



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ERGENLERDE ÜSTBİLİŞ VE SINAV KAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE RUMİNASYON VE BİLİŞSEL
ESNEKLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

Mertcan KIRKIK

Denizli - 2020

**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
YÜKSEKLİSANS TEZİ**

**ERGENLERDE ÜSTBİLİŞ VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİDE RUMİNASYON VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ARACILIK
ROLÜ**

Mertcan KIRKIK

**Danışman
Prof. Dr. Murat BALKIS**

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Üye: Prof. Dr. Murat BALKIS

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Turgut TÜRKOĞAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Mertcan KIRKIK

TEŞEKKÜR

Yürütmüş olduğum bu çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, yol gösteren ve yardımlarıyla her daim yanımda olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Murat BALKIS'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tez jürimde yer alarak çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Turgut TÜRKDOĞAN'a teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında bana yardımcı olan, beni teşvik eden ve destekleyen çok değerli arkadaşım Ar. Gör. Arca ADIGÜZEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders dönemimde tanıştığım ve bu süreçte bana yol arkadaşlığı eden, içten sevgi ve samimiyetleriyle her zaman benim yanımda olan çok değerli arkadaşlarım Sefa KAYA, Hilal Asena ÖZDEMİR, Fatih BAYKAL ve manevi ablam Ayşe BATIK YILMAZ'a en içten sevgilerimi sunuyorum.

Karşılaştığım her türlü zorlukta yanımda olan aileme, sevgileri ve sonsuz emekleri için teşekkür ediyorum, bu çalışmamı yeğenim Ela KIRKIK'a armağan ediyorum.

ÖZET

Ergenlerde Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

KIRKIK, Mertcan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat BALKIS
Haziran 2020, 114 sayfa

Bu çalışmanın amacı üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları Mardin ilinde çeşitli orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 504 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak için “Sınav Kaygısı Envanteri”, “Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu”, “Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 ve AMOS 22.0 kullanılarak yapılmıştır. YEM analizi sonuçları, bilişsel esneklik ve ruminasyonun üstbilişler ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. YEM analizleri ayrıca bilişsel esnekliğin, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide de kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Bulgular ilgili alanyazın ve kuramsal çerçeve ışığında tartışılmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, üstbiliş, ruminasyon, bilişsel esneklik

ABSTRACT

The Mediating Role Of Rumination And Cognitive Flexibility In The Relationship Between Metacognition And Test Anxiety In Adolescents

KIRKIK, Mertcan

Master Thesis in Educational Sciences,
Guidance and Psychological Counseling
Supervisor: Prof. Dr. Murat BALKIS

June 2020, 114 pages

The aim of the current study is to investigate mediation role of rumination and cognitive flexibility in the relationship between metacognition and test anxiety. The participants consist of 504 high school students in Mardin City. Data were obtained via “Test Anxiety Inventory”, “Metacognition Questionnaire Child and Adolescent Form”, “Rumination Questionnaire Short Form”, “Cognitive Flexibility Scale” and “Personal Information Form”. Data were analyzed by using SPSS 20.0 and AMOS 22.0. Structural Equation Modeling (SEM) analyzes were used to determine the indirect and direct relationships between metacognition, rumination, cognitive flexibility, and test anxiety. The results of SEM analysis showed that cognitive flexibility and rumination mediate the relationship between metacognition and test anxiety. The SEM analyses also indicated that cognitive flexibility has a partial mediation role in the relationship between rumination and test anxiety. The findings were discussed in light of the relevant literature and theoretical framework, and suggestions were provided for practitioners and researchers.

Keywords: Test anxiety, metacognition, rumination, cognitive flexibility

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	7
1.1.2. Alt Problemler	7
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Sınav Kaygısı.....	10
2.1.1.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri..	13
2.1.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri..	14
2.1.1.2.1. Cinsiyet ve yaş..	14
2.1.1.2.2. Kişilik..	15
2.1.1.2.3. Ebeveyn tutumları.	15
2.1.1.2.4. Akademik durum.....	16
2.1.1.2.5. Psikolojik durum.	16
2.1.1.3. Sınav Kaygısı Etkileri.....	18
2.1.1.3.1. Fizyolojik etkiler.....	18

2.1.1.3.2. Duygusal etkiler.	18
2.1.1.3.3. Bilişsel etkiler.	18
2.1.1.4. Sınav Kaygısı Modelleri.	19
2.1.1.4.1. Güdülenme (Drive) modeli.	19
2.1.1.4.2. Eksiklik modelleri.	19
2.1.1.4.2.1 Bilişsel-dikkat modeli.	20
2.1.1.4.2.2. Beceri eksikliği modeli.	20
2.1.1.4.3. Çağdaş bilişsel motivasyon modelleri.	21
2.1.1.4.3.1. Öz düzenleme modeli.	22
2.1.1.4.3.2. Öz değer modeli.	22
2.1.1.4.4. İşlemsel (transactional) modeller.	23
2.1.1.4.4.1. Spielberger'in süreklilik durumluk modeli.	23
2.1.1.4.4.2. İşlemsel süreç (transactional process) modeli.	24
2.1.2. Üstbiliş.	25
2.1.2.1. Üstbilişin doğası.	28
2.1.2.1.1. Üstbilişsel bilgi ve inançlar.	29
2.1.2.1.2. Üstbilişsel deneyimler.	29
2.1.2.1.3. Üstbilişsel kontrol stratejileri	30
2.1.2.2. Kendini düzenleyen yürütücü işlevler modeli (The self-regulatory executive function model).	30
2.1.2.2.1. Bilişsel dikkat sendromu (Cognitive-attentional syndrome).	31
2.1.2.2.2. Üstbilişsel inançlar	32
2.1.2.2.3. Dikkat ve yürütücü işlevlerin kontrolü	33
2.1.2.2.4. Zihinsel modlar.	33
2.1.2.3. Üstbilişsel terapi.	34
2.1.3. Ruminasyon.	35
2.1.4. Bilişsel Esneklik	39
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
2.2.1. Sınav Kaygısı ve Üstbilişe Yönelik Araştırmalar	43
2.2.2. Sınav Kaygısı ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar.	44
2.2.3. Sınav Kaygısı ve Bilişsel Esnekliğe Yönelik Araştırmalar	46
2.2.4. Üstbiliş ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar	47
2.2.5. Bilişsel Esneklik ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.	50

3.1. Araştırma Deseni.....	50
3.2. Araştırma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	50
3.3.2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE).....	51
3.3.3. Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu (RS-KF)	52
3.3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ).....	52
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu	53
3.4. Veri Toplama Süreci	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	54
4.1. Korelasyon Analizleri	54
4.2. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü.....	57
4.2.1. Ölçüm Modeli.....	57
4.2.2. Yapısal Model	57
4.3. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracılık Rolü	60
4.3.1. Ölçüm Modeli.....	60
4.3.2. Yapısal Model	60
4.4. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü	61
4.4.1. Ölçüm Modeli.....	61
4.4.2. Yapısal Model	61
4.5. Ruminasyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü	63
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Tartışma.....	64
5.1.1. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyonun ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü	64
5.1.2. Ruminasyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü	69
5.2. Sonuç.....	70
5.3. Öneriler	71
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	71
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	71

KAYNAKÇA	72
EKLER	92
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	92
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	94
Ek 3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	95
Ek 4. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE).....	97
Ek 5. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	98
Ek 6. Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu (RS-KF)	99
ÖZGEÇMİŞ	100



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler	54
Tablo 4.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları	56
Tablo 4.2. Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	58
Tablo 4.3. Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	61
Tablo 4.4. Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	62



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Beceri eksikliği modeli a.....	21
Şekil 2.2. Beceri eksikliği modeli b.	21
Şekil 2.3. Üstbilişsel terapide A-M-C olgu kavramsallaştırması.	35
Şekil 4.1. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü	59
Şekil 4.2. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolü.....	61
Şekil 4.3. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü.....	62

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

YKS: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı

KDYİ: Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler

BDS: Bilişsel Dikkat Sendromu

MEBİM: Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

SKY: Sınav Kaygısı

USTB: Üstbiliş

RUM: Ruminasyon

BES: Bilişsel Esneklik

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

ÜBÖ-ÇE: Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu

RS-KF: Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu

BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

ADDT: Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu açıklanmış; problem cümlesi ve alt problemler belirlenmiş; araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş ve araştırmanın sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada incelenen değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Latincede büyümek anlamına gelen ergenlik fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimlerin hızlandığı aynı zamanda uyum problemlerinin sıkça yaşandığı bir gelişim dönemidir (Collishaw, Maughan, Goodman ve Piskles, 2004; Hamburg ve Takanishi, 1989). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanan ergenlik döneminde diğer dönemlere kıyasla psikolojik problemlerin daha fazla yaşandığı bilinmektedir (Graber, Petersen ve Brooks-Gunn, 1996). Örneğin 1900’lü yılların başlarında ergenliği ilk defa bilimsel bir metot ile inceleyen G. Stanley Hall, ergenliği “*fırtına ve stres dönemi*” olarak tanımlamış ve insanın ikinci kez doğuşu olarak ele almıştır (Santrock, 2012). Bu çalkantılı dönemde ergenler fiziksel, duygusal ve psikolojik birçok stresörle karşı karşıya kalmaktadır. Ancak ergenlerin bir çoğu bu stresörler karşısında yeterli düzeyde başa çıkma becerilerine sahip değildir (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Watsworth, 2001).

Ergenlik dönemindeki bireyler biyolojik, fiziksel, bilişsel vb. birçok problemle karşılaşmaktadır (Tamar, 2005). Akademik açıdan karşılaşılan problemlerden birisi ise sınavlardır. Mesleki tercihlerin yapılması ve üst eğitim kurumlarının fırsatlarından daha iyi yararlanılabilmesi açısından sınavlar, ergenler için büyük önem taşıyan zorlayıcı durumlardır (Hutto ve Thompson, 1995; Mezack, 1995). Bunun yanında günümüzde toplumsal, ekonomik ve siyasi alanlardaki değişimler yüksek öğrenime verilen önemi arttırmıştır. Artık bir çok ebeveyn, çocuğunun iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için üniversite eğitimini tek seçenek olarak görmektedir. Bütün bu süreçler yaşamın zorlayıcı, çalkantılı ve en kritik dönemi olan ergenlik dönemindeki bireylerin kaygı yaşamasına neden olabilmektedir (Doğan, 1999).

Türkiye’deki eğitim sistemi, yıllar içinde giderek daha çok sınav odaklı hale gelmiş ve bu durum öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren sınavlarla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur (Yılmaz, 2018). Öğrenciler bu süreçte okul sınavları, bursluluk sınavı, liseye ve üniversiteye geçiş sınavı gibi birçok sınava girmek durumundadırlar. Bu sınavlardan öğrenciler için belki de en kritik ve zorlayıcı olanı ise üniversite sınavıdır.

Türkiye’de her yıl çok fazla sayıda öğrenci üniversite sınavına girmektedir. Buna göre 2019 yılında toplamda 2.390.491 öğrenci Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı’na (YKS) girmiş, bu öğrencilerin sadece %31,5’i (753.461) herhangi bir lisans ya da ön lisans programına yerleşebilmiştir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM], 2019). Bir çok ergenin üniversiteye yerleşmek amacıyla birbiriyle yarıştığı bu sınavlarla ilgili yapılmış olan araştırmalarda ise ergenlerin yüksek düzeyde üniversiteye yerleşememe kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir (Yavuzer, 1996).

Kaygı insanların en temel duygulardan birisidir. Bu duygu, bireyi rahatsız etmekle birlikte olumsuz duygulanımın yaşanmasına neden olmaktadır (Zerbe, 1990). Son yıllarda, insanoğlunun bu olumsuz duyguyla nasıl başa çıkabileceğine ilişkin araştırmaların hız kazandığı göze çarpmaktadır. 21. yüzyıl, bilim insanları tarafından “*Kaygı Çağı*” olarak adlandırılmakta olup bu alanda yapılan çalışmalar hızla artmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Kaygıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaygıyı etkileyen çeşitli faktörler olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden birisi gelişim dönemleridir. Buna göre kaygı yaşamın her döneminde görülmekle birlikte özellikle bebeklik (sıfır-iki yaş) dönemi ve ergenlik döneminde en yoğun şekilde yaşanmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kaygı, ergenlik döneminde yoğun bir şekilde yaşanan ve bireyler için istenmeyen sonuçlar doğuran bir duygu olmakla birlikte eğitim ve öğretim ortamlarında bu duyguyla sıklıkla karşılaşilmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında kaygının ortaya çıkmasına kaynaklık eden en büyük unsurlar ise sınavlardır. Bu açıdan sınav kaygısı, sınavlardan dolayı ortaya çıkan ve öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları bir problem olarak değerlendirilmektedir (Gençdoğan, 2006). Bu problem öğrenciler için istenmedik sonuçlar doğurmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınavlara yükledikleri anlamlar, kaygı düzeylerinin yükselmesine sonuç olarak ders başarılarında azalmaya, odaklanmada güçlük çekmeye, kişisel ve sosyal ortamlardan kaçınarak içe kapanmalarına neden olabilmektedir (Karataş, 2012).

Ergenlerin en sık yaşadıkları kaygı türlerden birisi sınav kaygısıdır (Kutlu, 2001). Sınav kaygısını “*Durumluk-Süreklilik (State-Trait) Modeli*” kapsamında ele alan Spielberger (1995) bu kavramı; herhangi bir sınav veya değerlendirilme durumunda ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal etkileriyle birlikte olumsuz duygulanımın yaşanmasına neden olan ve bireyin akademik performansını olumsuz etkileyen bir duygu durumu olarak tanımlamıştır (akt. Zeidner, 1998). Buna göre kaygının spesifik bir türü olan sınav kaygısı, değerlendirilme durumlarında ortaya çıkan korkuyla karışık bir

tedirginlik durumudur. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin %30'unun sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiş ve sınav kaygısının öğrencileri fizyolojik, duygusal ve bilişsel açıdan olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004; Öner, 1990). Türkiye’de yapılan bir çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin %47’sinin yüksek derecede sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir (Yıldırım, 2007). Bu bağlamda Türkiye’de sınav kaygısının öğrenciler arasından oldukça yaygın bir problem olduğu söylenebilir.

MEF Rehberlik ve Araştırma Servisi’nin 1985-1986 yıllarında yaptığı bir sınav kaygısı araştırmasında, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ameliyat olmak için sıra bekleyen hastalara kıyasla daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sınav kaygısının, ilk ve orta öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin %18’inin akademik başarı puanlarını negatif yönde etkilediği görülmektedir (Baltaş, 2002). Yıldırım ve Ergene’nin (2003) yaptıkları araştırmada ise benzer şekilde, orta öğretim son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sınav kaygısından olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin 12 yıllık bilgi birikimlerinin tek bir sınavla değerlendirilmesi ve sınavda gösterilen performansın büyük ölçüde öğrencinin geleceği için belirleyici olması, sınavlara çok fazla anlam atfedilmesine neden olmakta bu durum ise özellikle ergenlik dönemindeki öğrencileri sınav kaygısına itmektir. Gelecek kaygısının yanında aile, arkadaş, okul vb. sosyal çevrelerin baskılarıyla birlikte ergenler, sınavı bir ölüm kalım meselesi olarak görmekte ve “sınavı kazanamazsam hayatım berbat olacak”, “sınavı kazanamazsam hayallerimi gerçekleştiremem” ve “mutlu olamam, hedeflediğim bölümü kazanamazsam her şey berbat olacak” tarzında düşüncelerle baş başa kalabilmektedirler (Genç, 2016).

Sınav kaygısı; bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Sarason, 1984). Literatürde sınav kaygısı üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, bilişlerin bir diğer deyişle düşüncelerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Tryon, 1980; Wine 1971). Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones, ve Van Norman’ın (1979) yapmış oldukları çalışmada sınav kaygısının fizyolojik uyarılmalardan oluşan “*duyuşsallık*” bileşeninin, sınav performansını doğrudan etkilemediği ancak öğrencilerin bilişlerinin sınav performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde diğer çalışmalarda, sınav kaygısının bilişsel bileşeni “*kuruntu*”, sınav performansı ve sınav sonuçlarıyla en güçlü ilişkiyi göstermiştir (Cassady, 2004; Putwain, Connors ve Symes, 2010). Bundan dolayı bugüne kadar yapılan bir çok çalışmada sınav kaygısının daha çok bilişsel bileşenine ağırlık

verilmiş ve bu nedenle sınav kaygısını etkileyen olumsuz bilişlerin ortadan kaldırılması temel amaçlardan biri olmuştur.

Sınav kaygısını etkilediği düşünülen bilişsel değişkenlerden biri üstbiliştir. Wells ve Matthews (1996) tarafından geliştirilen “*Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (KDYİ)*”; kaygı ve depresyon gibi psikolojik bozukluklara kaynaklık eden üstbilişlere odaklanmaktadır. Bu modele göre uyumsuz üstbilişlere sahip bireyler, endişe ve ruminasyonu bir çeşit baş etme yöntemi olarak görmekte ve bundan dolayı diğer bireylere kıyasla daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Bireylerin bu tarz işlevsel olmayan bir tutuma sahip olmalarının nedeni ise üstbilişlerden dolayı ortaya çıkan “*Bilişsel Dikkat Sendromu*”dur. Bilişsel Dikkat Sendromu, problemlerle başa çıkma amacıyla geliştirilen ancak problemin çözülmesini engelleyen ve olumsuz duygulanımın daha uzun sürmesine neden olan bir süreçtir. Buna göre Bilişsel Dikkat Sendromu’na sahip bireyler, sürekli olarak kaygıya ilişkin düşünceler içerisine girmekte ve endişelenmeyi sürdürmektedir. Bunun yanında uyumlu üstbilişlere sahip bireylerin, kaygıya karşı daha dayanıklı olduğu bilinmektedir (Saed, 2010).

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, sınav kaygısı ile üstbilişlerin ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Matthews, Hillyard ve Campbell, 1999). Ayrıca araştırmacılar tarafından Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli’nin sınav kaygısı için uygulanabilir olduğu ileri sürülmüştür (O’Carroll ve Fisher, 2013). Buna ek olarak, O’Carroll ve Fisher (2013) uyumsuz üstbilişlerin bireyin öz düzenleme ve dikkat kontrolü süreçlerini olumsuz etkileyeceğini, dolaylı olarak sınav performansında düşüşe yol açabileceğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda üstbilişin, sınav kaygısının yordayabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Sınav kaygısının etkilediği düşünülen bir diğer bilişsel değişken ise ruminasyondur. Ruminasyon, genel itibarıyla bireyin ruh halini olumsuz etkileyen bir düşünme biçimidir (Conway, Csank, Holm ve Blake, 2000). Kendini Düzenleyen Yürütücü İşlevler Modeli’nde ruminasyon, özgüven ile yetkinlik duygularında oluşan hasarlardan kaynaklı olarak ortaya çıkan ve yaşanan olumsuzluklara ilişkin içsel atıfların gerçekleştirildiği uyumsuz bir düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu düşünme biçimi bireyin olumsuz anılarını daha fazla düşünmelerine neden olmakta ve bu anılarla baş başa kalan bireyler diğer bireylere kıyasla daha fazla kaygı yaşamaktadır (Brozovich ve Heimberg, 2008). Birçok araştırmacı tarafından da bu düşünme biçiminin, depresyon ve kaygı gibi psikolojik problemlerin oluşmasında ve sürdürülmesine neden olan bir mekanizma olduğu ileri sürülmektedir (Papageorgiou ve Wells, 2004; Nolen-Hoeksema, 1991). Örneğin

Yılmaz'ın (2015) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, ruminasyonun sürekli kaygı düzeyini yordayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Ergenlik döneminde, psikolojik dayanıklılığın zayıf olduğu ve kaygı problemlerinin daha sık görüldüğü bilinmektedir (Hankin, 2008). Yapılan araştırmalarda ise yüksek düzey ruminatif düşüncelere sahip olan ergenlerin, daha fazla kaygı belirtileri gösterdikleri tespit edilmiştir (Murriss, Roelofs, Meesters ve Boomsma, 2004; Wilkinson, Croudace ve Goodyer, 2013; Young ve Dietrich, 2015). Yu, Chen, Liu, Yu, ve Zhao'nun (2015) yapmış oldukları araştırmada ise kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin kaygı düzeyi düşük öğrencilere kıyasla daha fazla ruminatif düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda ruminasyonun, sınav kaygısını yordayabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Sınav kaygısını etkilediği düşünülen son değişken ise bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik bireyin; bireyin alternatiflerin bilincinde olması, yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlarken esnek davranabilmesi ve esnek davrandığı durumlara ilişkin de kendini yetkin hissetmesi, olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel olarak esnek olan bireyler, problemlerle kolaylıkla başa çıkabilmekte ve içinde bulundukları olumsuz durumun yarattığı gerginlik hissinden kolaylıkla sıyrılabilmektedirler. Aynı zamanda bilişsel esnekliğin alt kategorisi olduğu yürütücü işlevlerin güçlü olması, bireylerin stresle etkili bir biçimde başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır (Kesselring, 2010). Diğer taraftan ise esnek olmayan katı düşünce yapılarının, psikolojik sağlığı olumsuz etkilediği bilinmektedir (Eskin'den aktaran Bedel ve Ulubey, 2015).

Esnek bakış açısına sahip olan bireyler, olaylara daha sağlıklı tepkiler vermektedirler (Dryden ve Neenan'dan aktaran Buğa, Özkamalı, Altunkol ve Çekiç, 2018). Bu bireyler karşılaştıkları durumlara alternatif tepkiler verebilmekte ve olayları anlamlandırmada daha esnek davranabilmektedir. Ancak düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, yeni durumları anlamlandırmakta zorlandıkları ve aşırı genelleme, keyfi çıkarsama, ya hep ya da hiç gibi işlevsel olmayan düşünme tarzlarına daha yatkın oldukları bilinmektedir (Ciarrochi, Said ve Deane, 2005; Jonassen ve Grabowski'den aktaran Kömür, 2018). Bu bağlamda bilişsel esneklik düzeyi düşük bireyler daha olumsuz bir düşünce yapısına sahipken aynı zamanda daha fazla olumsuz duygulanım yaşamaktadırlar (Bilgin, 2009).

Zeidner (1998), bilişsel sistemdeki çeşitli düşünce yapılarının (irrasyonel düşünme biçimleri) sınav kaygısının oluşumunda önemli bir etkisinin olduğu ileri sürmüştür. Sınav kaygısıyla ilgili yürütülen bir çalışmada, bir dizi bilişsel ögenin (temel inanç, ara inanç,

olumsuz otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar, irrasyonel inançlar) sınav kaygısıyla ilişkisi araştırılmıştır (Wong, 2008). Araştırma bulguları bilişsel öğelerin sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığını ve bu öğelerin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda düşük bilişsel esnekliğin, bilişsel sistemi olumsuz etkileyerek otomatik düşünceler, irrasyonel inançlar ve bilişsel çarpıtmalar gibi bir dizi bilişsel ögenin ortaya çıkmasına ya da güçlenmesine neden olabileceği dolaylı yoldan sınav kaygısını yükseltebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin olumsuzluklar karşısında sergiledikleri esnek tutumlar, stres ve baskıya karşı dayanıklılık düzeylerini arttıran bir faktördür (Altunkol, 2011). Bu nedenle bilişsel esnekliğin özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde belirgin bir rol oynadığı düşünüldüğünde, bu değişkenin ergenlerin sınav kaygıları için önemli bir yordayıcı olabileceği düşünülmektedir (Esterhuyse, Nortjé, Pienaar ve Beukes, 2013).

İlgili literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamış ancak üstbiliş ve ruminasyon ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ve bu değişkenlerin sınav kaygısının önemli birer yordayıcıları olduğu görülmüştür. Her ne kadar literatürde bir çok çalışma sınav kaygısının üstbiliş ve ruminasyonla olan ilişkisini ele almış olsa da, bu çalışmalar sınav kaygısının bu değişkenlerle olan ilişkilerini ayrı ayrı olarak ele alıp incelemişlerdir. Diğer bir ifadeyle sınav kaygısının bu bilişsel değişkenlerle ilişkisini bir bütün olarak ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu bilişsel değişkenlerin sınav kaygısının ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde rollerinin ne ölçüde olduğu konusu yeterince açık değildir. Bu da ilgili literatürde önemli bir boşluğa neden olmaktadır.

Literatürdeki araştırma bulguları incelendiğinde, üstbilişin hem sınav kaygısının (Matthews ve diğ., 1999) hem de ruminasyonun (Papageorgiou ve Wells, 2003; Roelofs, Huibers, Peeters, Arntz ve van Os, 2010; Weber ve Exner, 2013) önemli bir yordayıcısı olduğu görülmekte ve bilişsel esneklikle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ruminasyonun da sınav kaygısının (Dora, 2012; Grant ve Beck, 2010) önemli bir yordayıcısı olduğu ve bilişsel esneklikle (Dennis ve Vander Wal, 2010) ilişkili olduğu görülmektedir. Önceki çalışma bulgularından hareketle, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin ayrıca ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide de bilişsel esnekliğin aracılık rolünün olması beklenilebilir. Bu bağlamda üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik gibi bilişsel faktörlerin sınav kaygısındaki doğrudan ve dolaylı rollerinin incelenmesi, sınav kaygısı ile baş etmek amacıyla düzenlenecek olan

psiko-eğitim müdahale programlarına önemli bir temel teşkil edebilir. Dolayısıyla bu çalışmada sınav kaygısı ile üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü var mıdır?” ve “Ergenlerde ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Üstbiliş sınav kaygısını yordamakta mıdır?
2. Ruminasyon sınav kaygısını yordamakta mıdır?
3. Bilişsel esneklik sınav kaygısının yordamakta mıdır?
4. Üstbiliş ruminasyonu yordamakta mıdır?
5. Üstbiliş bilişsel esnekliği yordamakta mıdır?
6. Ruminasyon bilişsel esnekliği yordamakta mıdır?
7. Üstbiliş sınav kaygısını, ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla yordamakta mıdır?
8. Ruminasyon sınav kaygısını bilişsel esneklik aracılığıyla yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ilk amacı; üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin sınav kaygısını yordayıp yordamadığının incelenmesidir. İkinci amacı ruminasyon ve bilişsel esnekliğin üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğinin incelenmesidir. Son olarak ise bilişsel esnekliğin ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı, literatürü hızla büyüyen ve danışmanlık psikolojisi açısından önem arz eden bir konudur. Sınav kaygısı sadece sınav esnasında değil aynı zamanda sınava hazırlık aşamasında da ortaya çıkan ve bireyin geleceğini olumsuz etkileyebilen bir

durumdur. Bu açıdan sınav kaygısıyla baş etmek gerekli bir hale gelmiş ve sınav kaygısının azaltılması amacıyla farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Ergene, 2003). Öğrenciler için önemli bir kavram olan sınav kaygısına çok çeşitli kültürlerde rastlanıldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının Afrika, Almanya, Amerika, Hollanda, İtalya, Japonya ve Türkiye gibi birçok ülkede görüldüğü tespit edilmiştir (Bodas ve Ollendick, 2005). Özellikle sınavlara atfedilen önemin fazla olduğu bazı ülkelerde sınav kaygısının daha fazla yaşandığı bilinmektedir (McDonald, 2001). Bu açıdan sınav kaygısının ülkemiz için önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Sınav kaygısı birçok öğrenciyi olumsuz etkileyen bir problemdir. Bu problem özellikle ergenlik çağındaki bireylerin ruh sağlığını bozabilmekte ve kendilerine zarar verme boyutuna ulaşan davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada, bir ildeki son iki yıl içerisinde gerçekleşen intihar girişimlerinin nedenleri incelenmiş ve bu intihar girişimlerin %2.5’inin sınav kaygısından dolayı gerçekleştiği tespit edilmiştir (Önsüz ve diğ., 2012). Diğer taraftan sınav kaygısı öğrencilerin fiziksel, duygusal ve psikolojik problemler yaşamasına neden olurken aynı zamanda ailelerin de çok önemseydiği bir konu haline gelmiştir. İlk olarak Çin’de ortaya çıkan ve daha sonra tüm dünyaya yayılan Covid-19 küresel salgınıyla birlikte birçok ülkede okullar tatil edilmiştir. Türkiye’de de benzer şekilde Mart 2020’de eğitim-öğretime ara verilmiş, ülke genelindeki tüm okullar kapatılmıştır. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı öğrenciler ve ailelerin destek alabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM) Danışma Hattı, destek ve yönlendirme hizmeti vermeye devam etmiştir. Sabah Gazetesi’nin 11.04.2020 tarihli haberine göre, okulların kapalı kaldığı süre boyunca merkeze gelen çağrılarının %77’sinin psikososyal destek amaçlı olduğu, bu çağrılarının arasında %29.4 ile sınav kaygısına yönelik başvuruların en büyük paydayı oluşturduğu aktarılmıştır (Yalçın, 2020, 11 Nisan). Bu bağlamda her yıl çok sayıda öğrencinin çeşitli sınavlara girdiği ve sınavlara çok fazla önem verilen Türkiye’de, sınav kaygısının sınava hazırlık sürecinde veya sınav esnasında hem öğrenciler hem de aileler için çok ciddi bir problem teşkil ettiği ve yapılacak olan araştırmalar ile sınav kaygısına neden olabilecek çeşitli değişkenlerin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Mardin ilinde öğrenim gören orta öğretim son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma “Sınav Kaygısı Envanteri” (Öner, 1990), “Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu” (Irak, 2012), “Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu” (Erdur-Baker ve Bugay, 2012) ve “Bilişsel Esneklik Ölçeği” nin (Çelikkaleli, 2014a) kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ölçekleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Herhangi bir sınav veya değerlendirilme durumunda ortaya çıkan; bilişsel, duygusal, davranışsal etkileriyle birlikte olumsuz duygulanım yaşanmasına neden olan ve bireyin sınav performansını olumsuz etkileyen bir duygu durumudur (Spielberger’den aktaran Zeidner, 1998).

