

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

8.SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ANKSİYETE DUYARLILIĞI
VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neslihan ÇAVDAR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge METİN (Çukurova Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Kahraman KIRAL

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Perihan ÇAM RAY (Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2022

ONAY

T.C.

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201910054 numaralı öğrencimiz olan **Neslihan ÇAVDAR** tarafından **hazırlanan 8. Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Duyarlılığı Ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu tez çalışması jüri üyelerimiz tarafından oy birliği ile Psikoloji Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır)

Üniv. Dışı – Asıl Üye – Tez Danışmanı – Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge METİN
(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır)

Üniv. İçi – Asıl Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Kahraman KIRAL

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır)

Üniv. Dışı – Asıl Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Perihan ÇAM RAY
(Çukurova Üniversitesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır)

27/ 01 / 2022

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/01/2022

Neslihan ÇAVDAR

İTHAF

Bu tez çalışmasını sevgili aileme ithaf ediyorum.



TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde tecrübesi, ilgisi ve akademik donanımıyla bana her türlü desteği sunan danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Özge METİN'e çok teşekkür ederim. Çalışmama eleştiri ve katkılarıyla destek sunan değerli jüri üyeleri Dr. Öğretim Üyesi Perihan ÇAM RAY ve Dr. Öğretim Üyesi Kahraman KIRAL'a çok teşekkür ederim. Çalışma sürecinde destek olan arkadaşlarımdan hepsine ayrıca teşekkür ederim. Yüksek lisans konusunda beni teşvik eden, bana destek olan eşim Abdurrahman ÇAVDAR'a, yine bu süreçte bana destek olan, umutlandıran ablam Zeynep ve eşi Derviş DEMİRHAN'a, çalışmalar esnasında bazen kendilerine zaman ayıramadığım ve bana anlayış gösteren oğullarım Kayra ve Ali'ye çok teşekkürler.

Neslihan ÇAVDAR

ÖZ

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ANKSİYETE DUYARLILIĞI VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neslihan ÇAVDAR

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özge METİN

Ocak 2022, 105 Sayfa

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı (AD) ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca AD ve sınav kaygısı ile ilişkili sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi ve sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adana İli Çukurova İlçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören toplam 421 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)” ve “Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi (ÇADİ)” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 Windows paket programı kullanılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin hem ÇADİ hem de SKE alt ölçek ve toplam puanları, erkeklerden daha yüksektir ($p<.05$). Babasında bedensel hastalık olduğunu bildiren öğrencilerin bilişsel AD, kendisinde bedensel hastalık olduğunu bildirenlerin sosyal AD düzeyi daha yüksektir. Ebeveynlerinde ruhsal hastalık olduğunu bildiren öğrencilerin bilişsel ve toplam, kendisinde ruhsal hastalık olduğunu bildiren öğrencilerin ise bilişsel, fiziksel ve toplam AD düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Babasında bedensel hastalık olduğunu bildiren ve kendisinde ruhsal hastalık olduğunu bildiren öğrencilerin tüm SKE puanları daha yüksektir. ÇADİ ile SKE puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon mevcuttu. SKE toplam puanı, Akademik başarı düzeyi, ruhsal hastalık durumu ve ÇADİ toplam puanının SKE toplam puanını yordayıcı faktörler olduğu bulundu ($F(7, 413) = 34.208$; $p<0.001$). Sonuçlarımız, AS'nin sınav kaygısının bir yordayıcısı olarak düşünülmesi gerektiğini göstermiştir. Sınav kaygısına yönelik geliştirilecek müdahale programlarında AD dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: anksiyete, sınav kaygısı, anksiyete duyarlılığı

ABSTRACT**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ANXIETY
SENSITIVITY AND TEST ANXIETY IN 8th GRADE STUDENTS****Neslihan ÇAVDAR****Master Thesis, Department of Psychology****Advisor: Dr. Özge METİN****January 2022, 105 pages**

The purpose of this study is to examine the relationship between anxiety sensitivity (AS) and test anxiety levels in eighth-grade students. Furthermore, it was aimed to determine the sociodemographic characteristics associated with AS and test anxiety and examine the variables that predict test anxiety. The study group consisted of 421 students studying in public schools in the Çukurova District of Adana Province, 2020-2021 academic year. The data were obtained using the Personal Information Form, Test Anxiety Inventory (TAI), and Childhood Anxiety Sensitivity Index (CASI). In the data analysis, the IBM SPSS 22.0 Windows package program was used. According to the findings of our study, both CASI and TAI subscale and total scores of female students were higher than male students ($p<.05$). Students who reported physical illness in their father have higher cognitive AS levels, and those with the physical illness have higher social AS levels. Students who reported mental illness in their parents had higher cognitive and total AS levels, and students who had a mental illness were found to have higher cognitive, physical, and total AS levels. All TAI scores were higher for students who reported a physical illness in their father and reported having a mental illness of their own. There was a significant positive correlation between CASI and SCI scores. It was found that academic achievement level, mental illness status, and CASI total score were predictive factors for TAI total score ($F(7, 413) = 34.208$; $p<0.001$). Our results indicated that AS should be considered as a predictor of test anxiety. The AS should be considered in the test anxiety intervention programs to be developed.

Key words: anxiety, test anxiety, anxiety sensitivity

ÖN SÖZ

Hayatın ve insani özelliklerin kaçınılmaz yönü olarak insanlar yaşamları boyunca kaygı duydukları farklı durumlarla karşılaşabilirler. Başarı ve kariyerin gittikçe önem kazandığı günümüzde ise değerlendirilme durumları karşısında sınav kaygısı sıklıkla yaşanmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde daha alt sınıf düzeylerinde dahi yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Esasen optimal düzeyde kaygı sınavlarda başarı sağlanabilmesi için gerekli görülmektedir. Ancak sınav kaygısının düzeyi yükseldiğinde öğrencinin öğrenmesini güçleştirmekte ve başarısını olumsuz etkilemektedir.

Anksiyete duyarlılığı, 1980’li yıllarda literatüre giren bir kavram olarak, anksiyete bozukluklarının gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli rol üstlenmektedir. Bununla birlikte anksiyete duyarlılığı pek çok psikolojik rahatsızlık için de risk faktörü oluşturabilmektedir. Anksiyete belirtilerinden korku duyulmasını ifade eden anksiyete duyarlılığında kişi kaygı duyabileceği durumlara karşı alarm halinde olur ve daha fazla kaçınma davranışı gösterir.

Kaygı bozuklukları için risk faktörü oluşturan değişkenlerden biri olarak anksiyete duyarlılığının sınav kaygısı ile ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar konuyla ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	i
ONAY	ii
ETİK BEYANI	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
2. YÖNTEM	23
2.1. Katılımcılar	23
2.2. Araştırmanın Yapılışı	23
2.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller	23
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	24
2.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri	24
2.3.3. Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi	25
2.4. Araştırmanın Modeli	26
2.5. Araştırma Verilerinin Analizi	26
3. BULGULAR.....	28
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	41
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	81

KISALTMALAR

AD	: Anksiyete Duyarlılığı
SKE	: Sınav Kaygısı Envanteri
ÇADİ	: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
YAB	: Yaygın Anksiyete Bozukluğu
TDK	: Türk Dil Kurumu
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>2021 Merkezi Sınava İlişkin İstatistikler.....</i>	2
Tablo 2.	<i>Kaygı Belirtileri</i>	7
Tablo 3.	<i>ÇADİ ve SKE Ölçeklerine İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları</i>	26
Tablo 4.	<i>Sosyodemografik Özelliklere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	28
Tablo 5.	<i>ÇADİ ve SKE Ölçeklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....</i>	29
Tablo 6.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	30
Tablo 7.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Öğrencilerin Not Ortalaması Gruplarına Göre İncelenmesi</i>	31
Tablo 8.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Anne Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi.....</i>	32
Tablo 9.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Baba Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi</i>	32
Tablo 10.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumuna Göre İncelenmesi</i>	33
Tablo 11.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Anne-Baba Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi</i>	34
Tablo 12.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi</i>	35
Tablo 13.	<i>ÇADİ ve SKE Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi</i>	36
Tablo 14.	<i>ÇADİ Puanlarının Ebeveyn ve Öğrencilerin Bedensel ve Ruhsal Sağlık Durumlarına Göre İncelenmesi</i>	37
Tablo 15.	<i>SKE Puanlarının Ebeveyn ve Öğrencilerin Bedensel ve Ruhsal Sağlık Durumlarına Göre İncelenmesi</i>	38
Tablo 16.	<i>ÇADİ ile SKE puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları.....</i>	39
Tablo 17.	<i>Sınav Kaygısı Toplam Puanını Yordayan Değişkenler.....</i>	40

EKLER LİSTESİ

EK A.	Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi.....	81
EK B.	Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Tez Etik Kurulu İzin İstek Yazısı	84
Ek C.	Çağ Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul İzni Yazısı.....	85
EK D.	Çağ Üniversitesi Tez Anket İzni İçin Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne İzin İstek Yazısı	86
Ek E.	Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	87
EK F.	Çağ. Üniv. Bilgilendirilmiş Onam Formu	89
EK G.	Kişisel Bilgi Formu	90
EK H.	Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi.....	92
EK I.	Sınav Kaygısı Envanteri	93

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, problemi, önemi, hipotezleri, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlamaları, kuramsal açıklamaları ve ilgili alanyazın araştırmaları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Kaygı, kişiyi içsel ve dışsal tehditlere karşı uyaran ve organizma için hayat kurtarıcı yanları bulunan temel bir duygudur. Kişiyi uyarmak, tehditten korumak ya da istenmeyen sonuçları azaltmak için gereken adımları atması için hazırlamak, yeni koşullara uyumu sağlamak ve kişinin ruhsal gelişiminin daha üst basamaklara çıkmasını sağlamak gibi olumlu işlevlerin yanı sıra engelleyici işlevleri de olabilmektedir. (Sönmez, 2015). Çocuklarda kaygının kendisi olağandışı değildir; bununla birlikte, aşırı, kontrol edilemez ve rahatsız edici olması durumunda klinik olarak anlam kazanır (Kertz& Woodruff-Borden, 2011).

Sınav kaygısı, bireyin sınav anında ya da öncesinde yaşadığı, sınavda başarısız olacağına dair hissettiği korku ve kaygıdır. Bilişsel, bedensel ve davranışsal belirtiler nedeniyle bireyi rahatsız ederek günlük yaşamını etkilemektedir (Başal, 1997; Kutlu, 2001; Hong, 1998). Sınav kaygısı ve sınav performansı arasında negatif bir ilişki olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Sınava ilişkin kaygı; kişinin kendiyle ilişkili değişkenler (anksiyete ile ilişkili bilişleri) ile iyi bir performans için gerekli olan görevle ilgili değişkenler arasında dikkatin bölünmesine neden olmaktadır (Wine, 1971). Kişi sınavlarda başarılı olma yeteneğine sahip olmasına rağmen kaygıdan dolayı kötü performans göstermektedir (Zeidner, 2004).

Eğitim-öğretim sistemimizin ilk kademesinde başlayan ve kariyer sürecimizin vazgeçilmez bir unsuru haline gelen sınavlar, öğrenme eksikliklerini tespit etme, bir üst eğitim kurumuna geçme, mesleğe yerleşme ve kariyer basamaklarında ilerleme gibi birçok farklı amaca hizmet etmektedir. Eğitim öğretim sistemi içinde önemli bir işlevi olan sınavlar hem öğrenciler hem de aileleri için stres unsuru olmaktadır. Özellikle öğrencinin öğrenim ve kariyer sürecini belirleyen sınavlar ile öğrencinin üzerindeki baskı düzeyi artmakta beraberinde stres, yorgunluk, kaygı düzeyi de yükselmektedir. Öğrencilerin sınavın önemine odaklı bir ortamda yaşadıkları tecrübeler sınavla ilişkili kaygıları da beraberinde getirmektedir (Abrams vd., 2003; Popham, 2001; Softa vd., 2015).

Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) doğrultusunda sınavla öğrenci yerleştirilen ortaöğretim kurumlarına giriş için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

tarafından uygulanan Merkezi Sınava hazırlanmaktadırlar. 2021 yılında düzenlenen merkezi sınava ilişkin istatistiksel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

2021 Merkezi Sınava İlişkin İstatistikler

	Öğrenci sayısı
Sınav Başvurusu otomatik olarak alınan Öğrenciler	1.243.830
Sınava Katılan Öğrenciler	1.038.492
Merkezi Sınav Puanıyla Yerleşen Öğrenciler	168.924

LGS doğrultusunda merkezi sınava katılan öğrencilerin %34.49’u tercihte bulunmuştur. 2020-2021 öğretim yılında sekizinci sınıftan mezun olan öğrencilerin %13.58’i merkezi sınav puanıyla sınavla öğrenci alan ortaöğrenim kurumlarına kayıt yaptırmıştır (MEB, 2021a, 2021b, 2021c).

Anksiyete bozukluklarının nedenleri arasında yer alan veya sürmesinde rolü olduğu düşünülen bir kavram olarak anksiyete duyarlılığının (AD) tanımını ilk kez Reiss & McNally (1985) yapmıştır. Zararlı sonuçlara yol açabilecekleri düşüncesinden hareketle anksiyete belirtilerinden duyulan korkma şeklinde tanımlanmaktadır. AD’nın, özellikle anksiyete bozuklukları dahil pek çok psikiyatrik rahatsızlıkla ilişkisi kurulmuştur (Sönmez, 2015; Mantar, 2008). AD düzeyi yüksek bireyler anksiyete yaşadıkları zaman hemen korkularına yönelik dikkat kesilmekte ve bu da onların anksiyetesini şiddetlendirmektedir (Reiss & McNally, 1985). Bu nedenle özellikle LGS’ye hazırlanmakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığının sınav kaygısı ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Ergenlik, öğrencilerin sürekli değerlendirme ve rekabet ile karakterize edilen sınıf ortamlarında giderek artan akademik talepleri yönetmelerini gerektiren okul geçişleriyle karakterize edilir (Hanewald, 2013; Kennelly & Monrad, 2007; Ringeisen & Raufelder, 2015). Sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler hem LGS’ye hazırlık hem de ergenlik gibi önemli gelişim görevlerinin ve stres faktörlerinin yer aldığı bir dönem içerisinde bulunmaları nedeniyle özellikle riskli bir grubu oluşturmaktadır. Sınav kaygısı, okul çağındaki gençlerde akademik ilerlemeyi önemli ölçüde etkileyebilen ve anksiyete ile ilişkili problemler içinde oldukça yaygın gözlenen bir tablodur. Dolayısıyla sınav

kaygısına müdahale edilip, sınavlarda arzu edilen bir başarı düzeyinin hedeflenmesi kaçınılmaz olmaktadır (Değirmenci, 2020).

Yazında sınav kaygısıyla ilgili çoğu araştırmanın lise ve üniversite öğrencilerinde gerçekleştirildiği, anksiyete duyarlılığı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmiştir. Sınav kaygısının daha az çalışıldığı bir yaş grubunda araştırmanın yapılacak olması ve sınav kaygısının anksiyete duyarlılığı ile ilişkili olup olmadığının incelenecek olması nedeniyle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada; “Sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi ile anksiyete duyarlılığı arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ve bu soruyla ilişkili olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi ve anksiyete duyarlılığı düzeyi nedir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve anksiyete duyarlılığı hangi sosyodemografik değişkenlerle ilişkilidir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı ilişkili midir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığının hangi alt boyutları sınav kaygısının hangi bileşenleri ile ilişkilidir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısını hangi değişkenler yordamaktadır?

Çalışmadan elde edilecek verilerin okul ortamında sınav kaygısına yönelik geliştirilecek müdahale programlarında hedeflerden birinin anksiyete duyarlılığı ile çalışmak olabileceğine dair ön veriler sunacağına inanmaktayız. Sınav kaygısının akademik başarı başta olmak üzere çocuk ruh sağlığına potansiyel olarak kalıcı ve olumsuz etkisi dikkate alındığında öğrencilerde sınav kaygısı ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiden elde edilecek olan verilerin uygun okul müdahale programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olacağını düşünmekteyiz. Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var olup olmadığını incelemektir. Bu yönde çalışmanın amacına uygun olarak aşağıda belirtilen hipotezler test edilecektir.

H1: Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ile anksiyete duyarlılığı düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır. Anksiyete duyarlılığında artış, sınav kaygısında artışla ilişkilidir.

H2: Sınav kaygısının anksiyete duyarlılığı ile olan ilişkisinin gücü AD alt boyutları arasında farklılık göstermektedir.

H3: Anksiyete duyarlılığı sınav kaygısını yordamaktadır.

Bu çalışma için belirlenen sayıtlar şu şekildedir.

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değişkenleri doğru ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmanın örneklemi oluşturan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçüm araçlarına doğru ve güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Bu çalışma için belirlenen sınırlılıklar ise şu şekildedir.

1. Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Adana Çukurova ilçesindeki devlet okullarında eğitim görmekte olan 8. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma uygulanan ölçeklerin yapıldığı zaman ve yakın zaman dilimi ile sınırlıdır.
3. Elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtükleri özellikler ve kişisel bilgi formundan elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
4. COVID-19 pandemi sürecinin beraberinde getirdiği yeni şartlar, çalışma uygulama takviminde bazı öngörülemeyen sınırlılıklara neden olmuştur.

İlgili çalışmanın raporunda ve kuramsal çerçevesinde geçecek olan işlevsel tanımlamalar şu şekildedir.

Sınav Kaygısı: Herhangi bir değerlendirilme ya da sınav esnasında kişinin performansını düşüren davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan ve kişide gerginlik oluşturan nahoş bir duygu durumudur (Spielberger, 1972).

Anksiyete Duyarlılığı: Anksiyete ile ilişkili belirti ve duyumların zararlı bedensel, bilişsel ya da sosyal sonuçları olduğuna yönelik, yapısallık ve süreklilik gösteren aşırı düzeyde korkudur (Reiss & McNally, 1985; Mantar vd., 2011).

Anksiyete ve Kaygı

Anksiyete, Türkçe'ye İngilizce 'anxiety' sözcüğünün karşılığı olarak çevrilmiştir. Çoğu zaman anksiyete, bunaltı, iç sıkıntısı, kaygı gibi sözcüklerle de belirtilir (Öztürk ve Uluşahin, 2015). İçsel ya da dışsal uyaranlardan kaynaklanabilecek bir tehlike

olasılığına karşı yaşanan; fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilere neden olan kaygı ve endişe durumudur (Stein & Hollander, 2001; Özdemir & Kütük, 2013). Anksiyete ve kaygı Türkçe’de sıklıkla birbirinin yerine geçen kavramlar olarak kullanılırlar da bilimsel literatürde farklı ve benzer özelliklerine atıfta bulunulmuştur.

Anksiyete genellikle belirsiz, rahatsız edici bir korku veya bilinmeyen bir kaynaktan gelen tehlike hissi olarak tanımlanır. Kaygı (kuruntu/endişe/worry) ise sonucu hakkında belirsizliğin olduğu gelecekteki olaylarla ilgilidir, düşünülen gelecek olumsuzdur ve buna endişe duygusu eşlik eder (Gana vd., 2001; MacLeod vd., 1991). Kaygı, sıklıkla bilişsel bir kaçınma taktiği olarak hizmet eden gelecekteki olumsuz olayların olasılığına odaklanan tekrarlayan düşünceler olarak kavramsallaştırılır (Zvolensky vd., 2018). Bazı araştırmacılar tarafından kaygı, anksiyetenin bilişsel komponenti olarak ele alınırken, bazı araştırmacılar tarafından anksiyeteden bağımsız bir yapı olarak kabul edilmektedir (Stöber & Jourmann, 2001; Tallis vd., 1991). Borkovec vd. (1983) kaygıyı, sonucu belirsiz olan ancak çeşitli sayıda olumsuz sonuç olasılığını içeren bir konuda mental problem çözme girişimini temsil eden olumsuz duygu yüklü ve görece kontrol edilemeyen düşünce ve imgeler zinciri olarak tanımlamıştır. Davey vd. (1992) kaygı ve anksiyetenin ayrı olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür; kaygının uyarlanabilir, problem odaklı başa çıkma stratejileri ve bilgi arayan bilişsel stille, bir özellik olarak ele alınan kaygının ise olumsuz psikolojik sonuçlarla (örn. kaçınma başa çıkma stratejileri) ilişkili olduğunu belirtmiştir. Zebb & Beck (1998) ise iki yapının çok benzer olduğunu ifade ederek, kaygının problem çözme stiliyle, anksiyetenin ise olumsuz duygulanımla ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Heller & Nitschke (1998), anksiyöz uyarılma (somatik anksiyete) ile anksiyöz düşünme/yorumlama (kaygı) arasında ayrım yapmış, farklı beyin aktiviteleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Gana vd. (2001), kaygı ve anksiyete arasındaki ilişkinin iki yönlü olmadığını, kaygının, anksiyeteye belirgin pozitif etkisi olduğunu ama tersi bir ilişkinin geçerli olmadığını bildirmiştir.

Anksiyetenin iki yönü üzerinde durulmuştur. İlki, anksiyetenin bilişsel yönü olan kuruntu/endişe olup kişinin kendi performansına yönelik olumsuz değerlendirmelerini içerir ve sınav kaygısının kişinin performansına olan olumsuz etkisiyle daha çok ilişkilidir (Zeidner & Mathews, 2005; Hembree, 1988). Anksiyetenin ikinci yönü ise anksiyetenin bilişsel yönüyle ilişkili şekilde ortaya çıkan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır (Liebert & Morris, 1970). Sınav öncesi yaşanan anksiyetenin bilişsel boyutu performanstaki düşüşle daha fazla ilişkilidir (Hembree, 1988).

Araştırmalar, çocuklarda patolojik kaygının sıklık özelliğinden ziyade yoğunluk ve kontrol edilemezlik özelliği ile en iyi şekilde ayırt edilebileceğini bildirmiştir. Kaygının çocuklarda ve ergenlerde bir problem çözme stratejisi olarak işlev gördüğüne, büyük çocuklarda daha önemli kaygılar hakkında düşünmekten kaçınmaya yardımcı olabileceğine dair kanıtlar mevcuttur (Wilson, 2010). Kaygının doğası ve ölçülmesi üzerine araştırmalar yapan Spielberger (1966), kaygıyı sürekli (trait) ve durumluk (state) kaygı olmak üzere 2 boyutta ele almıştır. Bu iki boyut birbirinden bağımsız değildir ve aralarında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır (Başarır, 1990). Spielberger (1966) sürekli kaygının kişinin içinde bulunduğu durumları çoğunlukla stresli olarak algılaması sonucu yaşanan duygu olarak tanımlamıştır. Sürekli kaygı normalde tehdit edici olmayan durumların kişi tarafından tehlikeli ve benliğini tehdit edici olarak yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Kişinin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı olarak da belirtilmektedir (Öner & LeCompte, 1985). Durumluk kaygı, kişinin belirli özel durumları tehdit olarak değerlendirmesi sonucunda oluşmaktadır. Kişinin yaşadığı durumu tehdit olarak değerlendirmesine bağlı olarak kaygı düzeyi de değişmektedir. Tehdit olarak algılaması yüksek ise durumluk kaygı seviyesi de yüksek, tehdit olarak algılaması düşük ise kaygı seviyesi de düşüktür. Aynı zamanda, tehdit olarak algılanan durum ortadan kalktığında durumluk kaygı düzeyi düşmektedir (Öner & LeCompte, 1985).

