis Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avey, J. B., F. Luthans. ve S. M. Jensen. (2009). Psychological Capital: A Positive Resource For Combating Employee Stress and Turnover. *Human Resource Management*. 48(5), 677-693.

Avey, J. B., R. J. Reichard., F. Luthans. ve K. H. Mhatre. (2011). Meta-Analysis of The Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*. 22(2), 127-152.

Aydın, A., (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, A., K. Yılmaz. ve Y. Altinkurt. (2013). Eğitim Yönetiminde Pozitif Psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.

- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. ve Z. Baltaş. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2005). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. ve E.A. Locke. (2003). Negative Self-Self Efficacy And Goal Effects Revisited. *Journal Of Applied Psychology*. 88, 87–99.
- Bandura A. (1997). *Self-Self Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *Handbook Of Principles Of Organization Behavior*, 2, 0011-21.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayi Ltd. Şti.
- Baykul, Y. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Benjamin, M. N. (1981). Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 73 (6), 816-824.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Boyacı, M. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri ile Bilisötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyacıoğlu, G., E. Kabakçı. ve I. Savaşır. (1998). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where, And How To Remember; A Problem Of Metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1.
- Cameron, K. S., J. E. Dutton, R. E. Quinn ve A. Wrzesniewski, (2003). Developing A Discipline of Positive Organizational Scholarship. *Positive Organizational Scholarship: Foundations of A New Discipline*, 361-370.
- Cera, R., M. Mancini ve A. Antonietti. (2013). Relationships Between Metacognition, Self-Efficacy and Self-Regulation in Learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. T. Ergene (çev.), Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orjinal eser 2005 yılında basılmıştır).
- Corley, K. G. ve D. A. Gioia. (2011). Building Theory About Theory Building: What Constitutes A Theoretical Contribution?. *Academy Of Management Review*. 36(1), 12-32.
- Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, Metacognition and Performance. *North American Journal Of Psychology*. 10(1), 165-172.

Covington, M. V. (1985). Test Anxiety: Causes and Effects Over Time. *Advances in Test Anxiety Research*, 4, 55-68.

Cross, D. R. ve S. G. Paris. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi. s.277-288.

Çavuşoğlu, E.Y. (1990). Anksiyetenin Öğrenme ve Belleğe Etkisi. *Lisans Bitirme Tezi*. İzmir.

Çivitci, A. (2006). Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyodemografik Değişkenlere. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(19), 7-17.

Daş, C. (2009). *Geşalt Terapi, Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Davis, M. (1992). The Role of The Amygdala in Fear and Anxiety. *The Annual Review of Neuroscience*. Vol. XV, pp.353-375.

Deffenbacher, J.L. (1980). *Worry and Emotionality in Test Anxiety. Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Ed. by. I.G. Sarason, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 111-124.

Demir, G.Ö. (2000). A Model To Investigate Probability and Mathematics Achievement in Terms of Cognitive, and Effective Variables, *Uzmanlık Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

Dienes, Z., J. A. Perner. (1999). *Theory of Implicit and Explicit Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Doğan, E. (2009). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği). *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, A., M. A. Rıbas ve B. Mora-Rubio. (2009). Metacognitive Tools in Interpreting Training: A Pilot Study. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 26 (1). 69-84.

Dragan, M., W. Ł. Dragan, T. Kononowicz ve A. Wells. (2012). On The Relationship Between Temperament, Metacognition and Anxiety: Independent and Mediated Effects. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(6), 697-709.

Duckworth, A. L., T. A. Steen ve M. E. P. Seligman. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Reviews Clinic Psychology*, 1(6), 29-51.

Duman, B. (2008). *Üstbilişsel-Bilişsel Farkındalık, Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi.