Üstbiliş: Bilişleri kontrol eden, izleyen, değerlendiren ve işlevsel olmayan düşüncelerin durdurulması ya da devam ettirilmesinden sorumlu olan yapılardır (Wells, 2000).

Ruminasyon: Sıkıntı veren durumlara, bu durumların olası nedenlerine ya da sonuçlarına pasif bir tutum ile tekrarlı bir biçimde odaklanmak olarak tanımlamaktadır (Nolen-Hoeksema, 1991).

Bilişsel Esneklik: Bireyin a) alternatiflerin bilincinde olması, b) yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlarken esnek davranabilmesi ve c) esnek davrandığı durumlara ilişkin kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak sınav kaygısı, üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik değişkenleri kuramsal açıdan ele alınmış; ardından bu kavramlara ilişkin yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Sınav Kaygısı

İngilizce karşılığı “anxiety” olan ve etimolojik olarak eski Yunancaya dayanan anksiyete, Türk dilinde “kaygı” olarak geçmekte ve “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” anlamında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Kaygı, uzun yıllardır araştırılmakta olan halen de önemi koruyan bir kavramdır. Kaygı üzerine gerçekleştirilen araştırmalar çok çeşitli olup bu araştırmalar farklı ortamlarda (okul, iş vb.) farklı yaş gruplarında ve normal ya da patolojik örneklemeler üzerinde yapılmaktadır. Bu bağlamda kaygının ilerleyen yıllarda da araştırmacılar için önemini koruyan bir kavram olacağı düşünülmektedir (Kapıkıran’dan aktaran Bozkurt, 2012).

Kaygı, 19.yüzyılda Freud’un çalışmalarından sonra araştırmacılar için önem kazanan bir kavramdır. Freud, kaygıyı herhangi bir durumun benliğe yönelik tehlike işareti olarak algılanması ve bu duruma etkili şekilde karşı koyulamaması sonucu ortaya çıkan duygular olarak tanımlamaktadır (Yalom, 2001). Benliğe yönelik bir tehdit olarak ortaya çıkan bu durumlar, içsel ya da dışsal süreçlerden kaynaklanabilmekte olup benliğin çaresiz kalması durumunda kaygı yaşanmaktadır (Geçtan, 2000). Freud’a göre kaygı bireyin uyum sağlama sürecidir. Bu süreçte birey normal ve nevrotik olarak iki farklı biçimde kaygı yaşayabilir. Buna göre dışsal ve nesnel süreçlerden dolayı meydana gelen kaygı normal kaygı iken, bireyin bastırılmış cinsellik ve saldırganlık dürtülerinden dolayı meydana gelen kaygı nevrotik kaygı olarak adlandırılmaktadır (Korkut, 1992).

Kaygı genellikle korku ile çok sık karıştırılan bir kavramdır. Bireylerin tehlike durumlarında yaşadıkları olumsuz duygulanım ve fizyolojik tepkiler korku olarak adlandırılmaktadır. Kaygıda ise korkudan farklı olarak tehlike durumlarının kaynağı belirsizdir. Tehlike durumları ortadan kalkmasıyla korku sona ererken kaygı tehlike durumlarının varlığından bağımsız olarak da devam edebilmektedir. Ayrıca ayırıcı bir özellik olarak kaygıda korkudan farklı olarak tehlike durumlarına orantısız tepkiler verilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2012).

Yaşamdaki en temel duygulardan olan kaygı; korku, öfke, sıkıntı gibi duygularla doğrudan ilişki olan, anlaşılması ve tanımlanması oldukça güç bir kavramdır (Morgan,

2010). Öner (1990), kaygıyı genel olarak çevresel olaylara karşı geliştirilen duygusal bir tepki, spesifik olarak ise kaynağı belirsiz olmasına rağmen bilinçli olarak hissedilen ve metabolizmada terleme, kızarma, titreme ve sararma gibi fizyolojik değişimlere neden olan en temel duygularından birisi olarak tanımlamaktadır. Bireyin refahına tehdit oluşturan herhangi bir durumun kaygıya neden olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında fiziksel bir tehdit ya da benliğe yönelik tehdit ile bireyin mevcut kapasitesinin üstündeki performans beklentileri de kaygının oluşmasına kaynaklık etmektedir (Atkinson, Atkinson ve Hillgard, 1995).

Spielberger, kaygıyı iki farklı şekilde ele almaktadır. Buna göre, içinde bulunulan durumun stresli olarak algılanması veya bir durumun kendi değerlerine yönelik bir tehdit olarak algılamasından dolayı ortaya çıkan kaygı süreklilik kaygı, geçici durumsal endişe kaynaklarından dolayı ortaya çıkan kaygı ise durumluk kaygıdır. Durumluk kaygı belirli koşullarda ortaya çıkan ve koşullar sonlanınca ortadan kalkan bir kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise daha çok kişilik yapısının kaygıya olan yatkınlığıyla ilişkilidir. Sürekli kaygı bir kişilik özelliği olup yaşanan kaygının süresi ve şiddeti kişiden kişiye değişmektedir. Sürekli kaygı aynı zamanda tehdit koşullarında ortaya çıkan durumluk kaygı düzeyi için de belirleyici bir değişken olup kişinin benliğini tehlikeye sokabilmektedir (Alihsanoğlu ve Ulutaş, 2000; LeCompte ve Öner, 1985).

Kaygı bireyler için genellikle olumsuz bir deneyim olmakla birlikte bazı koşullarda yararlı bir deneyim olarak da değerlendirilmektedir. Bu açıdan Cüceloğlu'na (2015) göre kaygının faydalı veya zararlı olduğunu belirleyecek olan kaygının düzeyi ile hedeflenen görevin zorluk derecesidir. Buna göre karmaşık zihinsel işlemler gerektiren zor bir problemi çözerken yaşanan kaygı bireyler için süreci zorlaştırmaktadır. Ancak basit nesnelerin gruplandırılması gibi daha kolay görevlerde orta derecede yaşanan kaygının, işlemin başlatılması ve bitirmesini hızlandıracığından dolayı faydalı olacağı bilinmektedir. Ayrıca kaygının tehditlerden koruma, tehditleri uzaklaştırma, olumsuz durumlara önlem alınmasını sağlama ve motivasyonu artırma gibi olumlu işlevleri de mevcuttur (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Bireylerin yaşamında kaygı duygusunun yaşanmasına neden olan çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden birisi sınavlardır. Sınavlar bireylerin okul veya iş yaşamlarında birçok önemli kararın alınmasında etkili olan değerlendirilme durumlarıdır. Sınavlar eğitim, sanayi, kamu gibi çeşitli sektörlerde seçme ve değerlendirme işlemleri için yaygın olarak kullanılmaktadır (Zeidner, 1998). Zeidner ve Most, sınavların toplumsal hayatta etkin rol oynadığını belirtmiş ve günümüz çağdaş toplumunu “*Sınav Odaklı Toplum*”

olarak tanımlamıştır (akt. Zeidner, 1998). Sınavlara büyük önem verilen Türkiye’de ise 2019 yılında toplam 4.905.503 öğrencinin liseye ve üniversiteye giriş sınavına girdiği tespit edilmiştir (ÖSYM, 2019). Bu bağlamda ülkemiz de sınav odaklı toplumlardan birisi olarak ele alınabilir.

Geçmişten günümüze sınavlarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. 1900’lü yılların başında yapılan bir araştırmada, önemli bir sınava giren bir grup tıp öğrencisinin fizyolojik değişimler gösterdiği fark edilmiştir. Buna göre sınav esnasında öğrencilerin %18’inin idrarlarındaki şeker oranlarının anormal bir şekilde değiştiği gözlenmiştir (Folin, Denis ve Smillie, 1914). 1930’lu yıllarda Alman bilim insanı Neumann, sınav kaygısıyla ilgili ilk kitabı yayınlamıştır (Zeidner, 1998). 1960’lı yıllara gelindiğinde ise araştırmacı Richard Alpert, sınavlarda kendisinin hissettiği kaygının sınav sonuçlarını olumsuz etkilediğini fakat meslektaşı Ralph Haber’in hissettiği kaygının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiş ve buna yönelik bir dizi çalışmalar yayınlamıştır. Bu çalışmaların ardından sınav kaygısı kavramı dikkat çekmiş ve ardından araştırmalar bu kavram üzerinde yoğunlaşmıştır (Civil, 2008).

Sınav kaygısı, sınav veya benzeri değerlendirilme durumlarında ortaya çıkan sınava ilişkin olumsuz sonuçlar veya başarısızlık endişesine eşlik eden fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkileri ifade eden ve bireyde hoş olmayan duygulanıma neden olan spesifik bir kaygı türüdür (Sieber, O’Neil ve Tobias’dan aktaran Zeidner, 1998; Öner, 1990). Bu kaygı, bireylerde korku ve endişe duygularının ortaya çıkmasına neden olan ve özellikle ilkokuldan sonraki eğitim kademelerinde sıklıkla yaşanan bir durumdur. Öğrencileri olumsuz etkileyen sınav kaygısı, dünyanın birçok ülkesinde görülmekte ve hala güncelliğini korumaktadır (Erözkan, 2011).

Sınav kaygısı bireyin sınav esnasında performansını olumsuz etkilemesi, sınavdan önce ise öğrenmeye dönük çalışmalarını engelleyerek mevcut kapasitesini kullanmasına mâni olması açısından önemli bir kavramdır (Bozanoğlu, 2004). Yüksek düzey sınav kaygısı, bireylerin sınav esnasında dikkat ve konsantrasyon problemleri yaşamasına neden olurken sınav sorularına odaklanmalarına engel olmaktadır (Wine, 1971). Ayrıca sınav kaygısı, öğrencilerin sınav esnasında içsel düşüncelere dalarak hafızalarındaki endişe durumlarını aktive etmelerine ve sonuç itibarıyla sınav performanslarının düşmesine neden olan bir durumdur (Zeidner, 1998). Sonuç olarak, sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkilemekte ve öğrencinin gerçek akademik bilgi ve becerisinin doğru bir şekilde ölçülmesine mâni olmaktadır (Bradley ve diğ., 2007; Öner, 1990).

Sınav kaygısı DSM 4 tanı kriterlerinde Sosyal Kaygı Bozukluğu içinde ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011). Ayrıca yüksek düzey sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde terleme, baş ağrısı, hızlı kalp atışı, titreme, baş dönmesi, ağız kuruluğu, mide krampları gibi fizyolojik belirtiler; bunun yanında öğrenmede güçlük, güvensizlik duygusu, öfke ve uyku problemleri gibi psikolojik belirtiler de görülmektedir (Kurt, 2006).

2.1.1.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri. Sınav kaygısı, *kuruntu* (worry) ve *duyuşsallık* (emotionality) olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel tarafını temsil ederken duyuşsallık ise fizyolojik tarafını temsil etmektedir (Sarason, 1988). Kuruntu, bireyin kendi performansına dönük bilişlerden oluşmakta ve duyuşsallığa kıyasla daha güçlü bir bileşen olarak görülmektedir. Kuruntu bileşenindeki bilişler, sınav performansına ve sınav sonucuna dönük çarpıtılmış düşünceler, olumsuz beklentileri temsil eder (Liebert ve Morris, 1967; Sarason, 1988). Gelecek ve performans beklentilerine dönük bu bilişler, bireyin odaklanmasını engelleyerek sınav performansını olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısının bilişsel yönü olan kuruntu, bireyin gerçekleştirdiği bir takım içsel konuşmaları kapsamaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin içsel konuşmaları “Soruları anlayamıyorum”, “Sınavda başarısız olacağım”, “odaklanamıyorum” ve “ben beceriksiz ve yetersizim” gibi bireyin benlik saygısını zedeleyen değerlendirmeler şeklinde örneklenebilir (Öner, 1990). Ayrıca yüksek düzeyde kuruntu yaşayan öğrencilerde bir takım ortak düşünceler görülmektedir. Bu düşünceler; a) akranlarıyla kendini performansını kıyaslama, b) başarısızlığın sonuçlarını düşünme, c) performansının yetersiz olduğunu düşünme, d) değerlendirilmeye karşı kuruntular, e) ebeveynlerinin üzülmeye sebep olduğunu düşünme, f) sınava hazırlıksız olduğunu düşünme ve g) kendini değersiz olarak düşünme olarak kendini göstermektedir (Hembree, 1988).

Duyuşsallık bileşeni ise, otonom sinir sisteminin uyarılması sonucu ortaya çıkan fizyolojik tepkilerdir. Bu tepkiler solunumun hızlanması, kalp çarpıntısı, terleme, titreme, mide kasılmaları, kan şekerinin yükselmesi ve kasların gerilmesi olarak kendini gösterir (Liebert ve Morris, 1967). Bu fizyolojik tepkiler bireylerde rahatsızlık uyandırmaktadır (Öner, 1990). Öğrencileri rahatsız eden bu duyuşsallık belirtileri, sınavdan beş gün önce yükselmeye başlayıp sınava on dakika kala en yüksek seviyeye ulaşmakta ve bu seviyeden

sonra düşüşe geçmektedir (Morris ve Liebert, 1970; Ping, Subramaniam ve Krishnaswamy, 2008). Sınav sürecinde, duyuşallıkla ilgili kaygı belirtileri zamanla azalabilirken, kuruntuyla ilgili belirtiler varlığını devam ettirebilmektedir (Öner, 1990). Liebert ve Morris'in (1969) araştırmasında da kuruntuyla sınav performansı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak duyuşallıkla ilgili herhangi bir ilişkiye rastlanılmadığı ileri sürülmüştür.

2.1.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısına neden olan çeşitli faktörler tespit edilmiştir. Tespit edilen faktörler cinsiyet, kişilik, ebeveyn tutumları, akademik durum ve psikolojik durum olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır. Bu faktörler aşağıda sunulmuştur.

2.1.1.2.1. Cinsiyet ve yaş. Cinsiyet, sınav kaygısı üzerinde etkili olan bir faktördür. Kadınların erkeklere kıyasla panik atak, kaygı bozuklukları ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara daha fazla yakalandıkları bilinmektedir (Scott'dan aktaran Güler ve Çakır, 2016). Benzer bir şekilde, yapılan çeşitli araştırmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları saptanmıştır (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Brandmo, Braten ve Schewe, 2018; Ergene, 2011; Erözkan, 2004; Everson, Millsap ve Rodriguez, 1991; Genç, 2016; Güler ve Çakır, 2016; Onuk, 2017). Sınav kaygısı açısından bu farklılaşmanın kadınların biyolojik yapılarındaki farklılıklardan ve toplumsal cinsiyet rollerden kaynaklandığı düşünülmekte ve farklılaşma belirtileri ilkökul üçüncü ya da dördüncü sınıflardan itibaren kendini göstermektedir (Hill ve Sarason, 1996; McLean ve Anderson, 2009). Her ne kadar kız öğrenciler erkeklere kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşasa da kızların bu kaygıyla etkili bir şekilde başa çıkmada erkeklere göre daha başarılı oldukları bilinmektedir (Putwain ve Daly, 2014).

Literatürdeki araştırmalar, öğrencilerde sınav kaygısının ilkökulun başından sonlarına kadar tutarlı bir şekilde yükseldiğini ve ilkökulun sonuna doğru stabilize olduğunu göstermektedir (Hill ve Sarason, 1966; Sarason, Hill ve Zimbardo, 1964). İlkökulun ilk yıllarında sınav kaygısına nispeten daha az rastlanılırken ilkökul üçüncü ve beşinci sınıflarda sınav kaygısı ani bir şekilde yükselmektedir (Hembree, 1988). Özellikle orta okulda yüksek bir noktaya ulaşan sınav kaygısı, lise yıllarında da yükselmeye devam etmekte üniversite yıllarında ise hafif bir düşüş yaşamaktadır (Pekrun ve Frese, 1992; Wigfield ve Eccles, 1989).

2.1.1.2.2. Kişilik. Sınav kaygısını etkileyen bir başka faktör kişilik özellikleridir. Araştırmacılar tarafından farklı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda bazı kişilik özelliklerinin sınav kaygısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; genel kişilik uyumu, sosyal uyum ve kişisel uyumu düzeyleri düşük olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yoğun sınav kaygısı yaşamaktadır (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008). Bunun yanında, beş faktör kişilik kuramında yer alan kişilik özelliklerinin; sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık, duygusal dengesizlik ve dışadönüklüğün sınav kaygısını öngördüğü tespit edilmiştir (Tilbe, 2017). Hirschfield ve Gasper’a (2011) göre de uyumluluk, sorumluluk ve dışadönüklük seviyeleri düşük olan bireyler daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, sınav kaygısı ile duygusal stabilite, hayal gücü ve dışa dönüklük kişilik özellikleri arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Asmalı, 2017). Bir başka kişilik özelliği olan olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise sınav kaygısının duygusal boyutunu negatif yönde etkilediği belirlenmiştir (Hanımoğlu ve İnanç, 2011). İyimserlik/kötümserlik kişilik özellikleri bağlamında da kötümserliğin sınav kaygısına neden olduğu bilinmektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler genellikle sınav sonuçlarına dair kötümser bir beklenti içerisindedir. Bu bireyler, değerlendirme ortamlarında başarısızlıkla ilgili geçmiş deneyimleri hatırlayarak kötümser bir beklenti içerisine girmektedirler (Carver ve Scheier, 1981). Sonuç olarak bu kötümser tutum sınav performansını düşürmekte ve daha fazla sınav kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır (Zeidner, 1998).

2.1.1.2.3. Ebeveyn tutumları. Aile iklimindeki olumsuz disiplin anlayışı ve engelleyici ebeveyn tutumları öğrencilerde sınav kaygısına sebep olan faktörlerdendir (Öner, 1990). Daha önce yapılmış olan çalışmalarda durumluk ve sürekli kaygı ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş, otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumlarına sahip bireylerin demokratik ebeveyn tutumlarına sahip bireylere kıyasla daha fazla kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Abacı, 1986). Durumluk kaygı türlerinden birisi olan sınav kaygısının ise aynı şekilde demokratik, baskıcı, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumlarından olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Duman, 2008; Kayapınar, 2006; Yıldız, 2007). Buna ek olarak özellikle annenin kontrolcü tutumları ve çocuk üzerinde sıkı bir denetime sahip olması, bireyin daha fazla sınav kaygısı yaşammasına neden olan faktörlerdendir (Güler ve Çakır, 2016).

2.1.1.2.4. Akademik durum. Öğrencilerin akademik yaşamlarını sağlıklı bir iklimde devam ettirmeleri önemlidir. Birçok öğrenci okul yaşamı boyunca katı öğretmen tutumları, düşük not verme eğilimleri, otoriter eğitim anlayışı ve aile ortamında oluşan derslerle ilgili sıkı disiplin ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bunlara ek olarak sürekli olarak yaşanan akademik başarısızlık da öğrencileri eğitim öğretim sürecinde olumsuz etkilemektedir. Karşı karşıya kalınan tüm bu akademik süreçler, öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasını tetiklemektedir (Öner, 1990).

Sınav kaygısını tetikleyen bir başka önemli akademik faktör çalışma becerileridir. Birçok öğrenci uygun çalışma becerilerine hâkim değildir. Çalışma becerileri bakımından yetersiz olan bu öğrencilerin akranlarına göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı bilinmektedir (Rasor ve Rasor, 1998). Sınavlar çoğunlukla öncesinde planlı çalışma gerektiren ölçme durumlarıdır. Öğrencinin bir sınava hazırlanırken planlama yapması zamanını etkili ve verimli kullanması gerekmektedir. Bu durum, zaman yönetimi becerilerinin etkin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Yapılan araştırmalarda etkin zaman yönetim becerilerine sahip olmayan öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir (Güleç, Kahraman ve Sezer, 2013). Ayrıca öğrencilerin ödev, ders çalışma, derslere düzenli katılım gibi akademik görevleri zamanından yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu görevleri zamanında gerçekleştirmeyen öğrenciler sıklıkla akademik erteleme yapmaktadır. Akademik erteleme de öğrencilerin sınav kaygısını arttıran faktörlerdendir (Özer ve Topkaya, 2011). Bunlara ek olarak sınavlarda gösterilen test performansını da sınav kaygısını etkilemektedir. Buna göre düşük test performansına sahip öğrenciler, yüksek test performansına sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır (Tartar, 2014).

Sonuç olarak öğretmen tutumları, düşük not verme eğilimleri, otoriter eğitim anlayışı ve aile ortamında oluşan derslerle ilgili sıkı disiplin, akademik başarısızlık, yetersiz çalışma becerileri, düşük test performansı ve akademik erteleme öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır.

2.1.1.2.5. Psikolojik durum. Literatür incelendiğinde sınav kaygısına neden olan çeşitli psikolojik faktörler tespit edilmiştir. Sosyal destek algısı bu faktörlerden biridir. Bireyin sosyal çevresi ve ailesinden aldığı onaylanma duygusu olarak tanımlanan sosyal destek algısı, bireyin düşünce biçimlerini ve davranışlarını etkilemektedir (Güçray, 1998). Bu bakımdan sosyal destek algısı bireyin psikolojik problemlerinin önlenmesi ve giderilmesinde önemli bir kaynaktır (Yıldırım, 1997). Sosyal destek algısının azalmasıyla

birlikte öğrencilerinde sınav kaygısının artmakta olduğu gözlenmektedir (Gençdoğan, 2006). Bu açıdan sosyal destek, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınav performanslarını olumlu etkileyen bir faktördür. Sınavı bir tehdit unsuru olarak gören kaygılı öğrenciler yeterli sosyal destek aldıklarında negatif düşüncelerin etkilerinden ayrılabilmektedir (Sarason, 1981). Bu bağlamda yeterli düzeyde sosyal destek gören öğrencilerin, görmeyenlere göre daha az sınav kaygısı yaşayabilecekleri söylenebilir.

Bir diğer önemli faktör kontrol odağıdır. Kontrol odağı, bireyin kendi davranışlarının sonuçlarını doğrudan kendisine ya da dışsal etmenlere (talih, kader, tanrı vb.) bağlamasıdır (Rotter, 1966). İç kontrol odaklı öğrenciler yaşadıkları olumsuz durumları kendileriyle ilgili süreçlere, dış kontrol odaklılar ise dışsal süreçlere atfedeler (Dönmez, 1986). İç kontrol odaklı öğrenciler dış kontrol odaklılara göre akademik açıdan daha başarılı, karşılaştıkları herhangi olumsuzluğa karşı da daha dayanıklıdırlar (Yeşilyaprak, 1990). Araştırmalar dış kontrol odaklı öğrencilerin, sınavlara daha geç çalışmaya başladıklarını, sözlü değerlendirmeler sırasında daha fazla endişe duyduklarını ve yazılı bir final sınavında iç kontrol odaklı akranlarına kıyasla daha düşük puan aldıklarını göstermektedir (Allen, Giat ve Cherney, 1974). Sınav kaygısı açısından bakıldığında ise dış kontrol odaklı öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu açıdan dış kontrol odaklı öğrencilerin, iç kontrol odaklı hale getirilmeleri sınav kaygıları azaltabileceği ve sınavlarda daha başarılı olmalarına sebep olabileceği vurgulanmaktadır (Başal, 1997).

Öğrencilerin kaygı verici durumlar karşısında nasıl tepki vereceklerini belirleyen bir faktör de bebeklik çağında şekillenen bağlanmadır (Erözkan, 2011). Bağlanma kuramına göre ebeveynle bebek arasında kurulan ilişki ilerleyen dönemlerde bireyin duygu ve düşüncelerini etkilemektedir (Bowlby, 1973). Bebeklik çağında güvenli bağlanma geliştiren öğrenciler, yaşamlarını kendilerinin kontrol edebilecekleri düşüncesine sahiptir. Bu öğrenciler özellikle stres durumlarında, güvensiz bağlanan öğrencilere kıyasla daha dirençli olma eğilimindedirler (Morsünbül ve Çok, 2011). Bunun yanında korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrenciler güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Kaya ve Savrun, 2015).

Sınav kaygısını etkileyen bir diğer faktör benlik saygısıdır. Benlik saygısı bireyin kendi özelliklerini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesidir (Chrzanowski, 1981). Buna göre düşük benlik saygısına sahip bireyler daimi bir şekilde kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktadır (Fennell, 1997). Benlik saygısının sınav kaygısı için önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda, benlik saygısı

düşük olup kendi yetersiz olarak algılayan öğrencilerin daha fazla depresyon yaşadıkları tespit edilmiştir (Schotte ve Clum, 1982). Sınav kaygısı açısından ise benlik saygısı düşük öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları bilinmektedir (Hembree, 1998).

Sınav kaygısına neden olan bir diğer faktör mantık dışı inançlardır. Akılcı duygusal davranış terapisine göre her birey, mantık dışı inançlar geliştirme eğilimine sahiptir. Bu mantık dışı inançlar, bireylerin çeşitli psikolojik problemler yaşamasına sebep olan düşüncelerdir (Türkçapar, 2008). Boyacıoğlu ve Küçük'ün (2011) orta okul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile mantık dışı inançları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Yine bir başka çalışmada işlevsel olmayan tutumlar ve mantık dışı inançlar ile sınav kaygısının ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Wong, 2008). Bu bağlamda mantık dışı inançlar sınav kaygısını etkileyen bir faktördür.

2.1.1.3. Sınav Kaygısı Etkileri. Sınav kaygısının bireyler üzerinde çeşitli etkileri mevcuttur. Bu etkiler fizyolojik, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç ana başlık halinde kategorize edilebilir. Aşağıda bu ana başlıklar açıklanmıştır.

2.1.1.3.1. Fizyolojik etkiler. Yüksek düzey sınav kaygısı yaşayan bireyler, sınavlarda başarısızlığın yanında aynı zamanda fizyolojik birtakım tepkilerle karşı karşıya kalırlar. Bu tepkiler organizmanın otonom sinir sistemi, iç salgı bezleri ve limbik sistemindeki değişimlerden kaynaklanmaktadır (Göveç, 2014). Bu değişimlerin sonucu olarak bireyin vücudunda terleme, hızlı kalp atışı, üşüme, mide bulantısı, bedensel gerginlik ve ten renginde kızarma ya da sararma ortaya çıkar (Öner, 1990). Bunun yanı sıra bu bireylerde aşırı hareketlilik, uykusuzluk ve tansiyon yüksekliği de görülmektedir (Spangler, 1997).

2.1.1.3.2. Duygusal etkiler. Sınav kaygısı yaşayan bir birey öfke, korku, diken üstünde olma, kuşku gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir (Bozkurt, 2012). Özellikle sınav kaygısının yoğun olarak yaşanıldığı dönemlerde, ruhsal durumda sıklıkla değişimler görülmekte ve zaman içinde bu bireylerin öz güvenleri azalma meydana gelmektedir. Özellikle bu dönemlerde öğrencilerin tahammül sınırı düşerken ani tepkiler verebildikleri de gözlemlenmektedir (Yeşilyurt, 2007).