Kaygı Belirtileri

Kaygı yaşayan bireyde fizyolojik, duygusal, zihinsel ve davranışsal birtakım belirtiler gözlenmektedir ve bunlar kaygı esnasında yaşanan 4 belirti türüdür (Atkinson vd., 2016). Fizyolojik belirtiler, tehlikeli bir durumla karşılaşıldığında kendini korumaya yönelik olarak organizmanın gösterdiği doğal tepkiler olup kişiyi tehlikeden kaçmaya ya da onun üstesinden gelmeye hazırlar. Duygusal belirtiler kaygı esnasında bireyde huzursuzluk yaratan çeşitli duyguları içerir. Zihinsel belirtilerde; bireyin bilişsel işlevlerinde ya aşırı uyanıklık hali ya da baskılanma gözlenmektedir. Davranışsal belirtilerde; duygusal değişikliklerde olduğu gibi bireyin davranışlarında da normal davranışların hiperaktivasyonu ya da gerilemesi, baskılanması şeklinde değişiklikler yaşanır. Kaygının kişide yol açtığı belirtilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Kaygı Belirtileri*

Fizyolojik Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
-Çarpıntı -Kalp atışında hızlanma -Kan basıncında düşme ya da yükselme -Solonumun hızlanması -Kaslarda gerginlik -Titreme -Karın ağrısı -İdrara sık çıkma -Terleme	-Korku -Endişe -Tedirginlik -Dehşet duygusu -Gerginlik -Çaresizlik -Sinirlilik	-Dikkat dağınıklığı -Odaklanmada güçlük yaşama -Düşüncede duraksamalar -Unutkanlığın artması -Aşırı uyanıklık hali -Karar verirken zorlanma -Düşüncelerin çarpıtılması	-Kaçma -Kaçınma -Huzursuzluk -Donakalma -Koordinasyonda güçlük

Sınav Kaygısı**Sınav Kaygısına İlişkin Tanımlar**

Öğrenciler ilkokuldan başlayarak sınav yoluyla değerlendirmeye dayalı bir eğitim-öğretim sistemi içinde yer alırlar. Öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımları belirli ölçütlere göre hazırlanmış ölçme araçları sonucunda sayısal değerlere dönüştürülerek değerlendirilir. Sınavlar, eğitim-öğretim sisteminde endişe ve kaygı kaynaklarından biridir (Leta, 2001; Tarhan, 2009). Bu nedenle sınav kaygısı öğrencilerin öğrenim yaşamları boyunca karşılaştıkları önemli sorunlardan biridir (Khosravi & Bigdeli, 2008).

Literatüre bakıldığında sınav kaygısıyla ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Spielberger (1972) sınav kaygısını, herhangi bir değerlendirilme ya da sınav esnasında kişinin performansını düşüren davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan ve kişide gerginlik oluşturan nahoş bir duygu durumu olarak ele almaktadır. Sınav kaygısı, performans değerlendirme durumlarını tehdit edici olarak değerlendirme eğiliminde kalıcı bir bireysel farklılığa işaret etmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Bu bağlamda, sınav kaygısı duruma özgü bir özellik olarak kabul edilir ve yüksek düzeyde sınav kaygısı olan kişiler, değerlendirici olmayan durumlarda değil, ancak

değerlendirici durumlarda yüksek düzeyde durumluk kaygı göstereceklerdir (Bertrams vd., 2010; Endler & Kokovski, 2001; Segool vd., 2013).

Öner (1972) sınav kaygısını akademik bir değerlendirilme esnasında yaşanan korkuyla karışık endişe hali olarak tanımlamaktadır. Sınav kaygısı, kişinin sınavdan önce öğrendikleri ile sınav anında yeterli performans göstermesine engel oluşturabilen ve başarının düşmesine neden olan bir kaygı durumudur (Kurt, 2006). Sınav kaygısı, kişinin performansının yargılanacağı veya değerlendirileceği durumlarda kaygılı olma eğilimindeki kalıcı farklılıklara atıfta bulunan özellik benzeri bir değişkendir (Putwain & Daly, 2014). Zeidner (1998) sınav kaygısını değerlendirilmeyle ilgili olumsuz sonuç beklentilerinin yol açtığı bedensel, psikolojik ve davranışsal tepkiler şeklinde açıklamaktadır. Sınav kaygısı, kişinin yeteneklerini yeterli bulmadığı, sınav için hazır olmadığını ve görevini eksik yerine getirdiğini düşündüğü bir değerlendirme sürecinde endişe, gerginlik, bunalım ya da huzursuzluk duyguları ile meydana gelmektedir (McDonald, 2001).

Sınav kaygısına ilk olarak Alexander Luria (1932) öğrencilerin sınav esnasında farklı duygusal tepkilerinin olduğunu belirterek dikkat çekmiştir. Luria (1932) sınavdayken kafası karışık ve endişeli olan öğrencileri “kararsız” olarak; daha sakin ve organize olan öğrencileri “kararlı” olarak gruplamıştır. Araştırmalarının sonucunda ‘kararsız’ olarak gruplanan öğrencilerde akademik sınavların daha fazla duygusal tepkilere ve sınav kaygısına yol açtığını belirtmiştir (akt. Spielberger & Vagg, 1995).

1960’lı yıllarda sınav kaygısı ile ilgili araştırmalar oldukça gelişim göstermiştir. Alpert ve Haber (1960) sınav esnasında sınava dair düşüncelerin sınav kaygısına etkilerinden bahsetmiştir. Spielberger (1966) sınav kaygısının sürekli ve durumsal kaygı şeklinde iki boyutlu bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısının endişe ve duygu boyutlarının olduğunu vurgulamıştır. 1970’li yıllarda sınav performansında bilişsel faktörlerin önemi vurgulanmıştır (Wine, 1971; Sarason, 1980). Wine (1971) bilişsel dikkat modelini geliştirmiştir. Sarason (1980) ben merkezci ve kendini değerlendirme düzeyi yüksek kişilerde sınav kaygısı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak bilişsel-davranışçı tekniklerle sınav kaygısı düzeyinin düşürülmesine yönelik çalışmalar yoğunlaşmıştır. 1980’li yıllarda sınav kaygısı ile ilgili araştırmalar başka ülkelerde de yaygınlaşmıştır. Yapılan araştırmalar kaygının bilişsel alandaki etkilerini azaltmayı hedeflemiştir (Bozkurt, 2012).

Sınav Kaygısının Epidemiyolojisi, Nedenleri ve İlişkili Faktörler

Sınav kaygısının sıklığına yönelik yapılan çalışmalar azımsanmayacak sayıda öğrencinin sınav kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı sıklığını araştıran bir çalışmada yaklaşık öğrencilerin yarısının yüksek sınav kaygısı yaşadığı bildirilmiştir (Kavakçı vd., 2014). İngiltere’de ortaokul öğrencilerinde yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde sınav kaygısına ilişkin tahmini oranlar %2.1-30.2 arasında değişmektedir (Keogh vd., 2006; Putwain & Daniels, 2010; Putwain, 2007; Putwain vd., 2012; Putwain & Daly, 2014).

Sınav kaygısının nedenlerini incelemek amacıyla alan yazına bakıldığında kişisel, fizyolojik ve çevresel pek çok faktör ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sınav kaygısının nedenlerine ilişkin değişkenler; öğrencinin kişisel ve biyolojik özellikleriyle ilgili olanlar, okulun öğrencilere yaklaşımı ve onlardan beklentileriyle ilgili olanlar, ailelerin çocuklarına karşı tutumları ve beklentileriyle ilgili olanlar olmak üzere genel başlıklar altında incelenebilmektedir (Dündar vd., 2008). Sınav kaygısının nedenleri Kurt (2006) tarafından ise aşağıdaki gibi gruplandırarak açıklamıştır;

Genetik faktörler ya da yatkınlık: Ailede kaygı düzeyi yüksek birinin varlığı ve ondan alınan kalıtımın etkisiyle kişide daha kaygılı bir yapı gelişebilir.

Aile içinde yanlış eğitim: Ailede aşırı serbest ya da baskıcı tutum var olduğunda, bu tutumlar çocukta endişe ve kaygı gelişmesine neden olmaktadır. Örneğin baskıcı bir ailede büyüyen çocuk sınav sonucundan değil, ebeveynlerinin vereceği tepkinin belirsizliğinden ve olumsuz bir tepki ile karşılaşma olasılığından dolayı kaygı duyabilmektedir.

Bireydeki iç çatışmalar: Öğrenci ile ailenin beklentilerinin birbiriyle çelişmesi sınav kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin konservatuar okumak isteyen öğrenciye ailesinin başka bir bölümü okumasını istemesi ve baskı oluşturmaya kaygıya neden olabilmektedir.

Öğrenilmiş tepki olarak kaygı: Sınav kaygısı bazen otomatik bir şekilde sınava gösterilen reaksiyondur. Öğrencide, sınavdan önce fiziksel belirtiler yaşıyorsa (karın ağrısı, mide bulantısı gibi) öğrenilmiş kaygıdan bahsedilebilir.

Sınav kaygısının yapılan araştırmalarda cinsiyet, yaş, akademik başarı, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn kaygısı ve ruhsal hastalıklarla ilişkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet sınav kaygısının önemli yordayıcılarından biridir (Çam-Ray, 2020). Pek çok araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aslan, 2005; Duman, 2008; Genç, 2016; Kayapınar, 2006; Tekbaş, 2009; Cassidy &

Johnson, 2002; Hembree, 1988; Ergene, 2011; Güler ve Çakır, 2013; Narlı, 2019). Sınav kaygısının ileriki yaşlarda daha yüksek (Aysan vd., 2001; Erözkan, 2004; Kayapınar, 2006) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin düştüğü (Boyacıoğlu, 2010; Kaya & Savrun, 2015), üstün yetenekli öğrencilerde daha düşük sınav kaygısı olduğu bildirilmiştir (Beer, 1991). Değerlendirilme ve başarıyla ilgili endişeler, yetersiz ve düzensiz çalışma alışkanlıkları ve sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasında pozitif ilişkiler bildirilmiştir (Küçüker, 2018; Yıldırım & Ergene, 2003).

Motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki olmakla birlikte öğrencinin motivasyon türüne göre bu ilişki farklılaşmaktadır. İçsel motivasyon düzeyi arttıkça sınav kaygısı düzeyi azalmakta, dışsal motivasyon arttıkça sınav kaygısı düzeyi artmaktadır (Covington, 2004; Embse vd., 2017; Khalaila, 2015). Olumsuz mükemmeliyetçi kişilik özellikleri sınav kaygısını arttırmaktadır (Burns, 1980; Hanımoğlu & İnanç, 2011; Taşdemir, 2003; Yıldız, 2007). Mantıksız inanışlar, sınavla ilgili olumsuz düşünceler sınav kaygısını arttırmaktadır (Galassi vd., 1981; Güler ve Çakır, 2013). Bireyde özgüven, öz düzenleme ve öz yeterliliğin azalması daha yüksek sınav kaygı düzeyi ile ilişkilendirilmiştir (Cunha & Paiva, 2012; Onyeizugbo, 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Turan-Başıoğlu, 2007). Çin’de lise öğrencilerinde gerçekleştirilen bir araştırmada mono-amin-oksidad tip A gen polimorfizminin sınav kaygısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bildirilmiş, bulgular 4 tekrarlı genotipe sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde sınav kaygısı gösterdiği bulunmuştur (Liu & Lu, 2013).

Üniversite mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğunu saptayan çalışmalar mevcuttur (Bozkurt, 2012; Civil, 2008). Anneden algılanan kabul ve ilgi düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı düşmekte (Hanımoğlu & İnanç, 2011), aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek yüksek ise sınav kaygısı azalmaktadır (Gençdoğan, 2006; Özdemir-Kurt, 2017; Sarason, 1981; Sorias, 2000; Yağcı, 2010). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sınav kaygısı düzeyi ile annelerin sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve annelerin sürekli kaygı düzeylerinin öğrencilerin sınav kaygısını yordadığı saptanmıştır (Yılmaz-Aydın, 2018). Mükemmeliyetçi, koruyucu/istekçi ve otoriter anne baba tutumu, yüksek düzeyde başarı beklentisi, baskı görmek, kıyaslanmak gibi olumsuz ebeveyn tutumları sınav kaygısı düzeyini arttırmaktadır (Burke, 2016; Chapell & Overton, 1998; Otrar, 2003; Öner, 1990).

Alanyazında sınav kaygısının sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar olmakla beraber (Boyacıoğlu, 2010; Demirci, 2018; Özen, 2021; Yıldırım, 2000) bazı araştırmalarda gelir seviyesi yükseldikçe sınav kaygısının azaldığı, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Bozkurt, 2004; Erzen & Odacı, 2014; Ünal, 2001). Olumsuz sınav deneyimleri, sınav zamanının sınırlı olması, eğitim ortamındaki tutum ve davranışların otoriter ve katı olması, sınıf geçme koşullarının zorluğu, cezalar, yüksek not almanın zor olması, sınıf ya da okul ikliminde rekabet düzeyinin fazla olması da erken yaşlarda sınav kaygısının oluşmasına neden olan faktörler kapsamındadır (Alyaprak, 2006; Kutlu ve Bozkurt, 2003; Hill & Wigfield, 1984; Maviş ve Saygın, 2004; Zeidner, 1998).

Sınav Kaygısının Bileşenleri

Sınav kaygısının çok boyutlu olduğu ve teorik olarak farklı, ancak ampirik olarak ilişkili, bilişsel ve duyuşsal-fizyolojik bileşenleri içerdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Zeidner, 2007, 2014). Bazı araştırmacılar ‘kuruntu’ ve ‘duyuşsallık’ olarak sınav kaygısını iki bileşende ele almıştır (Liebert & Morris, 1967). ‘Kuruntu’ boyutu bireyin performans sonucuna dönük olumsuz yargılarını, beklenti ve düşüncelerini kapsar. Sınav kaygısının bilişsel yönüdür. Birey, sınav alma becerisine ya da sınav sonucuna dair olumsuz düşüncelere odaklanır (Öner, 1990). ‘Duyuşsallık’ ise sınav anında otonom sinir sisteminin uyarılması sonucunda meydana gelen fizyolojik tepkiler şeklindedir. Sınavdan önce ya da sınav anında yaşanan terleme, hızlı kalp atışı, baş dönmesi ve soluk alma hızındaki artış gibi fiziksel tepkilerdir (Cizek & Burg, 2006). Kuruntu ile düşük sınav performansı arasında ilişki bulunmakla birlikte; duyuşsallık ile performans arasında ilişki kurulamamıştır (Liebert & Morris, 1969; Akt. Spielberger & Vagg, 1995). Liebert ve Morris’in bu bulguları sınav kaygısını konu edinen araştırmaların kaygının bilişsel tarafına yönelmesine neden olmuştur (Zeidner, 1998).

Bazı araştırmacılar sınav kaygısını üç farklı bilişsel yönü içeren çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılır: endişe (bireysel performans ve başarısızlığın sonuçları hakkında yıkıcı endişeler), müdahale (girici, ilgisiz düşüncelerle akademik görevlerden dikkatin dağılması) ve güven eksikliği (düşük özgüven ve özgüven eksikliği). Duygusal yönünü ise, yoğun duygulanımların eşlik ettiği fiziksel reaksiyonların (örneğin, mide ağrısı, yüksek nabız ve terleme) otonomik ifadesi olarak tanımlar (Ringeisen & Raufelder, 2015).

Sınav Kaygısının Etkileri

Sınav kaygısı bireyin çalışma becerisini olumsuz etkileyen, akademik başarısını düşüren, bilişsel ve fizyolojik etkileri olan bir durumdur (Dusek, 1980; Mandler & Sarason, 1952). Sınav kaygısı olan bireylerde titreme, sesin kısılması, mide krampları, ağız kuruluğu, terleme, yüz kızarması, baş dönmesi, baş ağrısı, çarpıntı gibi birtakım ortak fizyolojik semptomlar da görülmektedir. Bu semptomlarla birlikte güven sorunu, uyku problemleri, aşırı öfke gibi kişiye göre değişebilen psikolojik tepkiler görülmektedir. Aşırı derecede kaygı yaşayan birey, ne yapacağını bilmeyen ve hareketleri amaçsız bir görüntü sergileyebilmektedir (Otrar, 2003; Öner, 1990).

Sınav kaygısı ile sınav performansı arasındaki ilişki pek çok araştırma tarafından incelenmiştir (Başarır, 1990; Bozkurt, 2012; Karataş, 2020; Potvin vd., 2013). Bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılsa da çoğunlukla elde edilen bulgular sınav esnasında kaygısı yüksek öğrencilerin başarı düzeylerinin de düşük olduğuna işaret etmiştir (Hembree, 1988; Eum & Rice, 2011). Yüksek kaygı düzeyi sınav performansı için gerekli zihinsel becerileri kullanmada güçlük yaratmakta, dikkat ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Eysenk, 1992; Eysenck vd., 2007; Von Hippel vd., 2000; Sarason, 1972). Genel olarak, endişeli öğrenciler, değerlendirme durumlarının bağlamsal belirtilerine karşı son derece savunmasızdır; sınavlar/sınavlar öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrenci kendini güvensiz, endişeli ve kuşku hissetmektedir (Zeidner, 1998). Girici düşünceler (örneğin, başarısızlık beklentisi) görevin gerektirdiği dikkat süreçlerine müdahale etmekte ve sonuç olarak performansı tehlikeye atmaktadır (Sarason, 1984, 1988). Öğrenmenin sağlanabilmesi için optimal düzeyde (yüksek ya da düşük olmayan) kaygıya ihtiyaç duyulmaktadır. Optimal düzeyde kaygı dikkati, isteği ve hafızayı artırabilir ve başarı düzeyini yükseltir (Salend, 2011; Zeidner, 1998). Sınav kaygısı orta düzeyde olan öğrenciler yapılan testlerde düşük ya da yüksek kaygı düzeyine sahip olanlara göre daha başarılı puanlar elde etmişlerdir (Dordinejad vd., 2011; Salehi vd., 2010). Yüksek sınav kaygısı öğrencinin dikkati ve zihinsel faaliyetleri ile daha yüksek sınav sonucu arasında bir engel olarak değerlendirilmektedir (Dusek, 1980).

Benlik tasarımı ve benlik saygısı sınav kaygısı yüksek öğrencilerde daha olumsuz saptanmakta (Değirmenci, 2020; DeMan vd., 1991; Sarason, 1975), sınav kaygısı düzeyinde artış psikolojik sağlamlık düzeyinde azalmayla ilişkilendirilmektedir (Bozkurt, 2019; Özen, 2021). Sınav kaygısı akademik bağlamın yanı sıra sosyal bağlamda da birtakım olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Sınav kaygısı düzeyi

yüksek öğrenciler tartışmalarda söz alma, grupta konuşma, sesli okuma ya da soru cevaplama gibi etkinliklerde endişeli ve gergin hissedebilirler. Kendileriyle ilgili olumsuz fikirlere odaklandıkları için düşüncelerini koordine etmede ve konuşma esnasında uygun sözcükleri kullanmada güçlük yaşarlar (Kurt, 2006).

Geçmiş çalışmalarda yüksek düzeyde sınav kaygısı olan öğrencilerin, yaygın anksiyete bozukluğu (YAB) ve panik bozukluğu dahil olmak üzere kaygı bozukluğu belirtilerinin göstergelerinde daha yüksek puanlar bildirdiği belirtilmiştir (Putwain DW, 2021). Ek olarak, yüksek düzeyde test kaygısı olan çocuklar ve ergenler, günümüzde sosyal kaygı bozukluğu olarak adlandırılan sosyal fobi (Herzer vd., 2014) ve YAB (Beidel vd., 1994) dahil olmak üzere kaygı bozuklukları için sıklıkla tanısal eşikleri karşılamaktadır. Çocuk ve ergen örnekleminde gerçekleştirilen çalışmada sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin fizyolojik kaygı, endişe, sosyal kaygı, yaygın kaygı, özgül fobi, ayrılık kaygısı ve panik bozukluk ölçümlerinde daha yüksek puanlar elde ettikleri bildirilmiştir (Warren vd.,1996; Weems vd.,2010; King vd., 1995). Sınav kaygısına yönelik iki ayrı yaklaşım söz konusudur. Bazı araştırmacılar sınav kaygısının diğer anksiyete bozukluklarından ayrı bir yapı olarak ele alınması gerektiğini bildirirken (Putwain DW, 2021) diğerleri sınav kaygısının bir veya daha fazla kaygı bozukluğunun bir tezahürü veya göstergesi olabileceğini ileri sürmüştür (LeBeau vd., 2010).

Sınav Kaygısı Modelleri

Sınav kaygısının boyutlarını, nedenlerini ve etkilerini açıklamak üzere farklı model ve kuramlar geliştirilmiştir. Bunlardan en çok kabul görenler aşağıda açıklanmaktadır. Bu modeller; İstek modeli, Eksiklik modelleri, İşlem modelleri, Çağdaş Bilişsel Motivasyon modelleri başlıkları altında incelenecektir.

İstek Modeli

Mandler ve Sarason tarafından geliştirilen istek modelinin sınav kaygısını açıklayan ilk model olduğu ifade edilebilir (Bozkurt, 2012). Sınav kaygısının performansa olan etkisi açıklanmaktadır (Yapan, 2021). İstek modeli, özellikle zor ya da karmaşık performans gösterilmesi gereken değerlendirilme durumlarında güdülenme düzeyinin yüksek olmasının sınav performansına olumsuz yansıtacağını belirtmektedir. Çünkü istek düzeyinin artması kaygı düzeyini de artırmakta bu durumda öğrencinin performansını düşürmektedir (Zeidner, 1998). Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrenciler sınavla ilgisiz, sınava odaklanmasını güçleştiren duygu ve tepkilerle

mücadele etmekte; sınav kaygısı düzeyi düşük olanlar ise sınavla ilgili görevler ve tamamlanması doğrultusunda tepkiler vermektedirler (Mandler & Sarason, 1952).

Eksiklik Modelleri

a. Bilişsel-Dikkat Modeli

Wine (1971) ve Sarason (1980) tarafından sınav kaygısını açıklamak üzere geliştirilmiş modellerden biridir. Wine (1971), sınav esnasında öğrencinin performansındaki düşüşün ve sınav kaygısının onun bilişsel dikkatini dağıtan kaygı içeren düşüncelerden kaynaklandığını belirtmiştir. Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrenciler dikkatini görevlerine odaklamakta zorluk çekmektedirler (Wine, 1971). Bilişsel engellenme sınav kaygısı ve performans düşüklüğüne aracılık etmektedir (Sarason, 1980). Değerlendirme esnasında endişe verici ve görevle ilgisiz düşüncelere, özelleştiriye odaklanan öğrenci bilişsel engellenme nedeniyle dikkatini verememektedir (Geen, 1980).

b. Beceri Eksikliği Modeli

Bilgi işleme kuramına dayandırılarak geliştirilen beceri eksikliği modeli sınav kaygısını öğrencilerin çalışma alışkanlıklarındaki yetersizlik ve düşük akademik beceriye bağlamıştır (Tobias, 1985). Sınav kaygısı, bilişsel dikkat modelindeki gibi sınav performansına doğrudan değil dolaylı olarak etki etmektedir. Çalışma alışkanlıklarındaki yetersizlik, hazırlanmaları gereken konuları eksik öğrenme, sınav stratejilerini kullanmada eksiklik sonucu sınav performansında düşme yaşanmaktadır (Everson vd., 1989; Tryon, 1980).