- Dunlosky, J. ve J. Metcalfe. (2009). *Metacognition*. USA: Sage Publications.
- Elliot, A. J. ve A. H. McGregor. (1999). Test Anxiety and The Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. LXXVI No:4, pp. 628-664.
- Ellis, A. (2000). *Rational Emotive Behaviour Therapy. Six Key Approaches to Counseling & Therapy*. Ed. by. Jones Richard Nelson. London: Paston Press.
- Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eysenck, M.W., N. Derakshan, R. Santos ve M. G. Calvo. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*. Vol. VII, pp.336–353.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The Cognitive Perspective*, Hove, Erlbaum.
- Fernandez-Duque, D., J. A. Baird, ve M. I. Posner. (2000). Executive Attention and Metacognitive Regulation. *Consciousness and Cognition*. 9, 288–307.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Monitoring Social Cognitive Enterprises: Something Else That May Develop in The Area Of Social Cognition. H. Flavell and L. Ross (Ed.). *Social Cognitive Development Frontiers and Possible Futures*. The USA: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. *The Nature of Intelligence*. 231-235.
- Fletcher, D. ve M. Sarkar. (2012). *A Grounded Theory of Psychological Resilience in Olympic Champions*. *Psychology of Sport And Exercise*. 13(5), 669-678.
- Forrest P.D.L. ve T.G. Waller. (1984). *Cognition, Metacognition and Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Forrest P.D.L. ve G. E. MacKinnon. (1985). *Metacognition, Cognition, and Human Performance: Theoretical Perspectives* (Vol. 1). Academic Pr.
- Fredrickson B.L. ve T. Joiner. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Freud, S. (1984). *Psikanalize Giriş Dersleri*. G. İlal-Koptagel (çev.), İstanbul: Altın Kitaplar. (Orjinal eser 1917 yılında yayımlanmıştır).

Gable, S. L. ve J. Haidt. (2005). What (and Why) is Positive Psychology?. *Review of General Psychology*. 9(2), 103-110.

Gama, C. A. (2004). Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments. *Submitted for the Degree of Phd. Phil. University Of Sussex*.

Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gohel, K. (2012). Psychological Capital as a Determinant of Employee Satisfaction. *International Referred Research Journal*. 3(36), 34-37.

Güral, M. M. (2000). The Rol Of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Devoloping Reading Comprehensions Kills Og Foreign Language Learners. *Uzmanlık Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

Gürbüz, S. ve F. Şahin. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hacker, D.J. (1998). Metacognition: Definitions And Empirical Foundations. *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Orlando: Academic Pres: 1-24.

Hanten, G., M. Dennis, L. Zhang, M. Barnes, G. Roberson, J. Archibald, J. Song ve S.H. Levin. (2004). Childhood Head Injury and Metacognitive Processes in Language and Memory. *Develop Neuropsychol*. 25: 85-106.

Haras, Ö., S. Turan, H. Aydın ve Kete, R. (2009). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Üst Bilis Becerileri ve Grup Çalışma Performanslarının Değerlendirilmesi. *Çanakkale: 1. Eğitim Araştırmaları Kongresi*. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/492.pdf> (12 Ekim 2011).

Harris, K. H., T. Santangelo ve S. Graham. (2010). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. *Metacognition, Strategy Use and Instruction*, 226-256.

Hart, J. T. (1965). Memory and the Feeling-of-Knowing Experience. *Journal of Educational Psychology*,. 56(4), 208-216.

Hart, J. T. (1967). Second-Try Recall, Recognition, and the Memory-Monitoring Process. *Journal of Educational Psychology*. 58(4), 193-197.

Hodges, T. D. ve D. O. Clifton, (2004). Strengths-Based Development In Practice. *Positive Psychology in Practice*. 1, 256-268.

Jacobs, J. E. ve S. G. Paris. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*. 22: 3-4, 255- 278.

Kauffman, C. ve A. Scoular. (2004). Toward A Positive Psychology of Executive Coaching.

Keyes, C. L., S.J. Lopez ve C.R. Snyder, (2002). *Handbook Of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Koruklu, N. Ö., H. Öner ve H. C. Oktaylar. (2006). Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. C.XIX, s.5-11.

Köknel, Ö. (1990). *Korkular, Takıntılar, Saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köseoğlu, F. (2013). Major Depresif Bozukluk ve Panik Bozukluk Hastalarında Üstbilmiş İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Uzmanlık Tezi*. Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Kuhn, D. ve D. Dean Jr. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*. 43(4), 268-273.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A Literature Review. Research Report. Pearson. <http://www.pearsonassessments.com/research>.

Leana, M. Z. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. C.II, No:2. s.118-136.

Legg, A. M. ve L. Locker Jr. (2009). Math Performance and Its Relationship to Math Anxiety and Metacognition. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 471-486.

Liebert, R. M. ve W. M. Larry. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*. Vol. XX, 1967, pp.975-978.