2.1.1.3.3. Bilişsel etkiler. Değerlendirilme durumlarında kaygı yaşayan bir

öğrencinin duygusal belirtilerine sıklıkla bilişsel belirtiler de eşlik eder. Bu bilişsel belirtilerin başında, başarısızlık ve umutsuzluk düşünceleri gelmektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sık sık sınavlardan başarısız olacaklarını düşünür ve bu başarısızlığın kendi geleceklerini kötü etkileyeceği düşünceleriyle boğuşurlar. Öğrenci sınav esnasındayken de birtakım dikkat dağıtıcı düşünceler içerisine girebilir. Kaygılı öğrenciler sınav esnasında genellikle geçmişe yönelik sınavla alakasız düşünceler, akranlarının başarılarına yönelik düşünceler veya potansiyel başarısızlığına ilişkin düşüncelerle karşı karşıya kalırlar (Zeidner, 1998). Bu düşünceler sınav esnasında öğrencinin sınav sorularına odaklanmasına, okuduklarını anlamasına ve mevcut bilgilerini organize etmesine engel olur. Öğrenci sınavda bilgilerinin değil kişiliğinin sınıandığını düşünerek sınavı kendi öz benliğine bir tehdit olarak algılar. Geçmişte yaşadığı başarısızlıkları aşırı büyütüp genelleyen öğrenci, geçmişte elde ettiği başarıları da küçültüp şans faktörüne bağlayabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle bu tarz olumsuz düşünceler geliştirme eğilimindedirler (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

2.1.1.4. Sınav Kaygısı Modelleri. Literatür incelendiğinde, sınav kaygısıyla ilgili çeşitli modellerin geliştirildiği görülmüştür. Geliştirilen modellerden en çok kabul görenleri çalışma kapsamında ele alınmıştır. Bu modeller aşağıda sunulmuştur.

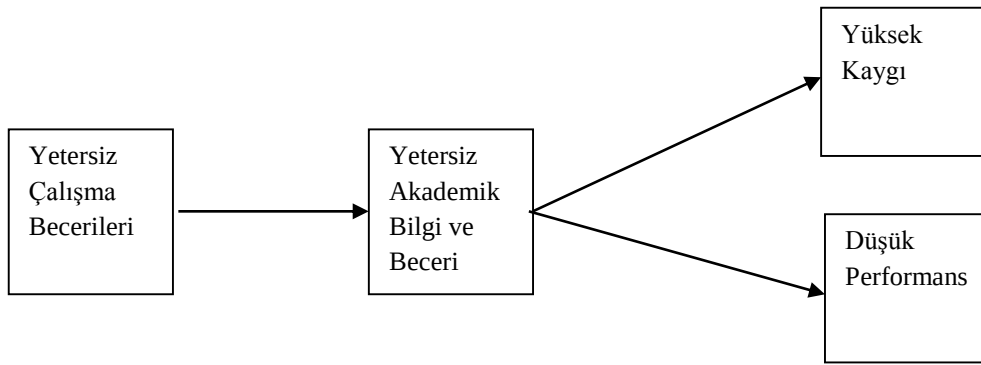
2.1.1.4.1. GÜDÜLENME (Drive) modeli. GÜDÜLENME modeli, kaygı ve performans arasındaki ilişkiye ve uyarılma düzeyine vurgu yapan bir modeldir. Bu modele göre, üstün performans gerektiren öğrenme ve değerlendirilme durumlarında çok fazla uyarılma sınav performansını olumsuz etkilemektedir. Herhangi bir sınavda bireyin uyarılma düzeyinin yükselmesi ile yanlış cevap verme ihtimali de yükselir. Bu açıdan model, kaygının kolay görevler üzerinde kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu ve uyarılma eşikleri düşük olan bireylerin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. (Spence ve Spence'den aktaran Zeidner, 1998). Bu modele göre uyarılma düzeyini azaltmaya yönelik gevşeme teknikleri kaygıyı azaltmakta sonuç olarak da sınav performansının iyileşmesini sağlamaktadır (Zeidner, 1998).

2.1.1.4.2. Eksiklik modelleri. Eksiklik modelleri, sınav kaygısının akademik becerilerdeki yetersizliklerden veya odaklanma biçimlerinden kaynakladığını ileri sürmektedir. Bu modeller, bilişsel-dikkat modeli ve beceri eksikliği modeli olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Modeller aşağıda sunulmuştur.

2.1.1.4.2.1 Bilişsel-dikkat modeli. Bilişsel-dikkat modeline göre, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sınavlar esnasında sorulara odaklanmak yerine sınavdaki performanslarına ve sınavın sonuçlarına odaklanırlar. Öğrencinin kendi performansına ve sınav sonuçlarına odaklanması, sınav performansının düşmesine neden olmaktadır (Wine, 1971). Öğrencilerin sınav kaygılarının farklılaşmasının asıl sebebi dikkatlerini odakladıkları bu durumların farklı olmasıdır. Sınav kaygı yüksek öğrenciler, benliklerine odaklanıp olumsuz öz değerlendirmeler yaparken düşük sınav kaygısına sahip öğrenciler doğrudan sınava ve sorulara odaklanmaktadır (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1995).

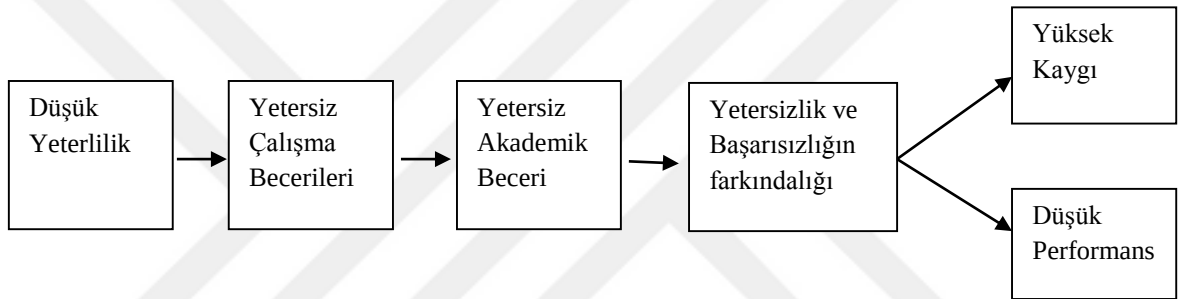
Bu modele göre sınav kaygısı, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel boyut, bireyin olumsuz öz değerlendirmeleri ile kendi performansını küçümseyerek diğer bireylerin performansına odaklanan çarpıtılmış düşüncelerinden oluşmaktadır. Duyuşsal boyut ise öğrencinin sınav anında yaşadığı gerginlik ve baskı gibi tepkilerden oluşur (Ergene, 1994). Sınav kaygısı yaşayan bireyler sınav esnasında dikkatleri kendilerine yoğunlaştırırlar ve sınava konsantre olamazlar. Bu durum *bilişsel engellenme* olarak tanımlanmaktadır (Mandler ve Sarason, 1952). Bilişsel engellenme yaşayan bireyler sınavlarda düşük performans gösterir ve sonuç itibarıyla düşük notlar alırlar. Düşük sınav sonuçları ise bireyin tekrardan sınav kaygısı yaşamasına neden olur. Sonuç olarak bilişsel engellenme yaşayan bireylerde sınav kaygısı bir kısır döngü olarak devam eder (Sarason'dan aktaran Bozkurt, 2012).

2.1.1.4.2.2. Beceri eksikliği modeli. 1980'lerin başında bilişsel-dikkat modeline getirilen eleştiriler sonucu olarak alternatif bir model olan beceri eksikliği modeli oluşturulmuştur. Bu model temel olarak, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bilgilerin kodlanması, organizasyonu, etkili zaman kullanımı gibi becerilerindeki yetersizliklere vurgu yapmaktadır. Buna göre yetersiz çalışma ve yetersiz sınav becerilerine sahip bireyler tekrarlı bir şekilde akademik başarısızlık yaşarlar. Bu tekrarlı başarısızlıklar sınav kaygısının oluşmasına neden olur (Zeidner, 1998). Çalışma becerileri yetersiz öğrenci, sınava hazırlıksız olduğunun ve sınavda başarılı olma ihtimalinin düşük olduğunun farkındadır. Bu farkındalık sınav kaygısına neden olarak sınav performansını olumsuz etkiler (Covington ve Omelich'dan aktaran Zeidner, 1998). Beceri eksikliği modelleri Şekil 2.1. ve Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Beceri eksikliği modeli a.

Not: Şekil örneği “Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.” künyeli çalışmadan alınmıştır.



Şekil 2.2. Beceri eksikliği modeli b.

Not: Şekil örneği “Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Beceri eksikliği modelinin birtakım sınırlılıkları mevcuttur. Sınav kaygısı yaşayan bazı öğrencilerin yeterli çalışma becerilerine sahip oldukları bilinmektedir. Ayrıca beceri eksiklikleri modeli temelli geliştirilen müdahale programlarının, bu öğrencilerin kaygılarında ve akademik performanslarında herhangi bir iyileşme sağlamadığı bilinmektedir (Zeidner, 1998). Benzer şekilde Giordano’nun (2000) yaptığı çalışmada da çalışma becerileri eğitimi verilen öğrencilerde de sınav kaygısı görüldüğü tespit edilmiştir.

2.1.1.4.3. Çağdaş bilişsel motivasyon modelleri. Bu modeller sınav kaygısını, bireylerin sahip olduğu inanç ve olumsuz düşünce biçimleri ile açıklamaktadır. Modelde olumsuz düşünce biçimlerine sahip öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadığı ileri sürülmektedir. Bu kapsamda öz düzenleme modeli ve öz değer modeli geliştirilmiştir (Şahinler, 2018).

2.1.1.4.3.1. Öz düzenleme modeli. Sınav kaygısının doğasını ve performansa etkisini daha iyi anlamak için Carver ve Scheier (1984,1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre sınav kaygısının asıl nedeni, bireylerin değerlendirilme durumlarına verdiği tepkilerdir. Model değerlendirilme durumlarının herkeste kaygı uyandırmadığını ileri sürer. Yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerle daha az sınav kaygısı yaşayan bireylerin arasındaki temel fark, kendi performanslarına ilişkin algılarıdır. Sınav performansına ilişkin olumlu algıları olan bireylerde güven duygusu oluşur. Bu bireyler sınavlarda beklenen performansı sağlayabilecekleri inancına sahiptir olup sınavlar esnasında kendilerine güven duyarlar ve sorulara daha iyi odaklanırlar. Olumlu performans beklentileri ve hedeflenen standartlara ulaşılabilirlik algısı sınav esnasında gösterilen çabayı artırır ve dolaylı olarak performansı yükseltir. Bu durum akademik başarıyı olumsuz etkileyecek bir kaygı yaşanmasına engel olur. Ancak kendi performansına ilişkin olumsuz inançları olan bireyler herhangi bir sınavda kendilerine güvenmeyerek sınavla ilişkisiz ruminatif düşünceler içine girerler ve diğerlerine kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşarlar. (Bozkurt, 2012; Carver'den aktaran Zeinder, 1998; Slapion ve Carver, 1981; Şahinler, 2018). Ayrıca kaygı verici değerlendirilme durumları istenilen performansa ulaşmak için engel olarak görülür ve bireyler kaygı hakkında da kaygılanırlar. Sonuç olarak bu durum daha fazla sınav kaygısına neden olur (Slapion ve Carver, 1981). Buna ek olarak sınav kaygısı yaşayan bireyler herhangi bir başarısızlık durumunu benliklerine atfederler. Sınavda başarısız olan bireyler bu durumu genelleyerek kişisel yetersizliklerine bağlarlar (Carver'den aktaran Zeinder, 1998).

2.1.1.4.3.2. Öz değer modeli. Bu model sınav kaygısını, öğrencilerin algıladıkları bilişsel yetersizliklerin bir yansıması ve akademik başarısızlık riskinden dolayı oluşacak olan olumsuz benlik imajının korunmasına yönelik girişimler olarak ele almaktadır. Sınav kaygısı temel olarak, düşük yeterlilik algısının ortaya çıkmasını tetikleyen bir değerlendirilme durumuna gösterilen tepkidir (Covington, 1992). Modelde bu benlik imajı öz değer (self-worth) olarak ifade edilmektedir.

Özellikle batı toplumlarında bireylerin değerleri, bir işi yapabilmeye yönelik yeterlilikleri veya elde ettikleri başarılarla ölçülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında öğrenciler, kendi yeterlilik algılarıyla öz değerlerini ilişkilendirmektedirler. Bundan dolayı öğrenciler sadece sosyal ve kişisel kazançlardan dolayı değil aynı zamanda öz değerlerini korumak ve yükseltmek için başarıyı hedeflerler. Bu öğrencilere göre başarısızlık kendileri ve diğerleri tarafından yetersizlik algısı oluşturacağından dolayı ne pahasına olursa olsun

engellenmelidir. Bundan dolayı öğrenciler, başarı elde etme ihtimalinin düşük olduğu zorlayıcı sınav durumlarında yoğun duygusal tepkiler verirler (Covington, 1992). Benzer bir şekilde Hembre (1988) tarafından yapılan çalışmada, yetenek düzeyi düşük öğrencilerin yetenek düzeyi orta ve yüksek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu modele göre öğrenciler, sınavlara hazırlık sürecinde sarf ettikleri çabayla öz değer ve öz yeterliliklerini ilişkilendirirler. Çünkü öğrencinin bir sınava hazırlanırken harcadığı çaba miktarı akademik yetenekleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrenci bir sınava çok fazla çalışır ve başarısız olursa bu durum kendini yetersiz algılamasına ve dolaylı olarak öz değerinin düşmesine neden olur. Sınava hazırlık sürecinde çok çalışan, fazla çaba gösteren öğrenciler bu nedenden dolayı sınav kaygısını daha fazla yaşayabilirler (Zeidner, 1998).

Sınav kaygısı, akademik olarak yetersiz öğrenciler tarafından bir savunma mekanizması olarak kullanılabilir. Bu öğrenciler sınavlarda, düşük akademik yeteneklerinden dolayı oluşacak olan başarısızlık durumunu engellemek için kendilerini sabote ederler ve yüksek sınav kaygısı yaşarlar. Sonuç olarak ortaya çıkan başarısızlık durumunun düşük yeterliliğe değil sınav kaygısına atfedilmesiyle öğrenci öz değerini korumuş olur (Zeidner, 1998).

2.1.1.4.4. İşlemsel (transactional) modeller. Spielberger ve Vagg tarafından ileri sürülen bu model, kaygı sürecinin çeşitli unsurları arasındaki dinamik etkileşime vurgu yapmaktadır. Modelde bu unsurlar; kişiler, durumlar, duygusal tepkiler, başa çıkma davranışları ve işlevsel sonuçlar olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bu model, kaygı durumlarının belirlenmesinde kişilik özellikleri ve çevresel stres faktörleri arasındaki etkileşimi vurgulamakta ve bireyler arasındaki kaygı düzeylerinin farklılaşmasını bilişsel değerlendirmelere atfetmektedir (akt. Zeidner, 1998).

2.1.1.4.4.1. Spielberger'in süreklilik durumluk modeli. Bu model, kişilik özelliği olan kaygı ile çeşitli bağlamlara göre ortaya çıkan kaygı arasındaki farklılığı ortaya koymuştur. Modelde sürekli kaygı bir kişilik özelliği olarak ele alınmakta ve her türlü durum veya ortamı kaygı kaynağı olarak algılama şeklinde tanımlanmaktadır. Durumluk kaygı ise bireyin mevcut durumla etkileşimi sonucu ortaya çıkan geçici bir duygusal gerilim ve uyarılma durumudur (Zeidner, 1998). Sürekli kaygı, diğer bireyler için kaygı verici olmayan sıradan durumları kaygı verici olarak algılamanın ardından ortaya çıkan olumsuz duygulanım olarak ifade edilebilir. Bu açıdan, sürekli kaygı taşıyan bireyler her

durum veya ortamda kaygı yaşamakta sonuç olarak da kolaylıkla incinip karamsarlığa kapılmaktadırlar. Ayrıca sürekli kaygısı yüksek bireyler stres verici durumlarda diğer bireylere göre daha şiddetli durumluk kaygı yaşamaktadırlar (LeCompte ve Öner, 1976).

Durumluk kaygı ise stres uyandırıcı durumlardan dolayı bireyde oluşan endişeli ruh halidir. Durumluk kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasına neden olmakta ve terleme, kızarma, titreme, huzursuzluk ve gerginlik gibi fizyolojik ve duygusal değişimlerin meydana gelmesine neden olmaktadır. Durumluk kaygı, yoğun stres ortamlarında yükselmekteyken stresin daha az olduğu ortamlarda ise düşüşe geçmektedir (LeCompte ve Öner, 1976).

Süreklilik ve durumluk kaygı ayrımı çerçevesinde sınav kaygısı, durumsal olarak değişkenlik gösteren spesifik bir sürekli kaygı biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Zeidner, 1998). Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha yüksek seviyelerde sınav kaygısı göstermekteyken sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla değerlendirme durumlarını daha tehlikeli ve tehdit uyandırıcı olarak algılamaktadırlar. Aynı zamanda bu öğrencilerin, sınav kaygısının daha çok duyuşallık boyutuyla ilişkili olan durumluk kaygı düzeyleri de diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

2.1.1.4.4.2. İşlemsel süreç (transactional process) modeli. Spielberger ve Vagg tarafından geliştirilen bu modelde sınav kaygısı detaylı bir biçimde ele alınmakta olup çalışma becerileri ve alışkanlıkları, kuruntu ve duyuşallık bileşenlerinin performansa etkileri ile bilişlere vurgu yapılmaktadır (akt. Zeidner, 1998). Modelde sınav kaygısının oluşumundaki temel belirleyiciler kuruntu ve duyuşallık olarak açıklanmakta bunun yanında olumsuz sınav deneyimlerinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır. Yine modele göre sürekli kaygının bir çeşidi olan sınav kaygısı ile sınav esnasında ortaya çıkan durumluk kaygı birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Ayrıca bu iki kaygı türü arasındaki dinamik etkileşimin devam eden bir süreç olduğu ileri sürülmektedir. Özet olarak sınav kaygısı; ders çalışma becerileri, algılanan tehdit ve değerlendirmeler, sınav öncesinde ve sırasında gerçekleşen bilişsel süreçler, sınavın zorluk derecesi dahil olmak üzere, farklı unsurlar arasında devam eden dinamik ve karşılıklı etkileşimden meydana gelmektedir.

Öğrencilerin sınav hazırlık düzeyleri, sınava yönelik olumlu ya da olumsuz tutum ve değerlendirmelerini etkilemektedir. Bunun yanında test çözme becerileri gelişmiş olan öğrenciler sınavları daha az endişe verici olarak algılamaktadır. Öğrencilerin sınavlara ilişkin olumsuz tutumları durumluk kaygıyı yükseltmekte ve benliklerine yönelik olumsuz

değerlendirmeler, endişe ve sınavla ilgisi olmayan dikkat dağıtıcı düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun yanında modelde hem kuruntu hem de duyuşsallık bilişlerinin sınav performanslarında düşüşe neden olacağı ifade edilmektedir. Buna ek olarak sınav esnasında ortaya çıkan durumluk kaygı, sınav kaygısı düzeyi yüksek bireylerin hafızalarındaki kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmelerden oluşan kuruntu bilişlerini devreye sokacak bu durum da sınav performansının düşmesine neden olacaktır (Spielberger ve Vagg'dan aktaran Zeidner, 1998).

2.1.2. Üstbiliş

Biliş (cognition); eğitim, psikoloji, felsefe gibi birden fazla disiplin tarafından ele alınan bir kavramdır. Bu kavram Kant tarafından Latince *bilgiyi anlamlandırma* manasında kullanılan “*cognito*” kelimesinden türetilmiştir (Rockmore, 1997). Türk Dil Kurumu sözlük anlamı olarak biliş; “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” şeklinde ifade etmektedir (TDK, 2020). Literatürde ise biliş, kişinin olaylar veya durumları anlamlandırmasına ve ifade etmesine yönelik kullandığı öğrenme, hatırlama, cevaplama ve algılama gibi zihinsel süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Solso, Maclin ve Maclin, 2018). Bu bağlamda yeni uyarıcıların algılanması, uyarıcıyla ilişkili ön bilgilerin hatırlanıp yeni uyarıcıyla kıyaslanması, yeni bilgilerin oluşturulması ve bu bilgilerin hatırd tutulması gibi düşünce süreçlerinin bilişle ilişkili olduğu söylenebilir.

Üstbiliş ise kişinin bilişsel süreçlerinin değerlendirilmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelmektedir (Shimamura, 2000). Bu kavram düşüncelerin kontrol edilmesi, değiştirilmesi ve yorumlanmasında rol oynayan psikolojik yapıları ifade eder (Wells, 2000; Wells ve Matthews, 1994). En sade haliyle üstbiliş, bilişler hakkındaki bilişler olarak tanımlanabilir (Wells, 2002). Bu bağlamda biliş; fark etme, öğrenme, hatırd tutma gibi zihinsel süreçlerini ifade ederken üst bilişin bu süreçlere ilişkin farkındalık, değerlendirme, yorumlama ve değişikliğe gitme süreçlerini içerdiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, İngilizce karşılığı “metacognition” olan bu kavramın sıklıkla üstbiliş olarak kullanıldığına, bunun yanında “yürütücü biliş”, “biliş ötesi” ve “biliş üstü” gibi farklı şekillerde ele alındığına rastlanmıştır (Baykara, 2011; Sapancı, 2012; Sökmen ve Kılıç, 2016). Türk Dil Kurumu ise metacognition kavramının Türkçe karşılığı için üstbiliş kelimesinin uygun olduğunu belirtmiştir (Özgül, 2017). Bu açıdan ilgili kavramın üstbiliş olarak kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Üstbiliş; düşünmeyi kontrol eden, izleyen ve değerlendiren içsel bilişsel süreçleri ifade eder (Wells, 2011). Bu kavram ilk kez 1976'da Flavell'in çocuklarla yaptığı bellek çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı yaş gruplarındaki çocuklara bazı kelimeler verilmiştir. Çocuklardan kendilerini kelimeleri söylemeye hazır olarak gördükleri anda bu kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Alt yaş grubundaki çocuklar hazır olduklarını bildirdikleri halde kelimeleri yanlış bir şekilde söylemiş, üst yaş gruplarındaki çocuklar ise hazır olduklarını bildirdiklerinde kelimeleri doğru bir şekilde söylemiştir. Yapılan çalışmada bilişsel süreçleri etkileyen bu mekanizmanın üst yaş gruplarında daha fazla geliştiği fark edilmiştir (Flavell, 1999). Kişinin kendi düşüncelerini izleyip değerlendiren veya kontrol eden bilgi (inançlar), süreç ve stratejileri kapsayan bu mekanizma üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (Flavell, 1979; Wells, 2000). Üst biliş aynı zamanda bireyin kendi zihninde meydana gelen süreçlerin farkında olduğu bir üst sistemdir (Crick'den aktaran Tosun ve Irak, 2008; Dienes ve Perner, 1999).

Üstbiliş üzerine yapılan çeşitli tanımlar incelendiğinde, genellikle bilişsel süreçlerin kontrol edilmesi üzerinde durulduğu fark edilmiştir (Benli Özdemir ve Arık, 2018). Üstbiliş bilişin spesifik bir türü olup bireyin kendi bilişlerini amaçlı olarak izlediği, değerlendirdiği ve kontrol ettiği süreçler üstbiliş olarak ele alınmaktadır. Bu yönetici süreçler bireyin planlı ve amaçlı eylemleri için gereklidir (Nelson, 1999; Reeve ve Brown, 1985). Esasen problem çözme süreçleri de planlı ve amaçlı eylemler gerektirmektedir. Bu açıdan üstbiliş, bireyin problem çözmek için kullandığı izleme, planlama ve değerlendirmeleri kapsayan yönetsel süreçleri ifade eden bir kavramdır (Stenberg, 1988).

Yine üstbiliş kontrol süreçleri olarak ele alan Butterfield, Albertson ve Johnson'a (1996) göre bu kavram bilişlerin takip edilmesi, denetlenmesi ve bilişleri etkileyen etmenlerin anlaşılması anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Cox'a (2005) göre üstbiliş, bireyin herhangi bir uyarıcıya karşı geliştirdiği tepkilerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkındaki düşünceleridir. Bu tepkilerin farkında olunması ve duruma göre kullanılabilmesinden üstbilişler sorumludur. Üstbiliş aynı zamanda zihinde gerçekleşen hatırlama, algılama gibi birincil bilişsel süreçlerin izlenmesine işaret eder (Flavell, 1979). Dolayısıyla, üstbilişsel algılama veya bellek aktivasyonu gibi birincil süreçlerin sonuçlarını alan ve ikincil bir karar için bu birincil süreçlerin ürünü üzerinde çalışan zihinsel bir yapıdır (Proust, 2007).

En genel haliyle üstbiliş, bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığını, bu bilişlerin izlenmesini, kontrol edilmesini, değerlendirilmesini ve amaçlı bir biçimde

yönlendirebilmesini ifade eden üst düzey bilişsel yapılar olarak tanımlanabilir (Stenberg, 1988; Dienes ve Perner, 1999). Bu bağlamda Tosun ve Irak (2008) üstbilişi, “kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözü” şeklinde ifade etmişlerdir.

Üstbiliş, bireylerin bilişsel süreçlerini uyumlu ve fonksiyonel olarak yönlendirebilmelerine yardımcı olması açısından önemli bir kavramdır. Üstbiliş, bilişleri düzenleyen bir üst yapı olup bireylerin sağlıklı veya sağlıklı düşünme stillerine de etki etmektedir (Wells, 2000). Üstbiliş sisteminde ortaya çıkan bir bozulmanın bireylerin psikolojik süreçlerine yansıtacağı ve psikolojik bozulmaların ortaya çıkmasına neden olacağı düşünülmektedir (Wells ve Cartwright-Hatton, 2004).

Üstbiliş çeşitli kuramcılar tarafından çok boyutlu ve kompleks bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2018). Fravell (1979), üstbilişi “bireyin kendi bellek ve öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolü” olarak tanımlamıştır. Buna göre üstbiliş; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, görev ve stratejilerden oluşmaktadır. Bireylerin bilişsel süreçleri bu dört boyut arasındaki etkileşim vasıtasıyla izlenilmektedir.

Brown ve Smiley’e (1977) göre ise üstbiliş, bilişlerinin farkındalığı ve bilişlerin denetlenerek değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda üstbiliş, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak birbiriyle etkileşim halinde olan iki boyutta ele alınmaktadır. Bilişin bilgisi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki farkındalığı kapsarken bilişin düzenlenmesi bu bilişsel süreçleri etkileyen mekanizmaların izlenilmesi, planlanması, değerlendirilmesi ve kontrol edilmesini kapsamaktadır (Brown, 1987). Brown (1987), üstbilişi eğitim psikolojisi açısından ele almış bu bağlamda okuma, kavrama ve öğrenme süreçlerini planlama gibi bilişsel becerilere olan etkilerini araştırmıştır.

Üstbilişi açıklayan bir başka kuramcı ise Nelson ve Narens’dir (1990). Nelson’a (1999) göre üstbiliş, spesifik bir biliş türü olup bireyin bilişleri hakkındaki bilişleri olarak tanımlanmaktadır. Üstbiliş kavramını eğitim psikolojisi açısından ele alan Nelson ve Narens (1990) iki boyutlu bir üstbiliş modeli ileri sürmüştür. Bu modele göre üstbiliş, meta düzeyi (meta-level) ve nesne düzeyi (object-level) olarak birbiriyle ilişki halindeki iki boyuttan oluşan bir yapıdır. Bu iki yapı arasındaki bilgi akışı bilişsel izleme ve bilişsel kontrol ile gerçekleşmektedir. Nesne düzeyi bireyin öğrenme, problem çözme gibi bilişsel faaliyetlerini temsil ederken, meta düzeyi bilişsel kontrolü gerçekleştirerek bu faaliyetlerin değerlendirilmesi, değiştirilmesi veya sürdürülmesinden sorumludur (Nelson, 1999; Nelson ve Narens, 1996). Nesne düzeyindeki herhangi bilişin yanlış yorumlanması ya da

meta düzeyinde yanlış kontrol ve uygunsuz başa çıkma stratejilerinin tercih edilmesi bireylerde psikolojik problemlere neden olabilmektedir (Wells, 2000).

Literatürde üstbilişle ilgili tanımlar incelendiğinde, bir anlam kargaşası ve birbirinden farklılaşan açıklamalar olduğu görülmektedir. Bu bakımdan literatürde üstbilişin ne olduğuna ilişkin ortak bir kanı mevcut değildir (Brown, 1987). Bu durum biraz üstbilişin karmaşık doğasıyla ilişkiliyken biraz da araştırmacıların üstbilişin ne olduğundan çok neyi etkilediğini çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Akpınar, 2011).