İşlem Modelleri

a. Durumluk ve Sürekli Kaygı Modeli

Durumluk ve sürekli kaygı modeli Spielberger & Vagg (1995) tarafından geliştirilmiştir. Spielberger & Vagg (1995) kaygıyı durumluk kaygı ve sürekli kaygı şeklinde iki türde açıklamıştır. Durumluk kaygı, içinde bulunulan durum ile ilişkili olarak otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla meydana gelen fiziksel belirtileri, endişe, gerginlik ve sinirlilik halini belirtmektedir. Sürekli kaygı ile kast edilen de kişide çoğunlukla kaygı düzeyinin yüksek olmasıdır. Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri de çoğunlukla yüksektir. Sınavları stres ve tehdit unsuru olarak algılamaya yatkındırlar. Aynı zamanda sınav anında durumluk kaygıyı

daha şiddetli yaşamaktadırlar (Spielberger vd., 1978). Yüksek sınav kaygısı puanı olan öğrenciler düşük sınav kaygısı puanı olanlara göre daha sık ve yoğun durumluk kaygı yaşamakta ve bu öğrencilerde otonom sinir sisteminde daha yoğun uyarılmışlık, sınava odaklanmasına engel olan endişe içerikli düşünceler, performansına yönelik olumsuz değerlendirmeler daha sık gözlenmektedir (Spielberger & Vagg, 1995).

b. İşlemsel Süreç Modeli

Bu model sınav kaygısını oldukça kapsamlı bir şekilde ele almaktadır (Bozkurt, 2012). Sınav kaygısının bileşenleri olan kuruntu ve duyusallığın sınav performansına etkileri ile öğrencinin çalışma düzeni, kaygı ile başa çıkma ve sınav becerilerini ele almaktadır (Zeidner, 1998). Sınav kaygısının unsurları arasında birbirine etki eden sürekli ve dinamik bir ilişki vardır; öğrenci sınav sürecini, sınav süreci de öğrenciyi etkilemektedir (Sapp vd., 1995). Sınav kaygısının süreç modelleri (Lowe vd., 2008; Zeidner 1998), bu performans değerlendirme durumlarının değerlendirilmesinin nasıl kişisel, durumsal ve bağlamsal unsurlar arasındaki etkileşimden kaynaklandığını vurgular. Değerli veya yüksek riskli bir sınavla birleştğinde, kişinin yeterliliğine veya sınava girme becerilerine ilişkin zayıf inançlar, bu sınavın tehdit edici olarak değerlendirilmesine neden olacak ve daha sonra durumluk kaygıyı artıracaktır (Putwain & Daly, 2014).

Öğrencinin değerlendirilme ortamını tehdit unsuru olarak algılaması, bu algının çevresel özelliklere göre etkilenmesi, sınava hazır bulunuşluğu, sınav konuları, sınav esnasında kaygısı ile başa çıkma becerileri, duyusal ve bilişsel özellikleri sınav kaygısına etki etmektedir (Spielberger & Vagg, 1995). Sınava ilişkin becerilerin iyi olması daha düşük sınav kaygısıyla ilişkilidir (Zeidner, 1998).

Çağdaş Bilişsel-Motivasyon Modelleri

a. Öz Düzenleme Modeli

Öz düzenleme modelinde yüksek ve düşük sınav kaygısı yaşanması öğrencilerin değerlendirmeye verdikleri tepki farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Carver & Scheier, 1990). Bir değerlendirilme durumu her insan da endişe oluştursa da kaygı düzeyi düşük olan öğrenciler yeterli performansı sağlayacaklarına güvenmektedirler. Ancak kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin başaracaklarına dair inançları zayıftır. Yeterli

performansı gösterme konusunda kendilerine güven duymazlar ve düşük performans gösterirler (Zeidner, 1998).

b. Kendilik Değeri Modeli

Modern toplumda öğrencilerde düşük akademik başarı yetersizlik ve toplumsal değersizlik olarak görülebilir (Covington, 1992). Değerlendirilme sürecinde yaşanan kaygı öğrencinin kendilik değerini tehdit edebilir. Bu açıdan ele alındığında akademik başarı kişisel başarıyla birlikte öğrenciye diğerleri arasında itibar da kazandırmaktadır. Başarısızlık ise düşük yetenek ile ilişkilendirilerek itibarı azaltmaktadır. Model yüksek sınav kaygısının öğrencinin yetersizlik algıları ve güven eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Böylece sınav kaygısı tepkisi öz değerini tehdit altında algılayan öğrencinin kendini korumaya çalışması olarak değerlendirilmektedir. Gösterilen düşük performansın nedeni sınav kaygısına dayandırılarak benlik değeri zedelenmemeye çalışılmaktadır (Zeidner, 1998).

Sınav kaygısının olumsuz etkileri ile başa çıkmak için kaygının nedenleri, etkileri ve bileşenlerini ele alış şekline göre farklı model ve kuramlar bilişsel, fiziksel ve davranışsal alanlarda düzenlemeler gerektiren yöntemler geliştirmişlerdir (Spielberger & Vagg, 1995). Sınav kaygısı düzeyini düşürmek için kullanılan davranışsal teknikler; gevşeme ve nefes alma egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma yöntemlerini içermektedir (Aihie & Igbineweka, 2018; Larson vd., 2010). Baltaş (2017) doğru nefes alma tekniği ile sınav kaygısının bedensel belirtilerinin azaltılabileceğini belirtmektedir. Bilişsel teknikler sınav kaygısını artıran akılcı olmayan düşünce ve inançların yeniden düzenlenmesini gerektiren müdahaleleri kapsamaktadır (Semerci, 2007). Bu sayede kaygıyı artıran işlevsel olmayan düşüncelerin yerine akılcı ve gerçekçi düşünceler oluşturulması ile yaşanan endişe azalarak bireyin görece olumlu ve yansız bir duygu yaşanması sağlanmaktadır (Baltaş, 2017). Beceri temelli müdahaleler de ders çalışma teknikleri ve sınav becerilerinin iyileştirilmesine dönük teknikleri içermektedir (Bannon, 2017). Neudert ve arkadaşları (2017) sınav kaygısı düzeyini düşürmek için bilişsel yeniden yapılandırma, sistematik duyarsızlaştırma, hipnoz, gevşeme egzersizleri, imgeleme, beceri eğitimi, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) şeklinde yöntemleri tavsiye etmektedir.

Anksiyete Duyarlılığı

Son yıllarda anksiyete bozukluklarını açıklamak üzere bilişsel modeller geliştirilmiştir. Bazı bilişsel özelliklerin, anksiyete bozukluklarının oluşmasında veya sürmesinde rolü olduğu açıklanmıştır. Bunlardan bir tanesi anksiyete duyarlılığı (AD) olmak üzere bu kavramı ilk olarak Reiss ve McNally (1985) açıklamıştır. Anksiyete duyarlılığı ve anksiyete beklentisi, Reiss'in (1991) "korku beklentisi (expectancy of fear) modeli"nin temel unsurunu oluşturan iki kavramdır. Korku beklentisi modeline göre bireylerde korku oluşturan herhangi bir durum ya da öğeden kaçınma güdüsünün altında anksiyete duyarlılığı ve anksiyete beklentisi olarak kavramsallaştırılan süreçler yer alır (Ayvaşık, 2000).

AD, anksiyeteye bağlı duyum ve belirtilerin zararlı bedensel, bilişsel ve/veya toplumsal sonuçları olduğuna dair kişinin yapısında bulunan ve süreklilik gösteren temel bir korkudur (Reiss & McNally, 1985; Mantar vd., 2011). Stres oluşturan faktörlere kaygılı tepki verme eğilimi söz konusudur (Lilienfeld & Penna, 2001). Korkmaktan korkmak şeklinde de ifade edilen anksiyete duyarlılığındaki aşırı düzeydeki korku, bireyin kaygı deneyimlerinin hastalık, sosyal ortamlarda küçük düşme veya ölüm gibi olumsuzluklara yol açabileceği inancından temel almaktadır (Reiss, 1991). Anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireylerin anksiyete ile ilişkili bedensel duyumlara katılma ve bu semptomları tehlikeli veya felaket olarak yanlış yorumlama olasılıkları daha yüksektir. AD düzeyi yüksek olan birey kalp çarpıntısını kalp krizi şeklinde değerlendirirken düşük düzeyde olduğunda yalnızca rahatsız edici olarak değerlendirmektedir. Bedensel duyumların bu yorumları kaygıyı arttırmakta ve bedensel ipuçlarına yönelik artan dikkat ve yanlış yorumlama döngüsü kaygı döngüsünü sürdürmektedir (Maller ve Reiss, 1992; Reiss, 1991). Anksiyeteye karşı hissedilen korku kişiler arasında değişkenlik göstermektedir ve çoğunlukla kararlı bir yapıdadır. Anksiyete belirtilerinin bu denli zararlı şekilde yorumlanmasından dolayı anksiyete duyarlılığı bilişsel yanlılık olarak da nitelendirilmektedir (Namlı vd., 2020).

AD, beklenti anksiyetesi ile bazı benzer klinik özellikler göstermekte ve birbiriyle karışabilmektedir (Mantar, 2008). Anksiyete beklentisi, bireyin belli bir uyarana ya da durumun endişe ya da korkuya neden olduğunu öğrenmesidir (Reiss vd., 1986). Önceden anksiyete oluşturduğu bilinen bir uyarana karşılaşıldığında yeniden anksiyete oluşacağına dönük beklentidir (Ayvaşık, 2000). Beklenti anksiyetesi panik ataklarından sonra öğrenilen, tekrar atak yaşayacağına ilişkin kaygı olmasıdır. Beklenti anksiyetesinde; panik atak yaşantısıyla ilgili rahatsızlık veren, yoğun ve kaygılı

düşünceler, tekrar panik atak yaşanacak ve bu durumun tehlike oluşturacağına dönük inanç ve beklenti, korkuyla gelişen fiziksel belirtilerden korkma şeklinde üç özellik görülmektedir (Onur vd., 2006). AD ise belirli bir olaydan değil, kişisel özelliklerden oluşur. Reiss (1985), AD'nin bireye özgü, anksiyete beklentisinin olaya özgü unsurlar içerdiğini ifade etmiştir.

Literatürde anksiyete duyarlılığı ile farklı yönlerinin olup olmadığı tartışılan kavramlardan biri de sürekli anksiyetedir (Mantar, 2008). Bazı araştırmacılar AD'nin sürekli anksiyeteden farklı bir kavram olmadığını onun alt boyutu özelliği taşıdığını belirtmişlerdir (Lilienfeld vd., 1993). Ancak sadece sürekli anksiyete kavramı, anksiyeteden ve onun belirtilerinden aşırı düzeyde rahatsızlık yaşanmasını açıklamada yeterli gelmemektedir (Donnell & McNally, 1990). AD'de anksiyeteye ilişkili belirtilerden korku duyma var iken sürekli anksiyete ise yaşam olaylarını stresli algılama ve kaygılı tepki gösterme yatkınlığı veya yaygın anksiyete belirtileri göstermeye yapısal eğilim taşınması olarak değerlendirilmektedir (Schoendfeld, 1993). Sürekli anksiyetede, anksiyete belirtilerinden korku duyma yoktur. AD'de ise, anksiyete belirtileri endişe oluşturmakta ve belirtilerin kendine tepki gösterilmektedir (Taylor vd., 1996). AD ile sürekli anksiyete arasındaki ilişkiyi araştıran ve araştırmaları sonucunda farklı faktöryel yapılarının olduğu sonucuna ulaşan ve ikisini farklı kavramlar olarak ele alan araştırmacılar vardır (Taylor & Cox, 1998; Sandin vd., 2001). AD ile sürekli anksiyete arasında orta düzeyde ilişki bulunduğu belirtilmiştir (Taylor & Cox, 1998). Ayrıca bazı araştırmalarda sürekli anksiyete düzeyi yüksek bireylerin düşük anksiyete duyarlılığına sahip olabileceği ya da tersi bir şekilde sürekli anksiyete düzeyi düşük iken yüksek anksiyete duyarlılığı gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Cox vd., 1991).

Anksiyete Duyarlılığının Gelişimi

AD'nin gelişmesinde öğrenme, çevresel olaylar (kaygı semptomlarının sonuçları hakkındaki inançların şekillenmesi yoluyla), stresli yaşam olaylarının olası rolü üzerinde durulmuştur (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009; Schmidt vd., 2000). AD, sıklıkla öğrenilmiş bir eğilim şeklinde ele alınsa da genetik unsurlar taşıyabileceğinin de üzerinde durulmaktadır (Gratz vd., 2008). Anksiyete duyarlılığının gelişiminde kalıtımın rolünü öğrenmek için yaygın olarak ikiz çalışmaları kullanılmıştır. Stein ve arkadaşlarının AD ve kalıtım ile ilişkisini araştırdıkları ikiz çalışmasında AD'nin toplam varyansın %45'i oranında kalıtsal özellik taşıdığını, diğer oranın ise çevresel faktörler yoluyla geliştiğini bulmuşlardır. Çalışma ayrıca anksiyete duyarlılığının

oluşumunda çocukluk çağında ebeveynlerin önemini, yüksek anksiyete duyarlılığında kalıtım ve öğrenilmiş deneyimlerin etkilerini de ortaya koymaktadır (Stein vd., 1999). Başka bir araştırmada AD'nin bilişsel, fiziksel ve sosyal alt boyutlarının etkilendiği etkenleri ve her birinin ne ölçüde etkilendiğini belirlemek amaçlanmıştır. Kadınlarda yüksek anksiyete duyarlılığında düşük anksiyete duyarlılığına göre kalıtımın daha çok etkisi olduğu bulunmuştur. Kadınlarda AD'nin fiziksel, bilişsel ve sosyal üç alt boyutun da genetik faktörlerden de çevresel faktörlerden de etkilendiği; erkeklerde kalıtımın etkisinin olmadığı, çevresel unsurların etkisi olduğu tespit edilmiştir (Taylor vd., 2008).

Doğru olmayan anne baba tutumlarının, ebeveynlerin alkol veya madde kullanmasının ve öğrenilmiş deneyimlerin kişideki AD gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve AD düzeyinin yükselmesine neden olduğu yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Scher & Stein, 2003; Taylor & Cox, 1998). AD ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar farklı sonuçlar bulmuşlardır (Cox vd., 1991; Reiss vd., 1986). Fakat, anksiyete duyarlılığının, fiziksel, bilişsel ve sosyal boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerde bilişsel ve sosyal, kadınlarda fiziksel boyutlarda duyarlılığın daha fazla olduğu bildirilmektedir (Stewart vd., 1997). Sonuç olarak anksiyete duyarlılığı hem biyolojik hem de çevresel etkilerle gelişen bütüncül bir özellik taşımaktadır (Mantar, 2008).

Anksiyete Duyarlılığı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Anksiyete duyarlılığı yazında çeşitli psikopatolojilerle ilişkisi anlamında araştırılan bir yapı olmuştur. Anksiyete duyarlılığının, anksiyete, fobi, panik gibi tepkilerin etyoloji ve devamlılığında önemli rolü vardır (Taylor, 2014). Yüksek AD düzeyinin panik bozukluk için yatkınlık oluşturduğu belirtilmektedir (Mantar vd., 2010). Herhangi bir bozukluğu bulunmayan kişilerle yapılan çalışmalarda anksiyete duyarlılığının; anksiyete belirtileri, beklenmedik panik ataklar ve anksiyete bozukluklarını yordadığı ortaya koyulmuştur (Maller & Reiss 1992; Schmidt vd., 1997). Araştırmalarda sosyal anksiyete bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk ve panik bozukluk tanısı olanlarda yüksek AD saptanmıştır (Olatunji & Wolitzky-Taylor, 2009; Rector vd., 2007). AD, alkol ve madde kullanımı (Reiss & McNally, 1985), majör depresif bozukluk (Capron vd., 2015; Erözkan, 2011), duygusal yeme davranışı (Janke vd., 2016) ve istifçilik (Timpano vd., 2009), bipolar bozukluk ve şizofreni (Namlı vd., 2020) ile ilişkili bulunmuştur. Öfke, suçluluk ve şüphe gibi özelliklerin yüksek AD ile ilişkisi saptanmış ve düşük anksiyete duyarlılığı düzeyi saptanan bireylerin daha az

suçluluk duyduğu ve empati düzeylerinin düşük olduğu bildirilmiştir (Lilienfeld & Penna, 2001). Yapısal ve süreklilik gösteren bir olgu olarak kavramsallaştırılsa da bilişsel davranışçı terapiyi takiben anksiyete duyarlılığında azalma bildirilmektedir (Otto & Reilly-Harrington, 1999).

Aslan (2018), 8-14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkiyi incelemiş, okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Seçer'in (2014) ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk ile AD arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasına ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 542 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda AD ile obsesif kompulsif bozukluğun obsesyon, istifçilik, kontrol, etkisizleştirme ve şüphe boyutları arasında yüksek düzeyde, temizlik ve düzen arasında düşük düzeyde ilişki olduğu bildirilmiştir. AD'nin obsesif kompulsif bozukluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. 8-12 yaş aralığında bulunan anksiyete bozukluğu tanılı 44 çocuk ve annelerinin katıldığı çalışmada AD düzeyinin, çocuklardaki davranışsal ketlenme, negatif duygulanım ve anksiyete bozukluğu belirti şiddeti arasındaki ilişkiyi anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Viana vd., 2017). Bir meta-analiz çalışmasının sonuçları panik bozukluğu olan gençlerin diğer anksiyete bozukluğu olan gençlere göre daha yüksek AD bildirdiğini belirtmiştir (Noël & Francis, 2011).

Ergenlerde üç yıl boyunca anksiyete belirtilerinin gelişimi ve bu belirtilerin gelişiminde AD'nin rolünün araştırıldığı bir çalışmada; tüm katılımcılarda zamanla anksiyete belirtilerinde total bir azalma olmuştur. AD yüksek olan ergenlerde; anksiyete semptomlarının başlangıçta yüksek olduğu ve seyirde de artış gösterdiği, AD orta ya da düşük olan ergenlerde anksiyete semptomlarının azalan bir seyir izlediği bildirilmiştir (Allan vd., 2015). McLaughlin & Hatzenbuehler (2009); ergen toplum örnekleminde gerçekleştirilen izlem çalışmasında stresli yaşam olaylarının yüksek kaygı duyarlılığının gelişimi için bir risk faktörü olarak rolünü incelemiştir. Sonuçlar, stresli yaşam olaylarının kaygı duyarlılığındaki artışlarla boylamsal olarak ilişkili olduğunu ve belirli türdeki stresli yaşam olaylarının, özellikle sağlıkla ve aile anlaşmazlığı ile ilgili olayların, kaygı duyarlılığındaki artışları farklı şekilde öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca kaygı duyarlılığı, stresli yaşam olayları ile kaygı belirtileri arasındaki boylamsal ilişkiye aracılık etmiştir. Güncel bir çalışma sonucunda AD yüksek olan çocuk ve ergenlerde içselleştirme bozukluklarının sıklığının 11.5 kat arttığı bildirilmiştir (Hernandez Rodriguez vd., 2020).

Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Sınav kaygısı hem genel anksiyete ölçümleri hem de sosyal anksiyete bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu gibi çeşitli anksiyete bozukluklarının belirtileriyle oldukça ilişkilidir (Weems vd., 2010). Başpınar-Erten (2020) lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada kızların sınav kaygısı düzeyi daha yüksek saptanmış, sınav kaygısı ile algılanan stres arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı kuruntu boyutunda birlikte yaşayan ailelerde yetişen öğrencilerin boşanmış, tek ebeveynli ailede yetişen öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları saptanmıştır.

Duman (2008); sekizinci sınıf öğrencilerinde durumluk sürekli kaygı ile sınav kaygısı ve ana baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda kızlarda, gelir düzeyi düşük öğrencilerde ve başarı düzeyini düşük olarak bildiren öğrencilerde sınav kaygısı düzeyini daha fazla bulmuştur. Anne-babanın koruyucu/istekçi ve otoriter tutumu arttıkça öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının da arttığı bildirilmiştir. Değirmenci (2020) lise son sınıf öğrencilerinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda yüksek sınav kaygısı olanların; öz değerlerinin daha düşük olduğunu, kendilerini olumsuz algıladıklarını, başkalarının gözünden kendilerine yönelik algılarının daha uyumsuz olduğunu ve bilişsel karmaşıklık düzeyinin daha fazla olduğunu bildirmiştir.

Çakmak (2007), lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, sınav öncesinde yaşanan sınav kaygısını ve ilişkili olabilecek değişkenleri araştırmıştır. Kız öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve toplam sınav kaygısı düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsal boyutu meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek saptanmıştır. Onbir-onüç yaş arası öğrencilerde sınav kaygısı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada ise; öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleriyle sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki kurulmuş ve sınav kaygısı düzeyleri arttıkça sosyal kaygı düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Ayrık, 2018).

Lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmada; öğrencilerin kuruntu düzeyleri, duyuşsallık düzeyleri ve sınav kaygısı düzeyleri sınav öncesine göre sınav sonrasında daha düşük düzeydedir ve sürekli kaygı düzeyi sınav öncesindeki sınav kaygısı düzeyini etkilemektedir (Palti, 2012). Cassidy & Johnson (2002), sınav kaygısının performans üzerindeki etkisini araştırdığı

araştırmasında toplamda bilişsel sınav kaygısının, ders sınavlarındaki öğrenci performansındaki varyansın yaklaşık %7 ila %8'ini açıkladığını bulmuştur.

Araştırmalar, yüksek bağlanma, destekleyici iletişim ve/veya kişisel gelişimin teşvik edilmesi ile karakterize edilen yüksek ebeveyn desteğine sahip ergenlerin, daha az ebeveyn desteğine sahip ergenlere göre; daha iyi performans gösterdiklerini, genel kaygı ve sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğunu bildirmiştir (Chapell & Overton, 1998; Kaya & Savrun, 2015; Papini & Roggman, 1992; Wolfradt vd., 2003; Yılmaz Aydın, 2018). Buna karşılık, yüksek ebeveyn baskısı, genel kaygı ve sınav kaygısı ile (Besharat, 2003; Wolfradt vd., 2003), özellikle endişe, müdahale ve/veya güven eksikliğinin bilişsel yönleriyle (Gherasim & Butnaru, 2012; Putwain vd., 2010) pozitif ilişkili bulunmuştur. Bir çalışmada ise ebeveyn baskısının sınav kaygısının duyusallık boyutu ile ilişkili olduğu bildirilmiştir. (Putwain vd., 2010).

Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı İle İlişkili Yapılan Çalışmalar

Yazında anksiyete duyarlılığının sınav kaygısı ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. AD ile performans anksiyetesinin ele alındığı bir çalışma yapılmıştır. Üniversite müzik öğrencilerinde yapılan bu çalışmada; AD'nin performans anksiyetesini sürekli anksiyeteye göre daha iyi yordadığı gösterilmiştir. Özellikle bilişsel semptomlara olan anksiyete duyarlılığının, fizyolojik semptomlara nazaran performans anksiyetesinin daha iyi bir yordayıcısı olduğu bildirilmiştir. Performans anksiyetesi erkeklerde bilişsel kontrol kaybına ilişkin korkuyla, kadınlarda ise kardiyovasküler ve solunumsal semptomlara ilişkin korkuyla daha ilişkili bulunmuştur (Stephenson & Quarrier, 2005).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, yapılışı, araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmanın modeli ve araştırma verilerinin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Adana Çukurova ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çukurova ilçesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 4413'tür. Popülasyonu bilinen örnekleme hesabına göre evreni temsil edebilmek için %95 güven aralığı, %5 hata marjini ile en az 354 öğrencinin çalışmaya alınması gerekmektedir. Çalışmada 421 öğrenciye ulaşılmış, araştırmanın çalışma grubunu Adana Çukurova İlçesindeki devlet ortaokullarında sekizinci sınıfta okumakta olan toplam 421 öğrenci oluşturmuştur.

2.2. Araştırmanın Yapılışı

Araştırmaya başlamak için öncelikle araştırmada kullanılacak olan 'Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi' ve 'Sınav Kaygısı Envanteri'ni Türkçe'ye uyarlayan uzmanlardan e-maile ile izin alınmıştır. Araştırma için Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Etik Kurul Komitesi'nden etik kurul onayı (Ek F) ve Milli Eğitim Bakanlığı Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirme Birimi'nden ilçedeki okullardan veri toplamak üzere resmi izin alınmıştır (Ek G). Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte araştırma verileri toplanmaya başlanmıştır. Veriler Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek A) kabul edilen ve gönüllü olan öğrenciler araştırma için verilerin toplanacağı Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi'ni çevrimiçi doldurmuşlardır.

2.3. Araştırmada Kullanılan Materyaller

Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu', sınav kaygısı düzeylerinin ölçülmesi için 'Sınav Kaygısı Envanteri' ve

anksiyete duyarlılığı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ‘Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi’ kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının literatür taraması yaparak oluşturduğu 18 maddelik kişisel bilgi formu ile çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin veriler toplanmıştır. Formda öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin değişkenler yer almaktadır (Ek B).

2.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav kaygısı envanteri (SKE) Spielberger ve öğrencileri tarafından 1974- 1979 yılları arasında süren çalışmaların sonucunda sınav ve değerlendirme ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş ve 1980 yılında yayınlanmıştır. SKE, Albayrak-Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan SKE’de duyusallık (emotionality) ile kuruntu (worry) boyutlarını ölçen iki farklı alttest bulunmaktadır. Envanterin kuruntu alttesti 8 maddeyi kapsamaktadır ve bunlar 2,3,4,5,8,12,17 ve 20. Maddelerdir. Duyusallık boyutu ise 12 madde ile ölçülmektedir, bunlar ise 1,6,7,9,10,11,13,14,15,16,18 ve 19’dur. Envanter 4’lü likert tipinde (“hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “hemen her zaman”) derecelendirilmiştir. Her madde için işaretlenen seçeneğe göre envanter puanları elde edilir. İşaretlenen seçeneklerden “hemen hiçbir zaman” cevabı 1 puan, “bazen” yanıtı 2 puan, “sık sık” yanıtı 3 puan “hemen her zaman” yanıtı 4 puan olarak hesaplanır. Envanterde sadece 1. Madde ters maddedir ve puanlanması tersine yapılır. Envanterin 1. Maddesinde “hemen hemen hiçbir zaman” yanıtı 4 puan alır ve sırayla azalarak ‘hemen her zaman’ yanıtında 1 puan verilir. Uygulamanın sonucunda SKE’den kuruntu (SKE – K), duyusallık (SKE – D) ve tümtest (SKE – T) puanı şeklinde 3 puan türü hesaplanır. Envanterden elde edilebilecek en düşük kuruntu alttesti puanı 8 ve en yüksek kuruntu alttesti puanı 32’dir, en düşük duyusallık alttesti puanı 12, en yüksek duyusallık alttesti puanı 48’dir ve en düşük tümtest puanı 20, en yüksek tümtest puanı da 80’dir. Envanterden alınan puan düzeyi yüksek ise kuruntu, duyusallık ve sınav kaygısı düzeyi de yüksek olarak değerlendirilir (Öner, 1990, 1997).

Türkçe’ye çevrilen SKE’nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da yapılmıştır. Envanterin tümtest için KR-20 Cronbach Alfa değeri .87 olduğu, tümtest için test tekrar test yöntemi katsayıları .90 ile .70 arasında değiştiği bildirilmiştir (Öner, 1990,1997).

Bu çalışma kapsamında da envanterin iç güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Kuruntu boyutu için 0.85, Duyuşsallık boyutu için 0.88, toplam puan için 0.92 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

2.3.3. Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi

Reiss ve arkadaşlarının (1986) oluşturduğu Anksiyete Duyarlılığı İndeksi'ni, Silverman ve arkadaşlarının (1991) çocuklara göre düzenlemesi sonucunda Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi (ÇADI) geliştirilmiştir. Çocuklarda anksiyete yaratabilecek dışsal ve içsel uyaranlar karşısında hissedilen duygulara yönelik sorularla çocuklarda anksiyete duyarlılığını değerlendirmeyi amaçlar. ÇADI, on sekiz maddeden oluşan özbebildirim ölçeğidir. Ölçeğin; fiziksel, sosyal ve bilişsel olmak üzere 3 boyutu vardır. 4'lü likert şeklinde düzenlenen erişkin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi'nden farkı, ÇADI'nin daha anlaşılabilir olması amacıyla 3'lü likert şeklinde düzenlenmesidir. ÇADI'de, çocukların işaretledikleri seçeneğe göre 'hiç uygun değil' 1 puan, 'biraz uygun' 2 puan, 'çok fazla uygun' 3 puan olarak değerlendirilir. Her madde için işaretlenen seçeneğe göre aritmetik olarak toplanarak alt ölçek puanları ve ölçek toplam puanı elde edilir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten en düşük 18, en yüksek 54 puan alınabilmektedir. ÇADI'nin sosyal boyutu 1, 5, 17. maddeler, fiziksel boyutu 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18. maddeler ve bilişsel boyutu 2, 12, 15. maddeler ile ölçülmektedir (Yılmaz, 2006). ÇADI'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilmiş, geçerli, güvenilir bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma kapsamında da ÇADI'nin iç güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

ÇADİ ve SKE Ölçeklerine İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpa
ÇADİ			
Sosyal	-.177	-.586	0.370
Bilişsel	.643	-.589	0.670
Fiziksel	.301	-.777	0.851
Toplam	.364	-.442	0.851
SKE			
SKE-K	.205	-.828	0.852
SKE-D	-.015	-.841	0.879
SKE-T	.077	-.808	0.923

2.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin anksiyete duyarlılığı ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeline dayalı kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni anksiyete duyarlılığı, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı düzeyidir. Öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı düzeyleri demografik değişkenlere göre incelendiğinde sosyodemografik değişkenler bağımsız değişken; anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı düzeyleri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

2.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin analizi Sosyal Bilimler için paket program olan Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğinde iç tutarlık için Cronbach's Alfa Analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında analize dahil edilen değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri değerlendirilmiş, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması nedeniyle normallik varsayımını karşıladıkları kabul edilmiştir (Hair vd, 2013). İki kategorili değişkenlerin analizinde Bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla kategoriye sahip değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasın farklılığın kaynağını

tespit etmek için Post hoc testlerden Tukey kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmış ve Pearson Çarpım Momentler Katsayısı'ndan yararlanılmıştır. Sınav kaygısını yordayan değişkenlerin belirlenmesinde Çok değişkenli Lineer Regresyon analizi kullanılmıştır. Bütün analizlerde %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.



3. BULGULAR

Sosyodemografik ve Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Çalışmanın örneklemini 263 kız (%62.5), 158 erkek (%37.5) olmak üzere toplam 421 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturdu. Öğrencilerin yaşları 13-15 yıl arasında değişmekte olup, ortalama yaş 13.71 ± 0.57 yıl olarak saptanmıştı. Sadece 2 (%0.5) öğrencinin annesi, 5 (%1.2) öğrencinin babası hayatta değildi. Öğrencilerin kardeş sayısı 0-4 arasında değişmekte olup, %94.4'ü (n=406) en az bir kardeşe sahipti. Ortalama kardeş sayısı 1.59 ± 0.84 idi. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sosyodemografik Özelliklere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

		N	%
Yaş	13	144	34.2
	14	252	59.9
	15	25	5.9
Not ortalaması	0-45 arası	3	0.7
	46-69 arası	29	6.9
	70-84 arası	87	20.7
	85-100 arası	302	71.7
Aile yapısı	Geniş aile	32	7.6
	Çekirdek aile	356	84.6
	Diğer	33	7.8
Anne yaş	25-35 arası	53	12.6
	36-45 arası	284	67.8
	46-55 arası	77	18.4
	56-65 arası	3	0.7
	65 yaş üstü	2	0.5
Baba yaş	25-35 arası	5	1.2
	36-45 arası	229	55.0
	46-55 arası	163	39.2
	56-65 arası	17	4.1
	65 yaş üstü	2	0.5
Ebeveyn birlikteliği	Var	377	91.1
	Yok	37	8.9
Ebeveyn çalışma durumu	Çalışmıyorlar	23	5.5
	Her ikisi de çalışıyor	135	32.1
	Sadece biri çalışıyor	263	62.5
Anne eğitim düzeyi	İlkokul ve altı	89	21.1
	Ortaokul ve lise	175	41.6

	Üniversite	157	37.3
Baba eğitim düzeyi	İlkokul ve altı	60	14.3
	Ortaokul ve lise	180	42.8
	Üniversite	181	43.0
Anne bedensel hastalık	Var	81	19.2
	Yok	340	80.8
Baba bedensel hastalık	Var	99	23.5
	Yok	322	76.5
Öğrenci bedensel hastalık	Var	21	5.0
	Yok	400	95.0
Ebeveyn ruhsal hastalık	Var	24	5.7
	Yok	397	94.3
Öğrenci ruhsal hastalık	Var	31	7.4
	Yok	390	92.6

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇADİ ve SKE'den aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı bulgulara Tablo 5' te yer verilmiştir.

Tablo 5

ÇADİ ve SKE Ölçeklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

	Ort.	SS	Min	Max	Medyan
ÇADİ					
Sosyal	6.64	1.52	3	9	7.00
Bilişsel	4.93	1.75	3	9	5.00
Fiziksel	22.45	5.92	12	36	22.00
Toplam	34.03	7.53	18	54	33.00
SKE					
SKE-K	18.68	6.42	8	32	19.00
SKE-D	30.32	9.17	12	48	30.00
SKE-T	49.00	14.82	20	80	49.00

Not. ÇADİ: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Sosyodemografik Özellikler ve Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Cinsiyetler arasında ölçek puanları açısından yapılan karşılaştırmaların sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir. Kız öğrencilerin ÇADİ ve SKE alt ölçek ve toplam puanları, erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek saptanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6*ÇADI ve SKE Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi*

	Kız Ort±SS	Erkek Ort±SS	t	p
ÇADI				
Sosyal	6.77±1.50	6.42±1.52	2.291	0.022
Bilişsel	5.13±1.87	4.61±1.50	2.985	0.003
Fiziksel	23.57±5.95	20.59±5.39	5.135	<0.001
Toplam	35.47±7.51	31.63±6.94	5.225	<0.001
SKE				
SKE-K	19.48±6.46	17.35±6.15	3.321	0.001
SKE-D	32.10±8.91	27.35±8.85	5.304	<0.001
SKE-T	51.57±14.53	44.71±14.35	4.716	<0.001

Not. ÇADI: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Yaş grupları arasında ÇADI sosyal, bilişsel, fiziksel ve toplam ölçek puanları açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılık saptanmadı (sırasıyla; $F=0.782$, $F=1.334$, $F=0.657$, $F=0.883$, hepsi $p>.05$). Yaş grupları arasında SKE-K, SKE-D ve SKE toplam puanları açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılık saptanmadı (sırasıyla; $F=0.748$, $F=1.159$, $F=1.072$; hepsi $p>.05$).

Öğrencilerin not ortalamalarına göre oluşturulan gruplar arasında ölçek puanları açısından yapılan karşılaştırmaların sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir. Not ortalaması 85-100 arası olan grubun SKE-K puanı, not ortalaması 70-84 ve 46-69 olan gruptan anlamlı olarak daha düşük saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7*ÇADI ve SKE Puanlarının Öğrencilerin Not Ortalaması Gruplarına Göre İncelenmesi*

	Not ortalaması	Ort±SS	F	p
ÇADİ				
Sosyal	0-45 arası	6.67±1.15	2.406	0.067
	46-69 arası	5.97±1.72		
	70-84 arası	6.55±1.29		
	85-100 arası	6.73±1.55		
Bilişsel	0-45 arası	6.33±2.08	2.279	0.079
	46-69 arası	4.93±1.79		
	70-84 arası	5.29±1.82		
	85-100 arası	4.82±1.72		
Fiziksel	0-45 arası	24.33±3.21	0.463	0.709
	46-69 arası	2.59±5.59		
	70-84 arası	22.87±5.66		
	85-100 arası	22.39±6.05		
Toplam	0-45 arası	37.33±4.16	0.852	0.466
	46-69 arası	32.48±7.45		
	70-84 arası	34.71±6.94		
	85-100 arası	33.94±7.72		
SKE				
SKE-K	0-45 arası	22.33±3.21	5.066	0.002
	46-69 arası	20.52±6.32 ^a		
	70-84 arası	20.54±6.08 ^a		
	85-100 arası	17.93±6.41 ^b		
SKE-D	0-45 arası	32.67±4.51	0.724	0.538
	46-69 arası	31.38±8.76		
	70-84 arası	31.3±9.24		
	85-100 arası	29.91±9.22		
SKE-T	0-45 arası	55±7.55	2.232	0.084
	46-69 arası	51.9±14.48		
	70-84 arası	51.84±14.69		
	85-100 arası	47.84±14.84		

Not. Tek Yönlü Varyans Analizi. Farklılığın kaynaklandığı gruplar birbirinden farklı üst imgelerle gösterilmiştir. ÇADI: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Orta yetişkinlik genel olarak 45-65 yaş arası olarak ele alınmaktadır (Erikson, 2014). Bu bağlamda çalışmamızda ebeveynlerin yaş grupları; genç yetişkin (45 yaş altı) ve orta yetişkin (45 ve üstü) olmak üzere 2 grup altında ele alınmış, analizler bu iki grup arasındaki karşılaştırmaları içerecek şekilde yapılmıştır. Genç yetişkin ve orta yetişkin anneler arasında öğrencilerin ölçek puanları açısından yapılan karşılaştırmaların sonucuna Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8*ÇADI ve SKE Puanlarının Anne Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi*

	Genç yetişkin anneler	Orta yetişkin anneler		
	Ort±SS	Ort±SS	t	p
ÇADI				
Sosyal	6.63±1.49	6.71±1.64	-1.072	0.284
Bilişsel	4.91±1.7	4.93±1.9	0.069	0.945
Fiziksel	22.33±5.86	22.76±6.12	-1.829	0.068
Toplam	33.87±7.35	34.39±8.15	-1.638	0.102
SKE				
SKE-K	18.68±6.45	18.51±6.24	-0.592	0.557
SKE-D	30.26±9.19	30.32±9.04	-1.101	0.271
SKE-T	48.94±14.86	48.83±14.6	-0.975	0.330

Not. ÇADI: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Genç yetişkin ve orta yetişkin babalar arasında öğrencilerin ölçek puanları açısından yapılan karşılaştırmaların sonucuna Tablo 9’da yer verilmiştir. Baba yaş grupları arasında ölçek puanları açısından farklılık saptanmamıştır (>.05).

Tablo 9*ÇADI ve SKE Puanlarının Baba Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi*

	Genç yetişkin babalar	Orta yetişkin babalar		
	Ort±SS	Ort±SS	t	p
ÇADI				
Sosyal	6.57±1.51	6.71±1.5	-1.072	0.284
Bilişsel	4.97±1.73	4.88±1.78	0.069	0.945
Fiziksel	22.59±6.1	22.35±5.73	-1.829	0.068
Toplam	34.12±7.65	33.94±7.42	-1.638	0.102
SKE				
SKE-K	19.07±6.49	18.18±6.29	-0.592	0.557
SKE-D	30.8±9.34	29.72±8.98	-1.101	0.271
SKE-T	49.87±14.96	47.9±14.63	-0.975	0.330

Not. ÇADI: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Öğrencilerin ebeveyn birliktelik durumu ve ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir. Ebeveyn birliktelik durumları ile ÇADİ ve SKE puanları arasında anlamlı ilişki yoktur (Tablo 10).

Tablo 10

ÇADİ ve SKE Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumuna Göre İncelenmesi

Ebeveyn Birlikteliği				
	Var	Yok		
	Ort±SS	Ort±SS	t	p
ÇADİ				
Sosyal	6.61±1.5	6.89±1.61	-1.072	0.284
Bilişsel	4.91±1.73	4.89±1.85	0.069	0.945
Fiziksel	22.28±5.85	24.14±6.38	-1.829	0.068
Toplam	33.8±7.44	35.92±8.09	-1.638	0.102
SKE				
SKE-K	18.58±6.3	19.32±7.41	-0.592	0.557
SKE-D	30.12±9.04	31.86±10.42	-1.101	0.271
SKE-T	48.7±14.55	51.19±17.14	-0.975	0.330

Not. ÇADİ: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Öğrencilerin anne baba çalışma durumu ve ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir. Anne-baba çalışma durumu ile ÇADİ puanları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Tek ebeveyni çalışan olguların SKE-K puanları, her iki ebeveyni çalışan olgulara göre anlamlı olarak daha yüksek saptanmıştır (p=.030).

Tablo 11*ÇADI ve SKE Puanlarının Anne-Baba Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi*

		Anne baba çalışma durumu	Ort±SS	F	p
ÇADI					
	Sosyal	Çalışmıyor	6.83±1.67	0.341	0.711
		Her ikisi de çalışıyor	6.57±1.58		
		Biri çalışıyor	6.66±1.47		
	Bilişsel	Çalışmıyor	5±2.02	0.349	0.706
		Her ikisi de çalışıyor	4.83±1.74		
		Biri çalışıyor	4.98±1.74		
	Fiziksel	Çalışmıyor	21.3±6.01	0.610	0.544
		Her ikisi de çalışıyor	22.75±6.28		
		Biri çalışıyor	22.4±5.73		
	Toplam	Çalışmıyor	33.13±8.31	0.180	0.835
		Her ikisi de çalışıyor	34.15±8.05		
		Biri çalışıyor	34.04±7.2		
SKE	SKE-K	Çalışmıyor	18.17±6.78	3.541	0.030
		Her ikisi de çalışıyor	17.53±6.68 ^a		
		Biri çalışıyor	19.31±6.19 ^b		
	SKE-D	Çalışmıyor	29.91±9.96	0.051	0.951
		Her ikisi de çalışıyor	30.19±9.43		
		Biri çalışıyor	30.42±9		
	SKE-T	Çalışmıyor	48.09±16.33	0.861	0.424
		Her ikisi de çalışıyor	47.73±15.44		
		Biri çalışıyor	49.73±14.37		

Not. Tek Yönlü Varyans Analizi. Farklılığın kaynaklandığı gruplar birbirinden farklı üst imgelerle gösterilmiştir. ÇADI: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Anne eğitim düzeyi ve ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin kuruntu puanı, anne eğitimi ortaokul-lise düzeyinde olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Tablo 12*ÇADİ ve SKE Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi*

	Anne eğitim	Ort±SS	F	p
ÇADİ				
Sosyal	İlkokul ve altı	6.71±1.57	0.153	0.859
	Ortaokul ve lise	6.6±1.41		
	Üniversite	6.65±1.6		
Bilişsel	İlkokul ve altı	5.01±1.8	1.473	0.230
	Ortaokul ve lise	5.06±1.82		
	Üniversite	4.75±1.64		
Fiziksel	İlkokul ve altı	22.56±5.48	1.640	0.195
	Ortaokul ve lise	21.87±5.86		
	Üniversite	23.04±6.2		
Toplam	İlkokul ve altı	34.28±6.76	0.657	0.519
	Ortaokul ve lise	33.53±7.65		
	Üniversite	34.43±7.82		
SKE				
SKE-K	İlkokul ve altı	18.89±6.21	3.040	0.049
	Ortaokul ve lise	19.43±6.52 ^a		
	Üniversite	17.72±6.34 ^b		
SKE-D	İlkokul ve altı	29.35±9.04	1.161	0.314
	Ortaokul ve lise	31.07±9.11		
	Üniversite	30.03±9.3		
SKE-T	İlkokul ve altı	48.24±14.39	1.579	0.207
	Ortaokul ve lise	50.5±14.94		
	Üniversite	47.75±14.88		

Not. Tek Yönlü Varyans Analizi, Farklılığın kaynaklandığı gruplar birbirinden farklı üst imgelerle gösterilmiştir. ÇADİ: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Baba eğitim düzeyi ve ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin ÇADİ ve SKE’den elde edilen puanları farklılaşmamaktadır (Tablo 13).

Tablo 13*ÇADİ ve SKE Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi*

	Baba eğitim	Ort±SS	F	p
ÇADİ				
Sosyal	İlkokul ve altı	6.52±1.5	0.236	0.790
	Ortaokul ve lise	6.66±1.51		
	Üniversite	6.66±1.53		
Bilişsel	İlkokul ve altı	5±1.83	0.457	0.633
	Ortaokul ve lise	4.84±1.7		
	Üniversite	5.01±1.78		
Fiziksel	İlkokul ve altı	22.65±6.11	0.959	0.384
	Ortaokul ve lise	21.99±5.59		
	Üniversite	22.84±6.17		
Toplam	İlkokul ve altı	34.17±7.72	0.830	0.437
	Ortaokul ve lise	33.49±7.12		
	Üniversite	34.51±7.86		
SKE				
SKE-K	İlkokul ve altı	20.52±6.26	2.969	0.052
	Ortaokul ve lise	18.51±6.36		
	Üniversite	18.24±6.46		
SKE-D	İlkokul ve altı	31.55±8.93	1.220	0.296
	Ortaokul ve lise	29.59±9.04		
	Üniversite	30.64±9.36		
SKE-T	İlkokul ve altı	52.07±14.39	1.631	0.197
	Ortaokul ve lise	48.09±14.56		
	Üniversite	48.88±15.16		

Not. Tek Yönlü Varyans Analizi, ÇADİ: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Ebeveyn ve öğrencilerin bedensel/ruhsal hastalık durumu ile ÇADİ puanları arasındaki ilişkiye dair bulgulara Tablo 14’de yer verilmiştir. Annede bedensel hastalık bulunma durumu açısından ÇADİ puanları farklılık göstermezken, babada bedensel hastalık bildiren öğrencilerin ÇADİ bilişsel alt ölçek puanı, bildirmeyenlere göre daha yüksek saptanmıştır ($p=.027$). Ebeveynlerinde ruhsal hastalık olan öğrencilerin hem bilişsel hem de toplam ÇADİ puanları, ebeveynlerinde ruhsal hastalık olmayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Tablo 14).