Liu, L., R. Pang, W. Sun, M. Wu, P. Qu, C. Lu ve L. Wang. (2013). Functional Social Support, Psychological Capital, and Depressive and Anxiety Symptoms Among People Living with HIV/AIDS Employed Full-Time. *BMC Psychiatry*. 13(1), 324.

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.html> (5 Ekim 2011).

Lufi, D., S. Okasha ve A. Cohen. (2004). Test Anxiety and Its Effects on The Personality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 27, 176-184.

Luthans, F., J.B. Avey ve J.L. Patera. (2008). Experimental Analysis of A Web-Based Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning and Education*.

Luthans, F., B. Avolio, F. Walumbwa ve W. Li. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance. *Management and Organization Review*. 1, 247-269.

- Luthans, F., C. M. Youssef ve B.J. Avolio. (2007). *Psychological Capital*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F., C. M. Youssef. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management. *Organizational Dynamics*. 33, 143–160.
- Luthans, F. (2002). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *The Academy of Management Executive*. 16(1), 57-72.
- Luthans, F. ve C. M. Youssef. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. 33(2), 143-160.
- Luthans, F., B. J. Avolio, J. B. Avey ve S. M. Norman. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*. 60(3), 541-572.
- Luthans, F., C. M. Youssef ve B. J. Avolio. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge* (P. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 56, 227–239.
- Mayer, D. P. (1989). *Overcoming School Anxiety*. New York: AMACOM.
- Mccormick, C. B., G. E. Miller ve M. Presley. (1989). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. New York: Springer-Verlag.
- Michel, J. E. ve A. Neuman. (2010). Web Exclusive: Positive Psychology as a Catalyst for Change. *Harvard Business Review*, November. <http://hbr.org/archive-toc/BR1011> (11.02.2014).
- Morris, L. W., M. A. Davis ve C. H. Hutchings. (1981). Cognitive and Emotional Components of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry- Emotionality Scale. *Journal of Educational Psychology*. Vol. LXXIII, 541–555.
- Nelson, D. ve C. L. Cooper. (eds.). (2007). *Positive Organizational Behavior: Accentuating the Positive at Work*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Nosratinia, M., M. Saveiy ve A. Zaker. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness and Use of Language Learning Strategies: How Are They Associated?. *Theory and Practice in Language Studies*. 4(5), 1080-1092.
- Ortakale, Y. (2008). Akılcı Davranış Eğitimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Öner, N. ve C. Ayhan Le. (1985). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1977). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki Geçerliliği. *Doçentlik Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özdemir, A. (2005). Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Programının Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özen, Ş. (2002). Türkiye'deki Örgütler/Yönetim Araştırmalarında Törenselleşme Sorunu. *Yönetim Araştırmaları Dergisi* (2 Ekim).

Özer, K. (2004). *Kaygı-Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özerkan, K.N. (2004). *Spor Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgen, M. K. (2013). Farabi Felsefesinde Bilgi ve Terapi: Bilginin İyileştirici Gücü. *Bilimname*. 25(2), 133-155.

Özkalp, E. ve S. Seçgin. (15-16 Kasım 2013). Pozitif Örgütsel Davranışın Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkilerini Belirlemeye Yönelik Eskişehir'de Yapılan Bir Araştırma. 21. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, 401-406.

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme Yaklaşımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Cilt:3, Sayı:1, 100-111.

Öztürk, M.O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Birliği.

Papaleontiou, L. E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Paris, S. G. ve P. Winograd. (1990a). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 1, 15-51.

Perls, F. S. ve S. Andreas. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim* (Vol. 979). Lafayette, CA: Real People Press.

Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*. 55, 44-55.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*. 41 (4), 219-225.

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 58, 307-321.

Salend, S. J. (2011). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*, 7th ed., Columbus, OH: Pearson Education.

Saraç, S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Sarason G. I. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and Research. *Stress and Anxiety*. Vol.5, Ed. by. Charles Donald Spielberger, Irwing G Sarason, Washington D.C. Hemisphere Publishing Corp.

Schneider, S.I. (2001). In Search of Realistic Optimism. *American Psychologist*. 56, 250–263.

Schraw, G. ve D. Moshman. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7(4), 351-371.

Schultz, D.P. ve S.E. Schultz. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schultz, D. P. ve E. S. Sydney. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi*. Y. Aslay (çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Seligman, M. E. P. (2002a), Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment, New York, NY: The Free Press.