Son olarak Wells (2000) üstbilişi, bilişleri kontrol eden, izleyen, değerlendiren bir yapı olarak ele almış ve üstbilişin işlevsel olmayan düşüncelerin durdurulması ya da devam ettirilmesinden sorumlu olduğunu ileri sürmüştür. Bu modelde üstbiliş; üstbilişsel bilgi ve inançlar, üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel kontrol stratejileri olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu çalışmada Wells'in (2000) üstbiliş modelinden yola çıkılarak Bacow, Pincus, Ehrenreich ve Brody (2009) tarafından geliştirilen veri toplama aracı "Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı ve araştırmanın ele alındığı kuramsal çerçeve gereği bu model aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1.2.1. Üstbilişin doğası. Wells (2011), herkesin zaman zaman olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini ancak bu olumsuz düşüncelere sahip her bireyin sürekli olarak kaygı veya depresyon gibi psikolojik problemler yaşamadığını söylemiştir. Buna göre bireylerin düşüncelerini kontrol etmesine engel olan ve sürekli olumsuz duygulanım yaşamasından sorumlu olan yapılar üstbilişlerdir. Çünkü bireylerin üstbilişleri, olumsuz duyguları muhafaza eden ve işlevsel olmayan düşünceleri güçlendiren içsel deneyimlere verilen uyumsuz tepki biçimlerine neden olmaktadır. Üstbiliş, bireylerin nelere dikkat ettiğini ve bilincine giren faktörleri biçimlendirir. Aynı zamanda değerlendirme süreçlerini şekillendirerek, düşünce ve duygularını düzenlemek için kullandığı strateji türlerini etkiler (Wells, 2011).

Wells (2002) bilişi bireylerin düşüncelerinin içeriği olarak, üstbilişi ise bireylerin nasıl ve ne şekilde düşündüklerine odaklanması olarak ele almıştır. Buna göre üstbiliş, bireylerin düşüncelerini izleyen, değerlendiren ve kontrol eden mekanizmalardır. Bu mekanizmaların işleyiş biçimleri, bireylerin işlevsel ya da işlevsel olmayan düşünme stillerinin kullanmalarına neden olmaktadır. Üstbiliş, bilişin yorumlanmasında, izlenmesinde veya kontrolünde yer alan herhangi bir bilgi veya bilişsel süreçten oluşan, birbiriyle ilişkili bir dizi boyuttan oluşan bir yapıdır. Bu boyutlar; a) üstbilişsel bilgi ve inançlar, b)

üstbilişsel deneyimler ve c) üstbilişsel kontrol stratejileri olarak üç kategoride ele alınmaktadır. Aşağıda bu boyutlara yer verilmiştir.

2.1.2.1.1. Üstbilişsel bilgi ve inançlar. Üstbilişsel bilgi, bireylerin kendi düşüncelerine ilişkin sahip oldukları inanç ve teorilerdir. Bireylerin kendi düşünme tarzlarına yönelik inançlardan oluşan bu boyut, bireylerin kendi düşüncelerine atfettikleri öneme ayrıca bellek ve konsantrasyon kalitesi gibi bilişsel süreçlerine ilişkin inançlarına vurgu yapmaktadır. Dindar bir kişinin birtakım şeyleri düşünmenin günah ve ayıp olduğunu düşünmesi üstbilişsel inançlara örnektir. Bu bağlamda kişi bu tarz düşüncelerini diğer düşüncelerinden ayırt eder ve ona daha fazla önem atfeder. Bireylerin bu inançlara sahip olması, onun düşüncelerini nasıl düzenleyeceğine ve düşüncelerine nasıl tepkide bulunacağına da etki etmektedir. Üstbilişsel modelde, üstbilişsel inançlar, bireylerin olumsuz düşüncelere, inançlara, semptomlara ve duygulara cevap verme tarzında kilit bir etkiye sahiptir. Bu inançlar uzun süreli psikolojik problemlere neden olan işlevsel olmayan düşünme tarzlarının ardındaki itici güçlerdir (Wells, 2011).

Üstbiliş modeline göre, *açık* ve *örtük* olmak üzere iki tür üstbilişsel bilgi mevcuttur. Açık üstbilişsel bilgi, sözlü olarak ifade edilebilen üstbilişlerden oluşmaktadır. Bunlar “Endişelenmek kalp krizi geçirmeme neden olabilir”, “Kötü düşüncelere sahip olmak zihinsel olarak kusurlu olduğum anlamına geliyor” ve “Tehlikeye odaklanırsam, zarar görmekten kaçınıyorum” şeklinde örneklendirilebilir. Örtük üstbilisel bilgi ise, doğrudan sözlü olarak ifade edilemez. Sezgisel bilgilerden oluşturulan yargıları kontrol eden ve dikkati yönlendiren süreçlerdir (Wells ve Matthews, 1994).

2.1.2.1.2. Üstbilişsel deneyimler. Üstbilişsel deneyimler, bireylerin zihinsel durumları hakkında sahip oldukları durumsal değerlendirmelerden ve duygulardan oluşmaktadır. Bu deneyimler, bilişsel deneyimlerin bilinçli olarak yorumlanması ve etiketlenmesi olarak tanımlanabilir. Kaygılı bireylerin aynı zamanda kaygı hakkında da kaygılanmaları buna örnektir. Wells ve Matthews (1996) duyguların, psikolojik problemler yaşayan bireylere üstbilişsel bilgi sağladığını ifade etmişlerdir. Buna göre bazı bireyler duygu temelli bilgileri, baş etme stratejilerinin yürütülmesini düzenlemek için bir rehber olarak kullanma eğilimindedir (Wells, 2008). Duyguların yanlış değerlendirilmesi ise algılanan tehdide katkıda bulunarak bireylerin psikolojik problemleri daha şiddetli yaşamasına neden olmaktadır (Wells, 2011).

2.1.2.1.3. Üstbilişsel kontrol stratejileri. Üstbilişsel kontrol stratejileri, bireylerin bilişsel sistemlerinin faaliyetlerini kontrol etmek amacıyla verdikleri tepkilerdir. Tercih edilen stratejiler bilişsel etkinliklerin doğasını yoğunlaştırabilir, baskılayabilir veya değiştirebilir. Bazı stratejiler ise, bilişin yönlerini değiştirerek düşünceleri veya olumsuz duyguları azaltmayı amaçlamaktadır. Örneğin bir sınav kaygısı yaşayan bir öğrenci, dikkatini ders çalışmaya odaklayabilir ya da olumsuz duygulanımdan kaçınmak için bu düşünceleri bastırma yoluna gidebilir. Günlük yaşamda da bireyler hatırda tutulması gereken bilgileri bu stratejileri kullanarak zihnine kodlayabilir (Wells, 2000).

Psikolojik bozukluklarda bireyler kontrol stratejilerini kullanarak kendi düşüncelerini kontrol etme ya da bastırma girişimlerinde bulunurlar. Bunlar; belirli düşünceleri baskılama, cevapları bulmak için deneyimleri analiz etme ya da sorunlardan kaçınmak için gelecekte neler olabileceğini tahmin etme girişimlerini içerir. Bu girişimler uzun vadede başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Özellikle kaygı durumlarında bireyler kaygıya ilişkin düşüncelerin ortaya çıkışını olumsuz olarak yorumlar ve genellikle bunları bastırmaya yönelik stratejiler geliştirir. Başka bir örnek olarak da depresif bir birey, kendi üzüntüsü, yetersizlikleri ve hataları üzerinde düşünmenin bir diğer deyişle ruminasyonun, kendisini depresif duygulardan kurtaracağına inanabilir (Wells, 2008).

Üstbilişsel kontrol stratejileri, bireylerin biliş ve duygularının nasıl işlediğine ilişkin sahip oldukları üstbilişsel bilgilere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel bilgi (inançlar), deneyimler ve kontrol stratejileri birbiriyle etkileşim içerisinde. Wells'in (2000) üstbiliş modelinde; bilgi, deneyim ve stratejilerdeki uyumsuzluklar işlevsel olmayan bir düşünme biçimi olan Bilişsel Dikkat Sendromu'na yol açmakta ve psikolojik bozukluğun oluşmasına neden olmaktadır.

2.1.2.2. Kendini düzenleyen yürütücü işlevler modeli (The self-regulatory executive function model). Bireylerin psikolojik problemlerinde üstbilişlerin rolünü açıklayan bu model Wells ve Matthews (1996) tarafından geliştirilmiştir. KDYİ modeline göre, belirli bir düşünme tarzı olan Bilişsel Dikkat Sendromu ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri, tüm psikolojik bozuklukların temel bir özelliğidir. Bu modele göre üstbilişler, yaşanan olumsuz durumlarda bireylerin dikkatlerini kendilerine odaklamalarına, işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmelerine, düşüncelerini bastırmalarına ya da sürekli ruminasyon yapmalarına neden olmaktadır. Bireylerin olumsuz durumlara tepki olarak dikkatlerini kendilerine odaklayarak kendilerini düzenleme (self-regulatory) yoluna başvurmaları olumsuz duygulanımın uzun süre devam etmesine neden olmaktadır. Bu

bağlamda üstbilişin, bireylerin işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmesinde önemli bir rolü olduğu savunulmaktadır (Wells, 2008).

Uzun süreli olarak laboratuvar ortamlarından incelenen bu model daha sonra klinik ortamlarda da test edilmiş sonuç olarak modelin psikolojik bozuklarda geçerli olduğu sonucuna varılmıştır (Wells, 2000). Kendini Düzenleyen Yürütücü İşlevler Modeli (KDYİ); (1) Bilişsel Dikkat Sendromu (BDS), (2) üstbilişsel inançlar, (3) dikkat ve yürütücü işlevlerin kontrolü ve (4) zihinsel modlar olmak üzere dört temel kavramdan oluşmaktadır.

2.1.2.2.1. Bilişsel dikkat sendromu (Cognitive-attentional syndrome). Üstbilişsel kuram, psikolojik bozuklukların işlevsel olmayan bir düşünme tarzı olan Bilişsel Dikkat Sendromu'ndan kaynaklandığını savunmaktadır. Bilişsel Dikkat Sendromu, bireylerin üstbilişsel bilgi ve inançlarından kaynaklanan bir süreçtir (Fisher ve Wells, 2009). Bu sendrom, endişe ve ruminasyon şeklinde sürekli düşünmeye, dikkatin tehdit kaynaklarına odaklanmasına ve işlevsel olmayan davranışlarda bulunulmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bu sendroma yakalanan bireyler, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde düzenleyememekte aynı zamanda etkili problem çözme yöntemlerini de öğrenmekten mahrum kalmaktadırlar.

Çoğu birey için olumsuz duygulanım ve olumsuz değerlendirme dönemleri (üzüntü, kaygı, öfke, değersizlik) geçici süreçlerdir. Ancak bazı uyumsuz üstbilişler, bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerinin devam etmesine neden olmakta bu durum bireylerin algıladıkları problemlerin sürdürülmesine sonuç olarak da psikolojik bozukluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu üstbilişler bireylerde Bilişsel Dikkat Sendromu'nu tetiklemekte ve bireylerin bu tür olumsuz duygu ve değerlendirmelerinin uzun süreli veya tekrarlayan bir şekilde sürdürülmesine neden olmaktadır (Wells, 2009).

Bilişsel Dikkat Sendromu; ruminasyon, endişe, dikkat ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinden oluşan sonuç olarak da psikolojik bozukluklara neden olan bir süreçtir. Ruminasyon, ağırlıklı olarak geçmiş odaklıdır. Buna karşılık, bu sendromun bir diğer parçası olan endişe ise geleceğe yöneliktir. Bilişsel dikkat sendromunda ruminasyon “Neden?” sorusuna cevap ararken, endişe ise “Ya olursa?” sorusuna cevap aramaktadır. Endişe, tehdidi tahmin etmek, onunla başa çıkmak veya ondan kaçınmak amacıyla bireyler tarafından canlı tutulmaktadır. Olumsuz durumlara veya duygulara bir cevap olarak endişenin canlı tutulması tehlikeyi devam ettirmekte ve bireyin mevcut bir kaygı düzeyini sürmesine neden olmaktadır. Özet olarak Bilişsel Dikkat Sendromu'nun, olumsuz

değerlendirmeler ile olumsuz duygulanımı güçlendirerek tehdit algısının uzunca bir süre devam etmesine neden olan bir problem olduğu söylenebilir.

Endişe ve ruminasyona ek olarak Bilişsel Dikkat Sendromu, bireylerin tehdit olarak algıladıkları süreçlere yoğun bir şekilde dikkat etme (odaklanma) stratejilerinden oluşmaktadır. Genellikle bu yoğun dikkat; duygu, düşünce ve fizyolojik duyumlardan oluşan süreçlerdir. Bilişsel Dikkat Sendromu'na sahip bireyler, genellikle herkes tarafından yaşanan birtakım durumlara olması gerekenden daha fazla odaklanırlar. Örneğin hastalık kaygısı olan bir birey dikkatini vücuduna odaklar ve hastalık belirtilerini kontrol eder. Sonuç olarak tehditlere aşırı odaklanma olumsuz bilgilere erişimi artırmakta ve tehdit duygusunun korunmasına neden olmaktadır.

Son olarak Bilişsel Dikkat Sendromu'nun bir diğer önemli bileşeni; korkulan durumlardan kaçınma, düşünceleri kontrol etmeye çalışma, alkol veya uyuşturucu kullanma ve kendi kendini cezalandırma gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejileridir. Bu stratejiler, hatalı bilişleri düzeltebilecek bilgileri öğrenmeyi engellemeleri ve normal bilişsel ve fizyolojik süreçleri kesintiye uğratması gibi bir dizi nedenden dolayı geri tepmektedir. Örneğin kaygı, üzüntü gibi deneyimlerden kaçınmak, duyguların doğası hakkındaki gerçeklerin keşfedilmesini engellemektedir.

Özet olarak Bilişsel Dikkat Sendromu, üstbilişlerin kaynaklık ettiği işlevsel olmayan bir öz düzenleme yöntemidir. Bu sendroma sahip birey, olumsuz durumları sürekli olarak düşünerek, gelecek için kaygılanarak, duygularını bastırarak ya da gereğinden fazla odaklanarak öz düzenlemeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ancak bu girişimler genellikle geri teperek yaşanan sıkıntıların sürdürülmesine neden olmakta sonuç olarak uzun dönemde kaygı ve depresyon gibi psikolojik bozuklukları ortaya çıkarmaktadır (Wells, 2011).

2.1.2.2.2. Üstbilişsel inançlar. KDYİ modeli, psikolojik bozuklukların oluşmasında ve sürdürülmesinde üstbilişsel inançların etkisine vurgu yapmaktadır. Bu inançlar, bireylerin düşünme biçimlerini etkilemekte ve Bilişsel Dikkat Sendromu'nun oluşmasına neden olabilmektedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı grupta değerlendirilen üstbilişsel inançlar, bireylerde çeşitli psikolojik bozuklukların oluşmasında önemli rol oynamaktadır.

Olumlu üstbilişsel inançlar, bireyin bu tarz bilişsel süreçlere sahip olmasının kendisi için yararlı olacağını düşünmesidir. Bireyin “Dikkatimi tehditlere odaklamam benim için faydalıdır”, “Gelecek hakkında kaygılanmam tehlikeleri önleyebileceğim

anlamına geliyor” ya da “En kötüsünü düşünürsem depresyondan kurtulabilirim” tarzında düşünmesi olumlu üstbilişsel inançlara örnek olarak verilebilir. Bu takım inançlara sahip olmak bireyin saplantılı ve derin düşünmesine neden olarak ruminasyon yapmasına da neden olabilmektedir (Hagen ve diğ., 2017).

Bunun yanında olumsuz üstbilişsel inançlar ise, düşüncelerin ve bilişsel deneyimlerin kontrol edilemezliğine, anlamına, önemine ve tehlikesine ilişkin inançlardır. Bu inançlar “Düşüncelerimi kontrol edemiyorum”, “Endişelenmek zihnime zarar verebilir”, “Şiddet içeren düşüncelerim varsa kendimi kontrol edemem” şeklinde örneklendirilebilir. Olumsuz üstbilişler daha fazla problem yaşamaya ve etkili başa çıkmayı azaltan işlevsel olmayan davranışlara yol açmaktadır (Hagen ve diğ., 2017).

2.1.2.2.3. Dikkat ve yürütücü işlevlerin kontrolü. Modeldeki üçüncü yapı, dikkat ve yürütücü işlevlerin kontrolü olarak adlandırılmakta ve üstbilişlere ilişkin dikkat süreçlerini kapsamaktadır. Bu durum, Wells (2013) tarafından uyumsuz dikkat kontrolü (maladaptive attentional control) olarak tanımlanmaktadır. Uyumsuz dikkat kontrolü, bireylerin işlevsel olmayan biliş ve başa çıkma davranışlarını sürdürmesine sonuç olarak psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örnek olarak kaygılı bir birey yaşadığı kaygıyı kontrol edilemez olarak algılayabilir ya da kaygıyı yaşamamanın bir çözüm yolu olduğunu düşünebilir. Bu durum, bireylerin kaygıya müdahale etmelerine engel olur ve bireyler kaygıya teslim olmayı seçerler. Üstbilişsel terapi, dikkat ve yürütücü işlev süreçlerinin uygun şekilde yönlendirilmesini ve uyumsuz dikkat kontrolünün ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir (Well, 2013).

2.1.2.2.4. Zihinsel modlar. Modeldeki son yapı, bireyin kendi bilişleriyle ilişkisini ifade eden zihinsel modlardır. Zihinsel modlar, bilişin içeriğini ve ürünlerini değerlendirmek için bireyin aldığı perspektifin türü olarak tanımlanmaktadır. Bu perspektifler *nesne modu* ve *üstbiliş modu* olarak iki şekilde ele alınmaktadır.

Nesne modunda, bilişler ve olaylar eşdeğer algılanır ve bilişlerin dış gerçeklikleri tamamen doğru yansıttığı düşüncesi hakimdir. Bu açıdan bireyin kendisi ile bilişleri arasında bir ayrışma yaşayamaz ve bilişlerini değerlendiremez. Ancak üstbilişsel modda, birey bilişleri ile arasına mesafe koyarak onlardan ayrışır. Bu durum da bilişlerin aslında sadece birer biliş olduğunu fark etmesine olanak sağlar ve bilişlerin değerlendirilmesinin ve farklı bakış açıları kazanılmasının önünü açar. Üstbilişsel terapi, bireylere bilişler

değişmez nitelikte olmadığını uygun şekilde manipüle ederek yeri geldiğinde kontrol edilebileceklerini öğretmeyi hedefler (Wells, 2013).

2.1.2.3. Üstbilişsel terapi. Doksanlı yıllardan itibaren psikolojik problemlerin çözülmesinde bilişsel davranışçı yaklaşımların sınırlılıkları düşünülerek üst bilişsel kuram ortaya çıkmıştır (Wells ve Matthews, 1994). Bilişsel davranış terapi (BDT) ve akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT) gibi geleneksel bilişsel terapiler, bireylerin yaşadığı psikolojik bozuklukların bilişsel çarpıtmalar ve irrasyonel inançlardan dolayı ortaya çıktığını savunmaktadır. Geleneksel bilişsel terapilere göre psikolojik problemlere neden olan yaşanan olayın kendisi değil, bu olayın zihindeki yorumlanma biçimleridir. Bireylerin kişisel deneyimlerine yüklediği anlamlarla ilgilenen bu yaklaşımlar, hatalı ve çarpıtılmış bilişlerin içeriğinin değiştirilmesine odaklanmaktadır (Türkçapar, 2008).

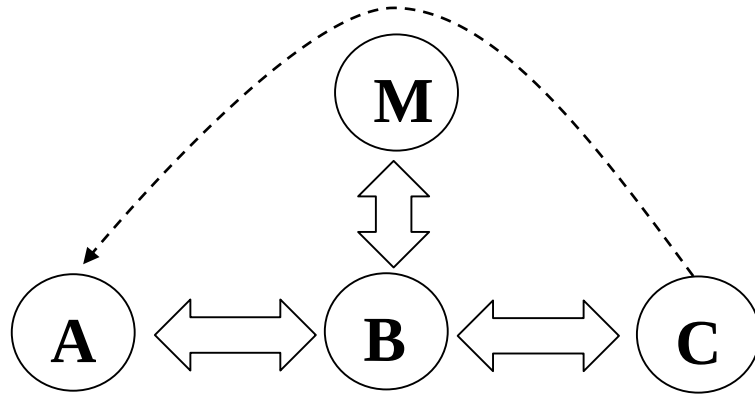
Wells (2000) tarafından geliştirilen üstbilişsel terapi ise, geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak hatalı bilişlerin içeriğiyle değil bireylerin bu hatalı bilişlere nasıl tepki verdikleriyle ilgilenir. Üstbilişsel terapiye göre, her birey zaman zaman bir takım olumsuz düşüncelere veya hatalı bilişlere sahip olabilir. Bu olumsuz düşünceler genellikle geçici deneyimlerdir. Ancak uyumsuz üstbilişler, bireylerin bu düşüncelere verdikleri tepkileri etkilemekte bu durum olumsuz düşüncelerin süregelen bir şekilde devam etmesine neden olmaktadır. Üstbilişsel terapide asıl amaç, bireylerin kendi düşüncelerine verdikleri işlevsel olmayan tepkileri değiştirmektir.

Bilişsel terapi yaklaşımları içinde ele alınan üstbilişsel terapi, psikolojik bozukluğun endişe ve ruminasyon şeklinde tekrarlayan ve dikkati tehdit üzerine sabitleyen bir düşünme tarzı (Bilişsel Dikkat Sendromu) ile bağlantılı olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla üstbilişsel terapi kişinin ne düşündüğünden ziyade kişinin nasıl düşündüğü ile ilgilenmektedir. Üstbilişsel terapide önemli olan sadece inanç veya düşüncelerin içeriği değil, aynı zamanda bireyin bu düşünceye verilen üstbilişsel tepkilerdir. Örneğin, geleneksel bilişsel terapi yaklaşımlarını benimseyen terapist bir danışanın başarısızlıkla ilgili bilişini “Başarısız olacağınıza dair kanıt nedir?” diye sorarak ele alır. Fakat üstbilişsel terapist “Başarısızlık konusunda endişelenmenin ne yararı var?” diye sorar. Üstbilişsel terapide asıl amaç bilişlerin sürdürülmesinde etkili olan üstbilişlerin fark edilerek bunların değiştirilmesidir.

Bazı bireyler psikolojik olarak dayanıklı olup olumsuz duygu ve düşüncelere daha esnek tepkiler geliştirirler. Bu esnek tepki biçimleri duygusal problemlerin sürmesine engel

olarak bireyler için koruyucu bir rol oynar. Ancak bazı bireylerin verdiği üstbilişsel tepki biçimleri olumsuz duygu ve düşünceleri canlı tutarak daha uzun süreli yaşanmasına neden olur. Bir başka örnek olarak sınavda başarısız olan iki öğrencinin ikisi de “Ben başarısızım” inancını geliştirebilir. Bu öğrencilerden birisi kısa süreli hayal kırıklığı yaşarken diğeri uzun süreli olumsuz duygulanıma kapılarak depresyona girebilir. Öğrenciler benzer deneyimlere ve benzer inançlara sahip olmalarına rağmen farklı duygusal süreçler yaşayabilir. Olumsuz inançların ve çarpıtılmış bilişlerin içeriğe odaklanan geleneksel bilişsel yaklaşımlar bu farklılığın kaynağını açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Üstbilişsel terapi ise farklılığın asıl kaynağının, bilişlere tepki verme biçimleri bir başka deyişle üstbilişler olduğunu ve olumsuz düşüncelere veya şemalara odaklanmadan üstbilişsel inançlardaki değişimin bireylerin psikolojik problemlerini ortadan kaldıracağını savunmaktadır (Wells, 2008). Üstbilişsel terapi bu bakımdan geleneksel bilişsel terapilerden ayrılmaktadır.

Üstbilişsel terapide geleneksel bilişsel yaklaşımların kullandığı olgu kavramsallaştırması olan ABC modeli yeniden formüle edilmiştir. AMC olarak adlandırılan bu yeni modelde (A: içsel tetikleyiciler), (B: bilişler), (C: duygusal sonuçlar) ve (M: üstbilişler ve Bilişsel Dikkat Sendromunu) olarak ele alınmaktadır. Bu modelde M (üstbilişler ve Bilişsel Dikkat Sendromu) doğrudan bilişleri etkilemektedir. Üstbilişsel terapide A-M-C olgu kavramsallaştırması Şekil 2.3.’te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Üstbilişsel terapide A-M-C olgu kavramsallaştırması.

Not: Şekil örneği “Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Newyork: Guilford press.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.3. Ruminasyon

Etimolojik olarak Latincedeki *ruminare* (geviş getirmek) kelimesinden türeyip bu kavram, İngilizcede “geviş getirmek, uzun uzadıya düşünmek ve derinlemesine düşünmek”

anlamlarına gelmektedir (Cambridge, 2020; Kaçar ve Hocaoglu, 2019). Literatürde ise ruminasyon ilk kez 1960'ta I.M. Ingram tarafından kullanılmıştır. Psikiyatri alanında çalışmalar yürüten Ingram ruminasyonu, obsesif kompulsif bozukluklar için “zihinsel gevış getirmek” anlamında kullanılmıştır (Abramowitz, McKay ve Taylor, 2008).

Ruminasyon, çeşitli kuramlarca farklı açılardan ele alınmış olup tanımı üzerinde halen hemfikir olunmamış zihinsel bir faaliyettir (Smith ve Alloy, 2009). Martin ve Tesser (1996) ruminasyonu, düşüncelerin oluşmasına neden olan dışsal faktörlerin yokluğunda dahi ortaya çıkan ve benzer temalar üzerinde tekrarlayan bilinçli düşünce biçimleri olarak tanımlamaktadır. Buna göre ruminasyon, Zeigarnik etkisinin bir örneğidir. Zeigarnik etkisine göre tamamlanmamış hedeflerle ilgili bilgiler, tamamlanmış hedeflerle ilgili bilgilerden daha uzun süre bellekte kalma eğilimini göstermektedir (Zeigarnik, 1938). Bu bağlamda bireyin kişisel hedeflerine ulaşamaması ya da hedefe yönelik ilerleme düzeyini yetersiz algılaması, bir çeşit Zeigarnik etkisi olan ruminasyona neden olmaktadır. Bireylerin ulaşamadıkları hedeflerin bir sonucu olan ruminasyon, bu hedeflere ulaşınca ya da hedeften vazgeçinceye kadar devam etmektedir (Martin ve Tesser, 1996).

Nolen-Hoeksema (1991) ise ruminasyonu, sıkıntı veren durumlara, bu durumların olası nedenlerine ya da sonuçlarına pasif bir tutum ile tekrarlı bir biçimde odaklanmak olarak tanımlamaktadır. Bu süreci yaşayan bireylerin zihinlerinden sıklıkla “Neden kendimi üzgün hissediyorum?” ve “Neden bunlar benim başıma geliyor?” tarzında düşünceler geçmektedir. Olumsuz bir durumun ardından ruminasyon yaşayan bireyler, yaşadıkları problemleri çözmeye yönelik herhangi bir girişimde bulmazlar. Bunun yerine bu bireyler, problemlere ve problemlerin ortaya çıkardığı duygulara tekrar tekrar odaklanmayı sürdürürler (Nolen-Hoeksema, 1991).

Ruminasyonu üzüntü bağlamında ele alan Conway ve diğerleri (2010) ise bu kavramı, “bireyin şu anda yaşadığı problemler ve üzüntüye neden olan çevresel koşullar hakkında tekrarlı düşünceleri” olarak tanımlamaktadır. Bu tekrarlı düşünceler, genellikle ortaya çıkan olumsuz etkilerin nedenleri veya doğasıyla ilgili olup herhangi bir problem çözme hedefi taşımamaktadır. Bunun yanında ruminasyon yaşayan bireyler, duygularını ifade etmekte güçlük çekmekte ve yaşadıkları probleme ilişkin düşüncelerini sosyal çevreleriyle paylaşmamaktadırlar (Leahy, 2002). Bu bağlamda ruminasyonun, tek başına gerçekleştirilen, problem çözmeyi zorlaştıran, olumsuz içerikli ve tekrarlı bir zihinsel faaliyet olduğu söylenebilir.