Kendisinde bedensel hastalık bildiren öğrenciler, bildirmeyen öğrencilere göre sadece ÇADİ sosyal puan açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Kendisinde ruhsal

hastalık bildiren öğrencilerin ise ÇADİ sosyal puan haricindeki diğer tüm puanları, ruhsal hastalık bildirmeyen öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Tablo 14).

Tablo 14

ÇADİ Puanlarının Ebeveyn ve Öğrencilerin Bedensel ve Ruhsal Sağlık Durumlarına Göre İncelenmesi

ÇADİ				
	Var Ort±SS	Yok Ort±SS	t	p
Annede bedensel hastalık				
Sosyal	6.63±1.59	6.64±1.5	-0.077	0.938
Bilişsel	5.2±1.93	4.87±1.71	1.511	0.132
Fiziksel	22.68±5.83	22.4±5.95	0.385	0.701
Toplam	34.51±7.32	33.91±7.58	0.638	0.524
Babada bedensel hastalık				
Sosyal	6.57±1.58	6.66±1.5	-0.568	0.571
Bilişsel	5.27±1.83	4.83±1.72	2.212	0.027
Fiziksel	23.38±6.08	22.16±5.85	1.797	0.073
Toplam	35.22±7.72	33.66±7.44	1.813	0.071
Çocukta bedensel hastalık				
Sosyal	7.19±1.12	6.61±1.53	1.707	0.034
Bilişsel	4.95±1.83	4.93±1.75	0.051	0.960
Fiziksel	23.71±6.08	22.39±5.91	1.003	0.316
Toplam	35.86±7.42	33.93±7.53	1.144	0.253
Ebeveynlerde ruhsal hastalık				
Sosyal	6.67±1,74	6.64±1.5	0.084	0.933
Bilişsel	5.96±2.1	4.87±1.71	2.977	0.003
Fiziksel	24.5±6.78	22.33±5.85	1.750	0.081
Toplam	37.13±8.77	33.84±7.42	2.085	0.038
Çocukta ruhsal hastalık				
Sosyal	6,74±1.57	6.63±1.51	0.384	0.701
Bilişsel	6.35±2.01	4.82±1.68	4.814	<0.001
Fiziksel	25.84±6.06	22.18±5.83	3.350	0.001
Toplam	38.94±7.75	33.64±7.38	3.833	<0.001

Ebeveyn ve öğrencilerin bedensel/ruhsal hastalık durumu ile SKE puanları arasındaki ilişkiye dair bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir. Annede bedensel hastalık bulunma

durumu açısından SKE puanları farklılık göstermezken, babada bedensel hastalık bildiren öğrencilerin tüm SKE puanları, bildirmeyenlere göre daha yüksek saptanmıştır. Ebeveynlerde ruhsal hastalık durumu açısından SKE puanları farklılık göstermemiştir (Tablo 15). Öğrencide bedensel hastalık bulunması açısından SKE puanları farklılaşmazken, ruhsal hastalık bildirenlerin tüm SKE puanları, bildirmeyenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur (Tablo 15).

Tablo 15

SKE Puanlarının Ebeveyn ve Öğrencilerin Bedensel ve Ruhsal Sağlık Durumlarına Göre İncelenmesi

SKE				
	Var	Yok		
	Ort±SS	Ort±SS	t	p
Annede bedensel hastalık				
SKE-K	19.47±6.23	18.49±6.46	1.233	0.218
SKE-D	31.09±8.42	30.14±9.34	0.839	0.402
SKE-T	50.56±13.71	48.63±15.07	1.053	0.293
Babada bedensel hastalık				
SKE-K	19.93±6.78	18.3±6.26	2.226	0.027
SKE-D	32.14±9.55	29.76±8.99	2.273	0.024
SKE-T	52.07±15.7	48.05±14.44	2.372	0.018
Çocukta bedensel hastalık				
SKE-K	19.57±6.61	18.63±6.41	0.653	0.514
SKE-D	30.38±10.42	30.32±9.11	0.032	0.974
SKE-T	49.95±16.67	48.95±14.74	0.302	0.762
Ebeveynlerde ruhsal hastalık				
SKE-K	20.5±6.91	18.57±6.38	1.433	0.153
SKE-D	32.75±9.96	30.17±9.11	1.339	0.181
SKE-T	53.25±16.45	48.74±14.7	1.449	0.148
Çocukta ruhsal hastalık				
SKE-K	23.32±6.39	18.31±6.28	4.269	<0.001
SKE-D	37.19±8.75	29.77±8.99	4.433	<0.001
SKE-T	60.52±14.38	48.08±14.49	4.602	<0.001

Not. SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı İlişkisine Ait Bulgular

ÇADİ ve SKE puanları arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir. ÇADİ sosyal alt ölçek puanı ile SKE'den elde edilen tüm puanlar arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. ÇADİ bilişsel, fiziksel ve toplam puanları ile SKE'den elde edilen tüm puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır (Tablo 16).

Tablo 16

ÇADİ ile SKE puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları

		Sosyal	Bilişsel	Fiziksel	Toplam
SKE-K	r	0.225	0.459	0.430	0.491
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
SKE-D	r	0.211	0.506	0.543	0.588
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
SKE-T	r	0.228	0.512	0.523	0.576
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

Not. r: Pearson Korelasyon Katsayısı, ÇADİ: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, SKE: Sınav Kaygısı Envanteri, SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu, SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık, SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam Puan

Öğrencilerin SKE-T puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek için çoklu lineer regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişken olarak SKE-T puanı, bağımsız değişkenler olarak; cinsiyet, not ortalaması, çocuk ruhsal hastalık, anne-baba çalışma durumu, anne eğitim düzeyi, babada bedensel hastalık ve ÇADİ-toplam puanı analize dahil edilmiştir. Regresyon denkleminin regresyon varsayımları kontrol edilmiş, otokorelasyon saptanmamıştır (Durbin-Watson=2.039). Çok değişkenli lineer regresyon analizi sonuçlarına Tablo 17'de yer verilmiştir. Regresyon modelinin anlamlı olduğu saptanmıştır. ($F(7,413) = 34.208$; $p < 0.001$). Model SKE toplam puanlarındaki değişikliğin %36'sını anlamlı bir şekilde açıklamaktaydı ($Adj. R^2 = 0.356$).

Tablo 17*Sınav Kaygısı Toplam Puanını Yordayan Değişkenler*

Bağımsız Değişkenler	Katsayılar				
	Standardize Edilmemiş		Standardize		
	Beta	Standart Hata	Beta	p	Güven Aralığı
Sabit	18.283	3.748		.000	10.915-25.651
Cinsiyet	2.090	1.256	.068	.097	-.379-4.559
Not ortalaması	-2.414	.959	-.105	.012	-4.298--.529
Öğrenci ruhsal hastalık	6.189	2.272	.109	.007	1.723-10.655
Anne-baba çalışma durumu	-1.232	1.170	-.046	.293	-3.532-1.068
Anne eğitim düzeyi	.519	.900	.026	.565	-1.251-2.289
Babada bedensel hastalık	1.839	1.382	.053	.184	-.878-4.555
ÇADİ toplam puan	1.053	.081	.535	.000	.894-1.212

Not.Çok değişkenli lineer regresyon analizi uygulanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin AD ve sınav kaygısı düzeyi ile ilişkili sosyodemografik değişkenlerin belirlenmesi, sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamız sekizinci sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırma olması nedeniyle önemlidir. Bu bölümde araştırmayla ilgili tartışma, sonuç, sınırlılıklar ve öneriler belirtilmektedir.

Çalışmamızda cinsiyetin sınav kaygısıyla ilişkisine dair elde edilen sonuçlar alanyazınla örtüşmektedir. Sonuçlarımız kız öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısından muzdarip olduğuna işaret etmiştir. Gerek yurt içi ve gerek yurt dışı pek çok çalışmada kızların sınav kaygısı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Besharat, 2003; Cassady & Johnson, 2002; Çakmak, 2007; Chapell 2005; Duman, 2008; Özen, 2021; Peleg-Popko, 2004). Ülkemizde ortaokul (Kaya & Savrun, 2015) ve lise örneklemelerinde (Başpınar-Erten, 2020; Güler ve Çakır, 2013) yürütülen çalışmalarda sınav kaygısı puanlarında kız cinsiyet lehine farklılık ön plana çıkmaktadır. Öte yandan sınav kaygısının cinsiyetler arasında farklılaşmadığını bulan çalışmalar da mevcuttur (Karaşahin, 2020; Özcan, 2021; Yıldırım ve Gözüyeşil, 2011). Yazında kız cinsiyette sınav kaygısı düzeyinin daha yüksek saptanması; kızların başarısızlık durumunda çevresel değerlendirilmeleri daha çok önemsemeleri, aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin erkeklere göre daha az olması ve ergenlikte özellikle içe atım problemlerinin daha sık görülmesiyle ilişkilendirilmiştir (Genç, 2016; Holroyd vd., 1978; Yılmaz, 2015). Ayrıca cinsiyet farklılıklarında erkek ve kız öğrencilerin kaygıyı bildirmeye istekliliklerindeki farklılıklarında olası rolü üzerinde durulmaktadır (Kring & Gordon, 1998; Yılmaz, 2020). Sınav kaygısındaki cinsiyet farklılıklarının nedenleri kapsamlı bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Stres ve başa çıkma literatüründeki son gelişmeler, kaygıdaki cinsiyet farklılıklarının, cinsiyet rolleriyle ilgili psikososyal etkilerle bağlantılı olarak, farklı mizaç kombinasyonlarından ve tehdit durumlarına maruz kalma ve zedelenebilirlik düzeylerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir (Ben-Zur ve Zeidner 2012; Else-Quest vd., 2006; Putwain & Daly, 2014).

Sınav kaygısı düzeyi ile yaş değişkeni ilişkisini inceleyen çalışmalarda yaş düzeyi yükseldikçe sınav kaygısı düzeyinin de yükseldiğini gösteren bulgular elde edilmiştir

(Aydın, 2010; Dong vd., 1994). Ülkemizde yapılan çalışmalardan Demirci (2018) 13-18 yaş arası öğrencilerde, Boyacıoğlu (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda yaş artışının sınav kaygı düzeylerinde artışla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Lagozzino (2008) üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerde sınıf düzeylerine göre sınav kaygısını incelemiş ve sınıf düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olduğunu ve öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça sınav kaygı düzeylerinin de arttığını bulmuştur. Kaya ve Savrun (2015) ise sekizinci sınıf öğrencilerinde yürüttükleri çalışma sonucunda yaş arttıkça sadece kuruntu puanlarında bir artış olduğu tespit etmişlerdir. Yaş artışının sınav kaygısındaki artışla ilişkili olduğunu bildiren çalışma sonuçları ağırlık kazanmakla beraber çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde yaş ve sınav kaygısı puanları arasında ilişki saptamayan çalışmalar da mevcuttur (Civil, 2008; Gençdoğan, 2006; Dündar vd., 2008). Çalışmamızda 13-15 yaş aralığı gibi dar bir yaş aralığında gerçekleştirilmiş olması, 15 yaş grubunda az sayıda öğrenci yer alması gibi nedenlerin yaşı sınav kaygısıyla ilişkili saptanmasında etkili olduğunu düşünmekteyiz.

Çalışmamızda öğrencilerin ders notları ile sınav kaygısı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, ders ortalaması 85-100 olan grubun, ortalaması 70-84 ve 46-69 olan gruplara göre sınav kaygısı kuruntu düzeyi daha düşük bulunmuştur. Yazında da ders başarısında artışın daha az sınav kaygısı ile ilişkisine işaret edilmiştir. Ders notlarının ve algılanan okul başarısının sınav kaygısıyla negatif ilişkili olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir (Bilir, 2019; Boyacıoğlu, 2010; Kaya & Savrun, 2015; Yalçınöz, 2017; Call vd., 1994; Dordinejad vd., 2011; Rana & Mahmood, 2010). Ayrıca, meta-analizler (Hembree, 1988; von der Embse vd., 2018) ve önceki başarıyı kontrol eden boylamsal tasarımlar (Putwain vd., 2015, 2020) daha yüksek sınav kaygısı seviyelerinin daha düşük başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sınav kaygısının bileşenleri açısından yazındaki sonuçlarda da ağırlıklı olarak kuruntunun ders başarısıyla ilişkisine değinilmektedir (Hong, 1999; Öner, 1990). Ülkemizde hem ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf (İlden-Koçkar vd., 2002) hem de lise öğrencileriyle (Ergene, 2011; Turan-Kurtaran vd., 2021) yapılan çalışmalarda sonuçlarımız paralelinde ders notu, sınav kaygısının kuruntu bileşeni ile negatif ilişkili bulunmuştur. Oksal vd. (2013), altıncı ve sekizinci sınıf arasında olan öğrencilerde yürüttükleri çalışmada 85-100 arasında not ortalamasında sahip öğrencilerin, not ortalaması düşük olan gruplara göre daha düşük düzeyde sınav kaygısına sahip olduklarını bulmuştur. Bulgularımız alanyazın ile tutarlılık göstermekle birlikte yazında sınav kaygısı ve ders başarısı arasında farklılaşma

olmadığına dair sonuçlar da mevcuttur (Yıldız, 2007). Sınav kaygısı olan öğrencilerde; sınavda başarısızlıkla ilgili olumsuz bilişler, başarısızlıkla ilgili sonuçlara olduğundan fazla anlam verilmesi ve sınav sonrası süreçte sınavlar hakkında sürekli ruminasyon yaygın olarak görülür. Bu olumsuz bilişler genellikle öğrencilerin acil göreve konsantre olamamalarına yol açar ve böylece olumsuz sonuçlarla (örneğin, zayıf test performansı) karşılaşmalarını daha olası hale getirir (Szafranski vd, 2012). Sınavdaki endişeli düşünceler bilgi işleme ve hatırlama süreçlerinde sıkıntıya yol açar (Covington & Omelich, 1987). Yazın ve sonuçlarımız birlikte değerlendirildiğinde sınava ilişkin kuruntulu düşüncelerin hem sınava hazırlanırken hem de sınav esnasında yaratabileceği güçlüklerin düşük ders başarısında olasılıkla etkili olduğu düşünülmüştür.

Çalışmamızda ebeveynlerin yaş, eğitim düzeyi, birliktelik ve çalışma durumları, bedensel ve ruhsal hastalık durumlarının öğrencilerin sınav kaygısı ile olan ilişkisi incelenmiş, sınav kaygısı ile çalışma durumları, annenin eğitim düzeyi, babada bedensel hastalık durumu değişkenleri ilişkili bulunmuştur. Araştırmamızda ebeveynlerin yaşlarının öğrencinin bildirdiği sınav kaygısı ile ilişkisi saptanmamıştır. Yazında ebeveyn yaşı ve sınav kaygısı ilişkisi kısıtlı sayıda çalışmada incelenmiştir. Yılmaz-Aydın (2018) on ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne yaşı ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında ilişki saptamıştır. Başpınar-Erten (2020) lise öğrencilerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin anne ve baba yaşına göre değişmediğini saptamıştır. Sonuçlarımız ebeveyn yaşından ziyade başka özelliklerin sınav kaygısında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ülkemizde yapılan mevcut çalışma sonuçları da bulgularımızı destekler niteliktedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinde (Duman, 2008; Kaya & Savrun, 2015) ve lise son sınıf öğrencilerinde (Bilir, 2019; Çakmak, 2007; Yalçınöz, 2017) ve üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde (Kurt vd., 2014) yürütülen çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ile anne baba birliktelik durumu arasında ilişki olmadığı bildirilmiştir. Öte yandan Feta (2019) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada babası hayatta olmayan öğrencilerde bedensel belirtiler, endişe ve gerginlik düzeylerinin yanı sıra toplam sınav kaygısı düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Anne-baba birlikteliği devam edenlerde sınav kaygısının daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar olduğu gibi (Savaşan, 2019), daha düşük olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Başpınar-Erten, 2020; Gutmann, 1987). Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasında örneklem ve ölçme araçlarındaki farklılıkların etkisinin yanı sıra

çalışmamıza özgü olarak örneklemin büyük çoğunluğunu anne-babası birlikte olan öğrencilerin oluşturması olasılıkla etkili olmuştur.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile anne baba çalışma durumu karşılaştırılmış ve tek ebeveyni çalışan öğrencilerin kuruntu düzeyleri her iki ebeveyni çalışan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Civil (2008) sekizinci sınıf öğrencilerinde yaptığı çalışmasında babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığını bulmuştur. Bulgumuz Civil'in (2008) bulgusuyla paralellik göstermektedir. Lise öğrencilerinde yapılan başka çalışmalarda ise annenin ve babanın çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Başpınar-Erten, 2020; Bilir, 2019). Yazında ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşüklüğü yüksek sınav kaygısıyla ilişkilendirilmektedir (Softa vd., 2015). Sadece bir ebeveynin çalışmasının aile geliri üzerinde etkisinin olması kaçınılmazdır. Ekonomik zorlu koşulların yarattığı güvensizlik, eksiklik, belirsizlik ve doyumsuzluk gibi duygulanımların öğrencilerin kaygılı ve kuruntulu düşünceler üretmesinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Çalışmamızda baba eğitim düzeyi sınav kaygısıyla ilişkili saptanmazken, anne eğitim düzeyi ilişkili bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kuruntu puanı annesi ortaokul ve lise mezunu olanlara kıyasla daha düşük çıkmıştır. Alanyazında ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencideki sınav kaygısıyla ilişkisine dair farklı çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı çalışmalar ebeveyn eğitim düzeyi ile sınav kaygısı arasında ilişki olmadığına dair sonuçlar (Atak, 2004; Bereketoğlu, 2018; Bozkurt, 2004; Duman, 2008; Koç, 2013; Softa vd., 2015; Yılmaz-Aydın, 2018; Yalçınkaya, 2011) bildirmekle beraber çalışmamızla paralel sonuçlara da ulaşılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılan iki ayrı çalışmada anne ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler daha düşük sınav kaygısı bildirmiştir (Bozkurt, 2012; Civil, 2008). Ülkemizde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde yürütülen bir çalışmada da öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin baba eğitimiyle ilişkili olmadığı öte yandan anne eğitim düzeyi azaldıkça kaygı düzeyinde artış olduğu bildirilmiştir (Kurt vd., 2014). Serim (2016) lise son sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmasında öğrencilerin sınav kaygısının baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını; ancak annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığını bulmuştur. Ebeveyn desteği öncelikle, çocuğun bir teste hazırlanmasına yardım etmeyi (davranışsal seviye) veya çocuğu çeşitli akademik görevleri yerine getirme yeteneğine güvenmeye teşvik etmeyi (duygusal seviye) içeren sosyo-akademik desteği gösterir (Ommundsen

vd., 2006; Putwain, Woods, Symes 2010; Raufelder vd., 2015; Reitzle vd., 2001). Sonuçlarımız anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının annenin verdiği sosyo-akademik desteğin kalitesi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ülkemizde anneler çocukların öğrenim süreçlerinde babalara göre daha aktif bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin sınav sürecindeki çocuklarıyla ilişkilerinde daha uygun tutumlar sergilemeleri ve çocuklarının kaygılarını yönetmede daha avantajlı bir konumda olmaları daha olasıdır.

Çalışmamızda ebeveynlerde bedensel hastalık varlığıyla sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş, sadece babadaki bedensel hastalık varlığı sınav kaygısıyla ilişki göstermiştir. Babasında bedensel hastalık bildiren öğrencilerin kuruntu, duyuşsallık ve toplam sınav kaygısı düzeyini daha yüksek bildirdiği bulunmuştur. Ebeveynlerin bedensel hastalıklarının ergenlerde yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili olduğuna işaret eden çalışma sonuçları (Heiney vd., 1997; Stoeckel & Weissbrod, 2015; Yıldız, 2011) paralelinde sonuçlarımız sınav kaygısı özelinde de bu ilişkiyi göstermiştir. Yazında sınav kaygısı özelinde ebeveyn bedensel hastalığı ilişkisi kısıtlı sayıda araştırmada incelenmiştir. Küçüköğlü (2007) çalışmasında babası hasta olan çocukların kaygı düzeylerinin annesi hasta olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bazı araştırmacılar başarı ve ilgili duygularda sosyal bağlamın önemini vurgulamış, ebeveynlerin kendi cinsiyeti, cinsiyet kalıp yargıları ve/veya çocuklarının cinsiyetinin ebeveyn davranışı ve çocuğun akademik performansı ve/veya başarı duyguları arasındaki etkileşimi etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir (Eccles, 2007; Jacobs & Eccles, 1992; Simpkins vd., 2012). Türk toplumu aile yapısı ataerkil özellikler göstermekte ve baba aile içinde oldukça önemli bir figür olarak yer almaktadır. Bu bağlamda özellikle babanın rahatsızlığının öğrenciyi gelecek hakkında daha çok endişeli hale getiriyor olması muhtemeldir. Sınava ilişkin kaygıların da gelecekle ilgili kaygıların bir yansıması olabileceği düşünülebilir. Bedensel hastalığın aksine sonuçlarımız ebeveynlerde ruhsal rahatsızlık varlığının sınav kaygısı ile ilişkili olmadığına işaret etmiştir. Benzer şekilde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde gerçekleştirilen bir çalışmada da ebeveyn ruhsal hastalık varlığının sınav kaygısı ile ilişkili olmadığı bildirilmiştir (Kurt vd., 2014). Ebeveynde ruhsal rahatsızlık varlığının öğrencinin bildirimine dayalı olmasının yanı sıra ebeveynlerin büyük çoğunluğunda (%94.3) ruhsal hastalık bildirilmemesinin ebeveyn ruhsal rahatsızlığı ve sınav kaygısı arasında ilişki saptanmamasında etkisi olduğu düşünülmüştür.

Çalışmamızın sonuçları ruhsal hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerin hem kuruntu hem de duyuşsallık alt boyutlarını içerecek şekilde daha yüksek sınav kaygısı yaşadıklarına işaret etmiştir. Kaygı bozukluklarının yanısıra birçok ruhsal rahatsızlıkta eştani olarak kaygı problemlerinin görülebileceğini belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Craig & Douglas-Norton, 2000; Smith vd., 2003). Sınav kaygısı düzeyi yüksek öğrencilerde DEHB, sosyal anksiyete ve depresyon gibi bozuklukların da araştırılması gerektiği belirtilmektedir (Kavakçı vd., 2011). Bu bağlamda ruhsal bir hastalığa sahip olma durumunun öğrenciyi sınav kaygısı için de zedelenebilir kılması olasıdır. Çocuktaki bedensel hastalığın sınav kaygısı ile ilişkili olmadığına işaret eden sonuçlarımızla birlikte değerlendirirsek sınav dönemindeki öğrencilerde tıbbi problemlerden ziyade ruhsal sorunlar sınav kaygısıyla yakından ilişkili gözükmemektedir.