Seligman, M. E. P. (2002b), Positive Psychological, Positive Prevention, and Positive Therapy. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (p. 257-276), New York, NY: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. ve M. Csikszentmihalyi. (2000). Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*. 55(1), 5-14.167

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık. 18-25.

Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sheldon, K. M. ve L. King. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. 56(3), 216-217.

Sheldon, K., B. Frederickson, K. Rathunde ve M. Csikszentmihalyi. (2000). Positive Psychology Manifesto (Rev. Ed.). <http://www.positivepsychology.org/akumalmanifesto.htm> (04.02.2014).

Sieber, J., F. Harold ve S. T. O’Neil. (1977). *Anxiety, Learning and Instruction*, Hillsdale. NJ, Erlbaum,

Smith, R. J., D.B. Arnkoff ve T.L. Wright. (1990). Test Anxiety and Academic Competence: Acomparison of Alternative Models. *Journal of Counseling Pyschology*. 37, 313-322.

Smithy-Willis, D. L. (1980). *A Cognitive Modification Program for the Reduction of Test Anxiety* (Doctoral Dissertation, Texas Tech University).

Snyder, C. R., L. Irving ve J. Anderson. (1991). Hope and Health: Measuring the Will and the Ways. In Snyder CR, Forsyth DR (Eds.), *Handbook of Social And Clinical Psychology* (Pp. 285–305). Elmsford, NY: Pergamon.

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope*. San Diego: Academic Press.

Snyder C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*. 13(4), 249–276.

Solso, R. L., M. K. Maclin ve O.H. Maclin. (2009). *Bilişsel Psikoloji*. D.A. Ayçiçeği (çev.), İstanbul: Kitabevi.

Spielberger, C. D. (1995). Anxiety as an Emotional State. *Anxiety: Theory, Well-Being. Psychological Science*. 13, 172–175.

Stajkovic, A. ve F. Luthans. (1998a). Self-Self Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 124, 240–261.

Stajkovic, A.D. ve F. Luthans. (1998b). Social Cognitive Theory and Self-Self Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Organizational Dynamics*. 26, 62–74.

Şahin, E. ve H. Macic. (2014). İslâm Felsefesine Bir Adım Olarak Neoplatonizm (Yeni Eflatunculuk): Proclus ve Fârâbî Arasında Metafizik Bir Karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(2), 192-226.

Şendurur, Y. ve D. A. Barış. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), Ss:165-174.

Şengüllendi, M. F. ve Y. Şehitoğlu. (2017). Dönüşümcü Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkinde Eğitim Düzeyinin Moderatör Rolü. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(2), 112-126.

Tobias, S. ve H. T. Everson. (2001). The Ability to Estimate Knowledge and Performance in College: A Metacognitive Analysis. H. J. Hartman (Ed), *Metacognition in Learning and Instruction*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, Pp. 69-83.

Topp, R. (1989). Effect of Relaxation or Exercise on Undergraduates' Test Anxiety. *Perceptual And Motor Skills*, 69(1). 35-41.

Tugade, M. M., B. L. Fredrickson ve B. L. Feldman. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining The Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*. 72(6), 1161-1190.

Snyder, C. R. ve S.J. Lopez (Eds.). (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, USA.

Türkçapar, H., M. Sungur ve E. Sargın. (2004). “Bilişsel Davranışçı Terapiler”, *Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Veenman, M. V., B.H. Van Hout-Wolters ve P. Afflerbach. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*. 1(1), 3-14.

Vural, B. (2004). *Her Öğretmen Bir Rehberdir*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Weinert, F.E.(1987). *Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1-16.

Wellman, H. (1985). The Child’s Theory of Mind: The Development of Conscious Cognition. *San Diego: Academic Pres*.

Wellman, H. M. (1985). The Origins of Metacognition. *Metacognition, Cognition and Human Performance*. 1, 1-31.

White, C. J. (1999). The Metacognitive Knowledge of Distance Learners. *Open Learning*. 14(3), 37-46.

Wolpe, J. (2008). *The Practice of Behavioral Therapy*. New York: Pergamon Press.

Wong, S. S. (2008). The Relations of Cognitive Triad, Dysfunctionalattitudes, Automatic Thoughts, and Irrational Beliefs With Test Anxiety. *Current Psychology*. Vol. XXVII, 177–191.

Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Wright, T. A. (2003). Positive Organizational Behavior: An Idea Whose Time Has Truly Come. *Journal of Organizational Behavior*. 24(4), 437-442.

Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. Z. İ. Babayiğit (çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (Orjinal eser 1980 yılında yayınlanmıştır).

Yapıcı, Ş. ve M. Yapıcı. (2006). Çocukta Bilişsel Gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Cilt:6, Sayı:1.

Özbay, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi. 1-26.

Yıldız, E. ve Ö. Ergin. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (3), 175-196.

Yıldız, H. (2012). Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi.

Yöndem, Z. D. ve A. Taylı. (2007). *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi. 81-131.

Zeidner, M. (1995). Coping with Examination Stress: Resources, Strategies, Outcomes. Anxiety. *Stress and Coping*. 8(4), 279-298.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of The Art*. New York: Plenum.

## **EKLER**

### **EK 1: Demografik Bilgi Formu**

**Yaşınız:**

**Cinsiyetiniz:**

Kadın ( ) Erkek ( )

**Medeni Durumunuz:**

Bekar ( ) Evli ( )

**Okuduğunuz bölüm ve derecesi nedir?**

Lisans ( ) Yüksek Lisans ( )

**Daha önce hiç psikolojik desteğe başvurduunuz mu?**

Evet ( ) Hayır ( )

**Herhangi bir psikiyatrik tanı aldınız mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

**Evet ise nedir ?**

**Psikiyatrik bir ilaç kullanıyor musunuz ?**

**Anne ve babanız birlikte mi yoksa boşanmış mı?**

Birlikte ( ) Boşanmış ( )

## EK 2: Üst Biliş Ölçeği - 30

Bu anket kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarını incelemektedir. Aşağıda bireyler tarafından ifade edilmiş bazı inanç maddeleri listelenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak her birine ne kadar katıldığınızı uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3 kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum). Lütfen tüm maddeleri cevaplandırınız. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.                                 |   |   |   |   |
| 2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.   |   |   |   |   |
| 3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.  |   |   |   |   |
| 4. Endişe ede kendimi hasta edebilirim.  |   |   |   |   |
| 5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.                        |   |   |   |   |
| 6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur. |   |   |   |   |
| 7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.                                   |   |   |   |   |
| 8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.                                    |   |   |   |   |
| 9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.               |   |   |   |   |
| 10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.                                 |   |   |   |   |
| 11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.                       |   |   |   |   |
| 12. Düşüncelerimi izlerim.   |   |   |   |   |
| 13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.  |   |   |   |   |
| 14. Belleğim zaman beni yanıltır.  |   |   |   |   |
| 15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.                               |   |   |   |   |
| 16. Endişelerim beni delirtebilir.   |   |   |   |   |
| 17. Düşündüğümün her an farkındayım.   |   |   |   |   |
| 18. Zayıf bir belleğim vardır.   |   |   |   |   |
| 19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.  |   |   |   |   |
| 20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeye yardım eder.                                      |   |   |   |   |
| 21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.  |   |   |   |   |
| 22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.   |   |   |   |   |
| 23. Endişelenmek problemleri çözmeye bana yardımcı olur.   |   |   |   |   |
| 24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.  |   |   |   |   |
| 25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.  |   |   |   |   |
| 26. Belleğime güvenmem.  |   |   |   |   |
| 27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.                                      |   |   |   |   |
| 28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.  |   |   |   |   |
| 29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.   |   |   |   |   |
| 30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm .   |   |   |   |   |