Ruminasyonun, sıradan anılardan veya düşüncelerden ayrıldığı en temel özelliği otomatik ve davetsiz olarak zihinde belirmesidir. Ruminasyon, hatırlanması tercih edilen

düşüncelerden ziyade hatırlanması gerektiği düşünülen veya istem dışı ortaya çıkan geçmiş yaşantılardan oluşmaktadır. Ortaya çıkan düşünceler, gelecek odaklı olmayıp problem çözme amacı taşımamaktadır. Bunun aksine bu düşünceler geçmiş odaklı olup bireylerin daha fazla endişelenmesine neden olan düşüncelerdir (Gold ve Wegner, 1995). Benzer şekilde Gross ve Thompson ruminasyonu, bir dikkat biçimi olarak ele almakta ve yaşanılmış bir olayın duygusal yönlerine odaklanması şeklinde açıklamaktadır. Buna göre ruminasyon, endişeye benzemekle birlikte daha çok geçmişteki ve şimdiki olumsuz durumlara odaklanmayı kapsamaktadır. Kalıcı olumsuz bilişleri içeren ruminasyon bireylerde duygudurum bozukluklarına neden olabilmektedir (akt. Anayurt, 2017).

Ruminasyonu üstbilişsel yaklaşım bağlamında ele alan Matthews ve Wells (2004), bu kavramı istemli ya da istemsiz olarak yaşanan kişisel problemler hakkında tekrarlı düşünceler olarak tanımlamaktadır. Ruminasyon hem normal hem de klinik örneklerde görülebilmekte olup kaygı ve duygudurum bozukluklarına sebep olmaktadır. Üstbilişsel yaklaşım üstbilişlerin bireylerde çeşitli psikolojik problemlere neden olduğu ileri sürmektedir (Wells, 2000). Bu bağlamda ruminasyon, olumlu ya da olumsuz üstbilişlerden kaynaklanan uyumsuz bir süreç olarak ele alınmaktadır. Üstbilişsel yaklaşıma göre bireyler ruminasyonu bir başa çıkma stratejisi ya da kontrol edilemez bir süreç olarak algılamaktadır. Bu algıları oluşturan ve ruminasyon sürecine kaynaklık eden üstbilişler şu şekilde örneklenebilir: “Depresyondan kurtulmak için problemlerim hakkında ruminasyon yapmam gerekiyor”, “Problemlerim hakkında düşünmek kontrol edilemez” (Papageorgiou ve Wells, 2004).

Ruminasyon, bireyi bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bağlamda etkilemektedir. İlk olarak ruminasyon, bireylerin olumsuz duygulanım yaşamalarına neden olmaktadır. Ruminasyon bireyler için önem arz eden hedeflere ulaşmak için başarısız girişimlere neden olur. Bu başarısız girişimler genellikle olumsuz duygulanıma neden olmaktadır (Scott ve McIntosh, 1999). Bu açıdan daha fazla ruminatif düşünceye sahip bireylerin daha olumsuz bir ruh haline sahip oldukları bilinmektedir (Conway ve diğ., 2000).

İkinci etki ruminasyonun bilişsel sonuçlarıyla ilgilidir. Ruminasyon, bireylerin sürekli bir zihinsel meşguliyet içerisinde olmalarına neden olmaktadır. Bunun yanında ruminatif düşünme biçiminin olaylarının çarpık yorumlarıyla ve geleceğe ilişkin kötümserlikle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir (Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1995). Ruminasyonun bilişsel etkileri düşünüldüğünde, tüm ruminasyon çeşitlerinin bireyleri bir ölçüde rahatsız edeceği söylenebilir (Scott ve McIntosh, 1999). Son olarak, ruminasyon

yaşayan bireylerde ruminasyonu sona erdirmeye motivasyonunun artırması beklenmektedir. Kişisel hedeflerine ulaşmakta problem yaşadığını düşünen insanlar yaşamlarındaki eksikliklere veya boşluklara odaklanırlar. Bu durum bireylerin tam potansiyellerine ulaşamadıklarını düşünmelerine ve olumsuz duygulanım yaşamalarına sebep olur. Sonuç olarak ruminasyon, bireylerin olumsuz duygulanımdan kaçınmak için motive olmalarına ve yoğun çaba harcamalarına sebep olmaktadır (Gold ve Wegner, 1995).

Literatür incelendiğinde ruminasyonun doğasına açıklık getirmeye çalışan modeller olduğu görülmektedir. Bu kuramlardan ilki, Nolen-Hoeksema, (1991) tarafından geliştirilen tepki stilleri modelidir. Tepki Stilleri Modeli, özellikle depresyon olmak üzere birçok psikolojik problemin açıklanmasında sıkça kullanılmaktadır (Bugay ve Erdur-Baker, 2014). Bu model, ruminasyonu depresyon bağlamında ele almakta, depresyonun belirtilerinin olası nedenleri ve sonuçları hakkında tekrarlayan pasif bir düşünce olarak tanımlamaktadır. Ruminasyon sürecinde bireyler “Neden hayatıma devam edemiyorum?”, “Bende olan problem ne?” ve “Bunun üstesinden gelemeyeceğim” gibi problemin çözümlerine katkı sağlamayan yararsız tekrarlı düşüncelere kapılmaktadırlar. Nolen-Hoeksema ve Davis’a (1999) göre, ruminasyonun yaşanma derecesi ve sıklığı bireyden bireye değişebilmektedir. Bazı bireyler yaşadıkları üzücü durumlara ilişkin çok fazla ruminasyon yaşarken bazıları ise hiç ruminasyon yaşamamaktadır. Tepki stilleri kuramına göre çok fazla ruminasyon yaşamak, bireylerin depresif duygudurumlarının daha uzun sürmesine ve patolojik bir hal almasına sebep olabilmektedir.

Tepki Stilleri Modeli’nin genişletilmesiyle ortaya çıkan Strese Tepki Olarak Ruminasyon Modeli Alloy ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiştir. Modelde ruminasyon, stres durumlarının hemen ardından orta çıkan olumsuz çıkarımlar hakkında tekrarlı düşünme eğilimi olarak ele alınmaktadır (Papageorgiou ve Wells, 2003). Bu modelin en önemli katkısı Nolen-Hoeksema’dan (1991) farklı olarak bireylerin depresyondan önce de ruminasyon yaşadıklarını ileri sürmesidir (Rood, Roelofs, Bögers ve Meesters, 2012). Robinson ve Alloy (2003) gerçekleştirdikleri çalışmada depresyon yaşamayan ancak strese tepki olarak ruminasyona eğilimli olan üniversite öğrencilerini iki buçuk yıl boyunca takip etmişlerdir. Sonuç olarak olumsuz bilişlerin ve strese tepki olarak ruminasyonun depresyonun oluşmasına kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu modelde ruminasyon, bireylerin yaşadıkları problemlerin çözüme kavuşturulmasına engel olan işlevsel olmayan bir kavram olarak açıklanmaktadır (Rood ve diğ., 2012). Bu modelin katkıları kadar sınırlılıkları da mevcuttur. Modelin en önemli sınırlılığı, ruminasyonu

yalnızca stres bağlamında ele almasıdır. Bu bakımdan modelde ruminasyonu etkileyen diğer süreçlere değinilmemiştir (Smith ve Alloy, 2009).

Son olarak ruminasyon, Wells ve Mathews (1996) tarafından geliştirilen ve duygusal bozuklukların oluşması ve sürdürülmesinde üstbilişlerin etkili olduğunu ileri süren Kendini Düzenleyen Yürütücü İşlevler Modeli bağlamında ele alınmaktadır. Diğer modellerin aksine, ruminasyon kendilikle bağlantılı (self referent) bilgilerin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Buna göre ruminasyon, bireylerin olumsuz durumların ardından gerçekleştirdiği bir çeşit öz değerlendirmedir. KDYİ modeline göre ruminasyon sadece depresyona değil aynı zamanda kaygı gibi diğer psikolojik problemlere de neden olabilmektedir. Bu bağlamda ruminasyon genel itibariyle uyumsuz bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

KDYİ modeline göre ruminasyon, üstbilişsel süreçlerden dolayı meydana gelen bir çeşit öz düzenleme ve baş etme stratejisidir. Ruminasyonun oluşmasına neden olan bu üstbilişler, bireyin öz düzenleme yapmalarına rehberlik eden ve uyumlu ya da uyumsuz bir şekilde ortaya çıkabilen yapılardır. Örneğin “Geçmiş hakkında düşünmek, gelecekteki hataları ve başarısızlıkları önlememe yardımcı olur” düşüncesi bireylerde ruminasyonun meydana gelmesine neden olan bir uyumsuz üstbiliştir (Papageorgiou ve Wells, 2004). Buna ek olarak ruminasyon genellikle geçmiş odaklı olmakla birlikte, bireyin “Neden?” sorusuna cevap aradığı bir düşünme biçimidir (Fisher ve Wells, 2009). Tehdit edici herhangi bir olayla karşılaşan birey, “Bu olay hakkında nasıl hissediyorum?” ve “Bu olay hakkındaki düşüncelerimi ve hislerimi nasıl değiştirebilirim?” gibi sorulara cevap arayarak ruminasyon gerçekleştirebilirler (Papageorgiou ve Wells, 2004).

2.1.4. Bilişsel Esneklik

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik üzerinde ortak kabul görmüş bir tanım olmadığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, literatürde bu kavramın tam olarak nasıl tanımlanacağı veya nasıl ölçüleceği konusunda da bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Denis ve Vander Wal, 2010; Lonescu, 2012). Genel itibariyle bilişsel esneklik, amaçlı davranışların geliştirilmesinde planlama, tepki kontrolü, kodlama, strateji geliştirme ve dikkat gibi üst düzey bilişsel süreçleri ifade eden yürütücü işlevlerden birisi olarak ele alınmaktadır (Hill, 2004; Doğan Laçın, 2018). İngilizce karşılığı “*cognitive flexibility*” olan bu kavram, bireylerin değişen yaşam koşullarına göre kendi bilişlerini değiştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, zorlayıcı durumları kontrol edilebilir olarak algılayıp çeşitli olay ve davranışların alternatif

açıklamaları olabileceğinin farkındadırlar. Bunun yanında bu bireyler olumsuz durumlar karşısında alternatif çözümler üretebilmektedir (Denis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik yürütücü işlevlerin alt kategorisinde yer alan bir kavramdır (Ownsworth, McFarland ve Young, 2002). Yürütücü işlevler, planlı ve hedefe dönük davranışlarından sorumlu olan yapılardır. Bu işlevler, bireylerin planlama, hedeflere yönelik eylem, problem çözme ve değişen durumsal taleplere esnek bir şekilde cevap verebilmeyi kolaylaştıran üst düzey bilişsel yeteneklerdir (Barkley, 2000). Yürütücü işlevler bireylerin hedefe yönelik davranışlarda bulunabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilişsel esneklik ise yürütücü işlevlerin alt kategorisinde bulunan bilişsel yeteneklerden birisidir (Ownsworth ve diğ., 2002). Bilişsel olarak esnek olan bireyler, karşılaştıkları problemlerle kolaylıkla başa çıkabilmekte, içinde bulundukları olumsuz durumun yarattığı gerginlik hissesinden de kolaylıkla sıyrılabilmektedirler (Kesselring, 2010). Benzer şekilde bilişsel esneklik düzeyi arttıkça algılanan stres de azalmaktadır (Turan, Durgun, Kaya, Ertaş ve Kuvan, 2019).

Bir başka tanımda ise bilişsel esneklik, bireyin a) alternatiflerin bilincinde olması, b) yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlarken esnek davranabilmesi ve c) esnek davrandığı durumlara ilişkin kendini yetkin hissetmesi olarak ele alınmaktadır (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik bireylerin ihtiyaçlarına göre davranış ve tutumlarını değiştirebilmesine olanak sağlayan bir yetenektir. Buna göre bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları durumlarda birden fazla davranış veya tutum sergileyebilirler. Bu alternatif davranış ve tutumların farkında olan bireyler diğerlerine göre bilişsel açıdan daha esneklerdir. Bu özellik bireylere birden fazla çözüm yolu üretebilme imkânı tanımaktadır. Ayrıca problemler karşısında alternatif çözüm yollarının farkındalığına sahip olmanın, en doğru çözüm yolunu tercih etmekten daha önemli olduğu bilinmektedir (Martin ve diğerleri, 1998). Bu bakımdan bilişsel esnekliğin bireyler için problem çözüm süreçlerinde oldukça önemli bir özellik olduğu söylenebilir.

Martin ve Anderson'a (1998) göre bilişsel esneklik, esnek davranışlara ilişkin istek ve esnek davranışları gerçekleştirebilmeye ilişkin güvenden oluşan bir kavramdır. Bireyler yeni durumlar karşısında birden fazla çözüm yolunun mevcut olduğunu bilseler dahi, bu farkındalık problemler karşısından standart çözüm yolları tercih etmeyi sürdürmelerine engel olmaz. Bu bakımdan bireylerin bilişsel olarak esnek olabilmeleri için öncelikle esnek davranmaya istekli olmaları gerekmektedir. Ayrıca bilişsel esneklik için bireylerin kendini yetkin olarak algılamaları gerekmektedir. Esnek davranışın gerçekleştirilebilmesi için,

davranış alternatiflerinin farkındalığı ve esnek davranışa ilişkin isteğin yanı sıra yetkinlik inancına sahip olunması gerekmektedir (Martin ve Anderson, 1998).

Bir başka tanıma göre ise bilişsel esneklik, çevresel değişikliklere yanıt olarak hedef davranışları uyarlayabilme becerisidir (Garcia-Garcia, Barceló, Clemente ve Escera, 2010). Bilişsel olarak esnek bireyler; çevresel değişiklikleri tanımlama, durumlara çoklu bakış açısı geliştirme ve gerçekleştirebilecek durumlara ilişkin farklı stratejiler geliştirmek için çevreyi araştırma becerisine sahiptirler (Gruvis ve Calargo, 2007). Bu bireyler radikal değişimler karşısında bilişlerini yeniden yapılandırarak uyum sağlayabilmektedirler (Spiro ve Jehng, 1990). Bu bakımdan bilişsel esneklik, bireyin çevresel değişikliklere uyum sağlayabilmesi ve sağlıklı bilişsel süreçlere sahip olabilmesi açısından önemli yeterliliklerdir (Doğan Laçın, 2018; Kloo, Perner, Kerschhuber, Dabernig ve Aichhorn, 2008).

Deak'e (2003) göre bilişsel esneklik, üst düzey bir bilişsel beceri olup değişen durumlara yanıt olarak bilişsel süreçlerin dinamik olarak etkinleştirilmesi ve değiştirilmesidir. Bireyler beklendik ve öngörülebilir durumlarda bilişlerinde herhangi bir esnekliğe ihtiyaç duymazlar. Ancak beklenmedik veya bilinmedik durumlar ya da görevler bilişsel esnekliği gerektirmektedir. Bilişsel olarak esnek olan bireyler, yeni durumlarla karşılaştıklarında dikkatlerini bilişlerine odaklayarak planlama, seçim yapma, hedef belirleme, geri bildirimde bulunma ve hataları saptama gibi bir dizi bilişsel işlemleri gerçekleştirebilirler. Ayrıca bu bireyler yeniliklere açık olup, problemlere daha iyi odaklanarak çözüm odaklı yaklaşabilmektedir. Buna karşın bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylerin yeni durumlara ilişkin karar vermekte, dikkatlerini problemlere odaklamakta ve problemlere çözüm geliştirmekte güçlük çektikleri bilinmektedir (Jonassen ve Grabowski'den aktaran Kömür, 2018).

Çuhadaroğlu'na (2011) göre bilişsel esneklik, ortaya çıkan şartlara uygun davranabilme ve bilişleri bu şartlara göre düzenleyebilme becerisidir. Bu beceriye sahip bireyler, çevresel değişimlerin olduğu durumlarda kendi bilişsel stratejileri arasında geçiş yapabilmektedir (Scott, 1962). Bilişlerini şartlara göre düzenleyebilen bireyler, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmekte ve farklı problem çözme yöntemleri geliştirebilmektedir (Çuhadaroğlu, 2011; Thurston ve Runco, 1999). Ayrıca bilişsel olarak esnek olan bireylerin uyum düzeyleri daha yüksektir (Çuhadaroğlu, 2011). Bu açıdan esnek bireyler; benliklerine, sosyal çevrelerine ve kendi yaşamlarına daha olumlu yaklaşan aynı zamanda değişime açık, katı kuralları olmayan kimselerdir. Bunun yanında bilişsel olarak esnek olan bireyler, katı ve uyumsuz bilişlerin duygu, düşünce ve davranışları nasıl etkilediğinin farkındadırlar (Diril, 2011; Gündüz, 2013; Satan, 2014). Aynı zamanda bu

bireyler yeteneklerini daha etkili bir biçimde kullanabilmektedir (Hiil, 2008). Genel olarak değerlendirildiğinde, bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler problemler karşısında yeni seçenekler üretip ve yaşadıkları olumsuzluğu bir öğrenme fırsatı olarak görmekteyken düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler katı olup, ana odaklanmayıp ve değişikliğe direnç göstermektedirler (Bedel ve Ulubey, 2015; Jonassen ve Grabowski'den aktaran Kömür, 2018).

Bilişsel esneklik kendiliğinden esneklik (spontaneous flexibility) ve tepkisel esneklik (reactive flexibility) olarak iki farklı formda ele alınmaktadır. Kendiliğinden esneklik; çeşitli fikirler üretme, alternatif çözüm yollarını dikkate alma ve planları değiştirme yeteneğini içerir. Bu bilişsel esneklik biçimi genellikle çeşitli fikir üretilme ve ırsak düşünmeyle yakından ilişkilidir (Eslinger ve Grattan, 1993). Tepkisel esneklik ise değişen durumlara ya da olaylara ilişkin düşünce veya davranışları bilinçli olarak değiştirebilme becerisidir. Bu açıdan tepkisel esnekliğe sahip bireyler kendi düşünce ve davranışlarını esnetebilmektedir (Rende, 2000).

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başladığı görülmektedir. Yedi ve dokuz yaş dönemi bilişsel esnekliğin gelişimi için kritik bir dönem olup özellikle 12 yaş civarında bu yeteneğin olgunlaştığı bilinmektedir (Anderson, 2002). Özellikle çocukluk döneminde yapılacak müdahaleler ile geliştirebilen bu yetenek, çocukluktan itibaren gelişerek U şeklinde bir eğri çizmekte ve yaşamın ilerleyen yıllarında gerilemektedir (Anderson, 2002; Cepeda, Kramer ve Gonzales de Sather, 2001).

Literatür incelendiğinde, bilişsel esnekliğin bireyin psikolojik sağlığı açısından önemli olan çeşitli olumlu değişkenler ile pozitif düzeyde, olumsuz değişkenlerle ise negatif düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin; mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inançları (Çelikkaleli, 2014b), mesleki doyum (Üzümcü ve Müezzini, 2018), yaşam doyumunu (Küçük, 2016), ilişki doyumunu (Toksöz ve Kolburan, 2018), bilinçli farkındalık (More ve Malinowski, 2009), psikolojik sağlık (Bai, 2011) ve öz şefkat (Martin, Staggers ve Anderson, 2011) ile pozitif ilişki gösterdiği bunun yanında anksiyete ve depresyon (Gündüz, 2013), öfke (Diril, 2011), akılcı olmayan inançlar, somatizasyon, olumsuz benlik algısı, kaygılı bağlanma, saplantılı bağlanma ve hostilite (Gündüz, 2013) ile negatif ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin bireylerin psikolojik sağlıkları için önemli bir özellik olduğu söylenebilir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; sınav kaygısı ve üstbilişle yönelik, sınav kaygısı ve ruminasyona yönelik, sınav kaygısı ve bilişsel esnekliğe yönelik, üstbiliş ve ruminasyona yönelik ve son olarak da bilişsel esneklik ve ruminasyona yönelik yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sınav Kaygısı ve Üstbilişle Yönelik Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda kaygı ile üstbilişlerin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Irak'ın (2012), toplam 470 temel eğitim ve orta öğretim öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada, sürekli kaygı ile üstbilişlerin pozitif düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Üstbiliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu'nun tüm alt boyutları (olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ile bilişsel izleme) sürekli kaygı ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir.

Matthews ve diğerlerinin (1999) 84 lisans öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada bilişsel faktörler ile sınav kaygısını incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, üstbilişler, endişe ve uyumsuz başa çıkma yöntemlerinin sınav kaygısıyla ilişkili olduğu, ayrıca bilişsel faktörler ile sınav kaygısı arasındaki ilişkilerin Kendi Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (Wells ve Matthews, 1996) ile tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Benzer bir şekilde Carroll ve Fisher'ın (2013) 240 tıp öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, Kendi Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli'nin (Wells ve Matthews, 1996) sınav kaygısına uygulanabilirliğini incelemiştir. Yapılan analizlerde, sınav kaygısı ile üstbilişlerin anlamlı düzeyde pozitif ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, üstbilişin kontrol edilemezlik ve tehlike alt boyutunun sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı rapor edilmiştir.

Londra Üniversitesi'nde yapılan bir başka araştırmada ise yine Üstbiliş Ölçeği (MCQ-30) kullanılmış olup ölçeğin tüm alt boyutlarıyla sınav kaygısının anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre üstbiliş düzeyinin yükselmesi aynı zamanda sınav kaygısı düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır (Spada, Nikcevic, Moneta ve Ireson, 2006).

Bir diğer araştırmada ise Spada, Georgiou ve Wells'in (2010) 142 lisans öğrencisinin sınav kaygısı ve üstbiliş düzeylerini incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, üstbilişin kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven ve düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutlarının sınav kaygısı ile anlamlı düzeyde pozitif ilişki gösterdiği tespit

edilmiştir. Bunun yanında kontrol edilemezlik ve tehlike alt boyutunun sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Savaşan'ın (2019) 370 lisans öğrencisi üzerinde yürüttüğü tez çalışmasında, üstbilişin olumlu İnançlar alt boyutu ile sınav kaygısı ilişkili bulunmuştur. Ayrıca çalışmada üstbilişin alt boyutlarından olan kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven ve düşünceyi kontrol etme ihtiyacının sınav kaygısıyla anlamlı düzeye pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak sınav kaygısı toplam puanı ile üstbiliş toplam puanının anlamlı düzeyde pozitif ilişki gösterdiği rapor edilmiştir. Buna göre üstbiliş puanları yükseldikçe sınav kaygısı da artmaktadır.

Gargabi, Nouri, Moradi, Sarami ve Karaj (2014) Tahran Üniversitesi'nde öğrenim gören 638 lisans öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, duygu odaklı ve probleme yönelik başa çıkma stratejilerinin, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak sınav kaygısının üstbilişin alt boyutlarından sadece bilişsel güven ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği ve diğer alt boyutlarla herhangi bir ilişkiye rastlanmadığı rapor edilmiştir.

Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, 616 sınıf öğretmeni adayının sınav kaygısına yakın bir kavram olan matematik kaygısı ile üstbilişler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, üstbiliş ile matematik kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Buna göre üstbilişlerin artması matematik kaygısının da artmasına neden olmaktadır. Araştırmada ayrıca kadınların erkeklere kıyasla daha fazla uyumsuz üstbilişe sahip olduğu rapor edilmiştir (Kaçar ve Sarıçam, 2015).

2.2.2. Sınav Kaygısı ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar

Kaygı ve depresyon gibi psikolojik bozukluklara sahip olan bireylerde ruminatif düşünme eğilimlerinin olabileceği bildirilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000). Buna paralel olarak Yu ve diğerlerinin (2015) 400'den fazla lisans öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, ruminasyon düzeyindeki artışın kaygı düzeyindeki artışla ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Pena ve Losada'nın (2017) yaşları 14-19 arasında olan 385 ergen ile yaptıkları çalışmada, ruminasyonun, duygusal dikkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Buna göre, duygusal dikkatleri yüksek olan ergenlerin sınanma durumlarında olumsuz duygularını kontrol altında tutamadıkları, bu durumun da ruminasyon yapmalarına neden olduğu belirtilmiştir.

Grant ve Beck (2010), 127 lisans öğrencisini ara sınav öncesi ve sonrasındaki beş günlük bir süre boyunca izlemiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda, yüksek düzey

sınav kaygısının ruminasyonu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınav kaygısındaki artışın ruminasyon için önemli bir risk faktörü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada, ruminasyonun alt boyutları olan saplantılı düşünme ve derin düşünme ile sınav kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya çeşitli bölümlerde öğrenim gören 188 lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucu olarak ruminasyonun alt boyutları olan saplantılı düşünme ve derin düşünmenin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dora, 2012).

Aydın’ın (2017) 715 lisans öğrencisi üzerinde yürüttüğü bir tez çalışmasında psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyon, kendini affetme, mükemmeliyetçi düşünceler ve bilişsel ayrışmanın, bilişsel sınav kaygısını ne kadar yordadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmış, gerçekleştirilen analizler sonucunda ruminasyon ile bilişsel sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik esnekliğin bilişsel sınav kaygısı ile ruminasyon arasında aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yürütülen bir tez çalışmasında, 696 orta öğretim son sınıf öğrencisinin sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkide ruminasyon düzeylerinin aracı rolü incelenmiştir. Buna göre, sınav kaygısı ile ruminasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, ruminasyonun olumsuz mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık ettiği rapor edilmiştir (Topal, 2019).

Aydın’ın (2017) 715 lisans öğrencisi üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyonun bilişsel sınav kaygısını ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Araştırmada Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği ve Ruminasyon Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyonun bilişsel sınav kaygısını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ruminasyonun bilişsel sınav kaygısını pozitif yönde yordadığı rapor edilmiştir.

Sınav kaygısına yakın bir kavram olan sürekli kaygı ile ruminasyonun incelendiği bir çalışmada, 555 ergenin sürekli kaygı ve ruminasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ruminasyon ve sürekli kaygı arasında düşük ancak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sürekli öfke yaşayan kadınların erkeklere kıyasla ruminasyondan kaynaklanan sürekli kaygıyı daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir (Erdur-Baker, Özgülük, Turan ve Danışık, 2009). Benzer bir çalışmada, 281 lisans öğrencisinin

ruminasyon ve kaygı düzeyleri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ruminasyonun alt boyutları olan saplantılı düşünme ve derin düşünme ile kaygı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmış ancak ruminasyonun tek başına kaygının yordayıcısı olmadığı rapor edilmiştir (Yapan, 2018).

2.2.3. Sınav Kaygısı ve Bilişsel Esnekliğe Yönelik Araştırmalar

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ile kaygı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu çalışmalara rastlanmıştır. Öz'ün (2012) yaşları 11-24 arasında değişen 1032 ön ergen ve ergenle yürüttüğü çalışmada, sınav kaygısına yakın bir değişken olan durumluk kaygıyla bilişsel esnekliğin negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre durumluk kaygı puanları düşük düzeyde olanların, orta ve yüksek düzeyde olanlara göre daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine durumluk kaygı puanları orta düzeyde olanların, yüksek düzeyde olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sürekli kaygıyla bilişsel esneklik arasından herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmadığı rapor edilmiştir.

Yurt dışında yapılan bir çalışmada, ebeveyn ile yıkıcı çatışmacı iletişime sahip genç yetişkinlerin genel kaygı düzeylerine bilişsel esnekliğin aracılık edip etmediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 152 genç yetişkinden veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, annesiyle yıkıcı çatışmacı iletişim kuran genç yetişkinlerin genel kaygı düzeylerinde bilişsel esnekliğin dolaylı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Curran, Worwood ve Smart, 2019).

Sınav kaygısına yakın bir başka değişken olan algılanan stres ile bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışma 484 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, lisans öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyiyle bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altunkol, 2011). Benzer şekilde, Turan ve diğerlerinin (2019) lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yükseldikçe algılanan stres düzeyinin düştüğü sonucuna varılmıştır.

Bilgin (2016), yaşları 13 ile 18 arasında değişiklik gösteren 441 ergenle yaptığı çalışmada, bilişsel esneklik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gerçekleştirilen çalışmada, Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ve Beş Faktör Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucuna göre ergenlerin kişilik

özellikleriyle bilişsel esneklik arasında pozitif anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Özellikle kaygılı olma özelliklerini içeren duygusal tutarsızlık kişilik özelliğiyle bilişsel esneklik arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre duygusal tutarsızlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik ortalamalarının azaldığı rapor edilmiştir.

12-16 yaş aralığındaki 749 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyiyle sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır (Bozkurt, 2019).

2.2.4. Üstbiliş ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar

Karatepe'nin (2010) yaşları 18 ile 54 arasında değişen 350 katılımcı ile yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında ruminasyon ve üstbilişlerin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği (RDBÖ) geliştirilmiş ve ruminasyon ile üstbiliş arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ruminasyon ve üstbilişler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üstbilişin alt boyutları olan kontrol edilemezlik ve tehlike ile kontrol ihtiyacının ruminasyon ile anlamlı düzeyde pozitif ilişki gösterdiği rapor edilmiştir.