Çalışmamızda sekizinci sınıf öğrencisi kızların erkeklere göre sosyal, fiziksel, bilişsel ve toplam AD düzeyininin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuk ve ergenlerde yürütülen çalışmalarda da benzer şekilde kız cinsiyette tüm AD bileşenleri ve toplam AD düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Walsh vd., 2004; van Widenfelt vd., 2002; Bernstein vd., 2006; Deacon vd., 2002). Çocuk ve ergenlerden oluşan oldukça geniş bir toplum örnekleminde cinsiyetler arasında anksiyete duyarlılığının boyutlarını araştırılan bir çalışmada kızlar bilişsel boyut dışında sosyal ve fiziksel ve toplam AD düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bildirmişlerdir (Walsh vd., 2004). Üniversite örnekleminde bilişsel ve sosyal AD arasında cinsiyetler arasında farklılık saptanmazken fiziksel ve toplam AD kızlarda erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur (Stewart vd., 1997). Yazında farklı örneklerde AD düzeyinde kız cinsiyet lehine yükseklik bildiren çalışmalar ağırlık kazanmakla beraber AD'nin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar da mevcuttur (Aydede, 2019; Erim, 2020; Tekmil, 2019). Cinsiyete ilişkin AD'de gözlenen farklılıklarda öğrenme deneyimlerinde ve toplumsal rollerde cinsiyete özgü olası farklılıkların rolü üzerinde durulmuştur (Walsh vd., 2004; Stewart vd., 1997). Cinsiyetin AD ile ilişkisini çocukluk döneminden başlayarak yetişkinliği de içerecek şekilde boylamsal ele alacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda öğrencilerin AD düzeyleri yaş grupları arasında farklılık göstermemiştir. Yazında yaşı AD ile ilişkisine dair sonuçlar tutarsızdır. Sonuçlarımız paralelinde klinik ve toplum ergen örnekleminde, üniversite örnekleminde yaşı AD ile ilişkili olmadığına dair sonuçlara ulaşmak mümkündür (Can, 2019; Deacon vd., 2002; Nebbitt & Lambert, 2009; Özgüven, 2015; Yıldırım, 2018). Öte yandan diğer

çalışmalarda birtakım ilişkilere işaret eden sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırma sonuçları yaşın AD ile pozitif ilişkili olduğuna işaret ederken (Erten-Almak, 2021; Chorpita vd., 1996), diğerleri daha küçük yaşlarda daha yüksek AD bildirmiştir (van Widenfelt vd., 2002; Mahoney vd., 2015). Çalışmamızda yaşın AD ile ilişkili saptanmamasında örneklemenin sınırlı bir yaş aralığını içeriyor olmasının etkisi dikkate alınmalıdır. Yaşın AD seyrine ilişkisini ele alacak boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda AD düzeyi ve not ortalaması ilişkili bulunmamış, örneklemenin çoğunluğunun (%71.7) akademik başarısının 85 ve üstünde olması olasıkla sonuçta etkili olmuştur. Çeřitli alışmalarda AD ve akademik başarının ilişkisine dair sonuçlar elde edilmiştir. Yıldırım (2018) ergen okul örnekleminde ders başarısı düşük ėrencilerin AD düzeylerini daha yüksek saptamıştır. Ateř'in (2017) niversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştirmasında niversite Giriř Sınavı'nda başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin niversite Giriř Sınavı'nda başarı düzeyi düşük ėrenci grubuna göre fiziksel, bilişsel, sosyal ve toplam AD düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Üniversite ėrencilerinde gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada ise akademik başarı ve AD arasında pozitif ilişki bildirilmiştir (Erim, 2020; Zalihić vd., 2017). Zalihic vd. (2017); AD yksekliliğinin daha fazla hazırlık, daha iyi sonuç alma arzusu ve daha fazla motivasyonla ilişkili olarak başarıyı olumlu etkilediği yorumunda bulunmuştur. Klinik ergen örnekleminde ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada ise sonuçlarımız paralelinde okul başarısı ve AD ilişkili bulunmamıştır (Erten-Almak, 2021).

Çalışmamızda ğrencilerin AD düzeylerinin ebeveyn birliktelik durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Mevcut çalışmalarda ebeveyn birlikteliği ile AD ilişkisine dair sonuçlar tutarlı değildir. Ekemen (2015) 9-11 yaş arası klinik örneklem grubunda yaptığı araştırmada anne baba birliktelik durumu ile ocukların AD düzeyleri arasında farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Yıldırım (2018) 10-14 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmasında ergenlerin ebeveyn birliktelik durumuna göre AD düzeylerinin anlamlı farklılaşma göstermediğini bulmuştur. Erten-Almak (2021) anne-baba birlikteliği devam etmeyen 12-18 yaş arası klinik ergenlerde sosyal AD'yi daha yüksek bildirmiştir. Ailedeki geçimsizlik; kronik duygusal uyarılma ve stresörlere karşı artan tepkisellik gibi anksiyete duyarlılığı üretmesi muhtemel faktörler ile yakından ilişkilidir. (Repetti vd., 2002; McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). Olumsuz aile ortamlarında yetiştirilen ergenlerin çevreleri üzerinde düşük kontrol algısına sahip olması daha olasıdır (Chorpita & Barlow, 1998). Bu durum onları fiziksel ve zihinsel durumların kontrolünü kaybetme konusunda olumsuz inançlar geliştirmeye yatkın hale getirebilir

(McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). İşlevsiz aile ilişkilerinin getirdiği stres normatif gelişimini bozabilir (Repetti vd., 2002), bu da bazı ergenleri kaygının sosyal sonuçlarına ilişkin korkular geliştirmeye karşı daha savunmasız hale getirebilir (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). Bu bağlamda aile bütünlüğünün devam edip etmemesinin anksiyete duyarlılığı üzerinde birtakım etkileri olabileceği öngörülebilir. Öte yandan çalışmamızda ebeveynlerin birliktelik durumu AD ile ilişkili bulunmamış, bu sonuçta örneklemin çoğunda anne-baba birlikteliğinin devam ediyor olmasının rolünü olduğu düşünülmüştür.

Çalışmamızda öğrencilerin AD düzeyleri ile ebeveynlerin çalışma durumu arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Ebeveyn çalışma durumunun AD ile ilişkisi kısıtlı sayıda çalışmada incelenmiştir. Klinik ergen örnekleminde yürütülen bir çalışmada anne ve babanın çalışma durumunun yanı sıra ailenin ekonomik durumunun ergenin AD düzeyi ile ilişkili olmadığı bildirilmiştir (Erten-Almak, 2021). Aydede (2019) genç yetişkin toplum örnekleminde yürüttüğü çalışmada AD düzeyinin katılımcıların çalışma durumuna göre farklılık göstermediği bildirilmiştir. Ebeveynlerin çalışma durumları, sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerdeki AD ile nasıl bir ilişki gösterdiğine dair daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda öğrencilerin AD düzeyleri anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Erten-Almak (2021) 12-18 yaş arası klinik ergen örnekleminde AD'nin anne eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığını, baba eğitimi ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Yıldırım (2018) 10-14 yaş arası ergenlerde yaptığı çalışmada anne-baba eğitim durumu ve ergen AD arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Erim (2020) üniversite örnekleminde yaptığı çalışmasında anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve AD düzeyi arasında bir farklılaşma bulmamıştır. Ölmez (2017) sosyal fobi, agorafobi ve özgül fobi hastalarında AD ile ebeveyn eğitimi arasında ilişki olmadığını bildirmiştir. Sonuçlarımız alanyazınla büyük ölçüde paralellik göstermiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinde ebeveyn eğitim düzeyi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için olası aracı faktörlerin de dahil edildiği daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda öğrencilerin AD düzeyleri; annede bedensel hastalık varlığı ile ilişki göstermezken, babasında bedensel hastalık bildiren öğrencilerin bilişsel AD düzeyi bildirmeyenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Sadece babadaki bedensel hastalığın AD ile ilişkili çıkmasında, annedeki bedensel hastalığa (%19.2) göre babadaki bedensel hastalık oranının (%23.5) daha yüksek olmasının rolü olduğu düşünülmüştür.

Ülkemizde klinik ergen örnekleminde yürütülen bir tez çalışmasında ise ailede tıbbi hastalık öyküsünün ergendeki AD düzeyi ile ilişkili olmadığı bildirilmiştir (Erten-Almak, 2021). AD'nin gelişmesinde öğrenme, çevresel olaylar (kaygı semptomlarının sonuçları hakkındaki inançların şekillenmesiyle), özellikle kontrol edilemeyen ve öngörülemeyen stresli yaşam olaylarının olası rolü üzerinde durulmuştur (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009; Schmidt vd., 2000). Babada bedensel hastalık bulunması çocuk için stresli bir yaşam olayı olmakla birlikte babanın ataerkil bir kültürde aile içindeki rolü düşünüldüğünde ailenin otorite figüründe bedensel hastalık bulunması stres düzeyini daha da artırabilir. Babanın bedensel hastalığı çocukta kontrolü kaybedeceğine odaklanan yoğun, tekrarlayan düşünceleri hareketlendirerek bilişsel AD düzeyini artırıyor olabilir.

Çalışmamıza katılan 8. Sınıf öğrencilerinde anne ve babadaki ruhsal hastalık varlığı birlikte değerlendirilmiş, ebeveynlerinde ruhsal hastalık bildiren öğrencilerde bilişsel ve toplam AD düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlarımız ruhsal hastalığa sahip ebeveyni olan öğrencilerin anksiyetenin bilişsel belirtilerinden daha çok korku duymaları ile karakterize artmış bir AD'ye sahip olduğuna işaret etmiştir. Ekemen (2015) çalışmamıza benzer şekilde anne ve babada ruhsal rahatsızlık bildiren çocuklarda daha yüksek AD saptamış, ebeveyn ruhsal rahatsızlığının çocuktaki AD'nin önemli bir yordayıcısı olduğunu bildirmiştir. Erten-Almak (2021) çocuk psikiyatrisi kliniğine ayaktan tedavi için başvuran 12-18 yaş ergenlerde; annede ruhsal hastalık bildirenlerde daha yüksek fiziksel ve toplam AD saptamış, babada ruhsal hastalık varlığını ise AD ile ilişkili bulmamıştır. Öte yandan başka çalışmalarda ebeveyn ruhsal hastalığı ve çocuktaki AD arasında ilişki olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Yıldırım (2018), 10-14 yaş arası öğrencilerde AD düzeylerinin anne babada psikolojik rahatsızlık bulunma durumuna göre farklılaşmadığını bildirmiştir. Mannuzza vd. (2002) ise ebeveyndeki anksiyete bozukluğunun çocuktaki AD ile ilişkili olmadığını saptamıştır. Francis vd. (2010) çocukların anksiyete duyarlılığında ebeveyn rolünü ele alan derleme çalışmasında ebeveyn kaygısı ile çocukların anksiyete duyarlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ebeveyn AD- çocuk AD ilişkisinde bildirimin kaynağı ve incelenen AD bileşenine özgü farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Bildirime özgü faktörlere ek olarak genel anlamda ebeveyn ruhsal hastalık durumunun incelenmiş olması sonuçlarımız değerlendirilirken dikkate alınmalıdır. AD'nin kalıtsal bir bileşeni olmakla beraber gelişiminde çevresel faktörlerin de önemli bir rol oynadığı, ebeveynlerin ve öğrenilmiş deneyimlerin rolü üzerinde durulmaktadır (Gratz vd., 2008;

Stein vd., 1999; Taylor vd., 2008). Ebeveynde ruhsal hastalık varlığının çocukta yüksek AD ile ilişkisinde kalıtımın yanı sıra çevresel faktörler üzerinden de etkili olduğunu düşünmekteyiz. Belirli öğrenme deneyimlerinin belirli AD bileşenlerini farklı şekillerde etkileyebilmesi (Taylor & Cox, 1998), kaygının zararlı doğası hakkındaki inançların ebeveynden çocuğa aktarılabilceğini gösteren bulgular (Tsao vd., 2005), AD gelişiminde ebeveyn psikopatolojisinin rolünü incelemenin önemine işaret etmektedir.

Çalışmamızda bedensel hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerin, bildirmeyenlere göre daha yüksek sosyal AD düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bedensel hastalığı olan öğrenciler anksiyetenin gözlemlenebilir semptomlarına ilişkin daha fazla endişe yaşamaktadır. Çalışmamızdan farklı olarak Yıldırım (2018)'ın 10-14 yaş arası ergenlerde, Erten-Almak (2021)'ın 12-18 yaş arası klinik ergen örnekleminde gerçekleştirdikleri çalışmalarda çocuğun tıbbi hastalığının AD ile ilişkili olmadığı bildirilmiştir. Öte yandan belirli hastalık gruplarını sağlıklı kontrollerle karşılaştıran çalışma sonuçları tıbbi hastalık gruplarında daha yüksek AD'ye işaret etmiştir. Dermatolojik hasta grubu (İğrek, 2021) ve erişkin sarkoidoz hasta grubunda (Holas vd., 2013) yürütülen iki ayrı çalışmada kontrollere göre hasta gruplarının daha yüksek AD bildirdiği saptanmıştır. Ergen toplum örnekleminde gerçekleştirilen izlem çalışmasında sağlıkla ilgili stresörlerin, hastalık ve zihinsel yetersizlik korkularının yordayıcısı olduğu bildirilmiştir. Sağlıkla ilgili stresörlerin, özellikle, bu stresörlerden kaynaklanan anksiyete semptomlarına daha fazla dikkat edilmesine ve onları çevreleyen korkulara yol açabileceği üzerinde durulmuştur (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). Tıbbi hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerde daha yüksek düzeyde sosyal AD saptamamızda, öğrencilerin içinde bulundukları gelişimsel dönemin etkili olduğunu düşünmekteyiz. Ergenlik döneminde ergenin başkaları özellikle de akranları tarafından nasıl değerlendirildiği oldukça önemlidir. Bedensel hastalığa sahip bir öğrencinin bu anlamda hem hastalığı hem de anksiyetenin somatik bileşenlerinin başkaları tarafından farkedilip sosyal anlamda olumsuz sonuçlara neden olabileceğine dair bir kaygı taşıması şaşırtıcı gelmemektedir.

Çalışmamızda ruhsal hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerde fiziksel, bilişsel ve toplam AD düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Fiziksel ve Bilişsel AD; anksiyetenin bedensel ve bilişsel semptomlarına yönelik içselleştirilmiş yargıları yansıtmaktadır (Brown vd., 2012). AD başlarda anksiyete bozukluklarıyla ilişkilendirilen bir yapı olarak düşünülmüş ve süreçte yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularda diğer psikiyatrik bozukluklarla da ilişkili olduğu bulunmuştur (Kavakçı vd., 2011). 10-17 yaş

arası toplum temelli ergen örnekleminde fiziksel ve toplam AD düzeyleri endişe, yaygın anksiyete belirtileri ve YAB tanısı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Knapp vd., 2015). Özgüven'in (2015) üniversite öğrencilerinin dahil olduğu araştırmasında psikiyatrik tanısı olan öğrencilerin bilişsel ve toplam anksiyete duyarlılığı düzeyleri psikiyatrik tanısı bulunmayan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Sonuçlarımız ruhsal hastalıkların ortaya çıkışı ve sürmesinde AD'nin önemine işaret eden yazınla paralellik göstermiş, ruhsal hastalığı olan 8. sınıf öğrencilerinin özellikle anksiyetenin fiziksel ve bilişsel semptomlarını daha rahatsız edici olarak yorumladıklarına işaret etmiştir.

Bildiğimiz kadarıyla çalışmamız AD'nin sınav kaygısı ile ilişkisini belgeleyen ilk çalışma olması nedeniyle önem arz etmektedir. Sonuçlarımız sekizinci sınıf öğrencilerinde AD'nin sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu göstermiş, anksiyete duyarlılığında artışın sınav kaygısında artışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek AD'na sahip bir öğrenci bir görev sırasında konsantre olamamaktan korkabilir ve bu konsantrasyon eksikliğini "çıldırmanın" bir göstergesi olarak algılayabilir. Öte yandan AD düşük bir öğrenci yaşadığı odaklanma güçlüğüne endişeli olduğunda ortaya çıkan bir belirti olarak yorumlayıp, diğer zararlı sonuçlarla ilişkilendirmeyecektir (Francis & Noël, 2010). Hasta ve toplum örneklemelerinde yapılan çalışmalarda AD'nin çeşitli anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (McNally 2002; Kılıç 2021; Blais vd. 2001). AD'deki artışın sınav kaygısında artışla ilişkisine işaret eden bulgularımız; AD'nin anksiyete düzeyini arttıran ve anksiyete bozuklukları gelişiminde önemli bir risk faktörü olduğuna işaret eden (Reiss & McNally, 1985; Bernstein & Zvolensky, 2007; Joiner vd., 2002; Weems vd., 2007) yazınla paralellik göstermektedir.

Çalışmamızda AD bileşenlerine göre ilişkinin gücü farklılaşmış, sınav kaygısının tüm bileşenleri sosyal AD ile düşük düzeyde, fiziksel, bilişsel ve toplam AD düzeyi ile orta düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur. Anksiyetenin fiziksel, bilişsel ve sosyal bileşenlerine ilişkin korku yaşayan öğrencilerin sınav kaygısını daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Anksiyete duyarlılığının sınav kaygısını şiddetlendiren bir etmen olabileceği gibi sınav kaygısı için yatkınlık yaratabilen zedelenebilirlik faktörü olarak ele alınması gerekebilir. AD'yi sınav kaygısının yordayıcılarından biri olarak saptamış olmamız da bu önermemizi desteklemektedir. Sınav kaygısı ve AD ilişkisine dair başka bir çalışmaya ulaşılmamış olmakla birlikte yazında AD alt boyutlarının bozukluğa özgü bir ilişki paterni gösterdiğine dair sonuçlar mevcuttur. Fiziksel AD; panik bozuklukla, sosyal AD sosyal anksiyete bozukluğu ile, bilişsel AD ise yaygın anksiyete bozukluğu

ile ilişkilendirilmiştir (Olatunji & Wolitzky-Taylor, 2009; Naragon-Gainey, 2010). Sonuçlarımız ise sınav kaygısının başta fiziksel ve bilişsel olmak üzere sosyal AD'yi de içerecek şekilde tüm AD bileşenleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Bulgularımızın yeniliği dikkate alındığında sonuçların genelleştirilebilmesi için daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. AD ve sınav kaygısının ilişkisine işaret eden bulgularımız yüksek anksiyete duyarlılığına sahip öğrencilerin sınav kaygısı açısından risk grubu olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuçların potansiyel olarak önemli tedavi etkileri de vardır. Özellikle, AD'yi azaltmaya odaklanan önleyici müdahalelerin ergenlerde sınavlara bağlı kaygı ve ilişkili psikiyatrik morbiditeyi azaltmaya yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. AD düzeyini düşürmek amacıyla geliştirilen müdahalelere dönük çalışmalara bakıldığında Bilişsel-Davranışçı Terapileri (BDT) kullandıkları ve çok sayıda çalışmada da BDT'nin AD'yi düşürmede etkili olduğunun kanıtlandığı görülmektedir (Blakey vd., 2017; Kalyon, 2018; Ogawa vd., 2016; Allan vd., 2015). Uygulamalardan sonra yapılan izleme çalışmalarında da katılımcıların AD düzeylerinde gerçekleşen düşüşün devam ettiği bildirilmiştir (Kalyon, 2018). AD'ye odaklanan önleme çalışmalarından ortaya çıkan veriler, bu bilişsel faktörün aslında klinik olmayan bireyler arasında sistematik değişim için hedeflenebileceğini ve tedaviye ek olarak sağlığın teşviki ve geliştirilmesi için yararlı bir terapötik hedef olabileceğini düşündürmektedir (Schmidt vd., 2007). Sonuçlarımız sınav kaygısı için hem önleyici hem de tedavi edici müdahalelerde anksiyete duyarlılığının bir bileşen olarak dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen bulguların çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen temel hipotezleri desteklediği görülmüştür. Elde edilen regresyon bulguları örnekleme özgü olduğu için başka örneklem için genellenmemesi gerektiği dikkate alınmalıdır. Çalışmamızın kesitsel dizaynından dolayı AD ve sınav kaygısı arasında neden-sonuç ilişkisi kurulamamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinde cinsiyet ve ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmış, kızlarda daha yüksek düzeyde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı saptanmıştır.
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinde yaş grupları arasında anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı düzeyi açısından farklılık saptanmamıştır.
3. Not ortalaması 85-100 arası olan 8. Sınıf öğrencileri, not ortalaması 70-84 ve 46-69 olan öğrencilere göre SKE'nin kuruntu alt boyutunda daha düşük puana sahiptir.
4. AD ve sınav kaygısı ölçümleri hem anne hem de baba yaş grupları arasında farklılık göstermemiştir.
5. AD ve sınav kaygısı ölçümleri ebeveyn birliktelik durumuna göre farklılık göstermemiştir.
6. AD ölçümleri anne-baba çalışma durumlarına göre farklılık göstermemiştir.
7. Tek ebeveyni çalışan öğrencilerde sınav kaygısının kuruntu bileşeni puanı, her iki ebeveyni çalışan olgulara göre daha yüksektir.
8. AD ölçümleri anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.
9. Sınav kaygısı ölçümleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermezken, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin, ortaokul-lise olanlara göre kuruntu puanları daha düşük saptanmıştır.
10. AD ve sınav kaygısı ölçümleri, annede bedensel hastalık durumu açısından farklılık göstermemiştir.
11. Babada bedensel hastalık bildiren öğrencilerde bilişsel anksiyete duyarlılığı düzeyi, babada bedensel hastalık bildirmeyenlere göre daha yüksektir.
12. Babada bedensel hastalık bildiren öğrencilerde kuruntu, duyuşsallık ve toplam sınav kaygısı düzeyi, bildirmeyenlerden daha yüksektir.

13. Sınav kaygısı ölçümlerinde ebeveynlerde ruhsal hastalık durumu açısından farklılık saptanmamıştır.
14. Ebeveynlerinde ruhsal hastalık bildiren öğrencilerde bilişsel ve toplam anksiyete duyarlılığı düzeyi, bildirmeyenlere göre daha yüksektir.
15. Bedensel hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerde sosyal anksiyete duyarlılığı düzeyi, ruhsal hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerde ise bilişsel, fiziksel ve toplam anksiyete duyarlılığı düzeyi diğer öğrencilere göre daha yüksektir.
16. Sınav kaygısı ölçümleri öğrencide bedensel hastalık durumu ile ilişkili değilken, ruhsal hastalığı olduğunu bildiren öğrencilerde kuruntu, duyuşsalılık ve toplam sınav kaygı düzeyi, bildirmeyenlere göre daha yüksektir.
17. Sınav kaygısı ölçümleri; sosyal AD ile düşük düzeyde; bilişsel, fiziksel ve toplam AD ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.
18. Öğrencinin not ortalaması, ruhsal hastalık durumu ve toplam AD düzeyinin sınav kaygısını yordadığı bulunmuştur. Bu değişkenler sınav kaygısı toplam puanındaki değişimin %36'sını açıklayabilmektedir.

ÖNERİLER

- Çalışmamız AD ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olduğu için sonuçlarımızın genellenebilmesi için bu alanda yapılacak başka çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Sınav kaygısının etkilerini ve sınav kaygısı yüksek öğrencileri desteklemek için kullanılabilecek kaynakları dikkatlice düşünmek öğrencilerin refahları ve akademik başarıları çıkarına olacaktır. Sınav döneminde bulunan öğrencilerde AD'nin risk gruplarının belirlenmesi ve gerekli önleyici hizmetlerin devreye sokulmasında işler bir araç olabileceği düşünülmektedir.
- Özellikle sınav döneminde olan öğrenciler sınav kaygısı açısından değerlendirilmeli hem öğrenciler hem de aileleri için gerekli önlemler alınmalıdır. Sınav kaygısını hedef alan tedavi edici müdahalelerde AD'ye de yer verilmelidir. AD'nı azaltmayı hedefleyen müdahalelerin öğrencilerin sınav kaygısının azalmasına olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir.
- Ders başarısında olumsuz değişiklikler gözlenen, herhangi bir ruhsal hastalığı bulunan olgular özellikle sınav kaygısı açısından değerlendirilmeli ve gerekli müdahalelerde bulunulmalıdır.