### EK 3: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

| Genel olarak okul ortamındaki tutum ve davranışlarınızı ve eğitim hayatınızla ilgili yaklaşımlarınızı objektif bir şekilde değerlendiriniz. Bu ölçekte; 1) Kesinlikle katılmıyorum 2) Kısmen katılıyorum 3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4) Katılıyorum 5) Tamamen Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir. | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>İyimserlik</b>  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1. Eğitim hayatımda işler asla benim istediğim gibi yürümez.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Eğitim hayatımda benim için belirsizlikler olduğunda her zaman için en iyisini isterim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eğitim hayatımda bir şeyler ters gittiğinde çözüm o sorun öyle çözülemeden son bulur.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eğitim hayatımla ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eğitim hayatımla ilgili gelecekte başıma neler gelebileceği konusunda iyimserim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Eğitim hayatıma her şeyde bir hayır vardır şeklinde yaklaşıyorum.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Öz yeterlilik</b>   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 7. Eğitim hayatımla ilgili amaçları belirlemede kendime güvenirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Okul arkadaşlarıma derslerimle (ders notlarımla) ilgili bilgi verirken kendime güvenirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Öğretmenlerime derslerimle ilgili konuları açıklarken kendime güvenirim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Uzun dönemli problemlere çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Şu anda eğitim hayatımda kendimi çok başarılı olarak görüyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Okulumda eğitimimizle ilgili yapılan tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Sınıf dışındaki 3. taraflarla (müdür, veli) problemleri tartışmak için temas kurduğumda kendime güvenirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Psikolojik Dayanıklılık</b>   | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
| 14. Daha önce zorluklar yaşadığım için eğitim hayatımdaki zor zamanların üstesinden gelebilirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Genellikle eğitim hayatımdaki stresli şeyleri sakin bir şekilde hallederim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Eğitim hayatımda bir terslikle karşılaştığım zaman onu anlatma konusunda sıkıntı yaşıyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Mecbur kaldığımda tek başıma da derslerimde yeterli olurum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Derslerimle ilgili birçok şeyi halledebileceğimi hissediyorum.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Eğitim hayatımdaki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Umut</b>  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 20. Bu aralar kendim için belirlediğim eğitim hayatımla ilgili amaçlarımı yerine getirebiliyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Eğer ders çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Şu anda eğitim hayatımla ilgili amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Mevcut eğitim hayatımla ilgili amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Herhangi bir sorunun çözümü için birçok yol vardır.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



#### EK 4: Sınav Kaygısı Envanteri

**YÖNERGE** : Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru yada yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı **(1) Kesinlikle katılmıyorum 2) Katılıyorum (3) Kararsızım 4)Katılıyorum'u** işaretleyin.

|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1.Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.                                    |   |   |   |   |
| 2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki performansımı etkiler.             |   |   |   |   |
| 3. Önemli sınavlarda donup kalırım.   |   |   |   |   |
| 4.Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam    |   |   |   |   |
| 5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır .                |   |   |   |   |
| 6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.                                    |   |   |   |   |
| 7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.                                 |   |   |   |   |
| 8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.             |   |   |   |   |
| 9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.     |   |   |   |   |
| 10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır.                       |   |   |   |   |
| 11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.                       |   |   |   |   |
| 12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.                                     |   |   |   |   |
| 13.Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.                                      |   |   |   |   |
| 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 hissedirim.                             |   |   |   |   |
| 19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.                      |   |   |   |   |
| 20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum. |   |   |   |   |

## ÖZGEÇMİŞ

1993 yılında Sakarya’da doğan Hatice Kahramanoğlu ilköğrenimini Kocaeli Özel Bilge İlköğretim Okulu’nda; lise öğrenimini ise Yalova Çiftlikköy Atatürk Anadolu Lisesi’nde tamamlamıştır. Tam burslu olarak eğitim aldığı Haliç Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü’nden 2015 yılında mezun olmuştur. 2015 yılının Ağustos ayından itibaren Sarıyer Belediyesi Aile Danışma ve Eğitim Merkezi – SADEM bünyesinde Psikolog olarak görev yapmaktadır.

Özgülür  
Mh

## ÜST BİLİŞ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

|                   |                        |          |                  |
|-------------------|------------------------|----------|------------------|
| %7                | %4                     | %4       | %3               |
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET<br>KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | dspace.balikesir.edu.tr:8080<br>İnternet Kaynağı   | %1  |
| 2 | www.scribd.com<br>İnternet Kaynağı   | <%1 |
| 3 | Submitted to Haliç Üniversitesi<br>Öğrenci Ödevi   | <%1 |
| 4 | eprints.uny.ac.id<br>İnternet Kaynağı  | <%1 |
| 5 | HİLOOĞLU, Muhip, YÜCEL, Ersin, KANDEMİR,<br>Ali and SÖZEN, Emel. "Endemik Teucrium<br>leucophyllum Montbret & Aucher ex Bentham<br>(Lamiaceae) Türünün Toprak-Bitki İlişkisi",<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,<br>2017.<br>Yayın | <%1 |
| 6 | docplayer.biz.tr<br>İnternet Kaynağı   | <%1 |