Yurt dışında yapılan bir tez çalışmasında, üstbiliş ve alt boyutları ile ruminasyonun ilişkisini ele alan bir meta analiz yöntemiyle incelenmiştir (Hallard, 2017). Çalışmanın bulguları, ruminasyon ile olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike ile bilişsel farkındalık arasında güçlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ruminasyon ve üstbilişin diğer alt boyutları bilişsel güven ve düşünceleri kontrol ihtiyacı arasındaki benzer ilişkileri açıklayan veriler de rapor edilmiştir. Yine yurt dışında 157 katılımcı ile yapılan bir başka çalışmada da ruminasyon ve üstbilişlerin ilişkisi incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonucu olarak ruminasyon ile üstbilişler arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki elde edilmiştir (de Jong-Meyer, Beck ve Riede 2009).

381 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ruminasyon ve üstbilişler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Metacognitions Questionnaires MCQ-30 ile Rumination Response Styles RSS kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ruminasyon ile üstbilişler arasından anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Tabadkan ve Poor, 2016).

2.2.5. Bilişsel Esneklik ve Ruminasyona Yönelik Araştırmalar

266 lisans öğrencisiyle yapılan bir araştırmada Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) ve Gülüm ve Dağ (2012) tarafından ruminasyonu ölçmek amacıyla geliştirilen Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği (TDÖ) kullanılmıştır. Araştırmada lisans öğrencilerinin bilişsel esneklik ve ruminasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ruminasyon ile bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Gülüm ve Dağ, 2012).

Yurt içinde yapılan bir araştırmada 454 lisans öğrencisiyle çalışılmış, Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) ve Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) tarafından geliştirilen Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunun, ruminasyonun saplantılı düşünme ve derin düşünme alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanında, bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerinin ruminasyon düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı ayrıca bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutunun, ruminasyonun derin düşünme ve saplantılı düşünme alt boyutlarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmada bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunun, ruminasyonun derin düşünme ve saplantılı düşünme alt boyutlarını negatif yönde yordadığı rapor edilmiştir (Anayurt, 2017).

Yaşları 18 ile 25 arasında değişen 62 genç yetişkinle yapılan bir çalışmada ise Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) tarafından geliştirilen Ruminasyon Ölçeği ile bilişsel esnekliği ölçmek için Grant ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen Wisconsin Kart Eşleme Testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, ruminasyonun düşük düzeyde bilişsel esneklik tarzıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000).

Cropley Zijlstra, Querstret ve Beck tarafından yapılan bir araştırmada, ruminasyon ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 17 ile 64 arasında değişen 240 işçi katılmıştır. Veri toplamak amacıyla, Cropley ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen İşle İlgili Ruminasyon Ölçeği ile Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, bilişsel esneklik ile ruminasyonun negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Sonuç olarak literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde, sınav kaygısı ile üstbiliş ve ruminasyon arasında anlamlı ilişkilerin mevcut olduğu görülmüş ancak sınav kaygısı ile bilişsel esneklik arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Bunun

yanında sınav kaygısıyla yakından ilişkili olan kaygı, stres ve duygusal tutarsızlık değişkenleriyle bilişsel esneklik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu rapor edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, verilerin toplanmasına ve istatistik analizlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye dönük ilişkisel tarama desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki değişimi ve derecesini ölçmek için kullanılan bir modeldir (Karasar, 2008). Ayrıca üstbiliş, bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken sınav kaygısı, bağımsız değişkenler ise üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliktir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2019-2020 öğretim yılında Mardin ilinde çeşitli okullarda öğrenim görmekte olan 504 orta öğretim son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya 355 kadın öğrenci (%70,4) ile 149 erkek öğrenci (%29,6) katılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı orta öğretim 12. sınıf öğrencisi olmakla birlikte 152'si (30.2) fen lisesi, 241'i (%47,9) anadolu lisesi, 73'ü (%14,5) sosyal bilimler lisesi ve 38'i (%7,5) imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sınav Kaygısı Envanteri”, “Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu”, “Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu” ve “Bilişsel Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçeye uyarlaması Öner (1990) tarafından yapılmış ve Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı olarak yayınlanmıştır. Envanter kuruntu (worry-8 madde) ve duyuşsallık (emotionality-12 madde) olmak üzere iki alt testten ve dörtlü Likert tipi toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddeler “hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “her

zaman” şeklinde cevaplanabilmekte olup envanterin ilk maddesi ters kodlanmaktadır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80’dir. Envanterde alınan puanlarının yüksekliği kuruntu, duyuşsalılık ve toplam sınav kaygısının yüksekliğine işaret etmektedir. Sınav Kaygısı Envanteri’nden alınan toplam puan sınav kaygısı düzeyini, kuruntu alt ölçeğinde alınan puan sınav kaygısının kuruntu düzeyini, duyuşsalılık alt ölçeğinden alınan puan ise sınav kaygısının duyuşsalılık düzeyini ölçmektedir (Öner, 1990).

Sınav Kaygısı Envanteri’nin güvenlik çalışması test-tekrar test ve Kuder-Richardson metodu ile test edilmiştir. Değişmezlik katsayısı iki haftalık ara ile yapılan değerlendirmede .80, altı aylık ara ile yapılan değerlendirmede ise .62 olarak tespit edilmiştir. Madde iç tutarlığı ve homojenliğinin tüm test için .92 ile .96, *duyuşsalılık* alt testi için .61 ile .69, *kuruntu* alt testi için .58 ile .72 arasında olduğu belirlenmiştir (Öner, 1990). Envanterin geçerlik çalışması ölçüt bağımlı geçerlik, yapı geçerliği ve faktör analizi yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri ile Sürekli Kaygı Ölçeği ve Durumluk Kaygı Ölçeği arasındaki korelasyonun .39 ile .70 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Sınav Kaygısı Envanteri’nin güvenilirliğini incelemek amacıyla iç tutarlık (α)-Cronbach's alpha değerine bakılmış, ölçeğin iç tutarlılığının .91 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)

Orijinal adı *Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)* olan ölçek Bacow ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)’nin geliştirilme sürecinde Cartwright-Hatton ve diğerlerinin (2004) geliştirdikleri ÜBÖ’nün ergen formu (*Meta-Cognitions Questionnaire for Adolescent; MCQ-A*) esas alınmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Irak (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 1) olumlu üst endişeler, 2) olumsuz üst endişeler, 3) batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ve 4) bilişsel izleme olmak üzere toplamda dört faktörlü bir yapıda olup, ölçeğin toplam madde sayısı 24’tür. Ölçek dördümlü Likert tipi olup, ölçekteki maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “biraz katılmıyorum”, “biraz katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şekilde cevaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi işlevsel olmayan üstbilişsel süreçlerin arttığı anlamına gelmektedir. ÜBÖ-ÇE’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 7-17 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık (α)-Cronbach's alpha değerlerinin tüm ölçek maddeleri için .93 olduğu, alt ölçekler için ise .72 ile .93 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Irak, 2012). Bu araştırma kapsamında ÜBÖ-ÇE’nin güvenilirliğini incelemek amacıyla iç

tutarlık (α)-Cronbach's alpha değerine bakılmış olup ölçeğin iç tutarlığının .74 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık değerlerinin; olumlu üst endişeler alt ölçeği için .73, olumsuz üst endişeler alt ölçeği için .73, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt ölçeği için .64 ve bilişsel izleme alt ölçeği için .61 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu (RS-KF)

Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) tarafından, geliştirilen ölçek toplam 10 maddeden, “saplantılı düşünme (1, 3, 6, 7, 8)” ve “derin düşünme (2, 4, 5, 9, 10)” olarak isimlendiren iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipi olan ölçekte ters madde olmayıp, maddeler “hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğunlukla” ve “her zaman” şeklinde cevaplanabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, ruminatif düşünme düzeyindeki artışa işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin, Ruminatif Tepki Stilleri Ölçeği Uzun Formu ve Beck Depresyon Envanter ile arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup korelasyonların .50 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin iç tutarlık (α)-Cronbach's Alpha değerlerinin, tüm ölçek için .85 olduğu, derin düşünme alt ölçeği için .77, saplantılı düşünme alt ölçeği için ise .75 olduğu tespit edilmiştir (Erdur-Baker ve Bugay, 2012). Bu araştırma kapsamında Ruminasyon Ölçeği Kısa Formunun (RS-KF) güvenirliğini incelemek amacıyla iç tutarlık (α)-Cronbach's Alpha değerine bakılmış olup ölçeğin iç tutarlığının .76 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığının; saplantılı düşünme alt ölçeği için .67, derin düşünme alt ölçeği için ise .66 olduğu belirlenmiştir.

3.3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Orijinal adı Cognitive Flexibility Scale olan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çelikkaleli (2014a) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir yapıda olup toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Altılı Likert tipi olan ölçekte 2, 3, 6 ve 10.maddeler ters puanlanmakta ve ölçek 1 “kesinlikle katılmıyorum” 6 “kesinlikle katılıyorum” biçiminde cevaplanabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bilişsel esneklik düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir.

Üç farklı örnekleme gerçekleştirilen güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75, iki yarıya bölme güvenirliği ise tüm

örneklemelerde .77 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında da iki uygulama arasındaki korelasyonun .98 olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin, Problem Çözme Envanterinin alt boyutları olan *Problem Çözmeye Güven ve Kişisel Kontrol* arasında pozitif yönde; *Yaklaşma-Kaçınma* arasında negatif yönde anlamlı korelasyon elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında BEÖ'nün güvenilirliğini incelemek amacıyla iç tutarlık (α)-Cronbach's alpha değerine bakılmış, ölçeğin iç tutarlığının .80 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada sınav kaygısı, üstbilişsel inançlar, ruminasyon ve bilişsel esneklik değişkenlerinin okul türü ve cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla okul türü ve cinsiyet sorularının yer aldığı "*Kişisel Bilgi Formu*" kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış olup, ölçek seti çeşitli orta öğretim kurumlarındaki araştırmaya gönüllü katılım sağlayan son sınıf öğrencilerine sınıf ortamında uygulanmıştır. Anket uygulamasının yaklaşık olarak 15 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Veriler 2019-2020 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır. Araştırma amacı katılımcılara açıklanmış olup veri toplama sürecinde gizlilik ve gönüllülük ilkelerine uygun davranılmıştır. Araştırmaya gönüllü öğrencilerden Ek 2'de sunulan bilgilendirilmiş onay formunu doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 20.0 ve AMOS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Toplanan veriler incelenerek kayıp veriler belirlenmiş olup ortalama atama (mean substitution) yöntemiyle veri seti tamamlanmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Aracılık modellerinin test edilmesinde Kline (2011) tarafından önerilen uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Kline (2011) tarafından önerilen uyum indeksleri Ki-Kare, RMSEA, GFI, CFI, TLI, IFI'tir. Bu uyum indekslerinden Ki-Kare değerinin .05 ten büyük olması model ve veri uyumunun mükemmel olduğunu gösterir. Ancak Kİ-Kare istatistiği örneklem büyüklüğüne karşı hassas olduğundan Ki-Kare değerinin anlamlı olma olasılığını

arttırmaktadır. Ki-Kare değeri yerine, Kline (2011) $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ mükemmel uyum, $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ değerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütü olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte $.00 \leq RMSEA \leq .05$ mükemmel uyum ve $.05 \leq RMSEA \leq .10$ kabul edilebilir uyum, $.00 \leq SRMR \leq .05$ mükemmel uyum ve $.05 \leq SRMR \leq .08$ kabul edilebilir uyum, $.95 \leq GFI, CFI, TLI, IFI \leq 1.00$ mükemmel uyum ve $.90 \leq GFI, CFI, TLI, IFI \leq .95$ kabul edilebilir uyum ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2011). Araştırmada 504 ergen üzerinden elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve incelenen değişkenlerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	$\bar{x}$	ss.	Min.	Maks.	Basıklık	Çarpıklık
Sınav Kaygısı Toplam Puan	504	43,69	11,78	21	79	-,01	,62
Kuruntu	504	16,47	4,92	8	32	,19	,72
Duyuşsalılık	504	27,22	7,51	13	48	-,22	,55
Üstbiliş Toplam Puan	504	63,83	9,36	31	87	-,11	-,09
Olumlu Üst Endişeler	504	12,54	4,07	6	24	-,52	,38
Olumsuz Üst Endişeler	504	16,32	4,11	6	24	-,60	-,11
Batıl İnançlar, Ceza ve Sor. İnanç.	504	16,99	3,85	6	24	-,60	-,20
Bilişsel İzleme	504	17,96	3,36	8	24	-,07	-,40
Bilişsel Esneklik Toplam Puan	504	52,51	9,46	22	72	-,22	-,32
Ruminasyon Toplam Puan	504	26,07	5,70	10	40	-,32	,12
Saplantılı Düşünme	504	12,97	3,26	5	20	-,47	,22
Derin Düşünme	504	13,09	3,29	5	20	-,52	-,05

Korelasyon ve YEM analizleri yapılmadan önce ilgili değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çokluk, Şekerçioğlu ve Büyüköztürk (2012), değişkenlerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 3.1. incelendiğinde ilgili değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu ve normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ve kurulan varsayımlar ile ilgili toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tablolar oluşturulmuştur.

4.1. Korelasyon Analizleri

Araştırmada ele alınan değişkenler ve alt boyutları arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 4.1. incelendiğinde, sınav kaygısı ile üstbiliş, olumsuz üst endişeler, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları, ruminasyon, saplantılı düşünme ve son olarak derin düşünme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler olduğu görülmektedir. Bunun yanında ise, sınav kaygısı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üstbiliş düzeyi yüksek olup olumlu ve olumsuz üst endişeler ile batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançlarına sahip olan ayrıca daha fazla ruminatif düşünme eğilimi gösterip saplantılı ve derin düşünen ergenlerin daha fazla sınav kaygısı yaşayacağı söylenebilir. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyi yüksek ergenlerin ise daha az sınav kaygısı yaşayacağı yorumu yapılabilir.

Üstbiliş ile ruminasyon ve ruminasyonun alt boyutlarından saplantılı düşünme ile derin düşünme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak üstbiliş ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir deyişle daha az ruminatif düşünme eğilimleri gösterip, daha az saplantılı ve derin düşünen ergenlerin üstbiliş düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında ise bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin de daha düşük üstbiliş düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Bilişsel esneklik ile ruminasyon ve ruminasyonun alt boyutu olan saplantılı düşünme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda daha fazla ruminatif düşünme eğilimi gösterip saplantılı düşünen ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin de daha düşük olacağı söylenebilir.

Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri Tablo 4.1.'te verilmiştir.

Tablo 4.1. *Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Sınav Kaygısı Toplam Puan	1	,92**	,97**	,47**	,00	,64**	,41**	,06	-,35**	,40**	,40**	,30**
2.Kuruntu		1	,79**	,43**	-,01	,58**	,39**	,04	-,35**	,39**	,38**	,29**
3.Duyuşallık			1	,46**	,01	,62**	,39**	,06	-,32**	,37**	,37**	,28**
4.Üstbiliş Toplam Puan				1	,40**	,71**	,74**	,59**	-,10*	,41**	,36**	,36**
5.Olumlu Üst Endişeler					1	-,10*	-,06	,09*	,04	-,03	-,08	,02
6.Olumsuz Üst Endişeler						1	,59**	,20**	-,33**	,46**	,44**	,35**
7.Batıl İnançlar, Ceza ve Sor.							1	,25**	-,16**	,35**	,35**	,25**
8.Bilişsel İzleme								1	,27**	,23**	,15**	,25**
9.Bilişsel Esneklik Toplam Puan									1	-,22**	-,30**	-,08
10.Ruminasyon Toplam Puan										1	,87**	,87**
11.Saplantılı Düşünme											1	,51**
12.Derin Düşünme												1

** $p < .01$ * $p < .05$

Daha sonra gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulardan hareketle; üstbiliş, bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizleri aracılığıyla test edilmiştir. Bu çerçevede öngörülen model öncelikle bir bütün olarak test edilmiş, daha sonra değişkenler arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkiler ayrı ayrı test edilmiştir. YEM analizleri yapılırken iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada öngörülen modelin ölçüm modeli test edilmiş daha sonra ikinci aşamada ise öngörülen modelin yapısal modeli test edilmiştir. Öngörülen model ve veri uyumunu test etmek için Kline (2011) tarafından önerilen uyum indekslerine bakılmıştır.

4.2. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve ruminasyonun aracılık rolü YEM analizleri aracılığıyla test edilmiştir. Bunun için iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada öngörülen modele ilişkin ölçüm modeli test edilmiş, ikinci aşamada ise yapısal model test edilmiştir.

4.2.1. Ölçüm Modeli

Ölçüm modelinde üstbiliş, sınav kaygısı ve ruminasyon örtük değişkenleri alt boyutları aracılığıyla tanımlanırken, bilişsel esneklik örtük değişkeni ise maddelerinden hareketle oluşturulan üçer parsel aracılığıyla tanımlanmıştır. Ölçüm modeli, dört örtük 10 gözlenen değişken aracılığıyla test edilmiştir.

Analiz sonuçları, model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(38, N = 504) = 183,823$, $p < .001$, ($X^2/df = 4.84$), $GFI = .94$, $RMSEA = .09$ (.08-.10), $SRMR = .08$, $CFI = .93$, $TLI = .89$, $IFI = .93$) .

4.2.2. Yapısal Model

İkinci aşamada üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve ruminasyonun aracılık rolünü test etmek için yapılan analizler model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(38, N = 504) = 183,823$, $p < .001$, ($X^2/df = 4.84$), $GFI = .94$, $RMSEA = .09$ (.08-.10), $SRMR = .08$, $CFI = .93$, $TLI = .89$, $IFI = .93$).

YEM analizleri üstbilişin, ruminasyon ($\beta = .57$, $p < .001$), bilişsel esneklik ($\beta = -.26$, $p < .001$) ve ($\beta = .58$, $p < .001$) sınav kaygısını doğrudan öngördüğünü ve sınav kaygısının da ruminasyon ($\beta = .12$, $p < .05$) ve bilişsel esneklik ($\beta = -.16$, $p < .05$) tarafından doğrudan

yordanabildiğini göstermiştir. Analizler ayrıca üstbilişin sınav kaygısını ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla da dolaylı olarak öngörebildiğini göstermiştir ($ab = .13$). Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Analizler üstbilişin ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisinin %90 güven aralığında $ab = .06 - .20$, $p < .001$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bulgular ruminasyon ve bilişsel esnekliğin, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ve bu kısmi aracılık rolünün ise ($p < .001$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

YEM analizleri ruminasyonun bilişsel esneklik ($\beta = -.18$, $p < .05$) ve sınav kaygısını ($\beta = .12$, $p < .05$) doğrudan öngördüğünü ve sınav kaygısının da bilişsel esneklik ($\beta = -.16$, $p < .05$) tarafından doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Analizler ayrıca ruminasyonun sınav kaygısını bilişsel esneklik aracılığıyla da dolaylı olarak öngörebildiğini göstermiştir ($ab = .03$). Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Analizler ruminasyonun bilişsel esneklik aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisinin %90 güven aralığında $ab = .01 - .07$, $p < .05$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bulgular bilişsel esnekliğin, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ve bu kısmi aracılık rolünün ise ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

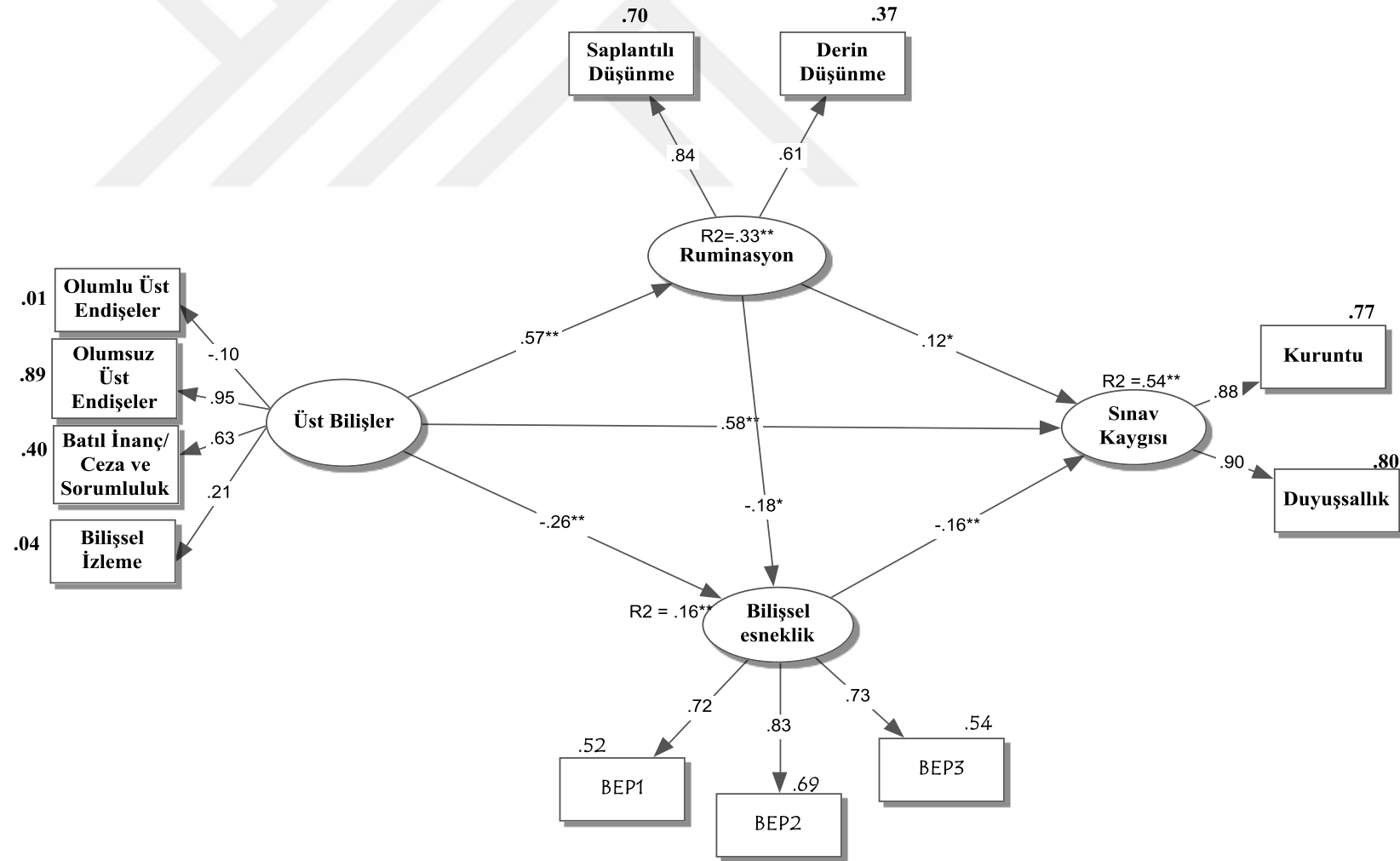
Son olarak analizler üstbilişin ruminasyondaki toplam varyansın % 33'ünü, ruminasyonla birlikte bilişsel esneklikte varyansın % 16'sını ve ruminasyon ve bilişsel esneklikle birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın % 54'ünü açıklayabildiğini göstermiştir (Şekil 4.1. ve Tablo 4.2.).

Tablo 4.2. *Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri*

Değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı Etki % 90 CI	Toplam Etki
USTB→RUM	.58**		.58**
USTB→BES	-.26**	-.10(-.19 -.03)*.	-.36**
USTB→SKY	.58**	.13(.06-.20)**	.71**
RUM→SKY	.12*	.03(.01-.07)**	.15*
RUM→BES	-.18*		-.18*
BES→SKY	-.16**		-.16**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Not: USTB üstbiliş, RUM ruminasyon, BES bilişsel esneklik, SKY sınav kaygısı



Şekil 4.1. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü

Daha sonra aracı değişkenlerin hangisinin daha güçlü olduğunu belirlemek için, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolleri ayrı ayrı olarak test edilmiştir.

4.3. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracılık Rolü

Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolü, YEM analizi aracılığıyla daha önce izlenen adımlar tekrar edilerek test edilmiştir. Bunun için önce ölçüm modeli daha sonra yapısal model test edilmiştir. Ölçüm ve yapısal modeller üç örtük ve yedi gözlenen değişken aracılığıyla test edilmiştir.

4.3.1. Ölçüm Modeli

Analiz sonuçları, model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(17, N = 504) = 63.636, p < .001, (X^2/df = 3.74), GFI = .97, RMSEA = .07 (.06-.09), SRMR = .05, CFI = .97, TLI = .94, IFI = .97$).

4.3.2. Yapısal Model

İkinci aşamada üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolünü test etmek için yapılan analizler model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(17, N = 504) = 63.636, p < .001, (X^2/df = 3.74), GFI = .97, RMSEA = .07 (.06-.09), SRMR = .05, CFI = .97, TLI = .94, IFI = .97$).

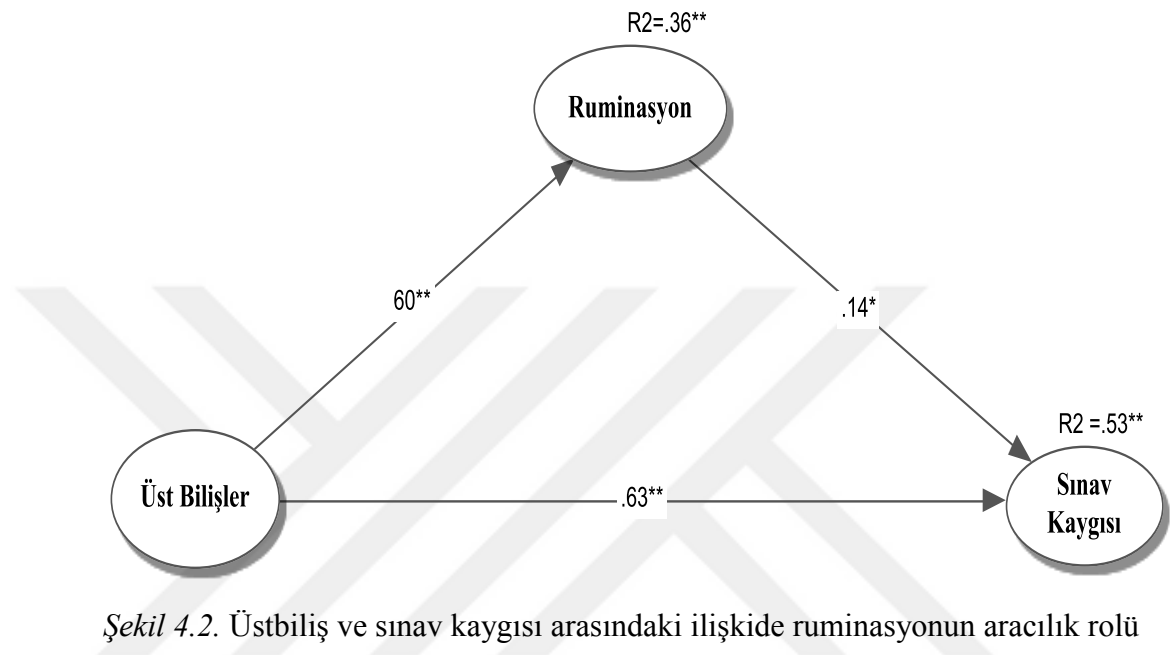
YEM analizleri üstbilişin ruminasyon ($\beta = .60, p < .001$), ve ($\beta = .63, p < .001$) sınav kaygısını doğrudan öngördüğünü ve sınav kaygısının da ruminasyon ($\beta = .14, p < .05$) tarafından doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Analizler ayrıca üstbilişin sınav kaygısını ruminasyon aracılığıyla da dolaylı olarak öngörebildiğini göstermiştir ($ab = .09$). Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Analizler üstbilişin ruminasyon aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisinin %90 güven aralığında $ab = .02- .16, p < .05$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bulgular ruminasyon üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ve bu kısmi aracılık rolünün ise ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Son olarak analizler üstbilişlerin ruminasyondaki toplam varyansın %36'sını ve ruminasyonla birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın %53'ünü açıklayabildiğini göstermiştir (Şekil 4.2. ve Tablo 4.3.).

Tablo 4.3. *Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri*

Değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı Etki %90 CI	Toplam Etki
USTB→RUM	.60**		.60**
USTB→SKY	.63**	.09(.06-.16) *	.72**
RUM→SKY	.14*		.14*

* $p < .05$, ** $p < .001$

Not: USTB üstbiliş, RUM ruminasyon, SKY sınav kaygısı



4.4. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü, YEM analizi aracılığıyla daha önce izlenen adımlar tekrar edilerek test edilmiştir. Bunun için önce ölçüm modeli daha sonra yapısal model test edilmiştir. Ölçüm ve yapısal modeller üç örtük ve sekiz gözlenen değişken aracılığıyla test edilmiştir.