- AD ile ilişkili değişkenlerden biri de ebeveynde ruhsal rahatsızlık bulunmasıdır. Ebeveyn psikopatolojisinin erken tanınıp tedaviye yönlendirilmesinin çocukta AD gelişimi açısından koruyucu olacağı düşünölebilir.
- Sınav kaygısının yaygınlığı dikkate alındığında sekizinci sınıf ile birlikte diğer sınıf düzeylerini de içeren izlem çalışmaları sınav kaygısının seyrinde etkili özelliklerin belirlenmesinde yardımcı olacaktır.



KAYNAKÇA

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J. & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers opinions of state wide testing programs. *Theory into Practice*, 42, 18-29.
- Aihie, O.N. & Igbineweka, M. N. (2018). Efficacy of Solution Focused Brief Therapy, Systematic Desensitization and Rational Emotive Behavioural Therapy in reducing the test anxiety status of undergraduates in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 8(1), 19-26. doi: 10.2478/jesr-2018-0002
- Albayrak-Kaymak, D. (1985). The development of the Turkish form of the Spielberger test anxiety inventory: A study of transliteral equivalence and reliability [Master's thesis, Boğaziçi Üniversitesi]
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, D. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*. 145, 15- 19.
- Allan, N. P., Short, N. A., Albanese, B. J., Keough, M. E. & Schmidt, N. B. (2015). Direct and mediating effects of an anxiety sensitivity intervention on posttraumatic stress disorder symptoms in trauma – exposed individuals. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(6), 512-524. doi: 10.1080/16506073.2015.1075227
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Alyaprak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]
- Aslan, M. (2018). 8–14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]
- Aslan, S. A. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]
- Atak, M. (2004). Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri Örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]
- Ateş Yekta, M. (2017). Çocukluk dönemi istismar öyküsünün anksiyeteye, anksiyete duyarlılığına ve akademik başarıya etkisi: Bir üniversite örneği [Tıpta uzmanlık tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi]

- Atkinson, R. C., Atkinson, R., Hilgard, E. R., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. & Loftus, G. R. (2016). Atkinson & Hilgrad Psikolojiye Giriş (4. Baskı). (Ö. Öncül, D. Ferhatoğlu, Çev.). Arkadaş Yayınevi.
- Aydede, H. Z. (2019). Bireylerde dolaylı utanma, anksiyete duyarlılığı ve empatik eğilim arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]
- Aydın, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı. Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.
- Ayrık, A. (2018). Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]
- Aysan, F., Thomson, D. & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Ayvaşık, H. B. (2000). Kaygı duyarlılığı indeksi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 43-57.
- Baltaş, A. (2017). Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı. Remzi Kitabevi.
- Bannon, E.E. (2017). The efficacy of acceptance based behavior therapy versus cognitive therapy for test anxiety and working memory performance [Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University]
- Başal, H. A. (1997). Denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 21(103).
- Başarır, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]
- Başpınar-Erten, S. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69(3), 1128-1130.
- Beidel, D. C., Turner, M. W., & Trager, K. N. (1994). Test anxiety and childhood anxiety disorders in African-American and white school children. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 169–179.
- Ben-Zur, H., & Zeidner, M. (2012). Gender differences in loss of psychological resources following experimentally-induced vicarious stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(4), 457-475.

- Bereketoğlu, K. (2018). İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]
- Bernstein, A., & Zvolensky, M. J. (2007). Anxiety sensitivity: Selective review of promising research and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 7(2), 97-101.
- Bernstein, A., Zvolensky, M. J., Stewart, S. H., Comeau, M. N., & Leen-Feldner, E. W. (2006). Anxiety sensitivity taxonicity across gender among youth. *Behaviour Research Therapy*, 44(5), 679-698. doi: 10.1016/j.brat.2005.03.011
- Besharat, M. A. (2003). Parental Perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93(3_suppl), 1049-1055. doi:10.2466/pr0.2003.93.3f.1049
- Bertrams, A., Englert, C., & Dickhauser, O. (2010). Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. *Journal of Research in Personality*, 44, 738-741. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.09.005>.
- Bilir, A. (2019). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Adana ili örneği [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]
- Blais, M. A., Otto, M. W., Zucker, B. G., McNally, R. J., Schmidt, N. B., Fava, M. & Pollack, M. H. (2001). The Anxiety Sensitivity Index: Item analysis and suggestions for refinement. *Journal of Personality Assessment*, 77(2), 272-294. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7702_10.
- Blakey, S. M., Abramowitz, J. S., Reuman, L., Leonard, R. C. & Riemann, B. C. (2017). Anxiety sensitivity as a predictor of outcome in the treatment of obsessive compulsive disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 57, 113-117.
- Borkovec, T., Robinson, E., Pruzinsky, T., & Depree, J. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behavior Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Boyacıoğlu, N.E. (2010). Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(133), 52-59.
- Bozkurt, N. (2019). Ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]

- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]
- Brown, H. M., Trzaskowski, M., Zavos, H. M., Rijdsdijk, F. V., Gregory, A. M. & Eley, T. C. (2012). Phenotypic and genetic structure of anxiety sensitivity in adolescence and early adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(6), 680-688.
- Burke, F. (2016). How to end exam anxiety: The ultimate approach for parents, teachers, & students. Book Baby.
- Burns, D. D. (1980). The Perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-51.
- Call, G., Beer, J., & Beer, J. (1994). General and test anxiety, shyness, and grade point average of elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*, 74(2), 512-514.
- Can, C. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda anksiyete ve metakognisyon [Tıpta uzmanlık tezi, Çukurova Üniversitesi]
- Capron, D. W., Allan, N. P., Ialongo, N. S., Leen-Feldner, E., & Schmidt, N. B. (2015). The depression distress amplification model in adolescents: A longitudinal examination of anxiety sensitivity cognitive concerns, depression and suicidal ideation. *Journal of Adolescence*, 41, 17-24.
- Carver, C. & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chapell, M. S., & Overton, W. F. (1998). Development of logical reasoning in the context of parenting style and test anxiety. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 141-152.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 268-274.
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1996). Child anxiety sensitivity index: Considerations for children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 77-82.

- Civil, Ş. (2008). İstanbul ili Anadolu Yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8.sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Cizek, G. J., & Burg, S. S. (2006). Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classroom and schools. Corwin Press.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CB09781139173582
- Covington, M. V. (2004). Self-worth theory goes to college: Or do our motivation theories motivate. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.) Big theories revisited, (pp. 91-114). Information Age Publishing.
- Cox, B. J., Endler, N. S., Norton, G. R. & Swinson, R. P. (1991). Anxiety sensitivity and nonclinical panic attacks. Behaviour Research and Therapy, 29, 367-369.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1987). 'I knew it cold before the exam': A test of the anxiety-blockage hypothesis. Journal of Educational Psychology, 79(4), 393 400. doi:10.1037/0022-0663.79.4.393.
- Craig, S. E. & Douglas-Norton, E. (2000). Comparison of the Beck Depression Inventory-II and The Inventory to diagnose depression: Implications for community college counselors. Community College Journal of Research and Practice, 24 (6), 495-504.
- Cunha, M., & Paiva, J. M. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. The Spanish Journal of Psychology, 15(2), 533-543.
- Çakmak, G. H. (2007). Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Çam-Ray, P. (2020). Sınav kaygısı. E. S. Ercan, Ö. Bilaç, İ. Perçinel Yazıcı, M. Ö. Kütük, Ü. Işık, A. G. Kılıçoğlu, F. S. Durak, H. Kandemir, K. U, Yazıcı, G. Ü. Bolat, C. Kavurma, F. Kılıçaslan (Eds.), Çocuk ve ergen psikiyatrisi (güncel yaklaşımlar ve temel kavramlar) içinde (pp. 967-977). Akademisyen Kitabevi.
- Davey, G. C. L., Hampton, J., Farrell, J. & Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying: Evidence for worrying and anxiety states as separate constructs. Personality and Individual Differences, 13, 133-174.

- Deacon, B.J., Valentiner, D. P., Gutierrez, P. M., Blacker, D. (2002). The anxiety sensitivity index for children: Factor structure and relation to panic symptoms in an adolescent sample. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 839–852.
- Değirmenci, R. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]
- DeMan, A. F., Hall, V., & Stout, D. (1991). Neurotic nucleus and test anxiety. *The Journal of Psychology*, 125(6), 671–675.
- Demirci, E. (2018). Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]
- Dong, Q., Yang, B. & Ollendick, T. H. (1994). Fearsin Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35, 351–363.
- Donnell, C. D., McNally, R. J. (1990). Anxiety sensitivity and panic attacks in a nonclinical population. *Behaviour Research and Therapy*, 28(1), 83–85.
- Dordinejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S. & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Socialand Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I.G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (pp. 87-110). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665-691). Guilford Press.
- Ekemen, P. (2015). Anksiyete bozukluğu olan çocuklarda anksiyete duyarlılığı, bağlanma, öğrenilmiş çaresizlik ve benlik kavramı [Yüksek lisans tezi, Gediz Üniversitesi]

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132(1), 33-72.
- Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2017). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 201, 1-46.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15, 231-245. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00060-3).
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Erikson, H. E. (2014). İnsanın 8 Evresi (9. Evrenin eklendiği yeni bölümlerle Joan M. Erikson tarafından kaleme alınan genişletilmiş baskı). Çeviren: Gonca Akkaya, Okuyan Us Yayınları.
- Erim, O. S. (2020). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile kendini sabote etme, anksiyete duyarlılığı ve aleksitimi arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38.
- Erözkan, A. (2011). Sosyal kaygının kaygı duyarlılığı, benlik saygısı ve kişilerarası duyarlık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 338-347.
- Erten-Almak, T. (2021). Çocuk psikiyatrisi kliniğine ayaktan tedavi için başvuran 12-18 yaş ergenlerde anksiyete duyarlılığı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi [Tıpta Uzmanlık Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]
- Erzen, E. & Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal Human Sciences*, 11(2), 401-419. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2849>
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- Everson, H., Millsap, R. E. & Browne, J. (1989). Cognitive interference or skills deficit: An empirical test of two competing theories of test anxiety. *Anxiety Research*, 1(4), 313-325. doi: 10.1080/08917778908248728
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Psychology Press.

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336
- Feta, M. (2019). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin sınav kaygısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]
- Francis, S. E., & Noël, V. (2010). Parental contributions to child anxiety sensitivity: A review and recommendations for future directions. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(6), 595-613.
- Galassi, J. P., Frierson, H. T., & Sharer, R. (1981). Concurrent versus retrospective assessment in test anxiety research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(4), 614-615. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.4.614>
- Gana K., Martin, B., & Canouet, M. D. (2001). Worry and anxiety: Is there a causal relationship? *Psychopathology*, 34(5), 221-229.
- Geen, R. G. (1980). Test anxiety and cue utilization. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 43-63). Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *ICPESS*, (No 1.), 219-239.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gherasim, L. R., & Butnaru, S. (2012). The effort attribution, test anxiety and achievement in sciences: The moderating effect of parental behavior. *The International Journal of Learning*, 18(10), 283-294.
- Gratz, K. L., Tull, M. T. & Gunderson, J. G. (2008). Preliminary data on the relationship between anxiety sensitivity and borderline personality disorder: The role of experiential avoidance. *Journal of Psychiatric Research*, 42(7), 550-559.
- Guttman, J. (1987). Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents. *Educational Psychology*, 7(3), 225-229.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 62-74. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>.
- Hanımoğlu, E. & İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 351-366.
- Heiney, S. P., Bryant, L. H., Walker, S., Parrish, R. S., Provenzano, F. J., & Kelly, K. E. (1997). Impact of parental anxiety on child emotional adjustment when a parent has cancer. *Oncol Nurs Forum*, 24, 655-661.
- Heller, W., & Nitschke, J. B. (1998). The puzzle of regional brain activity in depression and anxiety: The importance of subtypes and comorbidity. *Cognition and Emotion*, 12, 421-447.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hernandez Rodriguez, J., Gregus, S. J., Craig, J. T., Pastrana, F. A., & Cavell, T. A. (2020). Anxiety sensitivity and children's risk for both internalizing problems and peer victimization experiences. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 174-186.
- Herzer, F., Wendt, J., & Hamm, A. O. (2014). Discriminating clinical from nonclinical manifestations of test anxiety: A validation study. *Behavior Therapy*, 45, 222-231.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85 (1), 106-126.
- Holas, P., Krejtz, I., Urbankowski, T., Skowrya, A., Ludwiniak, A., & Domagala-Kulawik, J. (2013). Anxiety, its relation to symptoms severity and anxiety sensitivity in sarcoidosis. *Sarcoidosis Vasc Diffuse Lung Dis*, 30(4), 282-308.
- Holroyd, K. A., Westbrook, T., Wolf, M., & Badhorn, E. (1978). Performance, cognition and physiological responding in test anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (4), 442-451.
- Hong, E. (1998). Differential stability of individual differences in state and trait test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10(1), 51-69.

- Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-447. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80012-0](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80012-0)
- İğrek, A. (2021). Kronik spontan ürtikerli hastalarda aleksitimi ve anksiyete duyarlılığının değerlendirilmesi [Tıpta uzmanlık tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]
- İlden Koçkar, A., Kılıç, B. G., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Janke, E. A., Jones, E., Hopkins, C. M., Ruggieri, M., & Hruska A. (2016). Catastrophizing and anxiety sensitivity mediate the relationship between persistent pain and emotional eating. *Appetite*, 103, 64-71.
- Joiner, T. E., Schmidt, N. B., Schmidt, K. L., Laurent, J., Catanzaro, S. J., Perez, M. & Pettit, J. W. (2002) Anxiety sensitivity as a specific and unique marker of anxious symptoms in youth psychiatric inpatients. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30,167–175.
- Kalyon, A. (2018). Anksiyete duyarlılığının ve sosyal anksiyeteye eşlik eden anksiyete duyarlılığının azaltılmasında bilişsel-davranışçı müdahale programının etkisi [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]
- Karaşahin, S. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]
- Karataş, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]
- Kavakçı, Ö., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kuğu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301-307.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S., Çetinkaya S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.

- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yeni Symposium*, 53(3),32-42.
- Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi]
- Kennelly, L., & Monrad, M. (Eds.). (2007). Easing the transition to high school: Research and best practices designed to support high school learning. National High School Center at the American Institutes for Research.
- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behaviour Research and Therapy* 44 (3), 339–357.
- Kertz, S. J., & Woodruff-Borden, J. (2011). The developmental psychopathology of worry. *Clinical Child and Family Psychology Review*.14(2), 174-97.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Khosravi, M. & Bigdeli, I. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(1), 13- 24.
- Kılıç, A. H. (2021). Sosyal anksiyetede anksiyete duyarlılığı, çocukluk çağı travmaları ve erken dönem uyumsuz şemalar [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 49–54. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2401_6.
- Knapp, A. A., Bluementhal, H., Mischel, E. R. & Bodour, C. L. (2015). Anxiety sensitivity and its factors in relation to generalized anxiety disorder among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 233-244.
- Koç İ. Y. (2013). KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Kring, A. M. & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686-703. doi:10.1037/0022-3514.74.3.686

- Kurt, A. S., Balci, S., & Kose, D. (2014). Test anxiety levels and related factors: Students preparing for university exams. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 64(11), 1235-1239.
- Kurt, İ. (2006). Sorularla kaygı ve sınav kaygısı. Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, O. & Bozkurt, M. C. (2003). Okulda ve sınavlarda adım adım başarı. Çizgi Kitabevi.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-23.
- Küçükler, B. (2018). 7.- 8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anababa tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]
- Küçüköğlu, S. (2007). Kanserli ebeveynlerin çocuklarında görülen psikolojik belirtiler yaşanan güçlükler ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]
- Lagozzino, J. (2008). The prevalence of test anxiety in grades 3-6 [Unpublished doctoral thesis, Claremont Üniversitesi]
- Larson, H., Ramahi, M., Conn, S., Estes, L. & Ghibellini, A. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8(19), 1-19.
- LeBeau, R. T., Glenn, D., Liao, B., Wittchen, H., Beesdo-Baum, K., Ollendick, T., & Craske, M. G. (2010). Specific phobia: A preliminary review of DSM-IV specific phobia and preliminary recommendations for DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27, 148–167. <https://doi.org/10.1002/da.20655>.
- Leta, S. (2001). Depression rates among college students on the Rise. *The Daily California*. 189-192.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337. <https://doi.org/10.1037/h0030132>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975- 978.
- Lilienfeld, S. O. & Penna, S. (2001). Anxiety sensitivity: Relations to psychopathy, DSM-IV personality disorder features and personality traits. *Journal of Anxiety Disorders*, 15, 367-393.

- Lilienfeld, S. O., Turner, S. M. & Jakob, R. G. (1993). Anxiety sensitivity: An examination of theoretical and methodological issues. *Advances In Behaviour Research and Therapy*, 15, 147-183.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2013). The relationship between MAOA gene polymorphism and test anxiety. *Twin Research and Human Genetics*, 16(6), 1103-1106.
- Lotz, C., & Sparfeldt, J. R. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*, 104, 397–400. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.032>.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Pritchard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (3), 215–230.
- MacLeod, A. K., Williams, J. M., & Bekarian, D. A. (1991). Worry is reasonable: The role of explanations in pessimism about future personal events. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 478–486.
- Mahoney, C. T., Segal, D. L. & Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance and mindfulness among younger and older adults: Age differences in risk factors for anxiety symptoms. *The International Journal of Aging and Human Development*, 81(4), 217-240.
- Maller, R. G., Reiss, S. (1992). Anxiety sensitivity in 1984 and panic attacks in 1987. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 241-247.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Moulton, J. L., Nancy, S., Malloy, P. Vosburg, S. K., & Klein, D. P. (2002). Anxiety sensitivity among children of parents with anxiety disorders: A controlled high-risk study. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 135-148. doi:10.1016/s0887-6185(01)00095-0.
- Mantar A., Yemez B. & Alkın T. (2010). Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3'ün Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 225-234.
- Mantar A., Yemez B., & Alkın T. (2011). Anksiyete duyarlılığı ve psikiyatrik bozukluklardaki yeri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 187-93.

- Mantar, A. (2008). Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3'ün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Tıpta uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Maviş, A. & Saygın, O. (2004). Başarı Rehberi. (10. Basım). Hayat Yayınları.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2009). Stressful life events, anxiety sensitivity, and internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 659.
- McNally, R. J. (2002). Anxiety sensitivity and panic disorder. *Biological psychiatry*, 52(10), 938-946.
- MEB (2021a). 2021 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:16. Ankara: MEB.
- MEB (2021b). 2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:17. Ankara: MEB.
- MEB (2021c). 2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:18. Ankara: MEB.
- Namlı, Z., Tamam, L., Demirkol, M. E., Çakmak, S. (2020). Bipolar bozukluk ve şizofrenide anksiyete duyarlılığı. *Cukurova Medical Journal*, 45(2), 721-730.
- Naragon-Gainey, K. (2010). Meta-analysis of the relations of anxiety sensitivity to the depressive and anxiety disorders. *Psychological bulletin*, 136(1), 128-150.
- Narlı, M. (2019). Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]
- Nebbitt, Von E., & Lambert, S. F. (2009). Correlates of anxiety sensitivity among African American adolescents living in urban publichousing. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 268-280.
- Neudert, M. K., Stark, R., Kress, L., & Hermann A. (2017). Trait worry and neural correlates of emotion regulation. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 214-222. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000305>
- Noël, V. A., & Francis, S. E. (2011). A meta-analytic review of the role of child anxiety sensitivity in child anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 721-733.
- Ogawa, S., Kondo, M., Ino, K., Ii, T., Imai, R., Furukawa, T. A. & Akechi, T. (2016). Anxiety sensitivity and comorbid psychiatric symptoms over the course of

- cognitive behavioural therapy for panic disorder. *British Journal of Medicine & Medical Research* 13(10), 1-7.
- Oksal, A., Durmaz, B., Akın, A. (2013). SBS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav ve matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 47-62.
- Olatunji, B. O. & Wolitzky-Taylor, K. B. (2009). Anxiety sensitivity and the anxiety disorders: A meta-analytic review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 135, 974–999. <https://doi.org/10.1037/a0017428>.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Miller, B.W. (2006). Parental and coach support or pressure on psychosocial outcomes of pediatric athletes in soccer. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 16(6), 522-526.
- Onur, E., Monkul, S., & Alkın, T. (2006). Panik bozukluğun fenomenolojisi. R. Tükel & T. Alkın (Ed.), *Anksiyete bozuklukları içinde* (s. 41-67). Pozitif Matbaacılık.
- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Otrar, M. (2003). Sınav kaygısı: Nasıl baş edebilirim? Nobel Yayın Dağıtım.
- Otto, M.W., & Reilly-Harrington, N. A. (1999). Impact of treatment on anxiety sensitivity. In S. A. Taylor (Ed.), *Anxiety sensitivity: Theory, research and treatment of the fear of anxiety* (pp. 321–333). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ölmez, S. B. (2017). Sosyal fobi, agorafobi ve özgül fobi hastalarının dürtüsellik, anksiyete duyarlılığı ve kendine zarar verme davranışı özelliklerinin incelenmesi [Tıpta Uzmanlık Tezi, Düzce Üniversitesi]
- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 151-163.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayma Hakkı.
- Öner, N. (1997). Türkiye'de kullanılan psikolojik testler (Bir başvuru kaynağı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. & LeCompte, A. (1985). Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı (2. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, S. (2021). Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]

- Özdemir-Kurt, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]
- Özdemir, D. F. & Kütük, F. (2013). Anksiyete bozuklukları. *Katkı Pediatri Dergisi*, 35(1), 11-40.
- Özen, Ş. (2021). Sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı düzeyi ile psikolojik sağlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]
- Özgüven, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, N. A. (2015). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (13. Baskı). Nobel Tıp Kitapevi.
- Palti, C. (2012). Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]
- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety - a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431692012004005>.
- Peleg-Popko, O. (2004) Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 645- 662.
- Peleg-Popko, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30, 451e466. <http://dx.doi.org/10.1080/0306988021000025646>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40. <http://doi.apa.org/journals/edu/82/1/33.pdf> (14.12.2018)
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Potvin, O., Bergua, V., Meillon, C., Goff, M. L., Bouisson, J., Dartigues, J. F., & Amieva, H. (2013). State anxiety and cognitive functioning in older adults. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21, 915–924. doi: 10.1016/j.jagp.2013.01.029
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 579–593.

- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 137-160.
<http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466082>.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 247-263.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92-108.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570.
- Putwain, D. W., Stockinger, K., Nathaniel, P., Suldo, S. M., & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs?. *Journal of School Psychology*, 88, 47-67.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement, *Education Research Journal*, 63-74.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756.
- Rector, N. A., Szacun-Shimizu, K., & Leybman, M. (2007). Anxiety sensitivity within the anxiety disorders: Disorder-specific sensitivities and depression comorbidity. *Behaviour Research Therapy*, 45(8), 1967-1975.
- Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety and panic. *Clinical Psychology Review*, 11, 141-153.

- Reiss, S., & McNally, R. J. (1985). Expectancy model of fear. In S. Reiss & P. R. Bootzin (Eds). *Theoretical issues in behaviour therapy* (pp. 107-121). Academic Press.
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., & McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the prediction of fearfulness. *Behaviour Research Therapy*, 24(1), 1-8.
- Reitzle, M., Metzke, C. W., & Steinhausen, H.-C. (2001). Eltern und Kinder: der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE) [Parents and children: the Zürich Questionnaire of educational behavior (ZKE)]. *Diagnostica*, 47, 196-207. <http://dx.doi.org/10.1026//0012-1924.47.4.196>.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330–336.
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety–gender differences in adolescents. *Journal of adolescence*, 45, 67-79.
- Salehi, B., Cordero, I., Sandi, C. (2010). Learning under stress: The inverted-U-shape function revisited. *Learning and Memory*, 17, 522–530.
- Salend, S. J. (2011) Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 58–68.
- Sandin, B., Chorot, P., & McNally, R. J. (2001). Anxiety Sensitivity Index: Normative data and its differentiation from trait anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 213-219.
- Sapp, M., Farrell, W. & Durand, H. (1995). Cognitive-behavioral therapy: Applications for African-American middle school at-risk students. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (2), 169-177.
- Sarason, I. G. (1972). Test anxiety and the model who fails. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(3), 410-413.
- Sarason, I. G. (1975). *Anxiety and preoccupation*. Washington: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1980). *Test Anxiety: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarason, I. G. (1981). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality*, 49(1), 101–114.

- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7.
- Savaşan, İ. (2019). Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]
- Scher, C. S., & Stein, M. B. (2003). Developmental antecedents of anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 253-269.
- Schmidt, N. B., Eggleston, A. M., Woolaway-Bickel, K., Fitzpatrick, K. K., Vasey, M. W., & Richey, J. A. (2007). Anxiety Sensitivity Amelioration Training (ASAT): A longitudinal primary prevention program targeting cognitive vulnerability. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(3), 302-319.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R. & Joiner Jr, T. E. (2000). Prospective evaluation of the etiology of anxiety sensitivity: Test of a scar model. *Behaviour Research and Therapy*, 38(11), 1083-1095.
- Schmidt, N. B., Lerew, D. R., & Jackson, R. J. (1997). The role of anxiety sensitivity in the pathogenesis of panic: Prospective evaluation of spontaneous panic attacks during acute stress. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(3), 355-364.
- Schoendfeld, R. R. (1993). Dimensions of anxiety and their effects on an aspect of the performance process: Commission of the mental errors. University of San Diego, U.S.A.
- Seçer, İ. (2014). Ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 369-382.
- Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., von der Embse, N., & Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50, 489–499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>.
- Semerci, B. (2007). Sınav stresi ve başa çıkma yolları. Merkez Kitapçılık.
- Serim, S. (2016). Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Beykent Üniversitesi]

- Silverman, W. K., Fleisig, W., Rabian, B., & Peterson, R. A. (1991). Childhood anxiety sensitivity index. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 20(2), 162-168.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48, 1019-1032. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027468>.
- Smith, M. S., Martin-Herz, S. P., Marsigan, J. L. & Womack, W. M. (2003). Comparative study of anxiety, depression, somatization, functional disability, and illness attribution in adolescents with chronic fatigue or migraine. *Pediatrics*, 111 (4), 376-382.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Sorias, O. (2000). Yaşam stresine karşı koruyucu olarak sosyal destek. V. Ulusal Psikoloji Kongresi içinde, *Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 8, 805-811.
- Sönmez, A. (2015). Ebeveynlerin bağlanma stilleri ve sürekli kaygı durumlarının çocukların anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety and behavior*, 3-20. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Current trends in theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety as an emotional state* (pp.33-49). Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger and P. R. Vagg (Eds.). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191). Hemisphere/Wiley.
- Stein, D. J., & Hollander, E. (2001). Text book of anxiety disorders. The American Psychiatric Publishing.
- Stein, M. B., Jang, K. L., & Livesley, W. J. (1999). Heritability of anxiety sensitivity: A twin study. *American Journal of Psychiatry*, 156, 246-251.

- Stephenson, H., & Quarrier, N. F. (2005). Anxiety sensitivity and performance anxiety in colleg emusic students. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(3), 119-125.
- Stewart, S. H., Taylor, S., & Baker, J. M. (1997). Gender differences in dimensions of anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(2), 179-200.
- Stoeckel, M., & Weissbrod, C. (2015). Growing up with an ill parent: An examination of family characteristics and parental illness features. *Families Systems & Health*, 33(4), 356-362. doi:10.1037/fsh0000140
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Szafranski, D. D., Barrera, T. L., & Norton, P. J. (2012). Test anxiety inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(6), 667-677.
- Tallis, F., Eysenck, M. W., & Mathews A (1991). Worry: A critical analysis of some theoretical approaches. *Anxiety Research*, 4, 97–108.
- Tarhan, N. (2009). *Mutluluk psikolojisi: Stresi mutluluğa dönüştürmek*. Timaş Yayınları.
- Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]
- Taylor, S. (2014). *Anxiety sensitivity: Theory, research, and treatment of the fear of anxiety*. Routledge.
- Taylor, S., & Cox, B. J. (1998). An expanded Anxiety Sensitivity Index: Evidence for a hierarchic structure in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 463–484.
- Taylor, S., Jang, K. L., Stewart, S. H., & Stein, M. B. (2008). Etiology of the dimensions of anxiety sensitivity: A behavioral-genetic analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 899-914.
- Taylor, S., Koch, W. J., Woody, S. & McLean, P. (1996). Anxiety sensitivity and depression: How are they related? *Journal of Abnormal Psychology*, 105(3), 474-479.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne Merkez İlçe’de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]

- Tekmil, G. (2019). Ebeveyn tutumları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, anksiyete duyarlılığı ve anksiyete duyarlılığında nöropsikolojik performans arasındaki ilişkiler [Yüksek lisans tezi, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi]
- Timpano, K. R., Buckner, J. D., Richey, J. A., Murphy, D. L., & Schmidt, N. B. (2009). Exploration of anxiety sensitivity and distress tolerance as vulnerability factors for hoarding behaviors. *Depress Anxiety*, 26(4), 343-353.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142. doi: 10.1207/s15326985ep2003_3
- Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50(2), 343-372.
- Tsao, J. C., Myers, C. D., Craske, M. G., Bursch, B., Kim, S. C., Zeltzer, L. K. (2005). Parent and child anxiety sensitivity: Relationship in a nonclinical sample. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 27, 259-268.
- Turan –Kurtaran, A., Ünsal, Ü., & Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyodemografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 33, 213-230.
- Turan-Başoğlu, S. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]
- Ünal, E. (2001). Okulun fiziksel ve sosyal yeterliliklerinin akademik ve sosyal başarıya etkisi [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]
- Viana, A. G., Kiel, E. J., Alfano, C. A., Dixon, L. J., & Palmer, C. A. (2017). The contribution of temperamental and cognitive factors to childhood anxiety disorder symptoms: A closer look at negative affect, behavioral inhibition, and anxiety sensitivity. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 194-204.
- Van Widenfelt, B. M., Siebelink, B. M., Goedhart, A. W., & Treffers, P. D. (2002). The Dutch childhood anxiety sensitivity index: Psychometric properties and factor structure. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 90-100.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493.
- Von Hippel, W., Silver, L. A., & Lynch, M. E. (2000). Stereotyping against your will: The role of inhibitory ability in stereotyping and prejudice among the elderly. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 523-532.

- Walsh, T. M., Stewart, S. H., McLaughlin, E. & Comeau, N. (2004). Gender differences in Childhood Anxiety Sensitivity Index (CASI) dimensions. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(5), 695-706.
- Warren, M. K., Ollendick, T. H., & King, N. J. (1996). Test anxiety in girls and boys: A clinical-developmental analysis. *Behaviour Change*, 13, 157–170. <https://doi.org/10.1017/S0813483900004939>.
- Weems, C. F., Costa, N. M., Watts, S. E., Taylor, L. K., & Cannon, M. F. (2007). Cognitive errors, anxiety sensitivity, and anxiety control beliefs: Their unique and specific associations with childhood anxiety symptoms. *Behavior Modification*, 31(2), 174-201.
- Weems, C. F., Scott, B. G., Taylor, L. K., Cannon, M. F., Romano, D. M., Perry, A. M. & Triplett, V. (2010). Test anxiety prevention and intervention programs in schools: Program development and rationale. *School Mental Health*, 2(2), 62-71.
- Wilson C. (2010). Pathological worry in children: What is currently known? *Journal of Experimental Psychopathology*, 1(1), 6-33.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Wolfradt, A. U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2).
- Yağcı, M. V. (2010). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]
- Yalçınkaya, N. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]
- Yalçınöz, V. (2017). Ergenlerin problemleri internet kullanımı ile sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Yapan, S. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]

- Yıldırım, D. D. (2018). 10-14 yaş ergenlerin öz yeterlik düzeyinin anksiyete duyarlılığı ve ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 224-234.
- Yıldırım, M. & Gözüyeşil, E. (2011). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerinde aile faktörünün etkileri. Education Sciences, 6(1), 304-323.
- Yıldız, E. Ö. (2011). Kanseri ebeveyne sahip adölesanların aile işlevselliği algısının durumluk sürekli kaygı düzeyi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı, anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Yılmaz-Aydın, D. (2018). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]
- Yılmaz, H. K. (2015). Adölesanların yeme tutumları, sınav kaygısı ve depresyon yönünden incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]
- Yılmaz, R. (2020). Kişilerarası şema, kişilerarası tarz ve duygu ifade etme açısından sosyal kaygının incelenmesi [Yüksek lisans tezi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]
- Yılmaz, S. (2006). Çocuklarda anksiyete duyarlılık ölçeği uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması ve depremzedelerde anksiyete duyarlılığı (Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi]
- Zalihić, A., Mešukić, S., Sušac, B., Knezović, K., & Martinac, M. (2017). Anxiety sensitivity as a predictor of academic success of medical students at the University of Mostar. Psychiatria Danubina, 29, 133-136.
- Zebb, B. J. & Beck, J. G. (1998). Worry versus anxiety: Is there really a difference? Behavior Modification, 22, 45-61.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum Press.

- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings and future directions. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). Elsevier.
- Zeidner, M. (2004). Test anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 545- 556). Academic Press.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2005). Evaluation Anxiety: Current Theory and Research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–163). Guilford Publications.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). Routledge.
- Zvolensky, M. J., Mayorga, N. A., & Garey, L. (2018). Worry, anxiety sensitivity, and electronic cigarettes among adults. *Psychiatry Research*, 269, 321-327. doi: 10.1016/j.psychres.2018.08.087

EKLER

EK A. Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	Neslihan ÇAVDAR
ÖĞRENCİ NO	2019154
TEL. NO.	
E - MAİL ADRESLERİ	
ANA BİLİM DALI	Psikoloji
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	Tez
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	2020/ 2021 BAHAR DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	8. Sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi
TEZİN AMACI	Ortaokul 8. sınıf öğrencileri eğitim öğretim yılının sonunda Liselere Giriş Sınavına girmektedir. Sınava hazırlanan öğrenciler için bu süreç oldukça yoğun ve kaygılı geçmektedir. Bu çalışmada sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile yaşadıkları sınav kaygısı arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin anksiyete duyarlılığı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılacak araştırmanın modeli, genel ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, 20 maddelik “Sınav Kaygısı Envanteri” ve 18 maddelik “Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı Ölçeği ” kullanılacaktır. Araştırma sonunda elde edilecek olan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktararak verilerin analizinde SPSS programı kullanılacaktır.

ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Milli Eğitim Bakanlığı
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Çukurova Milli Eğitim Müdürlüğü/ Adana/Çukurova
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Adana ili Çukurova ilçesi devlet ortaokullarındaki 8. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI	Sınav Kaygısı Envanteri, Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi ve Kişisel Bilgi Formu
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1) 20 madde (1) Sayfa Sınav Kaygısı Envanteri. 2) 18 madde (1) Sayfa Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi 3) 16 madde (1) Sayfa Kişisel Bilgi Formu.

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Neslihan ÇAVDAR		ÖĞRENCİNİN İMZASI: Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı ıslak imzalıdır. TARİH: 26 / 03/ 2021				
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU						
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.						
2. Anılan konu PSİKOLOJİ faaliyet alanı içerisine girmektedir.						
1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	ANA BİLİM DALI BAŞKANININ ONAYI			SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI	
Adı - Soyadı: Özge METİN	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ			Adı - Soyadı: Murat KOÇ	
Unvanı : Dr. Öğr.Üyesi	Unvanı:	Unvanı: Prof. Dr.			Unvanı: Doç. Dr.	
İmzası: Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası:	Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı ıslak imzalıdır.			İmzası: Evrak onayı e-pota ile alınmıştır.	
26 / 03/ 2021	 / / 20....	26 / 03 / 2021			26 / 03/ 2021	
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER						
Adı - Soyadı: Şehnaz ŞAHİNKARA KAŞ	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN	Adı - Soyadı: Mustafa Tevfik ODMAN	Adı - Soyadı: Hüseyin Mahir FİSUNOĞLU	Adı - Soyadı: Jülide İNÖZÜ
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.
İmzası :Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.	İmzası : Onayı e-posta ile alınmıştır.	Onayı e-posta ile alınmış-tır.
26 / 03/ 2021	26 / 03/2021	26 / 03 / 2021	26 / 03 / 2021	26/ 03/ 2021	26 / 03/ 2021	26 /03 / 2021
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi
OY BİRLİĞİ İLE	☒	Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince İncelenmiş olup, .. / .. / 2020 - ... / ... / 2020.. tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi taraflarımızca uygundur.				
OY ÇOKLUĞU İLE	☒					
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ SEKRETERLİĞİNE ONAYLAR ALINMAK ÜZERE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA FORMDAKİ YAZI ON İKİ PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILACAKTIR.						

EK B. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Tez Etik Kurulu İzin İstek Yazısı



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-050.01.04-2100002342

27.03.2021

Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Kararı Alınması Hakkında

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 09.03.2021 tarih ve E-81570533-050.01.01-2100001828 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu konulu yazınız.

İlgi tarihli yazınız kapsamında Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki Lisansüstü Programlarda halen tez aşamasında kayıtlı olan **Duygu Akış, Hülya Şeniz, Hüseyin Furkan Kar, Muhammed Talha Kaya, Neslihan Çavdar, Saadet Ercoşkun, Sevil Akatay** isimli öğrencilerimize ait tez evraklarının "Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayları" alınmak üzere Ek'lerde sunulmuş olduğunu arz ederim.

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek :

- 1 - 2 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.
- 2 - 2 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.
- 3 - 3 Adet öğrenciye ait tez evrakları listesi.

**Ek C. Çağ Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul İzni
Yazısı**



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : E-81570533-044-2100002767

15.04.2021

Konu : Bilimsel Araştırma
ve Yayın Etiği Kurul
İzni Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 25.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002296
sayılı yazınız.b) 29.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-
2100002371 sayılı yazınız.
c) 31.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100002395
sayılı yazınız.ç) 27.03.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-
2100002342 sayılı yazınız.

İlgi yazılarda söz konusu edilen öğrencilerin tez evrakları Bilimsel Araştırma
ve Yayın Etiği Kurulunda incelenerek uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör

**EK D. Çağ Üniversitesi Tez Anket İzni İçin Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne
İzin İstek Yazısı**



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-044-2100003000
Konu : Neslihan ÇAVDAR'ın Tez Anket
İzni

21.04.2021

ADANA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı Neslihan ÇAVDAR isimli öğrencimiz, **“8. Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi **Dr. Öğr. Üyesi Özge METİN** danışmanlığında halen yürütmektedir. Adı geçen öğrenci tez çalışmasında **Adana Çukurova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm devlet okullarında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerini** kapsamak üzere kopyası Ek’lerde sunulan anket uygulamasını yapmayı planlamaktadır. Üniversitemiz Etik Kurulunda yer alan üyelerin onayları alınmış olup, gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör

Ek : Tez Etik Kurul Onay Dosyası

Ek E. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

15.06.2021

Sayı : E-98258552-605.01-26479280
Konu : Neslihan ÇAVDAR' ın
Tez İzni.

ÇUKUROVA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Valilik Makamı'nın 10.06.2021 tarih ve 26241100 sayılı Onayı.

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji tezli yüksek lisans öğrencisi Neslihan ÇAVDAR' ın ,danışmanı öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi Özge METİN yönetiminde hazırlamış olduğu "8.Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ilçesinde bulunan Ortaokullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi Onay ekte gönderilmiştir.

Söz konusu uygulama çalışmasının okul/kurum müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ölçek/anketlerin kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Murat SERT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK: İlgi olur ve Tez Çalışması.



T.C.
ÇUKUROVA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-13851064-605.01-26543722
Konu : Neslihan ÇAVDAR' ın
Tez İzni.

16.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Valilik Makamı'nın 10.06.2021 tarih ve 26241100 sayılı Onayı.

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji tezli yüksek lisans öğrencisi Neslihan ÇAVDAR' ın ,danışmanı öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi Özge METİN yönetiminde hazırlamış olduğu "8.Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ilçesinde bulunan Ortaokullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi Onay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 15.06.2021 tarih ve 26479280 sayılı yazısı ekinde alınmış olup, ilişkide gönderilmiştir.

Söz konusu uygulama çalışmasının okul/kurum müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ölçek/anketlerin kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ali ERDOĞAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki: 1-İl MEM Yazısı
2-İlgi olur ve Tez Çalışması.

DAĞITIM:

Gereği:

Tüm Resmi Ortaokul Müdürlüklerine

EK F. Çağ. Üniv. Bilgilendirilmiş Onam Formu

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “8. Sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırma “Neslihan ÇAVDAR” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **cıkabilirsiniz.** Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Öğrencilerin anksiyete duyarlılığı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bunu etkileyen faktörleri öğrenmek.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Süresi: 3 ay

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Çukurova İlçesindeki ortaokullar

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunuldu. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile ***)

Adı-Soyadı:

İmzası ***:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Neslihan ÇAVDAR

e-posta:

İmzası:

***Online yapılacak uygulamalarda, ıslak imza yerine, bilgilendirilmiş onam formunun anketin ilk sayfasındaki en üst bölümüne yerleştirilerek katılımcıların kabul ediyorum onay kutusunu işaretlemesinin istenilmesi gerekmektedir.

EK G. Kişisel Bilgi Formu**Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Sevgili Öğrenciler

Bu çalışmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyleri ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Elde edilen veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak ve verdiğiniz yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle isminizi ve numaranızı belirtmenize gerek yoktur.

Lütfen açıklamaları dikkatlice okuyunuz. Hiçbir soruyu boş bırakmadan size uygun olan bir seçeneği işaretlemeniz ve cevaplarınızda samimi olmanız sonuçlar açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Psi. Dan. Neslihan

ÇAVDAR

1. Cinsiyetiniz:

Kız ()

Erkek ()

2. Yaşınız

()13

()14

()15

3. Geçen yıl ders ortalamanız:

()0-45 arası

()46-69 arası

()70-84 arası

()85-100 arası

4. Kardeş Sayısı (kendiniz hariç):

()1

()2

()3

()4

()5 ve üzeri

5. Anneniz ; 1. Sağ

2. Hayatta değil

6. Babanız; 1. Sağ

2. Hayatta değil

7. Anneniz sağ ise yaşı:

25- 35 arası

36-45 arası

46-55 arası

56-65 arası

65 üstü

8. Babanız sağ ise yaşı:

25- 35 arası

36-45 arası

46-55 arası

56-65 arası

65 üstü

9. Anneniz ve Babanız Sağ ise; 1. Birlikte yaşıyorlar 2. Boşandılar / Ayrı yaşıyorlar

10. Anne ve baba çalışma durumu:

1.Çalışmıyorlar 2.Sadece annem çalışıyor 3.Sadece babam çalışıyor 4.Her ikisi de çalışıyor

11.Annenizin Eğitim Düzeyi

☐Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐Üniversite

12. Babanızın Eğitim Düzeyi

☐Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

13.Aile yapınız: 1. Çekirdek aile 2. Geniş aile 3. Anne ile 4. Baba ile 5. Akraba ile 6. Diğer

14. Annede bedensel hastalık (şeker, tansiyon gibi) 1. Yok 2. Var

15. Babada bedensel hastalık (şeker, tansiyon gibi) 1. Yok 2. Var

16. Sizin önemli bir bedensel hastalığınız var mı? (Şeker, tansiyon, kalp hastalığı vs.).

1. Yok 2. Var

17. Ebeveynlerinizde ruhsal (psikolojik) bir hastalık var mı?

1. Yok 2. Var

18. Sizin herhangi bir ruhsal (psikolojik) rahatsızlığınız var mı?

1. Yok 2. Var

EK H. Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi

Ek C. Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi

Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi (ÇADİ)

Aşağıda çocuk ve ergenlerin kendilerini anlatmakta kullandıkları cümleler var. Her cümleyi dikkatle okuyun ve cümlelerin karşısındaki kutulardan size uygun olanı (X) işareti ile belirtin. Hiçbir soruyu atlamayın. Soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Unutmayın, size uygun cevabı işaretleyin.

1	Korktuğumu başkaları fark etsin istemem.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
2	Dikkatimi ödevlerimi yapmaya toplayamadığımda aklımı kaçırıyor olabilirim diye düşünerek endişelenirim.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
3	Titrediğimi hissettiğim zaman korkarım.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
4	Bayılacak gibi hissettiğim zaman bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
5	Duygularımı kontrol altında tutmaya dikkat ederim.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
6	Kalbimin hızlı çarpması beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
7	Kamımın guruldaması beni utandırır.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
8	Kusacakmış gibi hissettiğim zaman korkuya kapılırım.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
9	Kalbimin hızlı çarptığını fark ettiğimde bir hastalığım var zanneder ve kaygılanırım.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
10	Nefes almakta zorluk çektiğimde bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
11	Kamım ağrıdığımda gerçekten hasta olabilirim diye endişelenirim.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
12	Dikkatimi ödevlerime toplayamadığım zaman bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
13	Başka çocuklar titrediğimi fark ederler.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
14	Vücudumda alışık olmadığım bir şeyler hissetmek beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
15	Korktuğum zaman aklımı kaybettığimi düşünüp endişelenirim.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
16	Kendimi huzursuz hissetmem beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
17	Duygularımı belli etmekten hoşlanmam.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
18	Vücudumdaki tuhaf hisler beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun

EK I. Sınav Kaygısı Envanteri

Ek D. Sınav Kaygısı Envanteri

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Yönerge: Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan "Hemen hemen hiçbir zaman", "Bazen", "Sık sık" ve "Her zaman" ifadelerinden size uygun olanın yanındaki parantezi işaretleyin. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı sınavlarda kendinizi nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınavdaki başarıyı olumsuz yönde etkiler. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
3. Önemli sınavlarda donup kalırım. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
5. Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar çok karışır. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
8. Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
10. Önemli sınavlarda sinirlerim o kadar gerilir ki midem bulanır. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
12. Önemli sınavlarda adeta kendimi yenilgiye iterim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım. () Hemen hemen hiçbir zaman () Bazen	() Sık sık () Her zaman