4.4.1. Ölçüm Modeli

Analiz sonuçları, model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(21, N = 504) = 105.151$, $p < .001$, ($X^2/df = 5$, $GFI = .96$, $RMSEA = .08$ (.07-.10), $SRMR = .07$, $CFI = .95$, $TLI = .91$, $IFI = .95$).

4.4.2. Yapısal Model

İkinci aşamada üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü test etmek için yapılan analizler model veri uyumunun kabul edilebilir

düzeyde olduğunu göstermiştir. $X^2(21, N = 504) = 105.151$, $p < .001$, ($X^2/df = 5$, $GFI = .96$, $RMSEA = .08$ (.07-.10), $SRMR = .07$, $CFI = .95$, $TLI = .91$, $IFI = .95$).

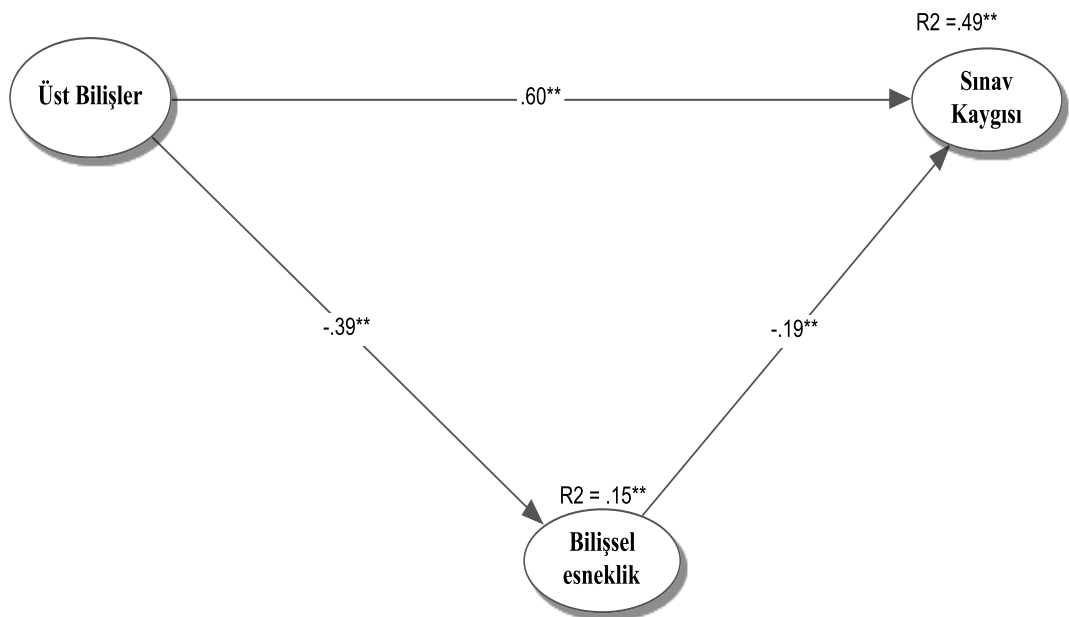
YEM analizleri üstbilişin bilişsel esneklik ($\beta = -.39$, $p < .001$), ve ($\beta = .60$, $p < .001$) sınav kaygısını doğrudan öngördüğünü ve sınav kaygısının da bilişsel ($\beta = -.19$, $p < .001$) tarafından doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Analizler ayrıca üstbilişlerin sınav kaygısını bilişsel esneklik aracılığıyla da dolaylı olarak öngörebildiğini göstermiştir ($ab = .08$). Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Analizler üstbilişin bilişsel esneklik aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisinin %90 güven aralığında $ab = .04 - .12$, $p < .05$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bulgular bilişsel esneklik, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ve bu kısmi aracılık rolünün ise ($p < .001$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Son olarak analizler üstbilişin bilişsel esneklikteki toplam varyansın %15'ini ve bilişsel esneklikle birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın %49'unu açıklayabildiğini göstermiştir (Şekil 4.3. ve Tablo 4.4.).

Tablo 4.4. *Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri*

Değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı Etki %90 CI	Toplam Etki
USTB→BES	-.39**	.	-.39**
USTB→SKY	.60**	.08(.04-.12) **	.68**
BES→SKY	-.19**		-.19**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Not: USTB üstbiliş, BES bilişsel esneklik, SKY sınav kaygısı



Şekil 4.3. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü

4.5. Ruminasyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü, YEM analizi aracılığıyla test edilmiştir Tablo 4.2 ve Şekil 4.1.

YEM analizleri ruminasyonun bilişsel esneklik ($\beta = -.18$, $p < .05$), ve ($\beta = .12$, $p < .05$) sınav kaygısını doğrudan öngördüğünü ve sınav kaygısının da bilişsel ($\beta = -.16$, $p < .001$) tarafından doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Analizler ayrıca ruminasyonun sınav kaygısını bilişsel esneklik aracılığıyla da dolaylı olarak öngörebildiğini göstermiştir ($ab = .03$). Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Analizler ruminasyonun bilişsel esneklik aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisinin %90 güven aralığında $ab = .01 - .07$, $p < .001$ düzeyde anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bulgular bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ve bu kısmi aracılık rolünün ise ($p < .001$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü ile ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolüne ilişkin tartışmaya ardından da sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyonun ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Bu araştırmada, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun ve bilişsel esnekliğin dolaylı rolü incelenmiştir. Bunun için üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin sınav kaygısını yordayıp yordamadığına bakılmış ve ardından üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada, üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisinde ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolleri birlikte incelenmiştir. Elde edilen bulgular, üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisinde ruminasyon ve bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Bulgular üstbilişin sınav kaygısını hem doğrudan hem de ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermiştir. Bir diğer deyişle üstbilişin sınav kaygısı üzerine etkisi, öğrencilerin ruminasyon ve bilişsel esneklik düzeylerine göre değişmektedir.

İkinci aşamada ise üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisinde ruminasyonun aracılık rolüne bakılmıştır. Bulgular üstbilişlerin sınav kaygısını hem doğrudan hem de ruminasyon aracılığıyla dolaylı olarak da öngörebildiğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, ruminasyonun, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisi değerlendirildiğinde, üstbilişin sınav kaygısıyla pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği ve sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bireylerin psikolojik problemlerinde üstbilişlerin rolünü açıklayan Kendini Düzenleyen Yürütücü İşlevler Modeli'nin (Wells ve Matthews, 1996) açıklamaları ile uyumluluk göstermektedir. Modele göre, üstbilişler bireylerde psikolojik bozuklukların oluşmasında ve sürdürülmesinde etkili olan Bilişsel Dikkat Sendromu'na neden olmaktadır. Bu sendrom bireylerin dikkatlerini kendilerine odaklamalarına, işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmelerine, ruminasyon yapmalarına ve son olarak da daha fazla endişelenmelerine neden olan bir süreçtir (Wells, 2009). Üstbilişlerden dolayı dikkatini kendine veren bireyler yoğun şekilde potansiyel tehdit kaynaklarına odaklanırlar.

Bu durum olumsuz bilgilere erişimi kolaylaştırarak duygusal aktivasyonun artmasına ve tehdit duygusunun korunmasına neden olur (Wells, 2011). Ancak bireylerin dikkatlerini doğrudan sınavla ilişkili olmayan durumlara odaklamaları sınav kaygısının oluşmasına neden olabilmektedir (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1995). Bu açıdan sınava ilişkin endişe verici durumlara çok fazla odaklanan bireylerin daha fazla sınav kaygısı yaşayabileceği söylenebilir. Bunun yanında Bilişsel Dikkat Sendromuna sahip bireyler düşünceleri bastırma ve korkulan durumlardan kaçınma gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerini kullanmaya eğilimlidirler. Bu stratejiler normal bilişsel ve duygusal süreçleri sekteye uğratarak duygusal alışmanın önüne geçerler. Düşüncelerin baskılanmaya çalışılması başarısızlıkla sonuçlanarak bireylerde kontrol kaybı hissinin oluşmasına neden olur. Ayrıca bu tarz işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri bireyin problemlerle nasıl başa çıkabileceğini ve duyguların tehlikeli olmadığını öğrenmesine engel olurlar (Wells, 2011). Sonuç itibarıyla sınav kaygısıyla başa çıkmak için işlevsel olmayan stratejiler geliştiren bireylerin girişimleri ters teperek tehdit algısının sürmesine ve daha fazla sınav kaygısı yaşanmasına neden olabilir. Bu bağlamda sınav kaygısıyla başa çıkmak için düşüncelerini bastırmaya çalışan ya da sınav kaygısı yaşadığı durumlardan kaçınan bireylerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bilişsel Dikkat Sendromu'nun diğer etkisi ise endişedir. KDYİ modeline göre kaygı yaşayan bireyler olası tehditleri tahmin etmek, onlarla baş etmek veya onlardan kaçınmak için endişelerini canlı tutmaktadırlar. Herhangi bir olumsuzluğa cevap olarak endişenin canlı tutulması bireyin mevcut kaygı düzeyinin sürdürülmesine neden olmaktadır (Wells, 2011). Bu açıdan üstbilişlerden dolayı Bilişsel Dikkat Sendromu yaşayan bireylerin endişelerini aktive ederek daha fazla sınav kaygısı yaşayabilmeleri muhtemeldir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise üstbilişlerin, psikolojik bozuklukların oluşması ve sürdürülmesinden etkili olan bu sendromun oluşmasına kaynaklık edebileceği sonuç olarak da sınav kaygısının yaşanmasına neden olabileceği yorumu yapılabilir.

Ruminasyon ve sınav kaygısı ilişkisi değerlendirildiğinde ruminasyonun sınav kaygısıyla pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği ve sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürde daha önce yetişkin örneklemelerde gerçekleştirilen çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir (Aydın, 2017; Dora, 2012). Gold ve Wegner (1995), ruminasyonun problem çözme amacı taşımayan geçmiş odaklı düşüncelerden oluştuğunu ve bireylerin daha fazla endişelenmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Nolen-Hoeksema (2000) ruminasyonun kaygı belirtilerini öngördüğünü ve bu değişkenin endişeyle ilgili bir kişilik özelliği olarak

değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Klinik olamayan örneklerde gerçekleştirilen araştırmalarda ise ruminatif eğilimi yüksek olan ergenlerin daha fazla kaygı belirtileri gösterdikleri tespit edilmiştir (Murriss ve diğerleri, 2004; Wilkinson ve diğ., 2013; Young ve Dietrich, 2015). Ayrıca KDYİ modeli ruminasyonu, üstbilişlerden kaynaklanan uyumsuz bir süreç olarak ele almaktadır. Buna göre ruminatif düşüncelere sahip olan bireyler geçmiş başarısızlık ve hataları üzerinde çok fazla düşünerek geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler içerisine girebilirler. Bu durum ise kaygı ve depresyon gibi bozuklukların sürengelik kazanmasına neden olur (Wells, 2011). Bu bağlamda ruminasyonun bireylerin daha fazla endişelenmelerine neden olarak daha fazla sınav kaygısı yaşanmasına neden olabileceği yorumu yapılabilir.

Daha sonra yapılan analizlerde üstbilişin ruminasyon ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği ve ruminasyonu anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Üstbiliş ve ruminasyon arasındaki ilişki, literatürde her iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Weber ve Exner, 2013; Papageorgiou ve Wells, 2003; Roelofs ve diğerleri, 2010). KDYİ modeli psikolojik bozuklukların işlevsel olmayan özgül bir düşünme örüntüsü olan Bilişsel Dikkat Sendromu'ndan kaynaklandığını savunmaktadır. Bu sendrom bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerinin normalden daha uzun süre sürdürülmesine ve tekrarlanmasına neden olur (Wells, 2011). Başka bir deyişle Bilişsel Dikkat Sendromu, bireylerin daha fazla ruminasyon yapmalarına neden olmaktadır. Bu modele göre, bireylerin sahip oldukları uyumsuz üstbilişler, Bilişsel Dikkat Sendromunun oluşumunu tetiklemektedir (Fisher ve Wells, 2009). Örnek olarak, endişenin kontrol edilmesi gerektiğine veya endişenin hiçbir şekilde kontrol edilmeyeceğine dair üstbilişsel inançlara sahip olan bireyler, eğer düşüncelerini kontrol etmekte başarısız olurlar ise kendi bilişsel süreçlerini daha olumsuz ve korkutucu olarak algılamakta ve sonuç olarak ruminasyonu engelleyememektedirler (Wells, 2011). Ayrıca Weber ve Exner (2013) üstbilişlerin, bireylerin ruminasyonu bir başa çıkma stratejisi olarak tercih etmelerine neden olan bir faktör olduğunu ve bu durumun olumsuz ruh hali riskini arttırabileceği aktarmaktadır. Bu bağlamda üstbilişlerin, Bilişsel Dikkat Sendromu'nu tetikleyerek ruminasyona neden olduğu ve dolaylı yoldan bireylerin sınav kaygısını yükselttiği söylenebilir.

Üçüncü aşamada üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolüne bakılmıştır. Bulgular üstbilişlerin sınav kaygısını hem doğrudan hem de bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak da öngörebildiğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle,

bilişsel esnekliğin üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği göstermiştir.

Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda bilişsel esneklik ile sınav kaygısının anlamlı düzeyde negatif ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde ise bilişsel esnekliğin sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Literatürde bilişsel esnekliğin sınav kaygısını yordayıp yordamadığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Bozkurt'un (2019) orta okul 8.sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında Bilgin'in (2016) ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmada bilişsel esnekliğin kaygılı olmakla ilişkili bir kişilik özelliği olan duygusal tutarsızlıkla anlamlı düzeyde negatif ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Öz'ün (2012) ön ergen ve ergenlerle yürüttüğü araştırmada bilişsel esnekliğin kaygı ile anlamlı düzeyde negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Bilişsel terapi; esnek olmayan düşünce yapısının, işlevsel olmayan bilişsel yapıların (ara inançlar, temel inançlar, otomatik düşünceler) ortaya çıkmasına ve sonuç olarak uyum problemlerinin oluşmasına neden olduğunu iddia etmektedir (Türkçapar, 2008). Ciarrochi ve diğerleri (2005), bilişsel olarak esnek olan bireylerin olayları anlamlandırmada esnek davranabildiklerini ve durumsal olarak farklı tepki biçimleri geliştirebildiklerini ifade etmektedir. Bunun yanında düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler ise aşırı genelleme, keyfi çıkarsama ve ya hep ya da hiç gibi işlevsel olmayan düşünce yapıları geliştirmeye daha yatkındırlar. Bu tarz düşünce yapılarının sınav kaygısının oluşumuna kaynaklık ettiği bilinmektedir (Zeidner, 1998). Daha önce yapılan araştırmalarda da bu düşünce yapılarının (temel inanç, ara inanç, olumsuz otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar, irrasyonel inançlar) sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir (Wong, 2008). Bu bağlamda bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin, sınavlarla ilgili karşılaştıkları problemlere karşı daha esnek bir tutum geliştirebilecekleri bundan dolayı da daha düşük sınav kaygısına sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bunun yanında yüksek bilişsel esnekliğin, sınav kaygısına kaynaklık eden çeşitli işlevsel olmayan düşünce yapılarının geliştirilmesine engel olabileceği ve dolaylı olarak sınav kaygısı için koruyucu bir işlev görebileceği düşünülmektedir.

Üstbiliş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise, ilgili literatürde üstbiliş ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak her iki değişkenin de sınav kaygısı (Matthews ve diğerleri, 1999;

Timarova ve Salaets, 2011) ve kaygıyla (Öz, 2012; Tosun ve Irak, 2008) ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Kendini Düzenleyen Yürütücü İşlevler Modeli, üstbilişlerin Bilişsel Dikkat Sendromu aracılığıyla bireylerin dikkatlerini kendilerine odaklamalarına ve işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmelerine neden olduğu savunmaktadır. Bunun yanında Bilişsel Dikkat Sendromu, bireylerin dikkatlerini tehdit kaynaklarına odaklamalarına neden olmaktadır. Bu sendroma sahip bireyler genellikle herkes tarafından yaşanan olumsuzluklara olması gerekenden daha fazla odaklanırlar. Bu durum bireylerin genellikle negatif bilgilere erişimini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan üstbilişlerin bireyin dikkatini tek bir noktaya odaklamasına neden olarak alternatiflerin farkına varılmasını engellediği ve sonuç itibarıyla bilişsel esnekliği azaltabileceği söylenebilir. Bilişsel Dikkat Sendromu'nun bir diğer önemli yönü ise korkulan durumlardan kaçınma, düşünceleri kontrol etmeye çalışma, alkol kullanma ve kendi kendini cezalandırma gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejileridir. Bu stratejiler, normal bilişsel süreçleri kesintiye uğratmakta ve hatalı bilişleri düzeltebilecek olan yeni bilgileri öğrenmeyi engellemektedir. Bunun yanında Bilişsel Dikkat Sendromu işlevsel başa çıkma stratejilerinin de öğrenilmesini engellemektedir (Wells, 2011). Bu bağlamda üstbilişler, bireylerin işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmelerine neden olarak yeni bilgilerin ve olası çözüm yollarının öğrenilmesini engellemektedir. Bu durum da bireyin çevresel değişiklikleri tanımlamasını, durumlara çoklu bakış açısı geliştirilmesini ve farklı stratejiler geliştirmek için çevresini araştırmasına engel olarak bilişsel esneklik düzeyini düşürebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlerde üstbilişlerin, bilişsel esnekliği azalttığı bu durumun da sınav kaygısının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Bilişsel esneklik, bireyin alternatiflerin bilince olması, zorlayıcı durumları kontrol edilebilir olarak algılaması, yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlarken esnek davranabilmesidir (Denis ve Vander Val, 2010; Martin ve Anderson, 1998; Martin ve diğerleri, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, çevresel değişiklikleri tanımlama, durumlara çoklu bakış açısı geliştirme ve gelişebilecek durumlara ilişkin farklı stratejiler geliştirmek için çevreyi araştırma becerisine sahiptirler (Gurvis ve Calargo, 2007). Ayrıca bu bireyler yeniliklere açık olup, problemlere daha iyi odaklanıp çözüm odaklı yaklaşabilmektedir (Jonassen ve Grabowski'den aktaran; Kömür, 2018). Dolayısıyla, yukarıdaki kuramsal açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin içinde bulundukları durumdan kaynaklanan kaygı ile daha etkili bir şekilde baş etmesi beklenilebilir.

5.1.2. Ruminasyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Bu araştırmada, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin dolaylı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ruminasyon ve sınav kaygısı ilişkisinde bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü üstlendiğini desteklemektedir. Bir diğer deyişle ruminasyonun sınav kaygısı üzerine etkisi, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine göre değişmektedir. Analiz sonuçlarına göre yüksek düzey ruminasyon bilişsel esnekliği azaltmakta, azalan bilişsel esneklik de sınav kaygısını arttırmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu ise, ruminasyonun bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordadığıdır. Ruminasyon ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda ruminasyon ile bilişsel esnekliğin anlamlı düzeyde negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde ise ruminasyonun bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde daha önceki çalışmalarda ruminasyon ve bilişsel esnekliğin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Davis ve Nolen-Hooksema, 2000).

Davis ve Nolen-Hooksema'ya (2000) göre ruminasyon yapan bireyler, bilişsel sistemlerini değişen çevresel koşullara uyarlamakta zorluk çekmektedirler. Bu bireyler çevresel koşullara karşı adeta bir zihinsel sıkışmışlık yaşarlar. Buna ek olarak bireyin ruminasyondan kaynaklı olarak kendi olumsuz ruh hali ve yaşam koşullarıyla meşgul olması kendi kararlarına ilişkin güvenini azaltabilmektedir (Davis ve Nolen-Hooksema, 2000). Bilişsel esneklik ise yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlarken esnek davranabilmeyi, esnek davrandığı durumlara ilişkin de kendini yetkin hissetmeyi gerektiren bir özelliktir (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve diğerleri, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bu bağlamda ruminasyonun, bireylerin düşünce sistemlerini çevresel değişimlere uyarlamalarını zorlaştırabileceği, verdiği kararlara ilişkin özgüvenini sarsabileceği ve sonuç olarak bilişsel esneklik düzeylerini azaltacağı düşünülebilir.

Bunun yanında ruminasyon yapan bireyler, genellikle alternatif durumlardan baskın olanları filtrelerler ve yeni durumlara uyum sağlarken esnek davranamazlar (Owens ve Derakshan, 2013). Oysa bilişsel esneklik çoklu alternatiflerin bilincinde olunmasını ve yeni durumlara esnek bir tutum ile yaklaşılmasını gerektirmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bu açıdan ruminasyon bireyin alternatifleri fark etmelerine engel olabilir ve uyum becerilerindeki esnekliğe zarar vererek bilişsel esnekliği azaltabilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ergenlerde ruminasyonun, bilişsel esnekliği azalttığı bu durumun da sınav kaygısının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, yapısal eşitlik modeli çerçevesinde elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, üstbilişlerin sınav kaygısına yönelik yordayıcı gücünün, denkleme ruminasyon eklendiğinde arttığını, buna karşın gerek üstbilişlerin gerekse ruminasyonun sınav kaygısına yönelik yordayıcı gücünün, denkleme bilişsel esneklik dahil edildiğinde kısmen azaldığı görülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolü incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Üstbiliş ile sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki vardır ve üstbiliş sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamaktadır.
2. Ruminasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki vardır ve ruminasyon sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamaktadır.
3. Üstbiliş ile ruminasyon arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki vardır ve üstbiliş, ruminasyonu anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
4. Ruminasyon, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Bu araştırmada üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki vardır ve bilişsel esneklik sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordamaktadır.
2. Üstbiliş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki vardır ve üstbiliş, bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
3. Bilişsel esneklik, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Bu araştırmada ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ruminasyon ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki vardır ve ruminasyon, bilişsel esnekliği anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
2. Bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde önerilere yer verilmiştir. Öneriler uygulamaya dönük ve araştırmacılara dönük olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim-öğretim ortamlarında sınav kaygısını azaltmak amacıyla üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik odaklı psiko-eğitim ve rehberlik programları geliştirilip, uygulanabilir.
2. Psikolojik danışmanlar veya psikologlar, sınav kaygısı problemi yaşayan danışanlar ile çalışırken, üstbilişsel terapi yaklaşımları ve yöntemlerinden yararlanabilir.
3. Psikolojik danışmanlar veya psikologlar, sınav kaygısı problemi yaşayan danışanlar ile çalışırken, danışanların bilişsel esneklik düzeylerini arttırmaya ve ruminasyon düzeylerini azaltmaya yönelik oturumlar planlayabilirler.
4. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını arttırmak amacıyla üstbilişsel eğitim programları geliştirilebilir.
5. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarına engel olmak amacıyla üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik odaklı önleyici ve gelişimsel rehberlik etkinlikleri geliştirilip uygulanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmadaki veriler, Mardin ilinde yaşayan farklı orta öğretim kurumlarında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda, farklı bölge ve gelişim dönemlerinin ele alınması faydalı olabilir.
2. Bu çalışmada sınav kaygısı yordayan bilişsel değişkenler olarak üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik incelenmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda, sınav kaygısını yordayabileceği düşünülen *uyumsuz dikkat* gibi farklı bilişsel değişkenler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1986). *Demokratik otoriter ve ilgisiz olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocuğun kaygı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Abramowitz, J. S., McKay, D., & Taylor, S. (2011). *Obsessive-compulsive disorder: Subtypes and spectrum conditions*. New York: Elsevier.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69948> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933909.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm sayfasından erişilmiştir.
- Allen, G. J., Giat, C., & Cherney, R. J. (1974). Locus of control, test anxiety, and student performance in a personalized instruction course. *Journal of Educational Psychology*, 66(6), 968. doi: 10.1037/h0021543
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Rose, D. T., Robinson, M. S., & Lapkin, J. B. (2000). The Temple-Wisconsin Cognitive Vulnerability to Depression Project: lifetime history of axis I psychopathology in individuals at high and low cognitive risk for depression. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 403. doi: 10.1037//0021-S43X.109.3.403
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, C. M. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2000-02090-010>
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://pdfs.semanticscholar.org/5a32/ccb596b9efcf3bc7b51f398a760c2d749fcc.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Asmalı, M. (2017). Big Five Personality Traits and Test Anxiety among English as a Foreign Language Learners. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (11). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/1680/502cbaf57220930c494f4b873ac32e8d31bf.pdf>
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Hilgard, R. E. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1971).
- Aydın, G. (2017). *Assessing a model of cognitive test anxiety: The role of rumination, selfforgiveness, perfectionism cognitions and cognitive defusion through the indirect effect of psychological flexibility*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/347/172> sayfasından erişilmiştir.
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T., & Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of anxiety disorders*, 23(6), 727-736. doi:10.1016/j.janxdis.2009.02.013
- Bai, Y. (2011). *Studies on the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school*. Unpublished master thesis. Hebei University, China.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2012). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barkley, R. A. (2000). Genetics of childhood disorders: XVII. ADHD, Part 1: The executive functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1064–1068. doi: 10.1097/00004583-200008000-00025
- Başal, H. A. (1997). Denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 21(103). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5919/2052> sayfasından erişilmiştir.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/396-published.pdf> sayfasından erişilmiştir..
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55). doi: 10.17755/esosder.91623
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(3), 343-353.

Retrieved from
<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2009/00000037/00000003/art00008>

- Bilgin, M. (2016). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62). <https://pdfs.semanticscholar.org/6887/c7d5ff05c6ce75f110dc1ae459527212f254.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88. doi: 10.1007/s10567-005-2342-x
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. Retrieved from <https://www.pep-web.org/document.php?id=IPL.095.0001A>
- Boyacıoğlu N., & Küçük L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454. doi: 10.1177/1059840511417631
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R. A., & Tomasino, D. (2007). *Reducing Test Anxiety and Improving Test Performance in America's Schools*. California: Institute of HeartMath.
- Brandmo, C., Braten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61. doi:10.1007/s11218-018-9461-y
- Brown A. L. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms*. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child development*, 1-8. doi: 10.2307/1128873
- Brozovich, F., & Heimberg, R. G. (2008). An analysis of post-event processing in social anxiety disorder. *Clinical psychology review*, 28(6), 891-903. doi:10.1016/j.cpr.2008.01.002

- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/http-dergipark-gov-tr-journal-1517-dashboard/issue/36422/409991> sayfasından erişilmiştir.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: *Assessing the evidence*. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297. doi: 10.1007/BF01464075
- Cartwright-Hatton, S., Mather, A., Illingworth, V., Brocki, J., Harrington, R., & Wells, A. (2004). Development and preliminary validation of the Meta-cognitions Questionnaire Adolescent Version. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(3), 411-422. doi: 10.1016/S0887-6185(02)00294-3
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). Self-consciousness and reactance. *Journal of Research in Personality*, 15(1), 16-29. doi: 10.1016/0092-6566(81)90003-9
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1984). Self-focused attention in test anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. *Advances in test anxiety research*, 3, 3-20.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1988). A control-process perspective on anxiety. *Anxiety Research*, 1(1), 17-22. doi: 10.1080/10615808808248217
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-592. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.09.002
- Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. C. M. (2001). Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, 37, 715–730. doi: 10.1037//0012- 1649.37.5.715
- Chrzanowski, G. (1981). The genesis and nature of self-esteem. *American Journal of Psychotherapy*, 35(1), 38-46. doi: 10.1176/appi.psychotherapy.1981.35.1.38
- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 185-197. doi: 10.1080/03069880500132540
- 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 45(8), 1350-1362. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00335.x
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.87

- Conway, M., Csank, P. A., Holm, S. L., & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of personality assessment*, 75(3), 404-425. doi: 10.1207/S15327752JPA7503_04
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, M. T. (2005). Metacognition in computation: A selected research review. *Artificial intelligence*, 169(2), 104-141. doi: 10.1016/j.artint.2005.10.009
- Cropley, M., Zijlstra, F. R., Querstret, D., & Beck, S. (2016). Is work-related rumination associated with deficits in executive functioning?. *Frontiers in psychology*, 7, 1524. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01524
- Curran, T., Worwood, J., & Smart, J. (2019). Cognitive flexibility and generalized anxiety symptoms: The mediating role of destructive parent-child conflict communication. *Communication Reports*, 32(2), 57-68. doi: 10.1080/08934215.2019.1587485
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. Ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879439.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3466> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3467> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177. doi: 10.1080/01933922.2011.586016
- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive therapy and research*, 24(6), 699-711. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005591412406>
- de Jong-Meyer, R., Beck, B., & Riede, K. (2009). Relationships between rumination, worry, intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 547-551. doi:10.1016/j.paid.2008.12.010

- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In: R.V. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (31. ed., pp.273-328). USA: Academic Press.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dictionary, C. (2020). *Cambridge University Press* 2020. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/rumination> sayfasından erişilmiştir.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and brain sciences*, 22(5), 735-808. doi: 10.1017/S0140525X99522188
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Doğan Laçın, B. G. Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan T. (1999). *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dora, A. G. (2012). *The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University. Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 259-280. doi: 10.1501/Egifak_0000001099
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1). <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6748/90732> sayfasından erişilmiştir.
- Erdur-Baker, O., & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10(2), 1-16.
- Erdur-Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N. ve Danışık, N. D. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/öfke ifade tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 43-53. https://www.researchgate.net/publication/275154178_Ergenlerde_Gorulen_Psikolojik_Belirtilerin_Yordayicilari_olarak_Ruminasyon_ve_Ofke_Ofke_Ifade_Tarzları sayfasından erişilmiştir.

- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkinliği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 2(1), 9-16.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/906-published.pdf>
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1066> sayfasından erişilmiştir.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12). <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/133> sayfasından erişilmiştir.
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28. doi: 10.1016/0028-3932(93)90077-D
- Esterhuyse, K. G., Nortje, N., Pienaar, A., & Beukes, R. B. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1), 90-95. doi: 10.1080/20786204.2013.10874309
- Everson, H. T., Millsap, R. E., & Rodriguez, C. M. (1991). Isolating gender differences in test anxiety: A confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 243-251. doi: 10.1177/0013164491511024
- Fennell, M. J. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(1), 1-26. doi: 10.1017/S1352465800015368
- Fisher, P., & Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy: Distinctive features*. England: Routledge.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50(1), 21-45. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.21
- Flavell, J.H. (1979). Meta-cognition and meta-cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Folin, O., Denis, W., & Smillie, W. G. (1914). Some observations on "emotional glycosuria" in man. *Journal of Biological Chemistry*, 17(4), 519-520. Retrieved from <https://www.jbc.org/content/17/4/519.short>
- Garcia- Garcia, M., Barcelo, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). The role of the dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, 31(4), 754-760. doi: 10.1111/j.1460-9568.2010.07102.x
- Gargabi, Z. H., Nouri, R., Moradi, A., Sarami, G., & Karaj, I. (2014). Evaluation of Coping Styles, Metacognition and Their Relationship with Test Anxiety. *Journal of*

Mazandaran University of Medical Sciences (JMUMS), 23. Retrieved from http://jmums.mazums.ac.ir/files/site1/user_files_0d0bf0/mousavi-A-10-29-161-fcb616b.pdf

- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz Ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. 1. Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi Bildiri kitabı, 219-241. <http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/674> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2817/37931> sayfasından erişilmiştir.
- Giordano, L. A. (2000). Effects of test anxiety in control trainin on anxious behaviors and academic performance in college students with learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, 60, 4196.
- Gold, D. B., & Wegner, D. M. (1995). Origins of ruminative thought: Trauma, incompleteness, nondisclosure, and suppression. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(14), 1245-1261. doi: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb02617.x
- Göveç, N. T. (2014). *Psikodrama Ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi İle Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., & Peterson, A. C.(1996). Pubertal processes: Methods, measures, and models. In: Graber, J. A., Brooks-Gunn, J. And Petersen, A. C. (Eds.). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 22-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, D. A., Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G., & Curtiss, G. (1993). Wisconsin Card Sorting Test, Revised and Expanded. *Psychological Assessment Resources*.
- Grant, D. M., & Beck, J. G. (2010). What predicts the trajectory of rumination?: A prospective evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 480-486. doi:10.1016/j.janxdis.2010.03.004
- Gurvis, J. & Calarco, A. (2007). *Adaptability: Responding effectively to change*. USA: Center for Creative Leadership.
- Güleç, S., Kahraman, P. B. ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343-358. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16698/173583> sayfasından erişilmiştir.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39).

<http://www.turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/73> sayfasından erişilmiştir.

- Gülüm, I. V. ve Dağ, I. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3). <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/tekrarlayici-dusunme-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085. idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=664 sayfasından erişilmiştir.
- Gürçay, S. S. (1998). Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek bireyler arası ilişkilerde yeterlik ve karar verme ilişkileri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-16.
- Hagen, R., Hjemdal, O., Solem, S., Kennair, L. E. O., Nordahl, H. M., Fisher, P., & Wells, A. (2017). Metacognitive therapy for depression in adults: a waiting list randomized controlled trial with six months follow-up. *Frontiers in psychology*, 8, 31 doi: 10.3389/fpsyg.2017.00031
- Hamburg, D. A., & Takanishi, R. (1989). Preparing for life: The critical transition of adolescence. *American Psychologist*, 44(5), 825. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1989-25593-001>
- Hanımoglu, E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4386/60268> sayfasından erişilmiştir.
- Hankin, B. (2008). Rumination and Depression in Adolescence: Investigating Symptom Specificity in a Multiwave Prospective Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 701-713. doi:10.1080/15374410802359627
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millenium. *Communication Monographs* 76(4): 408–420. Doi:10.1080/03637750903310360.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Hill, A. (2008). "Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation." Unpublished doctoral dissertations, California School of Professional Psychology, Alliant International University. San Diego.
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8(1), 26-32. doi: 10.1016/j.tics.2003.11.003

- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: A further longitudinal study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1-76. doi: 10.2307/1165770
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. doi:10.1007/s10964-010-9579-5
- Hollandsworth, J. G., Glazeski, R. C., Kirkland, K., Jones, G. E., & Van Norman, L. R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: *Cognitive, behavioral, and physiological components*. *Cognitive Therapy and Research*, 3(2), 165-180. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01172603>
- Hutto, M. D., & Thompson, A. R. (1995). Counseling College Students with Visual Impairments in Preparation for Employment. *RE: view*, 27(1), 29-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ505066>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, 30(2), 190-200. doi: 10.1016/j.newideapsych.2011.11.001
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54. doi: 10.5080 / u6604
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152. https://www.academia.edu/download/44147647/The_Examination_of_the_Relation_ship_betw20160327-21314-1fcon12.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kaçar, M. ve Hocaoglu, Ç. (2019). Pika, geri çıkarma bozukluğu nedir? Tanı ve tedavi yaklaşımları. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3). doi: 10.5505/kpd.2019.50570
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19551/208384> sayfasından erişilmiştir.
- Karatepe, H. T. (2010). *Ruminatif düşünme biçimi ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, TC Sağlık Bakanlığı, İstanbul.
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_14_1_7_16.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, M. ve Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yeni Symposium (Vol. 53, No. 3)*. doi: 10.5455/NYS.20151215070858

- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kesselring, A. F. (2010). *The relation of executive functioning to coping strategies and internalizing symptoms in a community sample of African American adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Loyola University, Chicago.
- Kline, B.R. (2011). *Principles and practice of structural modeling*. New York-London: The Guilford Press.
- Kloo, D., Perner, J., Kerschhuber, A., Dabernig, S., & Aichhorn, M. (2008). Sorting between dimensions: Conditions of cognitive flexibility in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(2), 115-134. doi: 10.1016/j.jecp.2007.12.003
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7). <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1393-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kömür, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5241> sayfasından erişilmiştir.
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and behavioral practice*, 9(3), 177-190. doi: 10.1016/S1077-7229(02)80048-7
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/1593667>
- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 69(1), 176. Retrieved from <http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LN1995.pdf>
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166. doi: 10.1037/h0062855

- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. *Advances in social cognition*. In: R. S. Jr. Wyer. (Eds.), *Ruminative Thoughts* (1st ed., pp. 1-47). New Jersey: Psychology Press.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi:10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626. doi:10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with aggressive communication traits. *Journal of social behavior and personality*, 13(3), 531-540. Retrieved from https://www.academia.edu/14152012/Individuals_perceptions_of_their_communication_behaviors_A_validity_study_of_the_relationship_between_the_Cognitive_Flexibility_Scale_and_the_Communication_Flexibility_Scale_with_aggressive_communication_traits
- Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. doi: 10.1080/08824096.2011.587555
- Matthews, G., & Wells, A. (2004). Rumination, depression, and metacognition: The S-REF model. Depressive rumination: Nature, theory and treatment. In: C. Papageorgiou and A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment*. (p.p. 125-151.) Chichester: John Wiley & Sons.
- Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 111-125. Retrieved from http://www.academia.edu/download/42557330/Metacognition_and_Maladaptive_Coping_as_20160210-18058-1in3e04.pdf
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children.
- McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical psychology review*, 29(6), 496-505. doi: 10.1016/j.cpr.2009.05.003
- Mezack, K. (1995). A specialized approach to job readiness training. *American Rehabilitation*, 21(2), 29-31. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=2335868>
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. (çev. S. Karakaş ve R. Eski) Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1977).

- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1969). Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests: Another look. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(2), 240. doi: 10.1037/h0027164
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (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. doi: 10.1037/h0030132
- Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve İlişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3). http://www.cappsy.org/archives/vol3/no3/cap_03_24.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C., & Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 539-554. doi:10.1023/b:cotr.0000045563.66060.3e
- Nelson O. T. (1999). Cogniton Versus Metacognition. In: R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Cognition*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). Why investigate metacognition? In: J. Metcalfe & A. P. Shimamura, (Eds.), *Metacognition* (1-25). USA: MIT Press.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, 100(4), 569. doi:10.1037/0021-843x.100.4.569
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504–511. doi:10.1037/0021-843X.109.3.504
- Nolen-Hoeksema, S., & Davis, C. G. (1999). " Thanks for sharing that": Ruminators and their social support networks. *Journal of personality and social psychology*, 77(4), 801. doi: 10.1037/0022-3514.77.4.801
- O'Carroll, P. J., & Fisher, P. (2013). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical Education*, 47(6), 562-568. doi: 10.1111/medu.12125
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, M., & Derakshan, N. (2013). The effects of dysphoria and rumination on cognitive flexibility and task selection. *Acta psychologica*, 142(3), 323-331. doi: 10.1016/j.actpsy.2013.01.008
- Owensworth, T. L., McFarland, K., & Young, R. M. (2002). The investigation of factors underlying deficits in self-awareness and self-regulation. *Brain Injury*, 16(4), 291-309. doi: 10.1080/02699050110103986
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2019). *2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Araştırma Raporu. Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.

- Öner, N. ve Le Comte, A. (1985). *Durumluluk-Süreklilik Kaygı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: BÜ Yayınları.
- Önsüz, M. F., Demir, F., Afşari, E. K., Şahin, A., Çatalbaş, Y. ve Bektaş, H. (2012). Sakarya İlinde gerçekleşen intihar girişimi vakalarının değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10(3), 141-150. doi: 10.20518/tjph.173010
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, E. B. ve Arık, S. (2018). Çocukların Üstbilişsel Farkındalıkları ile Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/571329> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B. U. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19 <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/2756> sayfasından erişilmiştir.
- Özgül, G.U. (2017). *İstanbul İlinde Öğrenim Gören 15-17 Yaş Aralığındaki Bir Grup Lise Öğrencisinin Aleksitimi, Ruhsal ve Davranışsal Sorunlar İle Üst Biliş Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 261-273. doi:10.1023/a:1023962332399
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2004). *Depressive rumination: Nature, theory and treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International review of industrial and organizational psychology*, 7, 153-200. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284585219_Emotions_in_work_and_achievement
- Pena, M., & Losada, L. (2017). Test anxiety in spanish adolescents: examining the role of emotional attention, and ruminative self-focus and regulation. *Frontiers in psychology*, 8, 1423. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01423
- Ping, L. T., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: state, trait and relationship with exam satisfaction. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, 15(2), 18. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3341884/>
- Proust, J. (2007). Metacognition and metarepresentation: is a self-directed theory of mind a precondition for metacognition?. *Synthese*, 159(2), 271-295. doi:10.1007/s11229-007-9208-3
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship?. *Educational Psychology*, 30(1), 11-26. doi: 10.1080/01443410903328866

- 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. doi: 10.1080/03055698.2014.953914
- Rasor, L. T., & Rasor, R. A. (1998). Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students in Relation to Ethnicity, Gender, and Age. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED415942>
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356. doi:10.1007/bf00912721
- Rende, B. (2000). Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment. *Seminars in Speech and Language* 21(02), 121-153. doi: 10.1055/s-2000-7560
- Rockmore, T. (1997). *Cognition: An introduction to Hegel's Phenomenology of spirit*. Berkeley: University of California Press.
- Roelofs, J., Huibers, M., Peeters, F., Arntz, A., & van Os, J. (2010). Positive and negative beliefs about depressive rumination: A psychometric evaluation of two self-report scales and a test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive therapy and research*, 34(2), 196-205. doi: 10.1007/s10608-009-9244-z
- Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M., & Meesters, C. (2012). Stress-reactive rumination, negative cognitive style, and stressors in relationship to depressive symptoms in non-clinical youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 414-425. doi: 10.1007/s10964-011-9657-3
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1. doi: 10.1037/h0092976
- Saed, O. (2010). Correlation among meta-cognitive beliefs and anxiety–depression symptoms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1685-1689. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.346
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. (çev. D.M. Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Oriinal çalışmanın basım tarihi 1987).
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=90928> sayfasından ulaşılmıştır.
- Sarason, I. G. (1981). Test anxiety, stress, and social support. *Journal of Personality*, 49(1), 101-114. doi: 10.1111/j.1467-6494.1981.tb00849.x
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1984-22217-001>
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7. doi:10.1080/10615808808248215

- Sarason, S. B., Hill, K. T., & Zimbardo, P. G. (1964). A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on intelligence and achievement tests. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-51. doi: 10.2307/1165688
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59547> sayfasından erişilmiştir.
- Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Schotte, D. E., & Clum, G. A. (1982). Suicide ideation in a college population: A test of a model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 50(5), 690. doi: 10.1037/0022-006X.50.5.690
- Scott, V. B., & McIntosh, W. D. (1999). The development of a trait measure of ruminative thought. *Personality and individual differences*, 26(6), 1045-1056. Retrieved from <https://patents.google.com/patent/US6002955A/en>
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. doi: 10.2307/2785779
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition* 9, 313-323. doi:10.1006/ccog.2000.0450
- Slapion, M. J., & Carver, C. S. (1981). Self-directed attention and facilitation of intellectual performance among persons high in test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 115-121. doi: 10.1007/BF01172332
- Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical psychology review*, 29(2), 116-128. doi: 10.1016/j.cpr.2008.10.003
- Solso, R.L., MacLin, M.K., & MacLin, O.H. (2018). *Bilişsel Psikoloji* (çev. A. Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Bilge Kültür Sanat. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2005)
- Sökmen ve Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126. <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/index.php/Kefdergi/article/view/623> sayfasından erişilmiştir.
- Spada, M. M., Georgiou, G. A., & Wells, A. (2010). The relationship among metacognitions, attentional control, and state anxiety. *Cognitive behaviour therapy*, 39(1), 64-71. doi: 10.1080/16506070902991791
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Ireson, J. (2006). Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology*, 26(5), 615-624. doi: 10.1080/01443410500390673
- Spangler, G. (1997). Psychological and physiological responses during an exam and their relation to personality characteristics. *Psychoneuroendocrinology*, 22(6), 423-441. doi: 10.1016/S0306-4530(97)00040-1

- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. C.A.:Consulting Psychologists Pres.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student?. *Instructional science*, 26(1-2), 127-140. doi:10.1023/a:1003096215103
- Şahinler, G. (2018). *On İkinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tabadkan, B. B. Z. R., & Poor, M. M. (2016). Relationship between Meta-Cognitive Beliefs and Mindfulness with Ruminative Thoughts in Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(6), 1052-1056. doi: 10.1007/s11469-016-9688-9
- Tamar, M. (2005). *Gençlikte değişim ve süreklilik*. İzmir: Çelikkol Yayıncılık (2005).
- Tartar, N. (2014). *An investigation of the relationship between test anxiety and test performance of 8th grade students*. Unpublished master thesis. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Thurston, B. J., & Runco, M. A. (1999). Flexibility. In: M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopaedia of creativity*, (1st ed., pp.729–732). San Diego: Academic Press
- Timarová, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13(1), 31-52. doi: 10.1075/intp.13.1.03tim
- Toksöz, İ. ve Kolburan, Ş. G. (2018). Evli Bireylerde Bağlanma Stiller ve Bilişsel Esnekliğin İlişki Doyumuna Etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aitdergi/issue/43705/536153> sayfasından erişilmiştir.
- Topal, N. (2019). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1).
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 247-259. doi:10.1023/a:1023910315561
- Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational research*, 50(2), 343-372. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543050002343>
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G. ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *JAREN*, 5(1), 59-66. doi:10.5222/jaren.2019.43265

- Türk Dil Kurumu. (2020). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkçapar, H. (2008). *Bilişsel terapi*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ünal Teksin, G. (2018). *Cinsel Organlarda-Pelviste Ağrı ve İç Girme Bozukluğu Olan Kadınlarda Duygusal Şemaların ve Üst Bilişlerin Sağlıklı Kontrollerle Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Has. Eğt. ve Arş. Hastanesi, İstanbul.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. doi: 10.19126/suje.325679
- Weber, F., & Exner, C. (2013). Metacognitive beliefs and rumination: A longitudinal study. *Cognitive therapy and research*, 37(6), 1257-1261. doi: 10.1007/s10608-013-9555-y
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition*. New York; Wiley.
- Wells, A. (2002). *Emotional Disorders and Metacognition.: Innovative Cognitive Therapy*. England: John Wiley & Sons.
- Wells, A. (2008). Metacognitive therapy: Cognition applied to regulating cognition. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(6), 651-658 doi: 10.1017/S1352465808004803
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Newyork: Guilford press.
- Wells, A. (2013). Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6(2), 186-201. doi: 10.1521/ijct.2013.6.2.186
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*, 42(4), 385-396. doi: 10.1016/S0005-7967(03)00147-5
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. New York: Psychology Press.
- Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour research and therapy*, 34(11-12), 881-888. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005796796000502>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183. doi: 10.1207/s15326985ep2402_3
- Wilkinson, P. O., Croudace, T. J., & Goodyer, I. M. (2013). Rumination, anxiety, depressive symptoms and subsequent depression in adolescents at risk for psychopathology: a longitudinal cohort study. *BMC psychiatry*, 13(1), 250. doi:10.1186/1471-244x-13-250

- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, 76(2), 92. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1972-02065-001>
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191. doi: 10.1007/s12144-008-9033-y
- Yalçın, Z. (2020, 11 Nisan). Ezici çoğunluk psikososyal destek istedi. *Sabah*. <https://www.sabah.com.tr/yasam/2020/04/11/ezici-cogunluk-psikososyal-destek-istedi-sayfasindan-erisilmistir>.
- Yalom, I. D. (2020). *Existential psychotherapy*. USA: Hachette UK.
- Yapan, S. (2018). *Depresyon ve Anksiyete Belirtilerinin Yordayıcıları Olarak Ruminasyon, Otomatik Düşünceler, İşlevsel Olmayan Tutumlar Ve Düşünce Baskılama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişime ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 41-52.
- Yeşilyurt, F. (2007). *Sınav Kaygısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, I. (2007). Depression, Test Anxiety and Social Support among Turkish Students Preparing for the University Entrance Examination. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (29).
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13). <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1180-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, İ. ve 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(25). <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/906-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz Aydın, D. (2018). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Bağlanma Stilleri ve Annelerinin Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. E. (2015). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi* 26(2), 107. <http://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/3u3th6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Young, C. C., & Dietrich, M. S. (2015). Stressful life events, worry, and rumination predict depressive and anxiety symptoms in young adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(1), 35-42. doi:10.1111/jcap.12102

- Yu, X., Chen, J., Liu, J., Yu, X., & Zhao, K. (2015). Dispositional optimism as a mediator of the effect of rumination on anxiety. *Social Behavior & Personality*, 43(8), 1233–1242. doi: 10.2224/sbp.2015.43.8.1233
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.
- Zeigarnik, B. (1938). On finished and unfinished tasks. In: W. D. Ellis (Eds.), *A source book of Gestalt psychology* (pp. 300–314). Kegan Paul, Trench, Trubner & Company. doi: 10.1037/11496-025
- Zerbe, K. J. (1990). Through the storm: Psychoanalytic theory in the psychotherapy of the anxiety disorders. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 54(2), 171. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/670dc207f0002c424d8f9cf50243c8ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818298>



EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39896782-355.01-E.15889666
Konu : Mertcan KIRKIK ' ın
Tez Çalışması

03.09.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23.08.2019 tarih ve 15789 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mertcan KIRKIK ' ın tez danışmanı Prof. Dr. Murat BALKIS sorumluluğunda "Ergenlerde Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Üstbilişsel İnançlar, Ruminasyon ve Bilişsel Esneklik" başlıklı tez çalışması kapsamında 01-30 Kasım 2019 tarihleri arasında, İlimize bağlı ortaöğretim kurumlarında tez araştırma anket çalışmasının ekte belirtilen program çerçevesinde yapması ile ilgili yazı ve formlar ekte sunulmuştur.

Söz konusu anketin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak, ilgi yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına dayalı olarak anket çalışmasını, mühürlü anket örnekleriyle yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahsum GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

O L U R
03.09.2019
Yakup SARI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Vali Ozan Cad. Hükümet Konağı MARDİN
Elektronik Ağ: www.mardinmem.gov.tr
e-posta: ortaogretim47@meh.gov.tr

Bilgi için: İ.PAMUKÇU (VHKİ) Z.ÖZTÜRK (Şef)
Tel: 0 (482) 212 12 58
Faks: 0 (482) 212 12 36

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 46aa-eecl-3f73-a02a-6871 kodu ile teyit edilebilir.

 **öner çelikkaleli** 17.10.2019
mertcan kırkık

 **Bilişsel esneklik ölçeği ergen...**
DOCX - 22 KB

İyi çalışmalar :))

öner çelikkaleli <celikkaleli@gmail.com>, 16 Eki 2019 Çar, 22:04 tarihinde şunu yazdı:

 **Ozgur Erdur Baker** 16.10.2019
mertcan kırkık

 **Ruminasyon olcegi_short (1).doc**
DOC - 37 KB

 **The_T**
PDF - 2

2 ek (294 KB)

Ekte gönderiyorum. Kolaylıklar dilerim.

Ozgur

...

 **sueda.kucuk@yoret.org.tr** 25.10.2019
mertcan.kirkik@hotmail.com

Mertcan Bey merhaba,

Necla Öner'in Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı, Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı, puanlama anahtarı ve envanter adresinize kargolanmıştır, bilginize.

İyi çalışmalar dileriz.

 **Metehan IRAK** 17.10.2019
mertcan kırkık

 **Irak_MCQ-C_2012.pdf**
PDF - 199 KB

 **MCQ-C_TR.pdf**
PDF - 27 KB

2 ek (226 KB)

Merhaba Mertcan,
Belgeler ekte, iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Metehan Irak, PhD

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışması kapsamında sizlerden aşağıdaki anketleri cevaplamanızı rica ediyorum. Ankete ismini yazmanıza **gerek yoktur**. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler **kesinlikle** gizli tutulacaktır. Anketlerde yer alan her bir soruyu **dikkatlice okuyunuz** ve size uygun olan **tek bir ifadeyi** işaretleyiniz. Anket sorularından herhangi bir rahatsızlık duymanız durumunda anketi doldurmayı bırakabilirsiniz. Çalışmamızda gönüllülük esastır. Soruları boş bırakmamanızı rica ediyorum. Her bir maddeyi içtenlikle yanıtlamaya çalışınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum ya da sözlü olarak dinledim. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim”

()

Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Mertcan KIRKIK

OKULU :

SINIF/ŞUBE :

CİNSİYETİ :

Ek 3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

YÖNERGE : Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içine “X” işareti koyun. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

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

16.Önemli bir sınava girmeden çok endişelenirim.				
17.Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18.Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim.				
19.Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye(kurmamaya) çalışır, fakat yapamam.				
20.Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				



Ek 4. Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)

Bu anket gençlerin nasıl düşündüklerini incelemektedir. A aşağıda sizin gibi genç bireyler tarafından ifade edilmiş bazı cümleler listelenmiştir. Her bir maddeyi okuyarak her birinin sizin için **genellikle** ne kadar uygun olduğunu ilgili rakamı daire içine alarak belirtin. Lütfen tüm maddeleri cevaplandırın. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

1: kesinlikle katılmıyorum 2: biraz katılmıyorum
3: biraz katılıyorum 4: kesinlikle katılıyorum

	Kesinlikle katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bir şeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Eğer çok endişelenirsem kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sorunu düşünürken, kafamın nasıl çalıştığına dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Endişelendiğim bir düşüncüyü durduramazsam ve sonra kötü bir şey olursa, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Endişelenmek, kendimi ve çevremi düzenli tutmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Engellemeye çalışsam da endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Kafam karıştığında, endişelenmek bunları düzene sokmama yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Beni endişelendiren şeyleri düşünmeden duramıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Kafamdaki düşünceleri takip edebilmek için çok çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. İstedğim zaman düşünmeye başlayabilmeli ya da düşünmeyi durdurabilmeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Endişelenmek beni çıldırtabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Sürekli kafamdan geçenleri düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Nasıl düşündüğüme sürekli dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelenmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşüncelerimi durduramazsam, benim için hiç iyi olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Endişelenmeye başladığımda bunu durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Eğer düşüncelerimi durduramazsam kötü şeyler olacak.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek sorunları çözmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Bazı şeyler hakkında düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Düşüncelerimi kontrol edemezsem, darmadağın olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. İşlerimi bitirmek için endişelenmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Düşüncelerimi tekrar tekrar gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek 5. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Aşağıdaki ifadeler, sizin kendi davranışlarınız hakkındaki inanç ve duygularınızla ilgilidir. Lütfen her cümleyi ayrı ayrı dikkatle okuyup, bunlara ne kadar katıldığınızı belirleyin. Her tutuma ilişkin kendi katılma derecenizi, yandaki cevap bölümündeki sayılardan birinin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirleyiniz.

	<u>Kesinlikle Katılıyorum</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kısmen Katılıyorum</u>	<u>Kısmen Katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kesinlikle Katılmıyorum</u>
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Yeni ve alışık olmadığım durumlardan <u>kaçınırım</u> .	6	5	4	3	2	1
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar <u>veremeyecekmişim</u> gibi hissediyorum. (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Çözümlemeyecek gibi görünen sorunlara işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları <u>geliştiremem</u> .	6	5	4	3	2	1
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
8. Davranışlarım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
9. Her hangi bir durum karşısında farklı biçimlerde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
10. Sahip olduğum bilgilerimi gerçek hayatımda kullanmakta <u>zorlanırım</u> .	6	5	4	3	2	1
11. Bir problemin üstesinden gelmeye çalışırken çevremdeki kişilerin görüşlerini almak ve bunları değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1
12. Bir işi farklı biçimlerde yapmayı deneme konusunda kendime güvenirim.	6	5	4	3	2	1

Ek 6. Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu (RS-KF)

İnsanlar kötü bir deneyim yaşadıklarında bir sürü farklı şey yapar ya da düşünürler. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyup, son iki hafta içinde, belirtilenleri ne kadar sıklıkta yaptığınızı işaretleyin. Lütfen, ne yapmanız gerektiğini değil, gerçekte ne yaptığınızı belirtin.

1

2

3

4

Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
--------------	-------	------------	-----------

___ “Bunu hak etmek için ne yaptım” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ Son zamanlarda yaşadığın olayları analiz edip “Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum” diye “ne sıklıkla düşünüyorsun?”

___ “Niye bu şekilde bir tepki gösteriyorum?” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ Bir köşeye çekilip “neden bu şekilde hissediyorum” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ Ne sıklıkla, düşüncelerini yazıp, çözümlemeye ve anlamaya çalışıyorsun?

___ Son zamanlarda yaşadığın olaylar hakkında “Keşke daha iyi sonuçlansaydı” ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ “Niye benim problemlerim var da, diğer insanların yok” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ “Neden olayları daha iyi idare edemiyorum” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ Kişilik özelliklerini analiz edip “Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum” ne sıklıkla düşünüyorsun?

___ Ne sıklıkla tek başına bir yere gidip duygularını anlamaya çalışıyorsun?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Mertcan
Soyadı	KIRKIK
Doğum Yeri ve Tarihi	Muğla / 06.07.1994
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Derik Subaşı Ortaokulu/Mardin mertcan.kirkik@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Yenice İ.Ö.O. Muğla
Ortaöğretim	Muğla Anadolu Lisesi. Muğla
Yükseköğretim (Lisans)	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi -Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Muğla
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Denizli
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil (YÖKDİL) Sınavı
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	05.03.2017
Alınan Puan	58,750
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
2018-	Rehber Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı