



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YAYGIN
ANKSİYETE BOZUKLUĞU İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

ÖZLEM USUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**NİSAN, 2023
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YAYGIN
ANKSİYETE BOZUKLUĞU İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ÖZLEM USUL
ORCID NO: 0000-0003-4969-435X**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. UĞUR DOĞAN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**NİSAN, 2023
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem USUL tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaygın Anksiyete Bozukluğu ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Uğur DOĞAN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı & Jüri Başkanı

Prof. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ALTUNDAĞ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 25/04/2023

Bu tez Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaygın Anksiyete Bozukluğu ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 25 /04 /2023

İMZA
Özlem USUL

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISININ YAYGIN ANKSİYETE BOZUKLUĞU İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZLEM USUL

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Uğur DOĞAN

Nisan 2023, 97 sayfa

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile yaygın anksiyete bozukluğu ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 539 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya merkez kampüste öğrenim gören 405 kadın (%75.14) ve 134 erkek (%24.86) gönüllü öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 18-26 yaş aralığında bulunmaktadır ve yaş ortalamaları 20.99'dur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, sınav kaygısını ölçmek için Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; yaygın anksiyete bozukluğunu ölçmek için Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği, Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği, Bilişsel Kaçınma Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler Jamovi (Version 2.3.2) programı üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ile genel endişe, problemlere karşı olumsuz tutum, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel kaçınma arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; sınav kaygısı ve endişe ile ilgili olumlu inançlar arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ve ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve problemlere karşı olumsuz tutumun sınav kaygısını yordadığı; endişe ile ilgili olumlu inançlar ve bilişsel kaçınmanın ise sınav kaygısını yordamadığı görülmüştür. Genel endişenin sınav kaygısını yordadığı basit regresyon analiziyle saptanmıştır. ANOVA analizi ile

bağımsız değişkenlerin sınav kaygısı gruplarına göre (düşük, orta, yüksek) farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: sınav kaygısı, yaygın anksiyete bozukluğu, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma, genel endişe



ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP OF EXAM ANXIETY AND GENERALIZED ANXIETY DISORDER IN UNIVERSITY

ÖZLEM USUL

Master Thesis, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Uğur DOĞAN

April 2023, 97 pages

In this study, it was aimed to examine the relationship between test anxiety and generalized anxiety disorder of university students. The sample of the study consists of 539 undergraduate students from Muğla Sıtkı Koçman University selected by purposive sampling method. 405 female (75.14%) and 134 male (24.86%) volunteer students studying at the central campus participated in the research. Participants are between the ages of 18-26 and the average age is 20.99. Personal Information Form as data collection tools, Westside Test Anxiety Scale to measure test anxiety; Intolerance of Uncertainty Scale, Positive Beliefs Related to Worry Scale, Negative Attitudes towards Problems Scale, Cognitive Avoidance Scale and Penn State Anxiety Scale were used to measure generalized anxiety disorder. The data obtained after the application were analyzed over the Jamovi (Version 2.3.2) program. As a result of the research, it was found that there is a positive and moderate relationship between test anxiety and general anxiety, negative attitude towards problems, intolerance of uncertainty and cognitive avoidance; It was found that there was a positive, low-level relationship between test anxiety and positive beliefs about worry, and the relationship was statistically significant. In the multiple regression analysis, intolerance to uncertainty and negative attitude towards problems predicted test anxiety; Positive beliefs about anxiety and cognitive avoidance did not predict test anxiety. It was determined by simple regression analysis that general anxiety predicted test anxiety. With the ANOVA analysis, it was

determined that the independent variables differed according to the test anxiety groups (low, medium, high).

Keywords: test anxiety, generalized anxiety disorder, intolerance of uncertainty, positive beliefs about worry, negative problem orientation, cognitive avoidance, general worry



ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince akademik hayatımda ihtiyaç duyduğum her an değerli bilgilerini benimle paylaşan ve tez yazım sürecinde motivasyonel olarak zorlandığım dönemlerde desteğini esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Sayın Doç. Dr. Uğur DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Atılğan ERÖZKAN ve Dr. Öğrt. Üyesi Yunus ALTUNDAĞ'a tezimin gelişmesinde sundukları katkıları, dönütleri ve güzel yorumları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL, Prof. Dr. Atılğan ERÖZKAN, Doç. Dr. Aslı TAYLI ve Doç. Dr. Raşit AVCI; pandemi döneminde veri toplama sürecinde destek olan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Sinem ACAR, Dr. Halim SARICAOĞLU, Öğr. Gör. Saide Umut ZEYBEK ÇAKTI, Dr. Senem Ezgi VATANDAŞLAR ve Arş. Gör. Arca ADIGÜZEL'e çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana benden daha çok inanan ve motive eden, akademik çalışmalarımda fikirleriyle beni destekleyen sevgili arkadaşım Şebnem Irmak İPEK'e, akademik yazım sürecindeki katkıları için meslektaşım Sayın Onur GEDİZLİ'ye ve tezimin biçimsel olarak düzenlenmesinde destek olan canım kardeşim Muhammet Kemal USUL'a teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca beni bugünlere getiren canım aileme sonsuz sevgileri, saygıları ve emekleri için; bu süreci tamamlamamda sonuna kadar beni destekledikleri için ne kadar teşekkür etsem azdır. İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınav Kaygısı	11
2.2. Yaygın Anksiyete Bozukluğu	13
2.2.1. <i>Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Bilişsel Modeli</i>	14
2.2.1.1. Belirsizliğe Tahammülsüzlük	14
2.2.1.2. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar	15
2.2.1.3. Problemlere Karşı Olumsuz Tutum	16
2.2.1.4. Bilişsel Kaçınma	17
2.3. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	18
2.4. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	20

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Evren ve Örneklem	22
3.3. Veri Toplama Araçları	24
3.3.1. <i>Westside Sınav Kaygısı Ölçeği</i>	25
3.3.2. <i>Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği</i>	25
3.3.3. <i>Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği</i>	26
3.3.4. <i>Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği</i>	27
3.3.5. <i>Bilişsel Kaçınma Ölçeği</i>	28
3.3.6. <i>Penn State Endişe Ölçeği</i>	28
3.4. Verilerin Toplanması	29

3.5. Verilerin Analizi.....	29
-----------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	32
4.2. Sınav Kaygısı ile Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerinin İlişkisinin İncelenmesi	36
4.3. Sınav Kaygısı ve Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	37
4.4. Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerinin Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları.....	39

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	44
5.1.1. Sınav Kaygısının YAB Değişkenleri İle İlişkisinin İncelenmesi	47
5.1.2. Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Farklılaşan YAB Değişkenlerinin İncelenmesi	50
5.1.3. Sınav Kaygısını Açıklamada YAB Değişkenlerinin Etkisinin Değerlendirilmesi	53
5.2. Sonuç	56
5.3. Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	60
EKLER	73

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. <i>Örnekleme Tanıtıcı Bilgiler</i>	23
Tablo 2. <i>Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	32
Tablo 3. <i>Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi</i>	36
Tablo 4. <i>YAB Bilişsel Modelinin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Model Uyum Ölçüleri</i>	37
Tablo 5. <i>YAB Bilişsel Modelinin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	37
Tablo 6. <i>Genel Endişenin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Model Uyum Ölçüleri</i>	38
Tablo 7. <i>Genel Endişenin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları</i>	38
Tablo 8. <i>YAB Değişkenlerinin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri</i>	39
Tablo 9. <i>Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması</i>	39
Tablo 10. <i>Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 11. <i>Endişe ile İlgili Olumlu İnançların Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması</i>	41
Tablo 12. <i>Endişe ile İlgili Olumlu İnançlara İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları</i> ...	41
Tablo 13. <i>Problemlere Karşı Olumsuz Tutumun Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması</i>	42
Tablo 14. <i>Problemlere Karşı Olumsuz Tutuma İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 15. <i>Bilişsel Kaçınmanın Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması</i>	44
Tablo 16. <i>Bilişsel Kaçınmaya İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 17. <i>Genel Endişenin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması</i>	45
Tablo 18. <i>Genel Endişeye İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları</i>	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. <i>Sınav Kaygısı, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, Problemlere Karşı Olumsuz Tutum, Bilişsel Kaçınma ve Genel Endişe Puanlarına İlişkin Histogram Grafikleri</i>	33
Şekil 2. <i>Sınav Kaygısı ve Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerine İlişkin Kutu-Çizgi Grafikleri</i>	35
Şekil 3. <i>Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi</i>	40
Şekil 4. <i>Endişe ile İlgili Olumlu İnançların Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi</i>	41
Şekil 5. <i>Problemlere Karşı Olumsuz Tutumun Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi</i>	43
Şekil 6. <i>Bilişsel Kaçınmanın Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi</i>	44
Şekil 7. <i>Genel Endişenin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi</i>	45

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
BKM	Bilişsel Kaçınma Modeli
BKÖ	Bilişsel Kaçınma Ölçeği
BTM	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli
BTÖ	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği
EOİÖ	Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği
MM	Metakognitif Model
POTÖ	Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği
PSEÖ	Penn State Endişe Ölçeği
YAB	Yaygın Anksiyete Bozukluğu
WSKÖ	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

EKLER DİZİNİ

Ek 1. <i>Bilgilendirilmiş Onam Formu</i>	73
Ek 2. <i>Kişisel Bilgi Formu</i>	73
Ek 3. <i>Westside Sınav Kaygısı Ölçeği</i>	74
Ek 4. <i>Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği</i>	75
Ek 5. <i>Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği</i>	76
Ek 6. <i>Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği</i>	77
Ek 7. <i>Bilişsel Kaçınma Ölçeği</i>	78
Ek 8. <i>Penn State Endişe Ölçeği</i>	79
Ek 9. <i>MSKÜ Etik Kurul Kararı</i>	80
Ek 10. <i>MSKÜ Rektörlük Uygulama İzni</i>	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türk eğitim sistemi sınav odaklı bir yapıya sahiptir. Bir öğrencinin derslerde hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığı, başarılı sayılıp sayılmayacağı hatta eğitim kademeleri arasındaki geçişi sınav sonuçlarına bağlıdır. Ülkemizde, sınav sonuçlarına göre başarılı olan adayları tespit etmek ve uygun programlara yerleştirmek için kurulmuş devlet kurumumuz dahi bulunmaktadır: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. Ülkemizin ve dünyanın tek sınav merkezi olan bu kurum ulusal anlamda her yıl ortalama 10 milyon adaya sınav hizmeti sunmaktadır (ÖSYM, 2021). Böyle bir kurumun varlığı da sınavların önemini yasallaştırmaktadır.

Sınavları önemli ve değerli kılan, akademik başarının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmasıdır (Yılmaz-Aydın, 2018). Türk eğitim sistemindeki bir öğrenci ilkokuldan üniversiteye kadar birçok sınava tabi tutulmaktadır. İlkokuldaki yazılı ve sözlü sınavlar, ortaöğretime geçiş için girilen Liselere Geçiş Sınavı (LGS), bursluluk sınavları, yükseköğretime geçiş için girilen Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), özel yetenek sınavları bu sınavlardan sadece birkaçıdır. Zaman zaman sınav sistemi değişse de sınavların değerlendirme ölçütü olması gerçeği değişmemektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde, sınavlara verilen önemin ve sınav uygulamalarının artması sınav kaygısının yaygınlaşmasına neden olmaktadır (McDonald, 2001).

Sınav kaygısı, öğrencilerin eğitim-öğretim hayatı boyunca okul ortamlarında karşılaştıkları problemlerden biridir. Sınav kaygısının ne olduğu Gregory Mendel'in yaşam öyküsünden bir kesitte paylaşılmıştır.

Klasik genetiğin ünlü öncüsü ve kurucusu Gregory Mendel şu an Slovakya’da yaşayan köylü bir çiftin oğluydu. İlk başlarda öğretmenleri Mendel’i son derece yetenekli ve gelecek vaat eden bir öğrenci olarak tanımlardı. Sterlin akademik sicili ile doğa bilimlerine olan ilgisini sürdürmek için ünlü Viyana Üniversitesi’ne kabul edilmişti. Orada bulunduğu süre içinde dönemin bazı akademik aydınlarından, birinci sınıf bir eğitim aldı. Ne yazık ki Mendel, oldukça şiddetli bir değerlendirme kaygısı vakası yaşadı. Ne zaman önemli bir üniversite sınavıyla karşı karşıya kalsa, fiziksel olarak hastalandı, tamamen iyileşmesi ve akademik çalışmalarına geri dönmesi aylar aldı. Bu ciddi ve zayıflatıcı durumun bir sonucu olarak, akademik çalışmalarını tamamlayamadı ve diplomasını alamadan üniversiteden ayrılmak zorunda kaldı. Geçimini sağlamak için, Brno şehrinde bir manastıra katıldı ve burada kalıtıma olan ilgisini sürdürmeye ve bitkilerdeki fiziksel özelliklerin kalıtımındaki mekanizmaları ortaya çıkarmaya yardımcı olmak için bitkiler üzerinde deneyler yapmaya devam etti. Teorisi ve sonuçları ilk başta biyoloji camiasının kilit üyeleri tarafından gözden düşürülse de, çalışmaları sonunda dünya çapında tanındı ve beğeni topladı. Mendel’in deneyiminin de kanıtladığı gibi, değerlendirme kaygısı kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığının yanı sıra eğitim başarısı ve mesleki kariyeri üzerinde ciddi sonuçlara sebep olabilir. Aynı zamanda, değerlendirme kaygısı olan hiç kimse yaşam görevlerinde başarısız olmak zorunda değildir (Zeidner, 2007, s. 165).

Sınav kaygısı, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Doğan’a göre (2020) kaygının sınav ya da değerlendirme ortamlarında görülen halidir. Sınav kaygısı, sınav veya benzer bir değerlendirme durumunda olası olumsuz sonuçlarla ilgili endişeye eşlik eden bir dizi fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkiler kümesi olarak da tanımlanabilir (Sieber ve diğerleri, 1977). Spielberger’e göre (1995) ise sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirilme ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur. Tanımlamalar üzerinden sınav kaygısının, değerlendirme durumlarında ortaya çıkan kişinin potansiyelini ortaya koymasına engel olan ve birçok boyuta sahip olmakla birlikte olumsuz sonuçlara yol açan bir kaygı türü olduğu söylenebilir.

Sınavlar kimi öğrenciler için potansiyellerini ortaya koyabildikleri normal bir değerlendirme durumuyken yüksek sınav kaygısı yaşayanlar için ise ciddi bir problem durumudur. Bir öğrenci sınav esnasında istenenlerin; kendi entelektüel, motivasyonel,

sosyal yeteneklerini ve kapasitesini aştığını düşündüğünde sınav kaygısı problem durumuna dönüşmektedir (Zeidner, 2007). Sınav kaygısı aslında her bireyde mevcuttur. Bunun problem haline gelmesinde sınav kaygısının ne düzeyde yaşandığı etkilidir. Yüksek düzey sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınavı zor bir durum olarak algılamakta, dikkatini sınava vermekte zorluk yaşamakta ve sınavda düşük performans gösterdikleri için başarısız olmaktadır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Sınav esnasında yaşanan kaygı öğrencilerin mevcut bilgilerini etkili bir şekilde kullanmalarını engellemekte ve akademik başarısızlığa yol açmaktadır (Aydın ve Bulgan, 2017). Yapılan araştırmalar sınav kaygısının akademik başarıyı negatif etkilediğini göstermektedir (Ergene, 2011; Özdemir ve diğerleri, 2021). Sonuç olarak sınav kaygısı, akademik başarıyı engelleyici ciddi bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2003).

Sınav kaygısı, ülkemizde geniş bir kitleyi etkilemektedir (Baltaş ve Baltaş, 2015) ve birçok kesimi yakından ilgilendirmektedir. Yapılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde daha çok ilkokul (Yerin, 1993), ortaokul (Erözkan ve diğerleri, 2017) ve lise (Bozanoğlu, 2005; Topal, 2019), öğrencileri üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle de lise son sınıf öğrencileri üniversiteye geçişi nihai hedef olarak gördüklerinden dolayı bu grup üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak üniversiteye yerleşmek ve üniversite öğrencisi olmak toplumsal açıdan nihai bir hedef olarak görülse de, bu kesimin sınav kaygısı yaşama ihtimali göz ardı edilmiş olabilir. Bundan dolayı üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmalara son yıllarda rastlanmakla birlikte (Starkman, 2017; Savaşan, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020) literatürün, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını ele alan çalışmalar açısından henüz yetersiz olduğu görülmektedir (Narlı, 2019).

Üniversite sınavını kazanmak ve üniversite öğrencisi olmak ne yazık ki değerlendirmelerin bittiğini anlamına gelmemektedir. Birçok üniversite öğrencisi vize, final, bütünleme ve merkezi sınavlar gibi birçok sınava girmeye devam etmektedir. Bu öğrencilerin iş yaşamına atılmadan önce girdikleri bu sınavlara atfedilen değer gittikçe artmaktadır. Doğal olarak sınav kaygısı, üniversite öğrencileri arasında yaygın görülen bir problemdir (Dixit ve Thingujam, 2015). Yurtiçi sınav kaygısı literatürü incelendiğinde son birkaç yıldaki çalışmaların üniversite öğrencileriyle ilgili olduğu görülmektedir (Aydın, 2017; Savaşan, 2019). Ancak mesleki gerekliliklerden ötürü sınavlara girmeye devam eden üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmalar az sayıdadır

(Narlı, 2019). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısını açıklayıcı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınavlar gelecekle ilgili sonucu belirsiz sınanma durumlarıdır. Geleceğe yönelik bu belirsizlik sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için tahammül edilemez bir boyuttur. Doğal olarak bu öğrencilerin kaygıları ve endişeleri artmaktadır. Yapılan bir çalışmada yaygın anksiyete bozukluğuna (YAB) sahip bireylerin endişelerini ortaya koymak için serbest hatırlama sorusu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre 24 YAB hastasının % 45.8'i gelecekteki uzak olaylar hakkında endişelenirken klinik olmayanlarda bu oranın %13.2 olduğu bulunmuştur ve gelecek hakkında endişelenmek YAB için ayırt edici bir özellik olarak kabul edilmiştir (Dugas ve diğerleri, 1998). Sınav kaygısı gelecekteki uzak bir olaydır ve belirsizlik içeren bir durumdur. Öğrencilerin sınav kaygısını, belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arttırmaktadır (Kilit, 2019). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün sınav kaygısını etkilediği gibi, YAB'ın geriye kalan üç süreç değişkeninin de sınav kaygısını etkileyebileceğini düşünülmektedir. Çünkü belirsizliğe tahammülsüzlük ve bu üç süreç değişkeni arasındaki ilişki endişeyi dolaylı olarak arttırmaktadır (Dugas ve diğerleri, 2004). Sınav kaygısının YAB'ın süreç değişkenleri (Dugas ve diğerleri, 1998) ve genel endişe açısından incelenmesi, aradaki ilişkinin betimlenmesi sınav kaygısı literatürüne farklı bir bakış açısı getirecektir. Üniversite örnekleminde yapılacak bu çalışmanın üniversite öğrencilerine yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalara destek sağlayacağı ve literatürdeki eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Bilişsel Modeli ve YAB'daki "genel endişe" ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmamızın problem cümlesi "Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının yaygın anksiyete bozukluğu ile ilişkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın temel amacı sınav kaygısı olarak bilinen fenomenin aslında yaygın anksiyete bozukluğunun belirtisi veya uzantısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmamızın genel amacı, üniversite öğrencilerinin yaygın anksiyete bozukluğu ve sınav kaygısı ilişkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmamızda YAB ve sınav kaygısı ilişkisi iki bakış açısıyla ele alınacaktır. İlkinde YAB Bilişsel Modeli'nde yer alan süreç değişkenlerinin (bileşenleri) sınav kaygısı ile ilişkisi; ikincisinde ise YAB ile karakterize olan “genel endişe”nin sınav kaygısı ile ilişkisi incelenecektir. Genel amaca ulaşmak alt amaçlar test edilerek genel bir kanıya varılacaktır.

Alt amaçlar:

1. Belirsizliğe tahammülsüzlük ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Problemlere karşı olumsuz tutum ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Bilişsel kaçınma ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Genel endişe ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Belirsizliğe tahammülsüzlük sınav kaygısını yordamakta mıdır?
7. Endişe ile ilgili olumlu inançlar sınav kaygısını yordamakta mıdır?
8. Problemlere karşı olumsuz tutum sınav kaygısını yordamakta mıdır?
9. Bilişsel kaçınma sınav kaygısını yordamakta mıdır?
10. Genel endişe sınav kaygısını yordamakta mıdır?
11. Belirsizliğe tahammülsüzlük düşük, orta, yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Endişe ile ilgili olumlu inançlar düşük, orta, yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

13. Problemlere karşı olumsuz tutum düşük, orta, yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Bilişsel kaçınma düşük, orta, yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
15. Genel endişe düşük, orta, yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınavlarda başarılı olmak isteyen birçok öğrenci uzun bir hazırlık sürecine girmektedir. Sınavlara hazırlık süresi kişiden kişiye değişmekle birlikte iki yıla yakın bir süreyi içermektedir. Bu süreç sınav adayı birçok öğrenci için zorlu, sıkıntı verici, stresli ve kaygılı geçebilmektedir. Birçok öğrenci için sınavlar hayati bir mesele olarak görülmekte, tehdit edici ve kaygı arttırıcı bir unsur olarak algılanmaktadır. Özellikle bir sınav kişinin kariyer seçimini ve gelecek fırsatlarını etkiliyorsa daha çok stresli olabilmektedir (Peleg-Popko, 2004). Son yıllarda sınav öncesi ya da esnasında yaşanan kaygının öğrencilerin hayatını sonlandıran haberler gündeme gelmektedir. “Samsun’da Yükseköğretime Geçiş Sınavı’na (YGS) girmeye hazırlanan 19 Mayıs Lisesi Türkçe-Matematik Bölümü dördüncü sınıf öğrencisi, 18 yaşındaki Damla Orhan, sınav stresi nedeniyle sabah kalp krizi geçirerek hayatını kaybetmiştir” (T24, 2012). Daha yakın zamanlı bir haber “Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nın ilk oturumu olan Temel Yeterlilik Sınavı (TYT) sırasında kalp krizi geçiren 24 yaşındaki aday Sercan Bolat kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetti” (Takvim, 2019) şeklindedir. Bununla birlikte sınav kaygısıyla baş edemeyen birçok öğrenci daha çok yardım arayışı içerisine girmiştir. Bunun sonucu son yıllarda sınav kaygısından dolayı ruh sağlığı çalışanlarına başvurunun arttığı gözlenmektedir (Kavakçı, Güler-Selcen, ve Çetinkaya, 2011). Sınav kaygısıyla ilgili yanlış müdahaleler ve psikiyatrik ilaçların kötüye kullanımı ise kişilerin hayati fonksiyonlarını riske atan yeni problemleri beraberinde getirmektedir. “Antalya’da sınav kaygısı nedeniyle özel bir psikiyatri kliniğine giden 15 yaşındaki H.Ü.’ye, iddiaya göre doktor tarafından yazılan iki farklı ilaçtan biri yan etki gösterdi. Tüm vücudu su toplayıp moraran ve yine vücudunun büyük bir bölümünde yanıklar oluşan genç kız, yaşam mücadelesi veriyor” (Sözcü, 2018). Gündeme gelen bu haber

sınav kaygısıyla baş edemeyen öğrencilere ilacı kötüye kullanım gibi yanlış müdahalelerin uygulandığının kanıtıdır. Sınav kaygısı, görüldüğü üzere öğrencileri gerek fiziksel gerek ruhsal açıdan etkileyen bir sorun olmakla beraber güncelliğini korumaya devam etmektedir. Sınav kaygısı hala araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir problem alanıdır.

Sınav kaygısıyla ilgili literatür incelendiğinde yurtiçi ve yurtdışı araştırmaların daha çok yükseköğretim dışındaki kademelere yönelik yapıldığı görülmektedir. Oysa sınav kaygısı gündeme gelen haberlerde de görülmek üzere yükseköğretim öğrencilerini de yakından ilgilendirmektedir. Üniversite öğrencileri arasında sınav kaygısı yaygın olarak görülmektedir (Dixit ve Thingujam, 2015). Çünkü üniversite öğrencileri için üniversitede bir programa yerleşmekle sınavlar son bulmamaktadır. Lisans eğitimi boyunca mesleki kazanımlarını elde edip etmedikleri konusunda çok sayıda vize, final, bütünleme sınavına giren üniversite öğrencileri aynı zamanda ÖSYM'nin uyguladığı Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES), Dikey Geçiş Sınavı (DGS), Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS), Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı (TUS) gibi meslek hayatlarına yön verecek merkezi sınavlara da girmeye devam etmektedirler (ÖSYM, 2021). Ülkemizde üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını araştıran çalışmalar son zamanlarda ortaya çıkmakla birlikte yok denecek kadar az sayıdadır (Haydargil-Özdemir, 2016; Kahramanoğlu, 2018; Kilit, 2019; Koç, 2013; Soğuksu, 2019). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının nedenlerini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınav kaygısıyla ilgili literatürde çok sayıda çalışma olmasına rağmen sınav kaygısının nedenlerini ortaya koyan sınırlı sayıda model mevcuttur. Son 10 yılda Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezindeki çalışmalar incelendiğinde sınav kaygısıyla ilgili Aydın (2017)'in model çalışması olduğu ve yapılan çalışmaların daha çok sınav kaygısını azaltmaya yönelik programların etkililiğinin test edildiği deneysel çalışmalara yer verildiği görülmektedir (Doğan, 2019; Gençtürk, 2019; Kral, 2019). Sınav kaygısının psikopatolojilerle ilişkisini inceleyen araştırmalar yok denecek kadar azdır. YAB'taki genel endişenin ve YAB Bilişsel Modeli'nde (Dugas ve diğerleri, 1998) yer alan süreç değişkenlerinin sınav kaygısını nasıl etkileyeceği merak konumuzdur. Şimdiye kadar YAB Bilişsel Modeli (Dugas ve diğerleri, 1998) ile sınav kaygısını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bulguları ile sınav

kaygısı; eğitim, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına farklı bir bakış açısı sunacaktır. Birçok psikolojik danışman ve psikolog sınav kaygısının oluşumunda etkili olan faktörleri yeni bir bakış açısıyla ele alıp değerlendirebilecektir. Bu çalışma öğrencilere yapılan önleyici çalışmaların, müdahalelerin ve yönlendirmelerin niteliğine katkı sağlayacaktır. Ülkemizde sınav kaygısı ve YAB ilişkisini ortaya koyacak ilk çalışma olması açısından büyük öneme sahiptir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllülük esasına dayanarak bu çalışmaya katıldıkları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların Bilgilendirilmiş Onam Formunu okuyup, anladıkları ve çalışmanın amacı hakkında fikir sahibi olarak çalışmaya katılmayı onayladıkları varsayılmıştır.
3. Katılımcıların kendilerine verilen ölçekleri okuyup anlayabilecek yeterliliğe sahip oldukları ve ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin bağımlı ve bağımsız değişkenleri ölçebilecek nitelikte ve yeterlikte olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırma örnekleminin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma örneklemini, çalışmaya katılan 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi lisans öğrencileri ile sınırlandırılmaktadır.
2. Araştırma örneklemini herhangi bir psikiyatrik tanısı olmayan katılımcılardan oluşmaktadır.
3. Araştırma sonuçları, bu örneklemdaki klinik olmayan üniversite öğrencileri üzerinde genellebilir.
4. Araştırma bulguları; WSKÖ, BTÖ, EOİÖ, POTÖ, BKÖ ve PSEÖ'den elde edilecek verilere dayanmaktadır.

5. Araştırmanın değişkenlerini; sınav kaygısı, yaygın anksiyete bozukluğunun bilişsel modelini oluşturan süreç değişkenleri ve yaygın anksiyete bozukluğunun “genel endişe” özelliği oluşmaktadır.
6. Litareatür taramasında sınav kaygısı düzeylerini ölçen ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmamızda kullanılan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’nin sınav kaygısı düzeylerini ayırt eden kesme noktası bulunmamaktadır. Bu nedenle sınav kaygısı grupları, Jamovi (Version 2.3.2) programının öngördüğü kesme noktalarına göre belirlenmiş ve oluşturulan düşük, orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grupları üzerinden elde edilen bulgular sadece bu çalışma için geçerli kılınmıştır.
7. Araştırmada sunulan literatür, alan yazın taraması yapılırken ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Formal bir sınav veya değerlendirilme ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan ve hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger, 1972; akt: Yıldız, 2007).

Yaygın Anksiyete Bozukluğu: Yaygın anksiyete bozukluğu; yaygın, kronik ve başat özelliği aşırı, kontrol edilemeyen endişe olan zayıflatıcı bir durumdur ve en az altı ay boyunca çoğu gün ortaya çıkmaktadır (Koerner, 2002).

Endişe: YAB literatüründeki güncel bir görüş, endişenin, duygusal düzensizlikle ilgili sorunların üstesinden gelmek ve daha fazla kontrol hissetmek için kullanılan bilişsel bir mekanizma olabileceği yönündedir (Newman ve diğerleri, 2013).

Genel Endişe: YAB’ı olan bireylerin, çeşitli olayların olası en kötü sonucuna duygusal olarak hazır olabilmeleri için, sürekli bir sıkıntı durumu yaşamayı tercih etmeleri sonucu yaşadıkları kronik endişeyi tanımlar (Newman ve Llera, 2011).

Belirsizliğe Tahammülsüzlük: Belirsizlik ve sonuçlarıyla ilgili bir dizi olumsuz inançtan kaynaklanan düzenleyici bir özelliktir (Dugas ve Robichaud, 2007).

Problemlere Karşı Olumsuz Tutum: Davey (1994)'e göre problem çözme sürecindeki kontrolün zayıf olarak algılanması ve problem çözme konusundaki güvenin zayıf olması problemlere olumsuz eğilimin göstergesidir (Ladouceur, Blais, Freeston, ve Dugas, 1998).

Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar: Bir kişinin endişelenme sonucu istediği sonuca ulaştığı ya da istenmeyen sonuçtan kaçındığını fark etmesi sonucu endişelenmenin yararlılığı konusunda geliştirdiği inançlardır (Dugas ve Robichaud, 2007).

Bilişsel Kaçınma: Bilişsel kaçınma, gelecekteki belirsiz tehdit edici olayların zihinsel görüntüsünden kaçınılmasıdır (Ladouceur, Gosselin, ve Dugas, 2000)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınav kaygısı ve yaygın anksiyete bozukluğuna ilişkin ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Sınav Kaygısı

Kaygı, geleceğe yönelik nedeni tam olarak belirlenemeyen endişeli bir duygu durumunu ifade etmektedir. İnsanlar rahatsız edici olaylardan değil; olayların kendileri için taşıdıkları anlamdan dolayı kaygılanır (Baltaş ve Baltaş, 2015). Kaygı, her insanın yaşadığı temel duygulardan biri olmasına rağmen olaylara karşı yüklemiş olduğu anlam zaman zaman tehdit edici olabilmektedir. Sınavlar, yüksek kaygılı öğrenciler için tehdit edici olarak algılanan durumlardan bir tanesidir. Kişinin kariyer gelişim sürecini yakından ilgilendiren sınavlar kimi öğrenciler için potansiyellerini ortaya koyabildikleri normal bir değerlendirme durumuyken yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için sorun teşkil etmektedir. Birçok öğrenci sınavla birlikte kendi kişiliğinin değerlendirildiğini düşünmekte (Baltaş ve Baltaş, 2015) ve olaylara kişiliğini tehdit edici anlam yüklediği için daha çok kaygılanmaktadır (Özer, 2002). Özellikle sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler sınav esnasında özvarlığının tehdit edildiği hissetmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Öğrencilerin yaşamış oldukları bu durum sınav kaygısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınav kaygısı, bir sınavın “kişi için az ya da çok tehdit edici olarak yorumlanması ve sınav esnasında yaşanan duygusal durumları” ifade etmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Kaygılı kişi kolayca huzursuzluk, tedirginlik, endişe, çaresizlik, gerginlik gibi duyguları hissedebilmektedir (Turan-Başoğlu, 2007). Kaygı

durumunda verilen duygusal tepkiler, tehdit edici unsurdan bağımsız olarak ve tehditle doğru orantılı olmayan bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2013). Sonuç olarak sınav esnasında kaygısı artan kişi yaşadığı duygusal çalkantılar sonucu gerçek performansını ortaya koyamamaktadır.

Sınav kaygısını “formal bir sınav veya değerlendirilme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan ve hoş olmayan bir duygu durumu” olarak tanımlamıştır (Spielberger, 1972; akt: Yıldız, 2007). Sınav kaygısı yaşayan kişi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal belirtiler göstermektedir.

Bilişsel belirtiler, bireyin zihnindeki kuruntularla ilgilidir. Kuruntu; kişinin başarısızlığı sonucundaki olumsuz öz değerlendirmelerini, başarısız olacağına dair inançlarını ve beklentilerini içerir. Bu kuruntular kişinin sınav esnasındaki kişisel çıkarımlarıyla ilgilidir. Kişi sınava dair öyle olumsuz düşüncelere sahiptir ki bu olumsuz düşünceler dikkatini doğru yöne kanalize edememesine neden olur (Güleç ve diğerleri, 2013). Bunun sonucu dikkatini toplama, odaklanma, algılama ve öğrenilenleri hatırlama gibi zihinsel süreçlerde sorunlar yaşanmaktadır. Duyuşsal belirtiler, sınav kaygısının fizyolojik belirtileriyle ilişkilidir. Hızlı kalp atışı, terleme, bunalma ve soğuk hissetme, döküntü, bulantı, öfke ve sinirlilik gibi fiziksel tepkileri içerir (Spielberger ve Vagg, 1995). Davranışsal boyutta ise duygusal olarak patlama, saldırgan davranışlar, kaygı verici ortamlardan kaçınma, hiçbir şey yapmak istememe gibi davranışlar görülmektedir (Bildik, 2007; akt: Yılmaz-Aydın, 2018).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler sadece sınav anında değil sınav öncesinde de kaygılanmaktadır. Bu kaygının işlevsel olmayan yanı düzeyidir. Çok düşük düzeydeki kaygı öğrenme için yetersizken, orta düzeydeki kaygı öğrenmeye katkı sağlamakta, aşırı düzey kaygı ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Gençdoğan, 2006). Öğrencilerin, sınava çalışırken kendi yetersizlikleri hakkında sahip oldukları endişelenme eğilimi sorulara odaklanamama, yanlış yorumlar yapma ve yönergeleri takip edememelerine neden olmaktadır (Erözkan, 2004). Yüksek düzey sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınavı zor bir durum olarak algılamakta, dikkatlerini sınava vermekte zorluk yaşamakta ve sınavda düşük performans gösterdikleri için başarısız olmaktadırlar (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Sonuç olarak sınav kaygısı, eğitim başarısı önündeki ciddi bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2003).

2.2. Yaygın Anksiyete Bozukluğu

Günlük hayatın bir parçası olan anksiyete (kaygı) her insanın deneyimlediği strese cevap niteliği taşıyan duygusal bir tepkidir. Geleceğe yönelik, nedeni tam olarak belirlenemeyen endişeli duyguları ifade eden anksiyete kimi zaman normal bir kaygı olmanın ötesine geçebilmektedir. Sürekli ve normal olmayan anksiyete patolojik olarak karşımıza çıkmaktadır. Patolojik anksiyetede uyaranın şiddeti ile ortaya çıkan anksiyete tepkisinin orantısız olması, zamanla azalmak yerine sabit kalması veya şiddetlenmesi, fiziksel belirtilerin ağırlıklı görülmesi, anksiyeteye katlanılamaması ve işlevselliğin bozulması görülmektedir (Bal ve diğerleri, 2013). Ortada somut bir tehlike olmamasına rağmen sık ve şiddetli bir biçimde ortaya çıkan anksiyete kişilerin gündelik hayatının akışını etkilemeye başlarsa bir bozukluk söz konusu olabilir (Türkçapar, 2004). Psikiyatrik bozukluklar içinde yaygınlık oranı en yüksek olanlardan biri de yaygın anksiyete bozukluğudur (Meriç ve Oflaz, 2013). Yaygın anksiyete bozukluğundaki anksiyetenin yaygın, süregelen ve işlev kaybına neden olması normal anksiyeteden niteliksel anlamda farklılaştığını göstermektedir (Vural, 2018).

Yaygın anksiyete bozukluğu; yaygın, kronik ve başat özelliği aşırı, kontrol edilemeyen endişe olan zayıflatıcı bir durumdur ve en az altı ay boyunca çoğu gün ortaya çıkmaktadır (Koerner, 2002). Temel özelliği endişedir (Kring ve diğerleri, 2015). Endişeye özellikle artmış uyarılma, kas gerginliği, mide bulantısı, yutma güçlüğü ve idrar sıklığı gibi bedensel belirtiler eşlik eder (Rachman, 2004). YAB'li bireyler birçok insanla benzer konular (iş, aile, okul, ilişki, sağlık, maddiyat...) üzerine endişelenseler de onların deneyimlendiği endişe daha yoğun ve sürekli bir endişedir (Roemer ve diğerleri, 1997; akt: Kring ve diğerleri, 2015).

Yaygın anksiyete bozukluğunun yaşam boyu görülme sıklığı %4.1 ile 6.6 arasında değişmekle birlikte bu hastaların doktora başvurma oranı diğer hastalıklara göre 2 kat daha fazladır (Saatçioğlu, 2001). YAB'nin başlangıç yaşı hakkında ise farklı görüşler mevcuttur. YAB gelişen kişilerin ortalama yarısı çocukluk ve ergenlik dönemini izler; ancak 20 yaşından sonra başlayanlar da yaygındır (Rachman, 2004). YAB ergenlikle birlikte başlar; ancak kişiler tüm yaşamları boyunca endişeli olduklarını bildirmektedirler (Barlov ve diğerleri, 1986; akt: Kring ve diğerleri, 2015). Genellikle ise YAB'nin başlangıç yaşı 20'li yaşların başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Saatçioğlu, 2001). Kadınlarda başlangıç yaşı daha erken olmakla birlikte kadınlarda

erkeklerden iki kat daha fazla görüldüğü (Bal ve diğerleri, 2013); ayrıca işsizler, boşanmışlar, ayrı yaşayanlar, dullar ve 24 yaşın üzerindeki bireylerde yaygın olduğu bulunmuştur (Tuman, 2015).

YAB'nin gelişimini açıklamak için farklı modeller ortaya koyulmuştur. Biyolojik modeller anksiyete bozukluklarında genetik yatkınlığın ön planda olduğunu, davranışçı kuramlar öğrenme sonucu oluştuğunu, bilişsel kuramlar duyguları özgün inanç ve tarzlarının etkilediğini, psikodinamik yaklaşım ise cinsellik ve saldırganlık dürtülerine karşı savunmalarla kişinin ruhsal çatışmalarının bir sonucu olduğunu öne sürmektedir (Sevinçok, 2007).

2.2.1. Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Bilişsel Modeli

Bir grup araştırmacı anksiyetenin gelişimi ve YAB'ın ayırt edici özelliklerini açıklamak amacıyla teorik, deneysel olarak desteklenen ve açık klinik özelliklere sahip bilişsel bir YAB modeli geliştirmiştir (Dugas ve diğerleri, 1998). Model, 24 YAB hastası ve 20 klinik olmayan denek üzerinde test edilmiştir. Sonuçlar belirsizliğe tahammülsüzlüğün YAB'lı bireyleri klinik olmayan gruptan ayırmada çok önemli bir işleve sahip olduğunu göstermiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük modelin anahtar kavramını oluştururken kendinden sonra gelen üç bilişsel süreci de etkileyerek endişeyi arttırmaktadır. Bu model YAB'ın merkezindeki patolojik endişenin dört bilişsel süreçten meydana geldiği öne sürülmüştür. YAB'ın bilişsel modelindeki dört bilişsel sürece ait bilgiler aşağıdaki başlıkların altında verilmiştir.

2.2.1.1. Belirsizliğe Tahammülsüzlük. Belirsizlik gelecekle ilgili bilinmeyenleri içeren düşünceler silsilesidir. İnsanların günlük hayatlarında belirsiz durumlara tahammül edebilmeleri kişiden kişiye büyük farklılıklar göstermektedir. Genel olarak aşırı endişeli olmayan kişiler belirsizliği tolere edebilmede daha yüksek bir eşik değerine sahiptir (Robichaud ve Dugas, 2015). Yaygın anksiyete bozukluğuna sahip bireyler için belirsizliğe katlanmak neredeyse imkansızdır. Çünkü belirsizlik güvensizlikle ilişkilendirilmektedir (Rachman, 2004). YAB'lı bireyler %100 kesinliğin olmadığı herhangi bir durumun tehdit edici ve kabul edilemez olduğunu düşünmektedirler (Robichaud ve Dugas, 2015).

Bilişsel modelin merkezinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük, “belirsizlik ve sonuçlarıyla ilgili bir dizi olumsuz inançtan kaynaklanan düzenleyici bir özelliği” ifade eder (Dugas ve Robichaud, 2007). Belirsizliğe tahammülsüz bir kişi belirsizlik durumunu yaşadığında belirsizliğe dair olumsuz inançları aktifleşmektedir (Hebert ve Dugas, 2019). Bu durumdaki kişi belirsizliğin stresli ve üzücü olduğuna, geleceğe ilişkin belirsizliğin haksız olduğuna, beklenmedik olayların olumsuz olduğuna ve kaçınılması gerektiğine inanmaktadır (Dugas ve Robichaud, 2007). Belirsizlik hakkındaki olumsuz inançlar bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlara yer açar (Hebert ve Dugas, 2019). Belirsizliğe tahammülsüz kişiler kontrol duygularını arttıran davranışlara yönelirler ya da belirsiz durumlardan kaçınırlar, sinirli ve stresli hissederler ve eylemi başlatmakta zorlanırlar (Akyay, 2016). Bu nedenle belirsiz durumlara karşı olumsuz tepkiler vermektedirler.

Belirsizliğe tahammülsüzlük, doğrudan endişeye yol açmaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi, deneysel bir yolla arttırıldığı zaman endişenin yükseldiği görülmüştür (Ladouceur ve diğerleri, 2000). YAB ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki doğrudan ilişki kişinin potansiyel olumsuz sonuçlara odaklanma, sonuçların ortaya çıkma ihtimalini ve olumsuz sonuçları abartma eğilimi olarak açıklanabilir (Dugas ve diğerleri, 2004). MacLeod ve diğerleri (1991) yüksek endişe düzeylerine sahip bireylerin belirsiz durumlarla karşılaştıklarında olumsuz sonuçlar üretmeye daha meyilli olduklarını ve olumsuz bir olayın neden ortaya çıkabileceğine ilişkin açıklamaları sık kullandıklarını bulmuşlardır.

Belirsizliğe tahammülsüzlük aynı zamanda dolaylı yoldan da endişeye yol açar. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasında dolaylı ilişki bir süreç dizisini içermektedir. Bu süreç üç değişkenden oluşmaktadır: Endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma. Dugas ve diğerlerinin (1998) geliştirdiği modelde belirsizliğe tahammülsüzlüğün sürecin anahtar değişkeni olduğu görülmüştür. Belirsizliğe tahammülsüzlük ile bu süreçlerin her biri arasındaki ilişki endişeyi dolaylı olarak etkilemektedir (Dugas ve diğerleri, 2004).

2.2.1.2. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar. Bir kişinin endişelenme sonucu istediği sonuca ulaştığı ya da istenmeyen sonuçtan kaçındığını fark etmesi sonucu endişelenmenin yararlılığı konusunda geliştirdiği inançlardır (Dugas ve Robichaud,

2007). YAB'lı bireyler endişelenmenin kendileri için faydalı olduğuna dair inançlara geliştirmiştir. Bu inançlar beş temel özelliğe sahiptir (Dugas ve diğerleri, 2004). Bunlar;

1. Endişelenmek, bireylerin sorunlarına daha iyi çözüm bulmalarına yardımcı olur.
2. Endişelenmek bir şeyleri yapmak için motive edicidir.
3. Endişelenmek olumsuz duygulardan korunmayı sağlar (Örn; beklenmedik sürprizlerden, üzüntüden ve suçluluktan korunmayı sağlar).
4. Endişelenmek olumsuz sonuçlara engel olmaktadır (Olayların sonucunu etkilediği içeren büyümlü bir inanıştır).
5. Endişelenmek olumlu bir kişilik özelliğidir.

Endişe ile ilgili olumlu inançlar, kişinin belirsiz durumlarda kendisini korumasına, olası kötü sonuçlara hazırlanmasına ve problemlere çözüm bulmasına fayda sağladığı düşündüren inançlar bütünüdür. YAB'nin bilişsel modeli, endişe hakkındaki inançların YAB'a katkısı olduğunu desteklemektedir (Dugas ve diğerleri, 1998). Endişe konusundaki olumlu inançlar, endişe düzeyinin yoğunluğu ile ilişkilidir (Freeston ve diğerleri, 1994). YAB'lı kişiler klinik olmayan orta düzey endişelilerle karşılaştırıldığında endişelenmenin çözüm bulmaya ve olumsuz sonuçları önlemeye daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar (Ladouceur ve diğerleri, 1998).

2.2.1.3. Problemlere Karşı Olumsuz Tutum. İnsanlar, günlük hayatında birçok problem durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Problemleri çözebilmek için sahip oldukları tutum, problem çözebilme becerilerini etkilemektedir. Problem yönelimi; bireylerin problemler hakkında nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve problem çözme yeteneklerini tanımlayan bir dizi bilişsel-duygusal şemaların çalışmasını içeren üstbilişsel bir süreçtir (Dugas ve Ladouceur, 2000). Problemlere yönelim, sorunla karşılaşan bireyin genel tepkisini ifade eder ve özel becerileri içermez (Ladouceur ve diğerleri, 1998). Endişe, problemlere yönelimi etkilemektedir. Davey (1994) endişelerin, problemlere yöneliminin olumsuz olduğunu öne süren ilk kişidir (Dugas ve diğerleri, 1998). Davey'e göre (1994) problem çözme sürecindeki kontrolün zayıf olarak algılanması ve problem çözme konusundaki güvenin zayıf olması problemlere olumsuz eğilimin göstergesidir (Ladouceur ve diğerleri, 1998).

YAB'li kişiler problem çözme konusunda ne yapacaklarını bilirler. Ancak problemlere karşı olumsuz tutumları problem çözme becerilerini uygulamaya koymalarını zorlaştırmaktadır. YAB'li bireyler ile klinik olmayıp YAB kriterlerini karşılayan bireylerin olumsuz problem yönelimi, problem çözme becerilerinin doğru uygulanmasını engelleyebilir ve problem çözme sürecine müdahale ederek endişelenmeyi uzatabilir (Ladouceur ve diğerleri, 1998) Dolayısıyla problemlere karşı olumsuz tutum, YAB kriterleriyle ilişkilidir. YAB kriterini karşılayan kişiler, orta düzey endişelilerle karşılaştırıldığında problem çözme becerileri konusunda benzer bilgilere sahip olmalarına rağmen daha zayıf problem yönelimlidir (Ladouceur ve diğerleri, 1998). Klinik olmayan yüksek endişeli bireylerde problemlere karşı olumsuz tutum, YAB'nin bilişsel modeli çerçevesinde önemli bir süreç değişkeni olarak araştırılabilir.

2.2.1.4. Bilişsel Kaçınma. İnsanlar kendileri için belirsiz ve tehdit edici bir durumla karşılaştıklarında buna katlanabildikleri gibi kaçınmayı da tercih edebilirler. Bu kaçınma her zaman davranışsal anlamda olmak zorunda değildir. Kaçınma, zihinsel eylemlerle de gerçekleştirilebilir. Bilişsel kaçınma YAB'daki önemli bir süreç değişkenidir (Dugas ve diğerleri, 1998). Bilişsel kaçınma, gelecekteki belirsiz tehdit edici olayların zihinsel görüntüsünden kaçınılmasıdır (Dugas ve Ladouceur, 2000). Belirsizliğe tahammülsüzlük bilişsel kaçınmayı etkilemektedir; çünkü belirsizliğe tahammülsüz kişilerin zihnindeki belirsizlikle ilgili görüntülere katlanması zordur.

Endişe, zihinsel imgelerden ziyade bilişsel aktivite olan iç konuşmalardan meydana gelir (Dugas ve Ladouceur, 2000). Bilişsel kaçınma tehdit edici bilişsel ve duygusal içerikten kaçınmak için kullanılan örtük (otomatik) ve açık (kasıtlı) stratejileri içerir (Dugas ve Robichaud, 2007). Dugas ve Robichaud (2007) iki stratejiyi şöyle açıklamıştır:

1. Örtük bilişsel kaçınma stratejisi; tehdit edici zihinsel görüntülerin otomatik olarak engellenmesidir.
2. Açık bilişsel kaçınma stratejisi kasıtlı bazı stratejileri içermektedir. Bunlar;
 - a. Endişe verici düşünceleri bastırmak,
 - b. Endişelerin olumlu düşüncelerle değiştirilmesi,

- c. Endişelenmeyi durdurmanın bir yolu olarak dikkat dağınıklığının kullanılması,
- d. Endişeye sebep olabilecek durumlardan kaçınmak,
- e. Hoş olmayan duygusal tepkilerden (korku vb.) kaçınmak için düşünce bastırmanın kullanımıdır.

YAB'ın gelişiminde ve sürdürülmesinde dört süreç değişkeninin etkisi açıklanmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük modelin diğer üç değişkenine katkıda bulunan daha üst düzey bir süreç olarak görülmektedir (Dugas ve Robichaud, 2007). YAB'nin bilişsel modelinin test edildiği bir araştırma sonucu belirsizliğe tahammülsüzlük ve kendisinden sonra gelen üç süreç değişkeninin endişe ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu desteklemektedir (Dugas ve diğerleri, 2005).

2.3. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Hindistan'daki kolej öğrencilerinin sınav kaygısının araştırıldığı bir çalışmada sınav kaygısı ile sürekli kaygı, çalışma alışkanlıkları ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini 17-18 yaş aralığında 263 öğrenci (145 kadın, 118 erkek) oluşturmaktadır. Sonuçlar sınav kaygısının sürekli kaygı ile pozitif; düzenli çalışma alışkanlıkları ve benlik saygısı ile negatif ilişki olduğunu göstermektedir (Dixit ve Thingujam, 2015).

Pensilvanya'daki bir ilkokulda öğrencilerin sınav kaygısının anksiyete bozukluklarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Örneklem grubunu 8-12 yaş aralığındaki Kafkasyalı 50 öğrenci (23 kız, 27 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları sınav kaygısının artan genel kaygı ve daha yaygın kaygı bozukluklarıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Sınav kaygısı olan grup sınav kaygısı olmayanlara göre daha fazla korku ve endişe ifade etmiştir. Ayrıca bu çocuklar daha endişeli ve depresif duygu durumları bildirmiştir. Bu ruh halinin sadece sınav durumuna özgü olmadığı düşünülmektedir. Kaygılı grup ve kaygısız grubun sürekli kaygısı arasında anlamlı derecede fark bulunmuştur. Sınav kaygılı öğrencilerin yalnızca sınav durumuyla sınırlı olmamak üzere stresli olaylara karşı daha savunmasız olabileceği görüşü bildirilmiştir (Beidel ve Turner, 1988).

Başka bir çalışmada klinik olmayan üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ile bilişsel güvenlik açıkları incelenmiştir. Bilişsel güvenlik açığı süreçlerinin incelenmesinin sınav kaygısına katkıda bulunacağı amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 320 lisans öğrencisi (272 kadın, 48 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma sonucu sınav kaygısının bilişsel güvenlik açıklarından belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlarının sınav kaygısının temel bir özelliği olabileceği öne sürülmüştür. Diğer bir bulgu sınav kaygısının durum kaygısı olarak değil sürekli kaygı ile ilişkili çıkmasıdır. Bu bulgu için sınav kaygısının, stresli bir durumda artan bir özellik olabileceği ifade edilmiştir. Sınav kaygısının sürekli kaygı gibi farklı ortamlarda ortaya çıkan istikrarlı ve evrensel bir özellik olabileceği düşüncesine varılmıştır (Berger, 2012).

Benzer bir araştırmada cinsiyetin, sınav kaygısı ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye etkileri incelenmiştir. Çalışma, Dr. David Castro-Blanco tarafından sağlanan arşivleme verileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 177 (153 kadın, 24 erkek) lisans öğrencisi oluşturmaktadır. İlk hipotez kadınların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı göstermesidir. Ancak kadınlar daha yüksek sınav kaygısı puanı almasına rağmen erkek grubuyla karşılaştırıldığında sınav kaygısı ortalamalarının anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Bunun örneklemdaki kadın erkek sayılarındaki dengesiz dağılımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci bulguda belirsizliğe tahammülsüzlüğün sınav kaygısını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. Bu sonuç belirsizliğe tahammülsüzlüğün sınav kaygısının korunmasında rol oynayabileceği ve hayal kırıklığına yol açabilmesi olarak yorumlanmıştır. Son bulgu ise cinsiyetin, sınav kaygısı ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç örneklemda kadınların çoğunlukta, erkeklerin azınlıkta olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Starkman, 2017).

Bu bölümde sınav kaygısı ile sürekli kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları bize sınav kaygısının sürekli bir kaygı olduğu göstermekte ve YAB'ın bilişsel modelinin anahtar kavramı belirsizliğe tahammülsüzlükle ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.4. Yurtiçi Araştırmalar

Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı üzerinde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve genel endişenin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin klinik olmayan 173 öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları, endişe ve belirsizliğe tahammülsüzlük birlikteliğinin sınav kaygısını %38 açıkladığını göstermektedir. (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020). Bu çalışmanın bizim araştırmamızla benzer yönü belirsizliğe tahammülsüzlük ve genel endişe bileşenlerinin sınav kaygısı ile ilişkisini incelemesidir. Ancak henüz endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma bileşenlerinin sınav kaygısı ile ilişkisini açıklayan yurtiçi bir çalışmaya ihtiyaç rastlanmamıştır.

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada sınav kaygısının, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve diğer psikopatolojilerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinden %95 güven aralığı, %2'lik yanılma payı ve %8'lik DEHB beklentisi ile örneklemi temsil eden 171 öğrenci (88 kadın, 83 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma bulguları tıp fakültesi öğrencileri arasında sınav kaygısı yaygınlığının %15.8 olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı ile DEHB, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve depresyon belirtileri arasında ilişki olduğu saptanmıştır (Kavakçı ve diğerleri, 2011).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 717 (499 kadın, 218 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucu endişe ile ilgili olumlu inançların üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliğini pozitif yönde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ise negatif yönde yordadığını göstermektedir (Uzun, 2016).

Bu bölümde sınav kaygısı ile genel endişe, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikopatolojilerin ilişkisine yer verilmiştir. İlgili yurtdışı ve yurtiçi araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra YAB'ın anahtar kavramı olan belirsizliğe tahammülsüzlükle ilgili araştırmaların son zamanlarda artmaya başladığı görülmekle birlikte yeterli sayıda çalışma henüz mevcut değildir. Bu çalışmada sınav kaygısı ve

YAB'ın bilişsel modelindeki süreç değişkenleri açısından incelenerek literatürdeki bu boşluğu dolduracaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi; araştırmanın modeli (deseni), evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt başlıklarıyla açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, üniversite öğrencilerindeki sınav kaygısının yaygın anksiyete bozukluğu ile ilişkisini incelemeye yönelik yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni sınav kaygısı; bağımsız değişkenleri genel endişe ile yaygın anksiyete bozukluğunun bilişsel modelinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma kaçınmadır. Bağımsız değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemek için ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli bir araştırmada, birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak veriler arasındaki ilişkiler sorgulanabilmektedir (Can, 2018). İlişkisel tarama modeli aynı zamanda korelasyonel (ilişkisel) araştırmalar olarak da bilinmektedir. Korelasyonel araştırmanın temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak ve öngörülerde bulunmaktır. Bu ilişki nedensel bir bağlantı kurmadan açıklansa da muhtemel neden-sonuç hakkında fikir edinmemizi sağlamaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi lisans programlarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun örneklemini belirlemek için

amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Buna dayanarak örnekleme temsil etme özelliğine sahip katılımcılar, amaçlı örnekleme kriterlerine göre seçilmiştir. Bu kriterler Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde örgün eğitime devam eden lisans öğrencisi olmak, herhangi bir psikiyatri tanısı almamış (klinik olmayan) normal bir birey olmak ve 18-26 yaş aralığında bulunmak olarak belirlenmiştir. Buna göre uygulamaya katılan 646 kişiden 54'ü psikiyatri tanısı olduğu için, 25 kişi ise 18-26 yaş aralığında bulunmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dair analizlere başlanmadan önce kayıp verilerin tespiti önemlidir. Kayıp veriler %5'in altındaysa sorun teşkil etmemektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Buna göre 23 kişi ölçekteki soruların yarısından fazlasını boş bıraktığı için, 5 kişi ise cinsiyetini belirtmediği için analize alınmamıştır. Kalan 539 kişi ile araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Tanıtıcı Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	405	75.14
	Erkek	134	24.86
Yaş	18	27	5.01
	19	85	15.77
	20	130	24.12
	21	121	22.45
	22	70	12.99
	23	52	9.65
	24	26	4.82
	25	18	3.34
	26	10	1.86
Sınıf	Hazırlık	15	2.78
	1.Sınıf	184	34.14
	2.Sınıf	126	23.38
	3.Sınıf	95	17.63
	4.Sınıf	109	20.22
	5.Sınıf	8	1.49
	6.Sınıf	2	0.37
Fakülte	Beden Eğitimi ve Spor YO	10	1.86
	Diş Hekimliği	8	1.48
	Edebiyat	140	25.97
	Eğitim	117	21.71
	Fen	23	4.27
	İktisadi ve İdari Bilimler	47	8.72

Tablo 1'in Devamı

İslami İlimler	13	2.41
Mimarlık	8	1.48
Mühendislik	32	5.94
Sağlık Bilimleri	65	12.06
Teknoloji	7	1.30
Tıp	63	11.69
Turizm	6	1.11

Tablo 1'de 405 kadın (%75.14) ve 134 erkek (%24.86) olmak üzere 539 üniversite öğrencisinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcılar 18-26 yaş aralığındaki bireylerden oluşmaktadır (Ort: 20.99, Ss: 1.81). Katılımcı sayısının en fazla 20 ve 21 yaş grubunda olduğu saptanmıştır. Katılımcılar sınıf bazında incelendiğinde 184 kişi (%34.14) ile en çok 1. Sınıfların, 2 kişi (% 0.37) ile en az 6. Sınıfların katılım gösterdiği gözükmemektedir. Fakülte bazında değerlendirildiğinde ise 140 kişi (%25.97) ile Edebiyat Fakültesinin en çok, 6 kişi (% 1.11) ile Turizm Fakültesinin en az katılım gösterdiği tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve herhangi bir psikiyatri tanısı olup olmadığı dair kısa cevaplı sorulara yer verilmiştir. Ölçek olarak ise öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini belirleyebilmek için Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerdeki yaygın anksiyete bozukluğu düzeyini belirlemek için ise önce YAB'ın bilişsel modelinde yer alan değişkenleri ölçmek için Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği, Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği ve Bilişsel Kaçınma Ölçeği kullanılmıştır. Daha sonra YAB ile karakterize olan genel endişeyi ölçebilmek için Penn State Endişe Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sırasında kullanılan ölçekler bu bölümde sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Westside sınav kaygısı ölçeği (WSKÖ), Driscoll (2007) tarafından geliştirilen tek boyutlu 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Türkçeye Totan ve Yavuz (2009) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma ile Türkçe dil bilgisine daha uygun olacağı düşünüldüğü için 11 madde olarak çevrilmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılık katsayısını .89, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı 0.57 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleriyle incelenmiştir. AFA'ya göre açıklanan varyansının %46,05 olduğu ve faktör yüklerinin .32 ile .78 aralığında tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. DFA'ya göre ölçeğin tek faktörlü yapıdan oluştuğu doğrulanmıştır ($\chi^2 = 155,02$, $sd = 42$, $\chi^2/sd = 3,69$, CFI= .97, RMSEA= .05). Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, WSKÖ'nün üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin derecelendirmesi beşli likert tipidir: *Daima doğru (1), Genellikle doğru (2), Ara sıra doğru (3), Nadiren doğru (4), Asla doğru değil (5)*. Toplam puan, tüm sorular ters kodlanarak hesaplanmaktadır. Toplam puan 11 ile 55 arasında değişmektedir. Toplam puan arttıkça sınav kaygısının yükseldiği, azaldıkça sınav kaygısının düştüğü görülmektedir (Totan ve Yavuz, 2009). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

BTÖ, Freeston ve meslektaşları (1994) tarafından belirsiz durumlar karşısında verilen tepkileri, belirsiz olmanın etkilerini ve geleceği kontrol etme girişimlerini değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994). 27 maddelik ölçeğin iç tutarlılığı 0.91, test-tekrar test güvenilirliği 0.78 olarak bulunmuştur. Orijinal dil Fransızcadan İngilizceye uyarlanması Buhr ve Dugas (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. İngilizce formun iç tutarlılığı 0.94, test-tekrar test güvenilirliği 0.74 olarak bulunmuştur. Bu ölçek dört faktörden oluşmaktadır: “Belirsizlik üzücü ve stres vericidir, Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller, Belirsiz olaylar olumsuzdur ve kaçınılması gerekir, Belirsizlik adil değildir” (Buhr ve Dugas, 2002). Ölçeğin İngilizceden Türkçeye uyarlanması ise Sarı ve Dağ (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılığı 0.93, test-

tekrar-test güvenilirliği 0.66 olarak bulunmuştur. Türkçe formun güvenilirlik düzeyinin yüksek ve yeterli olduğu belirtilmiştir. Yapı geçerliğini incelemek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 10. maddesinin beşinci bir boyuta tek bir madde olarak dahil olduğu ve madde toplam korelasyonu düşük olduğu ($r = .29$) için ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin 21.maddesi de hiçbir alt boyuta girememiştir. Sonuç olarak dört faktörlü ve toplam varyansın %51'ini açıklayan 26 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Boyutlar “Belirsizlik stres verici ve üzücüdür, Belirsizlik ile ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, Geleceği bilememek rahatsız edicidir ve Belirsizlik eyleme geçmeme engelliyor” olarak tanımlanmıştır. Beşli Likert tipi ölçeğin puanlama anahtarı “(1) beni hiç tanımlamıyor ile (5) beni tam olarak tanımlıyor” arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe belirsizliğe tahammülsüzlük artmaktadır. Türkçe formun klinik olmayan örnekleme kaygı ve endişeyle ilgili yapılabilecek çalışmalarda kullanılabileceğini, yüksek ve düşük endişe düzeyindeki kişileri ayırt edebildiği ve YAB’ın bilişsel modelini test edecek araştırmalara katkı sağlayabileceğini belirtilmiştir (Sarı ve Dağ, 2009). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.3.3. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği

EOİÖ, orijinali Fransızca olan bu ölçek endişe ile ilgili olumlu inançları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Freeston ve diğerleri, 1994). İngilizceye Holowka, Dugas, Francis ve Laugesen (2000) tarafından uyarlanmıştır (Sarı ve Dağ, 2009). İngilizce formun iç tutarlılığı 0.93, test-tekrar test güvenilirliği 0.80 bulunmuştur. Ölçekte endişe ile ilgili olumlu ifadeleri içeren 25 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme (1=benim için hiç doğru değil, 5=benim için tamamen doğru) şeklindedir. Faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir: “Endişenin problem çözme yolu olduğu inancı, endişenin motivasyon kaynağı olduğu inancı, endişenin olumsuz duyguları engellemeye yaradığı inancı, endişenin olumsuz sonuçları engellemeye yaradığı inancı ve endişenin olumlu bir kişilik özelliği olduğu inancıdır” (Holowka ve diğerleri, 2000; akt. Sarı ve Dağ, 2009). Ölçeğin İngilizceden Türkçeye uyarlanması ise Sarı ve Dağ (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılığı 0.95 ve test-tekrar test güvenilirliği 0.74 İngilizce forma paralel şekilde yüksek ve yeterli düzeyde bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda 25 maddelik, toplam varyansın %57’sini açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde

edilmiştir. Bunlar: “Endişelenmek problem çözmeye yardımcı olur ve motivasyon kaynağıdır”, “Endişelenmek tehlikeli ve olumsuz sonuçları engeller” ve “Endişelenmek olumsuz duygulara karşı korur” şeklinde tanımlanmıştır. Sonuç olarak EOİÖ’nün Türkçe formunun endişe ile ilgili olumlu inançları yansıttığı bulunmuştur (Sarı ve Dağ, 2009). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği

POTÖ, orijinali Fransızca olan bu ölçek Gosselin, Ladouceur ve Pelletier (2005) tarafından geliştirilmiştir (Akyay, 2016). POTÖ, bireylerin gündelik hayattaki problemlere karşı olumsuz tutumlarını yansıtan bilişsel süreçleri ölçmektedir. Orijinal form tek boyutludur. İç tutarlılık katsayısı 0.90, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı 0.87’dir (Gosselin ve diğerleri, 2005; akt. Akyay, 2016). Orijinal dil Fransızcadan Türkçeye, Akyay (2016) tarafından çevrilmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı 0.906 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.654 bulunmuştur. Yapı geçerliği için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0,913 olduğu ve örneklem uygunluğunun mükemmel olduğu belirtilmiştir. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %60,7’sini açıklayan iki faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %50,4’ünü, ikinci faktör %10,3’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü tek maddeden (5. Madde) oluşmaktadır. İkinci faktör birinciye göre hem azalmakta hem de bu ikisinin kendi aralarındaki yüzdelik oranları küçülmekte olduğu için orijinal ölçekteki gibi tek boyuta dönüştürülmüştür. Sonuç olarak tek boyutlu toplam varyansın %50,4’ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Beşli Likert tipi derecelendirmeden “1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum” oluşan POTÖ 12 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek toplam puan 12 ile 60 arasında değişmektedir. Toplam puanın artışı problemlere karşı olumsuz tutumun yükseldiği göstermektedir. Sonuç olarak sağlıklı bireylerden oluşan örneklem için orijinal forma benzer düzeyde yüksek geçerliğe ve güvenirliğe sahip bir ölçeğe elde edildiği belirtilmiştir (Akyay, 2016). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Bilişsel Kaçınma Ölçeği

Bilişsel Kaçınma Ölçeği (BKÖ), orijinali Fransızca olan bu ölçek Gosselin, Langlois ve Freeston (2002) tarafından geliştirilmiştir (Akyay, 2016). BKÖ, bilişsel kaçınma stratejilerini ölçen kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Orijinal formun iç tutarlılığı tüm ölçek için 0.95, alt ölçekler için 0.71-0.90 arası; test-tekrar-test güvenilirliği 0.81 bulunmuştur. 25 maddeden ve beşli Likert tipi derecelendirmeden (*1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum*) oluşmaktadır. Ölçeğin puan hesaplamasında her alt boyutun kendi içinde toplam puanı alınabildiği gibi genel toplam puanı almak da mümkündür. Puanların artışı bilişsel kaçınma stratejilerinin kullanılma düzeyinin arttığını göstermektedir (Gosselin ve diğerleri, 2002; akt. Akyay, 2016). BKÖ, Türkçeye Akyay (2016) tarafından uyarlanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısı 0.943, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.483 bulunmuştur. Geçerlik çalışmaları sonucunda ise dört boyut toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin orijinali beş boyutlu olduğu için beş boyuta dönüştürülmüştür. Toplam varyansın %43,743'ünü birinci boyut, %5,708'ini ikinci boyut, %5,117'sini üçüncü boyut, %4,199'unu dördüncü boyut ve %0,927'sini beşinci boyut açıklamıştır. Sonuç olarak, toplam varyansın %62,474'ünü açıklayan beş boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. BKÖ'nün Türkçe formunun orijinal form ile aynı faktör yapısına sahip güvenilir bir test olduğu belirtilmiştir (Akyay, 2016). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.3.6. Penn State Endişe Ölçeği

Meyer ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen PSEÖ, klinik endişeyi ölçmeyi hedefleyen 16 soruluk bir ölçektir. PSEÖ, Türkçeye Boysan ve diğerleri (2008) tarafından uyarlanmıştır. Beşli Likert tipi derecelendirmeden “*1-benim için hiçbir zaman doğru değil ve 5-benim için her zaman doğru*” oluşmaktadır. 1, 3, 8, 10 ve 11. maddeler ters kodlanarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi endişe düzeyinin arttığını göstermektedir. Türkçeye uyarlama çalışmasında PSEÖ'nün ikinci seviyeden bir faktör “Genel Endişe Faktörü” ve alt düzey faktörlerden “Aşırı/Kontrol Edilemeyen Endişe (F1)” ile “Endişesizlik (F2)” olduğu görülmüştür. Hiyerarşik faktör yapısı içinde toplam varyansı Genel Endişe Faktörü %74, alt faktörlerden F1 %16 ve F2 %10 oranında açıklamaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri

sonucunda iç tutarlılık katsayısı F1 için 0.87, F2 için 0.67 ve tüm ölçek için 0.88 bulunmuştur. Tüm ölçek için bulunan değer oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Klinik olmayan üniversite öğrencileri üzerinde uyarlanan PSEÖ'nün Türk örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye'de klinik olan ve olmayan örneklem için yapılacak çalışmalarda endişenin altında yatan nedenleri ve olumsuz sonuçlarını ortaya koyabilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Boysan ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Tez çalışması kapsamında yapılacak araştırma ve uygulamalar için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. 02.02.2021 tarihli, 210044 Protokol No'lu Etik Kurul Onayı ve 22.04.2021 tarihli MSKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulama İzni alınarak veri toplama araçları 25.04.2021-07.06.2021 tarihleri arasında MSKÜ lisans öğrencilerine online platform üzerinden uygulanmıştır. Uygulama Covid-19 Pandemi dönemine denk geldiği için yüz yüze yapılamamıştır. Uygulama öncesinde üniversitede ilgili fakültelerde görevli öğretim üyesi ve öğretim görevlileriyle uygulama izni için mail yoluyla iletişime geçilmiştir. Onay veren öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinin ölçek uygulama linklerini Uzaktan Eğitim kapsamındaki derslerinde paylaşması üzerine ölçek formları öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama formunda Bilgilendirilmiş Onam Formu'na yer verilerek gönüllülük esas alınmış ve uygulama ortalama 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizine amaçlı örnekleme kriterine göre seçilen 539 kişiden elde edilen veriler dahil edilerek başlanmıştır. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'ndeki maddeler ters madde olduğu için öncelikle yeniden kodlanmıştır. Sonra 7 kayıp veri için ortalama değer ataması gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçek için ölçeğin toplam puanları hesaplanarak istatistiki işlemlere devam edilmiştir. Araştırmanın temel amacını oluşturan yaygın anksiyete bozukluğu ve sınav kaygısını ilişkisini incelemek için

YAB'ın bilişsel modelindeki değişkenler (belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma) ve YAB ile karakterize olan “genel endişe” bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkisi sırayla şu analizlerle incelenmiştir.

Veri toplama araçlarına ilişkin betimsel istatistik analizleri yapılarak ölçek puanlarının aritmetik ortalama, ortanca, mod, standart sapma, çarpıklık katsayısı, standart hata çarpıklık katsayısı, basıklık katsayısı, standart hata basıklık katsayısı, ölçekten alınan minimum ve maksimum değerleri bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ile puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı yorumlanmıştır.

Bağımsız değişkenler ile sınav kaygısı ilişkisinin olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonra YAB'ın süreç değişkenlerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini yordayabilmek için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Daha sonra ise YAB'daki genel endişenin sınav kaygısını nasıl yordadığını belirlemek için Basit Regresyon Analizine başvurulmuştur.

Bağımsız değişkenlere ait toplam puanların sınav kaygısı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA (Varyans Analizi) uygun istatistiki işlem olarak seçilmiştir. Ancak bu işlemde önce sınav kaygısı düzeylerini gösteren, sınav kaygısı gruplarının oluşturulması gerekmektedir. Sınav kaygısı toplam puanının elde edildiği WSKÖ'nün, normal örneklem üzerinde geliştirildiği ve kesme puanı olmadığı bilinmektedir. Alan yazın tarandığında geleneksel sınav kaygısı ölçümlerinin, sınav kaygısının klinik düzeylerini teşhis etmek için belirli kesme noktalarına sahip normları içermediği bilgisine ulaşılmıştır (Friedman ve Bendas-Jacobs, 1997; akt. Segool, 2013). İlgili alan yazın tarandığında, kesme puanı olan sınav kaygısı ölçeğine rastlanmamıştır. Bundan dolayı sınav kaygısı toplam puanları, Jamovi (Version 2.3.2) programının öngördüğü kesme noktalarından ayrılarak sınav kaygısı düzeyini belirten üç farklı grup elde edilmiştir (düşük, orta, yüksek). Sınav kaygısı puanları ≤ 31 olan grup düşük, ≥ 39 olan grup yüksek, arada kalan puanlar ise orta düzey sınav kaygısı grubu olarak adlandırılmıştır. Bu gruplar, ortalamanın 1 standart sapma üstü ve altında kalanlar şeklinde belirlenmiştir. Sınav kaygısı grupları, teorik bir alt yapıya göre değil kullanılan istatistik programına göre teknik olarak oluşturulmuştur. Sınav kaygısı grupları oluşturulduktan sonra, YAB'ın süreç değişkenleri (bileşenleri) ve genel endişenin bu gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA analizi ile tespit edilmiştir.

ANOVA’da grupların karşılaştırılmasında Tukey testi tercih edilmiştir. Tüm analizler Jamovi 2.3.2 programı üzerinden gerçekleştirilmiştir (The Jamovi Project, 2022).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemlere ve elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma ve genel endişenin sınav kaygısı (bağımlı değişen) ile ilişkisini ortaya koyan bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2’de üniversite öğrencilerine uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin aritmetik ortalama, ortanca, mod, standart sapma, çarpıklık katsayısı, standart hata çarpıklık katsayısı, basıklık katsayısı, standart hata basıklık katsayısı, ölçekten alınan minimum ve maksimum değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	SK	BT	EİÖİ	PKOT	BK	GE
N	539	539	539	539	539	539
Ortalama	34.7	88.0	69.3	35.5	84.8	52.7
Ortanca	35.0	89.0	71.0	36.0	86.0	52.0
Mod	33.0	89.0	75.0	36.0	75.0	48.0
SS	9.21	19.6	21.0	12.5	22.6	13.5
Minimum	11.0	26.0	25.0	12.0	25.0	16.0
Maksimum	55.0	130	125	60.0	125	80.0
Çarpıklık	-0.192	-0.491	0.0811	0.0456	-0.419	-0.108
Çarpıklık SH	0.105	0.105	0.105	0.105	0.105	0.105

Tablo 2'nin Devamı

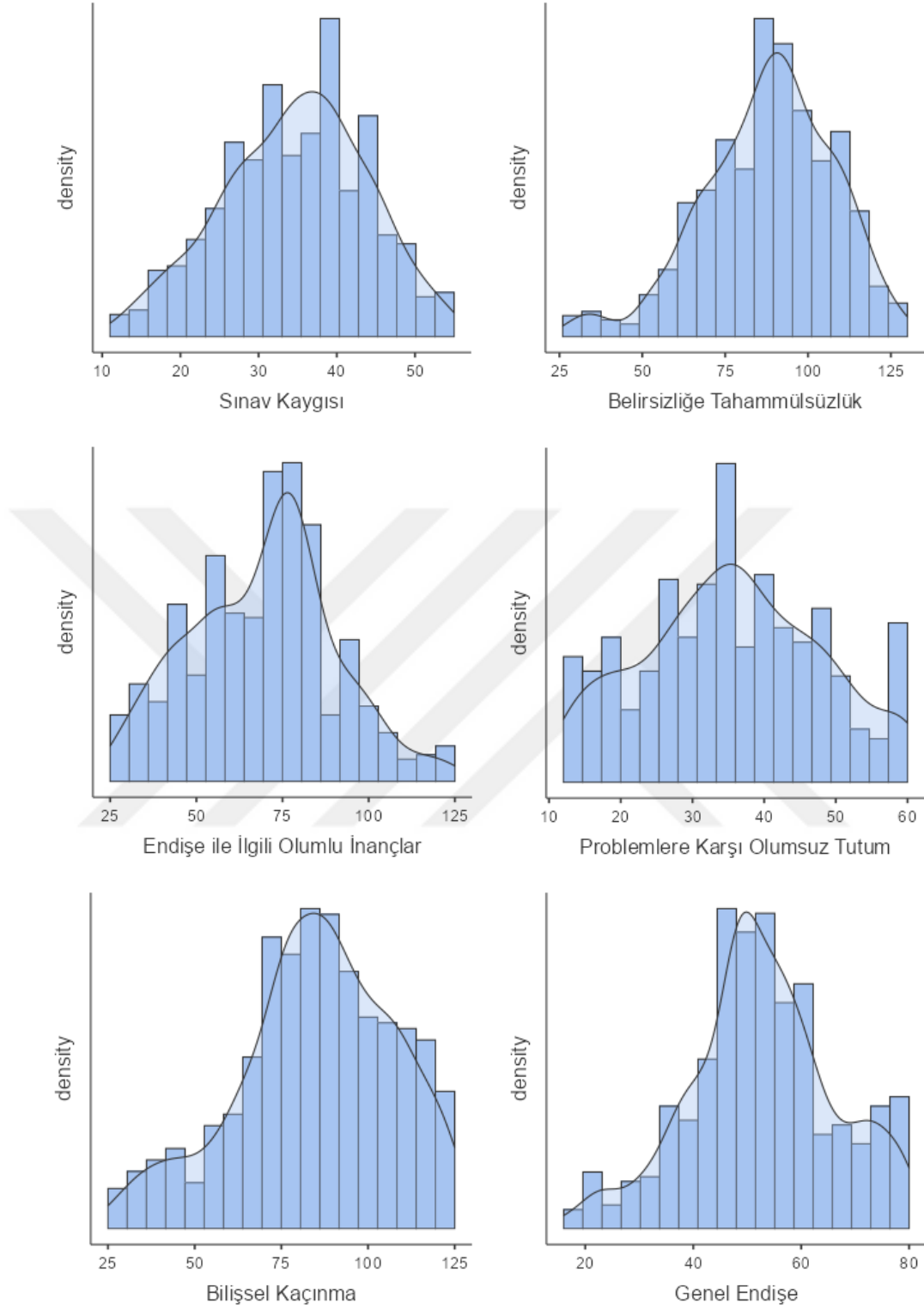
Basıklık	-0.433	0.225	-0.317	-0.713	-0.211	-0.0952
Basıklık SH	0.210	0.210	0.210	0.210	0.210	0.210

Not. SK: Sınav Kaygısı, BT: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, EİÖİ: Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, PKOT: Problemlere Karşı Olumsuz Tutum, BK: Bilişsel Kaçınma, GE:Genel Endişe SS: Standart Sapma, SH: Standart Hata.

Tablo 2’de sınav kaygısı ortalama değeri 34.7 ± 9.21 , ortanca değeri 35 ve mod değeri 33; belirsizliğe tahammülsüzlük ortalama değeri 88 ± 19.6 , ortanca değeri 89 ve mod değeri 89; endişe ile ilgili olumlu inançlar ortalama değeri 69.3 ± 21 , ortanca değeri 71 ve mod değeri 75; problemlere karşı olumsuz tutum ortalama değeri 35.5 ± 12.5 , ortanca değeri 36 ve mod değeri 36; bilişsel kaçınma ortalama değeri 84.8 ± 22.6 , ortanca değeri 86 ve mod değeri 75; genel endişe ortalama değeri 52.7 ± 13.5 , ortanca değeri 52 ve mod değeri 48 olarak hesaplanmıştır. Her bir değişkene ait mod, ortanca değer ve ortalama değer kendi aralarında incelendiğinde bu değerlerin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. İdeal normal dağılımda mod, ortanca ve ortalama değerleri birbirine eşittir (Can, 2018). Ancak mod, ortanca ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olması da normalden aşırı uzaklaşmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tabloda sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma ve genel endişeye ait çarpıklık katsayısı değerlerinin $-.50$ ile $.08$ arasında; basıklık katsayısı değerlerinin ise $-.71$ ile $.23$ arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı normal dağılım özelliği hakkında bilgi vermektedir. Bu katsayılar sıfıra yaklaştıkça normal dağılım özelliği artmaktadır. Normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfırdır (Can, 2018). Çarpıklık ve basıklık katsayısının, ± 1 sınırları içerisinde kalması normal dağılımdan aşırı uzaklaşmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 sınırları içerisinde olduğu için verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu söylenebilir. Dağılıma ilişkin histogram grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.

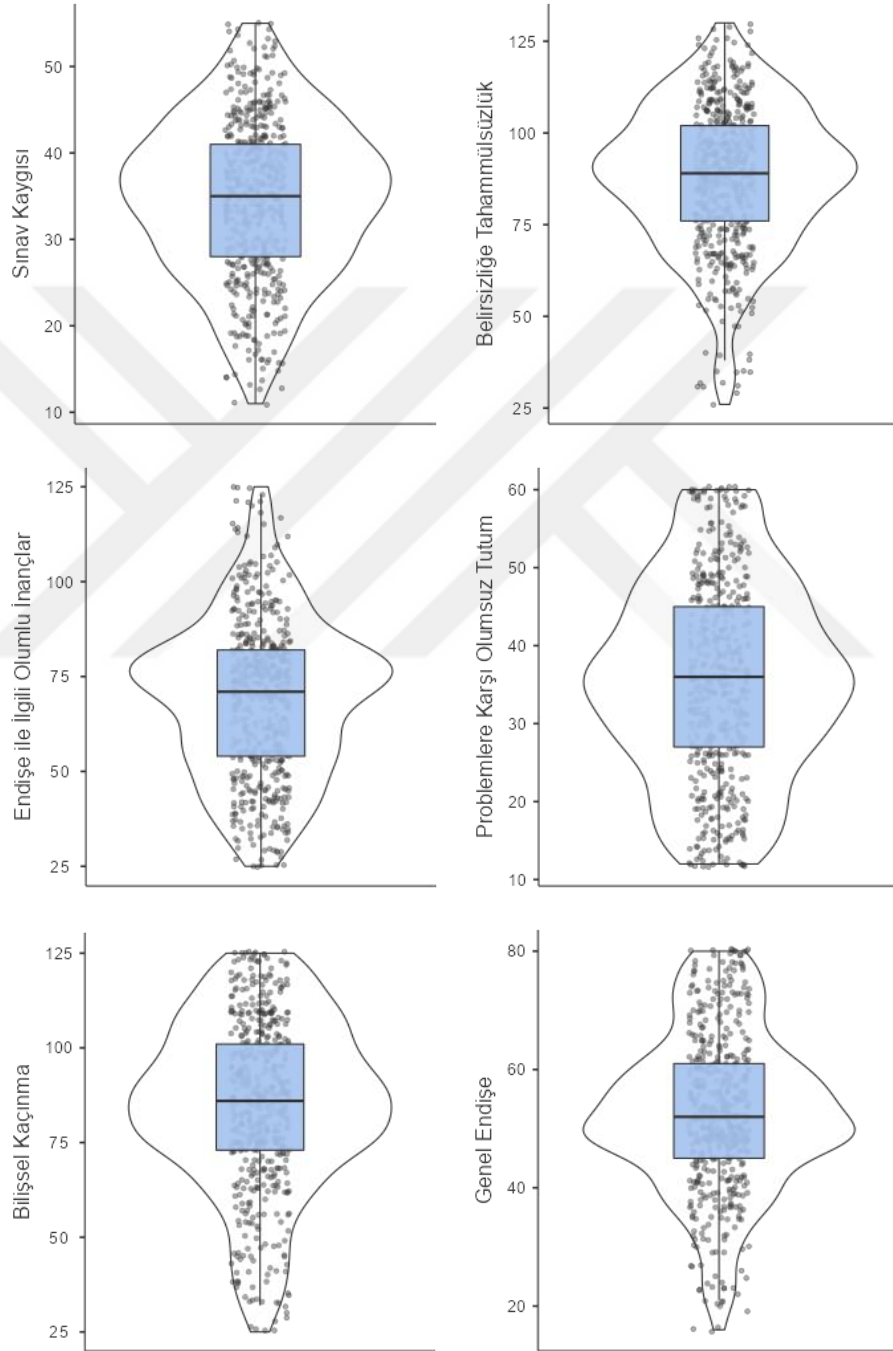
Şekil 1. Sınav Kaygısı, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, Problemlere Karşı Olumsuz Tutum, Bilişsel Kaçınma ve Genel Endişe Puanlarına İlişkin Histogram Grafikleri



Şekil 1 ve Tablo 2'ye göre sınav kaygısı puanlarının sola çarpık ve basık (çarpıklık: -.20, basıklık: -.43), belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının sola çarpık ve basık (çarpıklık: -.50, basıklık: .23), endişe ile ilgili olumlu inançlar puanlarının sağa çarpık ve basık (çarpıklık: .08, basıklık: -.32), problemlere karşı olumsuz tutum puanlarının sağa çarpık ve basık (çarpıklık: .05, basıklık: -.71), bilişsel kaçınma

puanlarının sola çarpık ve basık (çarpıklık: $-.42$, basıklık: $-.21$), genel endişe puanlarının ise normal dağılıma yakın olduğu (çarpıklık: $-.11$, basıklık: $-.10$) görülmektedir. Bu bulgular Şekil 2'deki kutu-çizgi grafiklerini de desteklemektedir.

Şekil 2. *Sınav Kaygısı ve Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerine İlişkin Kutu-Çizgi Grafikleri*



Şekil 2 incelendiğinde kutu-çizgi grafikleri ile histogram grafikleri sonuçlarının birbirine paralel olduğu görülmektedir. Şekil 2'ye göre sınav kaygısı puanları için sola

çarpık ve basık, belirsizliğe tahammülsüzlük puanları için sola çarpık ve basık, endişe ile ilgili olumlu inançlar puanları için sağa çarpık ve basık, problemlere karşı olumsuz tutum puanları için sağa çarpık ve basık, bilişsel kaçınma puanları için sola çarpık ve basık, genel endişe puanları için ise normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir.

4.2. Sınav Kaygısı ile Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerinin İlişkisinin İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının süreç değişkenleri ve genel endişe değişkenleri ile ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi yapılarak incelenmiştir. Analize dair bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi

Değişken	1	2	3	4	5	6
1.Sınav kaygısı	-					
2.Belirsizliğe Tahammülsüzlük	0.37***	-				
3.Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar	0.13**	0.25***	-			
4.Problemlere Karşı Olumsuz Tutum	0.48***	0.52***	0.27***	-		
5.Bilişsel Kaçınma	0.30***	0.44***	0.21***	0.56***	-	
6. Genel Endişe	0.50***	0.51***	0.24***	0.60***	0.42***	-

Not: *p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Tablo 3'e göre üniversite öğrencilerindeki sınav kaygısı puanları ile genel endişe ($r=.50$, $p<.001$), problemlere karşı olumsuz tutum ($r=.48$, $p<.001$), belirsizliğe tahammülsüzlük ($r=.37$, $p<.001$) ve bilişsel kaçınma arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Diğer bulguda ise sınav kaygısı ve endişe ile ilgili olumlu inançlar arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ve ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($r=.13$, $p<.01$). İki değişken arasındaki korelasyon değeri .30'un altındaysa düşük düzeyde, .30 ile .70 arasındaysa orta düzeyde, .70'in üzerindeyse yüksek düzeyde bir ilişki vardır (Büyüköztürk, 2014). Buna göre sınav kaygısı ve bağımsız değişkenler arasında (endişe ile ilgili olumlu inançlar hariç) pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

4.3. Sınav Kaygısı ve Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bu araştırmada yaygın anksiyete bozukluğunun sınav kaygısını ne düzeyde yordadığı iki açıdan incelenmiştir. Birincisinde, yaygın anksiyete bozukluğunun (YAB) bilişsel modelinde (Dugas ve diğerleri, 1998) yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma bileşenlerinin sınav kaygısını yordama düzeyi incelenmiştir. Buna ilişkin regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4 ve Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 4. YAB Bilişsel Modelinin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Model Uyum Ölçüleri

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	RMSE	Genel Model Testi			
					F	sd1	sd2	p
1	0.50	0.25	0.25	7.96	45.3	4	534	<.001

Tablo 4'te YAB'ın bilişsel modelinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma değişkenlerinin birlikte, sınav kaygısını anlamlı düzeyde ($R=0.50$, $R^2=0.25$) yordadığı görülmektedir ($F_{(4-534)}=45.3$, $p<.001$). Modeldeki dört bileşenin sınav kaygısındaki değişimin %25'ini açıkladığı söylenebilir.

YAB'ın bilişsel modelindeki bileşenlerin, sınav kaygısını yordama düzeyini incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5'te yer gösterilmiştir.

Tablo 5. YAB Bilişsel Modelinin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model Katsayıları - Sınav Kaygısı									
Değişken	B	SH	95% GA		t	p	β	95% GA	
			Alt	Üst				Alt	Üst
SK (Sabit)	17.673	1.873	13.993	21.353	9.434	<.001			
BT	0.077	0.021	0.035	0.118	3.623	<.001	0.163	0.075	0.252
EİÖİ	-0.009	0.017	-0.043	0.025	-0.527	0.600	-0.021	-0.098	0.056
PKOT	0.291	0.036	0.220	0.362	8.080	<.001	0.396	0.300	0.492
BK	0.006	0.019	-0.031	0.043	0.329	0.742	0.015	-0.076	0.110

Not. SK: Sınav Kaygısı, BT: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, EİÖİ: Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, PKOT: Problemlere Karşı Olumsuz Tutum, BK: Bilişsel Kaçınma, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, B: Regresyon Katsayısı, β : Standartize Regresyon Katsayısı.

Tablo 5'e göre YAB bilişsel modelindeki değişkenlerden, belirsizliğe tahammülsüzlük ve problemlere karşı olumsuz tutumun sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p<.001$). Endişe ile ilgili olumlu inançlar ve bilişsel kaçınmanın ise sınav kaygısını yordamadığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayına göre, değişkenlerin sınav kaygısını yordamadaki önem sırasına bakıldığında problemlere karşı olumsuz tutumun ($\beta=0.396$ [GA:0.300-0.492]; $p<.001$), belirsizliğe tahammülsüzlükten ($\beta=0.163$ [GA:0.075-0.252]; $p<.001$) önce geldiği görülmektedir.

YAB'ın sınav kaygısını ne düzeyde yordadığını belirlemek için seçilen ikinci seçenekte ise "genel endişe" ile sınav kaygısı değişkenleri basit regresyon analizine tabi tutulmuştur. Genel endişe ve sınav kaygısı ilişkisini ortaya koyan basit regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Genel Endişenin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Model Uyum Ölçüleri

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	RMSE	Genel Model Testi			
					F	sd1	sd2	p
1	0.50	0.25	0.25	7.95	182.38	1	537	<.001

Tablo 6'da YAB'daki genel endişenin, sınav kaygısını anlamlı düzeyde ($R=0.50$, $R^2=0.25$) yordadığı görülmektedir ($F_{(1-537)}=182.38$, $p<.001$). Genel endişenin sınav kaygısındaki değişimin %25'ini açıkladığı söylenebilir.

Tablo 7. Genel Endişenin Sınav Kaygısını Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model Katsayıları - Sınav Kaygısı									
Değişken	B	SH	95% GA		t	p	β	95% GA	
			Alt	Üst				Alt	Üst
SK (Sabit)	16.524	1.387	13.799	19.249	11.911	<.001			
GE	0.345	0.026	0.295	0.395	13.505	<.001	0.504	0.430	0.577

Not. SK: Sınav Kaygısı, GE: Genel Endişe, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, B:Regresyon Katsayısı, β :Standartize Regresyon Katsayısı.

Tablo 7'ye göre standartize edilmiş regresyon katsayısına bakıldığında YAB'daki genel endişenin ($\beta=0.504$ [GA:0.430-0.577]; $p<.001$) sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir.

4.4. Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Yaygın Anksiyete Bozukluğu Değişkenlerinin Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde YAB değişkenlerinin sınav kaygısı gruplarına (düşük, orta, yüksek) göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *YAB Değişkenlerinin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri*

Değişken	SK Grupları	N	$\bar{X}$	SS
Belirsizliğe	Düşük	186	80.01	19.89
Tahammülsüzlük	Orta	159	88.80	14.77
	Yüksek	194	95.01	19.99
Endişe ile İlgili	Düşük	186	65.68	22.50
Olumlu İnançlar	Orta	159	71.00	17.75
	Yüksek	194	71.49	21.60
Problemlere	Düşük	186	28.53	11.70
Karşı Olumsuz	Orta	159	36.48	9.97
Tutum	Yüksek	194	41.49	11.85
Bilişsel Kaçınma	Düşük	186	76.52	25.28
	Orta	159	86.91	16.64
	Yüksek	194	91.04	21.70
Genel Endişe	Düşük	186	45.00	12.78
	Orta	159	53.14	11.06
	Yüksek	194	59.62	11.96

Not. N: Katılımcı sayısı, $\bar{X}$: Aritmetik ortalama, SS: Standart sapma

Tablo 8’de YAB değişkenlerinin sınav kaygısı gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerlerin sınav kaygısı gruplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ve bunu açıklamak için sırasıyla her bir değişken için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 9’da belirsizliğe tahammülsüzlüğün sınav kaygısı gruplarına göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. *Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Belirsizliğe	Sınav	21507.48	2	10753.74	31.19	<.001	0.10
Tahammülsüzlük	Kaygısı	184803.52	536	344.78			
	Kalıntı						

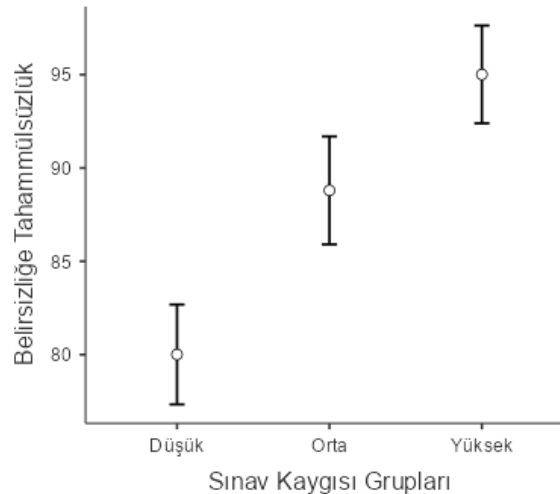
Tablo 9’da belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-536)} = 31.19$, $p < .001$). Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, sınav kaygısı gruplarına göre belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarındaki farkın ($\eta^2 = 0.10$) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 10 ile gösterilmiştir.

Tablo 10. *Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları*

Post Hoc Karşılaştırmalar–SK Grupları							
Karşılaştırmalar							
SK Grup	SK Grup	Ortalama Fark	SH	df	t	p_{Tukey}	Cohen’s d
Düşük	Orta	-8.788	2.006	536	-4.382	< .001	-0.473
	Yüksek	-15.000	1.905	536	-7.872	< .001	-0.808
Orta	Yüksek	-6.212	1.986	536	-3.127	0.005	-0.335

Tablo 10’da belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının kıyaslandığı düşük ve orta düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-8.788) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-15.000) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-6.212) ve anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir.

Şekil 3. *Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi*



Şekil 3’te belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanı, sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrencilere göre daha

düşüktür. Bir diğer bulguya göre ise sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanı, sınav kaygısı orta düzey olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bulgular ışığında belirsizliğe tahammülsüzlüğün sınav kaygısıyla birlikte doğrusal bir şekilde arttığı söylenebilir. Tablo 11’de endişe ile ilgili olumlu inançların sınav kaygısı gruplarına göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. *Endişe ile İlgili Olumlu İnançların Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar	Sınav Kaygısı	3834.05	2	1917.02	4.40	0.013	0.02
	Kalıntı	233477.14	536	435.59			

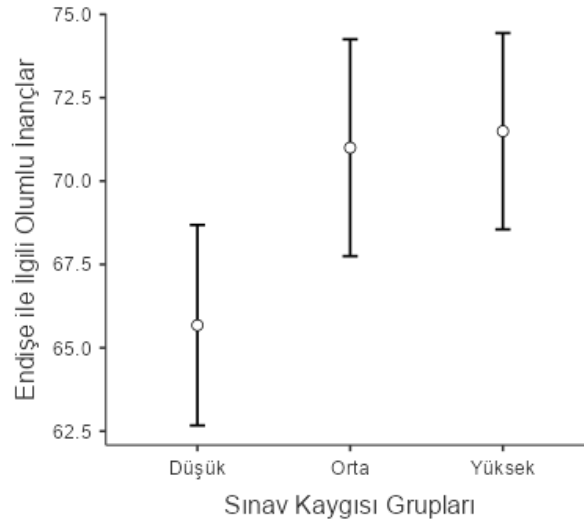
Tablo 11’de endişe ile ilgili olumlu inanç puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-536)} = 4.40$, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, sınav kaygısı gruplarına göre endişe ile ilgili olumlu inanç puanlarındaki farkın ($\eta^2 = 0.02$) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 12 ile gösterilmiştir.

Tablo 12. *Endişe ile İlgili Olumlu İnançlara İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları*

Post Hoc Karşılaştırmalar–SK Grupları							
Karşılaştırmalar							
SK Grup	SK Grup	Ortalama Fark	SH	df	t	p_{Tukey}	Cohen’s d
Düşük	Orta	-5.323	2.254	536	-2.361	0.049	-0.255
	Yüksek	-5.817	2.142	536	-2.716	0.019	-0.279
Orta	Yüksek	-0.495	2.233	536	-0.222	0.973	-0.024

Tablo 12’de endişe ile ilgili olumlu inanç puanlarının kıyaslandığı düşük ve orta düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-5.323) ve anlamlı olduğu ($p < .05$); düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-5.817) ve anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasında ise endişe ile ilgili olumlu inanç puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Şekil 4. *Endişe ile İlgili Olumlu İnançların Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi*



Şekil 4'te sınav kaygısı düşük grubundaki öğrencilerin, endişe ile ilgili olumlu inanç puanlarının sınav kaygısı orta ve yüksek grubundakilere göre farklılaştığı belirgin bir şekilde görülmektedir. Sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrencilerin endişe ile ilgili olumlu inançları, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha fazladır. Sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrenci gruplarının endişe ile ilgili olumlu inançları karşılaştırıldığında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamadığı grafikte görülmektedir. Tablo 13'te problemlere karşı olumsuz tutumun sınav kaygısı gruplarına göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. *Problemlere Karşı Olumsuz Tutumun Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

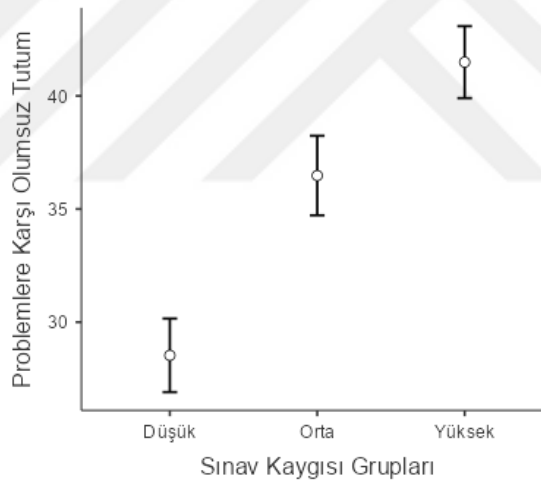
Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Problemlere Karşı Olumsuz Tutum	Sınav Kaygısı	16141.43	2	8070.72	63.48	<.001	0.19
	Kalıntı	68150.46	536	127.15			

Tablo 13'te problemlere karşı olumsuz tutumun sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-536)} = 63.48$, $p < .001$). Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, sınav kaygısı gruplarına göre problemlere karşı olumsuz tutum puanlarındaki farkın ($\eta^2 = 0.19$) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 14 ile gösterilmiştir.

Tablo 14. Problemlere Karşı Olumsuz Tutuma İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

Post Hoc Karşılaştırmalar-SK Grupları							
Karşılaştırmalar							
SK Grup	SK Grup	Ortalama Fark	SH	df	t	P _{Tukey}	Cohen's d
Düşük	Orta	-7.946	1.218	536	-6.524	< .001	-0.705
	Yüksek	-12.957	1.157	536	-11.198	< .001	-1.149
Orta	Yüksek	-5.012	1.206	536	-4.155	< .001	-0.445

Tablo 14'te problemlere karşı olumsuz tutum puanlarının kıyaslandığı düşük ve orta düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-7.946) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-12.957) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-5.012) ve anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir.

Şekil 5. Problemlere Karşı Olumsuz Tutumun Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselsel Gösterimi

Şekil 5'te problemlere karşı olumsuz tutum puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin problemlere karşı olumsuz tutum puanı, sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrencilere göre daha düşüktür. Bir diğer bulguya göre ise sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin problemlere karşı olumsuz tutum puanı, sınav kaygısı orta düzey olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bulgular ışığında problemlere karşı olumsuz tutumun sınav kaygısıyla birlikte doğrusal bir şekilde arttığı söylenebilir. Tablo 15'te bilişsel kaçınmanın sınav kaygısı gruplarına göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. *Bilişsel Kaçınmanın Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

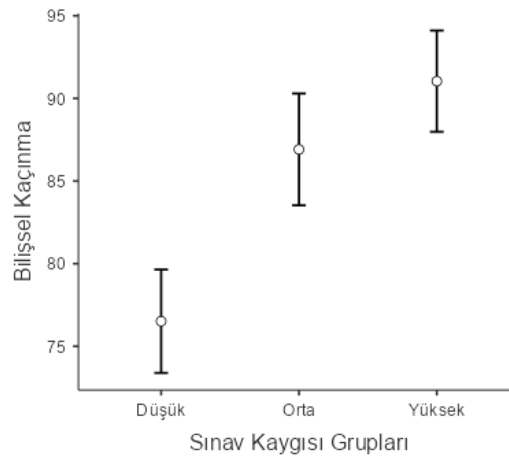
Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Bilişsel Kaçınma	Sınav Kaygısı	21029.81	2	10514.90	22.29	<.001	0.08
	Kalıntı	252874.89	536	471.78			

Tablo 15'te bilişsel kaçınmanın sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-536)} = 22.29$, $p < .001$). Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, sınav kaygısı gruplarına göre bilişsel kaçınma puanlarındaki farkın ($\eta^2 = 0.08$) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 16 ile gösterilmiştir.

Tablo 16. *Bilişsel Kaçınmaya İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları*

Post Hoc Karşılaştırmalar–SK Grupları							
Karşılaştırmalar							
SK Grup	SK Grup	Ortalama Fark	SH	df	t	p_{tukey}	Cohen's d
Düşük	Orta	-10.396	2.346	536	-4.431	<.001	-
	Yüksek	-14.525	2.229	536	-6.517	<.001	-
Orta	Yüksek	-4.129	2.324	536	-1.777	0.178	-

Tablo 16'da bilişsel kaçınma puanlarının kıyaslandığı düşük ve orta düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-10.396) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-14.525) ve anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grupları arasında ise bilişsel kaçınma puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Şekil 6. *Bilişsel Kaçınmanın Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafikselleştirilmesi*

Şekil 6'ya göre bilişsel kaçınma puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrencilerin bilişsel kaçınma düzeyi, sınav kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrenci gruplarının bilişsel kaçınma düzeyleri karşılaştırıldığında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamadığı grafikte gözükmemektedir. Tablo 17'de genel endişenin sınav kaygısı gruplarına göre karşılaştırıldığı Anova analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Genel Endişenin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Genel Endişe	Sınav Kaygısı	20358.68	2	10179.34	70.75	<.001	0.21
	Kalıntı	77121.20	536	143.88			

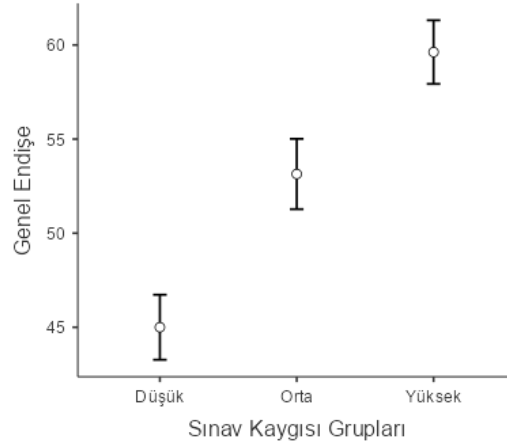
Tablo 17'de genel endişenin sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-536)} = 70.75$, $p < .001$). Bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, sınav kaygısı gruplarına göre genel endişe puanlarındaki farkın ($\eta^2 = 0.21$) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 18 ile gösterilmiştir.

Tablo 18. Genel Endişeye İlişkin Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

Post Hoc Karşılaştırmalar–SK Grupları							
Karşılaştırmalar							
SK Grup	SK Grup	Ortalama Fark	SH	df	t	p_{tukey}	Cohen's d
Düşük	Orta	-8.145	1.296	536	-6.287	< .001	-0.679
	Yüksek	-14.624	1.231	536	-11.880	< .001	-1.219
Orta	Yüksek	-6.479	1.283	536	-5.049	< .001	-0.540

Tablo 18'de genel endişe puanlarının kıyaslandığı düşük ve orta düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-8.145) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-14.624) ve anlamlı olduğu ($p < .001$); orta ve yüksek düzey sınav kaygısı grubu arasındaki ortalama farkın (-6.479) ve anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir.

Şekil 7. Genel Endişenin Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Değişiminin Grafiksel Gösterimi



Şekil 7’de genel endişe puanlarının sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin genel endişe puanı, sınav kaygısı orta ve yüksek düzey olan öğrencilere göre daha düşüktür. Bir diğer bulguya göre ise sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin genel endişe puanı, sınav kaygısı orta düzey olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bulgular ışığında genel endişenin sınav kaygısıyla birlikte doğrusal bir şekilde arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesince tartışılmıştır. Değerlendirilen bulgular sonuç kısmında özetlenerek sunulmuştur. Öneriler kısmında, bu araştırmadan esinlenerek yapılacak çalışmalar için hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin yaygın anksiyete bozukluğu ve sınav kaygısı ilişkisini ortaya koyan bulgular, ilgili literatür çerçevesince tartışılmıştır. Sınav kaygısı, önce YAB’ın bilişsel modelindeki (belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma) süreç değişkenleri açısından ele alınıp incelenmiştir. Daha sonra YAB’ın temel özelliği olan “genel endişe” perspektifinden ele alınmıştır. YAB ve sınav kaygısı ilişkisi, iki farklı perspektif ile ele alınıp incelenerek tümevarımsal bir metod ile açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Sınav Kaygısının YAB Değişkenleri İle İlişkisinin İncelenmesi

Bu bölümde YAB’a ilişkin değişkenlerin (belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma ve genel endişe) sınav kaygısı ile ilişkisini ortaya koyan korelasyon analizine ilişkin bulgular ele alınıp incelenmiştir. Araştırmamızın alt amaçlarına (1-5) ilişkin bu bulgular ilgili literatür çerçevesince tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmamızda, belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınav kaygısı arasında pozitif

yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki orta düzeydedir. Bulguya göre üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük arttıkça sınav kaygısının da arttığı görülmektedir. Starkman (2017), belirsizliğe tahammülsüzlüğün genellikle yaygın anksiyete bozukluğu ve obsesif kompulsif bozukluk ile ilişkilendirilen bir yapı olduğunu ancak sınav kaygısındaki rolüne ilişkin araştırmaların eksik olduğunu öne sürmüştür. Literatürdeki bu eksikliği tamamlamak için lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtiçinde yapılan buna benzer bir çalışma da araştırma bulgumuz ve Starkman'ın (2017) çalışması ile paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada da belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020). Yapılan çalışmalar araştırma bulgumuzu desteklemekle birlikte literatürde belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınav kaygısı ilişkisini desteklemeyen çalışmalara henüz rastlanmamıştır. Yaygın anksiyete bozukluğuna sahip bireyler için belirsizliğin mevcut olduğu herhangi bir durum tehdit edici ve kabul edilemez görülmekte; belirsizliğe katlanmak neredeyse imkansız hale gelmektedir. (Rachman, 2004; Robichaud ve Dugas, 2015). Sonuç olarak sınavlar, başarı ve başarısızlık ihtimalini birlikte barındıran belirsizlik içeren sınanma durumlarıdır. Belirsizliğin hakim olduğu sınav öncesi, sınav esnası ve sınav sonrası süreçte belirsizliğe katlanamamanın doğal olarak sınav kaygısını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmamızın ikinci bulgusunda, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu ilişki düşük düzeydedir. Bulguya göre üniversite öğrencilerinin endişe ile ilgili olumlu inançları arttıkça sınav kaygısı da artmaktadır. Yaygın anksiyete bozukluğuna sahip bireyler, endişenin yararlı olduğuna dair 5 temel inanç geliştirmişlerdir. Bunlar: endişe olumlu bir kişilik özelliğidir, endişe sorun çözmede yardımcıdır, endişe motivasyon sağlar, endişe olumsuz duygulardan korunma sağlar ve endişe olumsuz sonuçları engelleyebilir (Robichaud ve Dugas, 2015). Bu inançlara sahip sınav kaygısı yaşayan kişiler muhtemelen sınavla ilgili temel inançlar da geliştirmişlerdir. Örn; Sınav kaygısı yaşayan kişi sınav için endişelenmeyi özenli bir kişilik ile ilişkilendirmiş olabilir. Endişelenmenin, sınav esnasında karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlara karşı daha önceden hazırlık yapabilmesine yardımcı olduğuna inanabilir. Sınav için

endişelenmenin, sınavı önemsediği anlamına geldiğine inanabilir ve harekete geçme motivasyonu sağladığını düşünebilir. Sınav sürecinde meydana gelebilecek olumsuz durumlar öncesinde endişelenirse, olumsuz bir durumla karşılaştığında duygusal olarak buna hazırlıklı olacağı için daha az üzüleceğine (daha az örseleneceğine) inanabilir ve sınav için endişelenmenin, sınavın olumsuz sonuçlanabilme ihtimalini engelleyebileceğine dair mantık dışı bir inanç geliştirmiş olabilir. Sarı ve Dağ’a göre (2009) endişe ile ilgili olumlu inançlar, yaşam sorunlarını çözmeye yönelik bir baş etme becerisi gibi görünse de kısa vadede kaygıyı azaltmakta, uzun vadede işlevsel olmamakla birlikte kaygıyı arttırabilmektedir. “Endişeler, gelecekte olabilecek potansiyel olumsuz sonuçlar ile ilgili düşünceler oldukları için, bir tehdit olarak algılanırlar ve böylece kaygıya yol açarlar. Aynı şekilde, eğer daha az endişe duyarsanız, daha az tehdit altında hisseder ve daha az kaygılı olursunuz.” (Robichaud ve Dugas, 2015, s.61). Sonuç olarak sınavlar endişeli öğrenciler için tehdit edici bir durum olarak görülmektedir. Bu tehdit edici durumla başedebilmek için endişe ile ilgili olumlu inançlara sahip olmak ve bunları baş etme stratejisi olarak kullanmak kişinin sınav üzerindeki kontrolünü arttırdığını düşündürse de sürekli endişelenme eğilimi içerisinde olmanın sınav kaygısını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmamızın üçüncü bulgusunda, problemlere karşı olumsuz tutum ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki orta düzeydedir. Bulguya göre üniversite öğrencilerinin problemlere karşı olumsuz tutumu arttıkça sınav kaygısının da artış gösterdiği görülmektedir. Davey’e (1994) göre endişe problemlere karşı tutumu olumsuz etkilemektedir (Dugas ve diğerleri, 1998). Bu olumsuz tutum ise bireylerin problem çözme becerilerini kullanmasını zorlaştırmakta ve problem çözme sürecine müdahale etmektedir (Ladouceur ve diğerleri, 1998). Zayıf bilişsel performansın sınav kaygısıyla ilişkisi bulunmaktadır (Zeidner, 2007). Endişeli kişilerin problemlere karşı olumsuz tutumu daha fazla olduğu için bilişsel işlevselliği (performansı) azalmakta ve daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Datta, 2013). Sonuç olarak problemlere karşı olumsuz tutumun, problem çözme becerilerinin kullanılmasına müdahale ederek ederek sınav kaygısını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmamızın dördüncü bulgusunda, bilişsel kaçınma ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki orta düzeydedir. Bulguya göre üniversite öğrencilerinde bilişsel kaçınma arttıkça sınav kaygısının da arttığı görülmektedir. Yüksek kaygılı kişiler kaygı ile baş edebilmek için uyumsuz baş etme

stratejileri kullanabilmektedir. Bunu destekleyen bir çalışma, bilişsel kaçınmanın sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu söylemektedir (Ashcraft, 2012). Sınav kaygısı yaşayan kişilerin, sınavın tehdit edici imgesinden zihinsel anlamda uzaklaşması, kaygıyı geçici bir şekilde azaltsa da uzun vadede kaygıyı arttıran işlevsel olmayan bir strateji olarak kullanılabilir.

Araştırmamızın beşinci bulgusunda, genel endişe ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki orta düzeydedir. Bulguya göre üniversite öğrencilerinde genel endişe düzeyi arttıkça sınav kaygısının da arttığı görülmektedir. Araştırmalar endişe ile ilişkili bileşenlerin sınav kaygısını ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Matthews ve diğerleri, 1999; Segool ve diğerleri, 2013; Wigfield ve Meece, 1988). Sürekli endişelenen biri olmak daha fazla kaygı yaşamaya neden olmaktadır (Robichaud ve Dugas, 2015). Sınav ve sınav durumu hakkında endişelenmek sınav kaygısına yol açmaktadır. Yapılan çalışmalar da genel endişenin sınav kaygısıyla ilişkili olduğu göstermektedir (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020).

5.1.2. Sınav Kaygısı Gruplarına Göre Farklılaşan YAB Değişkenlerinin İncelenmesi

Bu bölümde YAB'a ilişkin değişkenlerin (belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma ve genel endişe) sınav kaygısı gruplarına (düşük, orta, yüksek) göre farklılaştığını gösteren bulgular ele alınıp incelenmiştir. Araştırmamızın alt amaçlarına (6-10) ilişkin bu bulgular ilgili literatür çerçevesince tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmamızda YAB'ın ilk bileşeni olan belirsizliğe tahammülsüzlüğün düşük, orta ve yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu fark anlamlıdır ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar, sınav kaygısı yaşayan kişilerin belirsiz durumlar karşısında daha fazla tahammülsüzlük yaşadığını göstermektedir (Neil ve diğerleri, 2016). Belirsizliğe tahammülsüzlük; bilinmeyene karşı temel bir korkuyu yansıtmakla birlikte anksiyete ve depresyon belirtilerinin şiddetini ve eşanısını açıklayan bilişsel bir yapıdır (Lauriola ve diğerleri, 2019). Scharmer ve diğerlerine göre (2020), tüm dünyada yaşanan COVID-19 salgını günlük hayatta aksamalara sebep olmuştur. Bu durum fiziksel, finansal, sosyal ve psikolojik açıdan hayatımızdaki belirsizliğin artmasına yol açmıştır ve dolayısıyla bu da anksiyeteyi arttırmıştır. Bunun sonucunda daha yüksek COVID-19 kaygısı ve COVID-

19 belirsizliğe tahammülsüzlüğü yaşamayanın daha şiddetli yeme bozukluğu patolojisi ile ilişkili olduğu, COVID-19 belirsizliğe tahammülsüzlüğü düşük bireylerin ise kompulsif egzersiz riskinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kısacası belirsizliğe tahammülsüzlük, pandemi döneminde kötü ruh sağlığı ile ilişkilendirilen bir yapıdır (Hamama-Raz ve diğerleri, 2021) ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek kişiler duygusal sıkıntılar yaşamaktadırlar (Carleton ve diğerleri, 2012). Bu nedenle, sınav kaygısına sahip kişilerin belirsiz durumlara karşı daha fazla tahammülsüz oldukları ve bunun sonucunda daha fazla duygusal sıkıntı ve kaygı yaşayabilecekleri söylenebilir.

YAB'ın ikinci bileşeni olan endişe ile ilgili olumlu inançların, düşük-orta ve düşük-yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu fark anlamlıdır ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Endişe ile ilgili olumlu inanç, kişinin kendi düşünme süreçleriyle ilgili üstbilişsel bir inançtır (Wells, 1999). Endişe ile ilgili olumlu inançlar üzerine yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde endişe duyan kişilerin genellikle endişelenmeyi, yararlı bir başa çıkma stratejisi olarak kullandıklarını göstermektedir (Francis ve Dugas, 2004; Wells, 1999). Endişe ile ilgili olumlu inançlar arasında endişelenmenin olumsuz sonuçları önlemeye yardımcı olduğu inancı bulunmaktadır (Wells, 1999). Aynı zamanda endişe ile ilgili olumlu inançlara sahip yüksek sınav kaygılı kişiler, endişelenmenin sınavlarda daha iyi performans göstermelerine yardımcı olduğuna inanmaktadırlar (Wong, 2008). Wells'in (1999) geliştirdiği YAB üstbilişsel modeline göre de patolojik endişenin sürdürülmesinde endişe hakkındaki olumlu ve olumsuz inançlar katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak sınav kaygısının bilişsel yönüne dikkat çeken bir araştırma, endişenin hem laboratuvar hem de uygulamalı test durumlarında, duyusallıktan çok kötü test performansı ile ilişkili olduğunu ve sınav kaygısının daha büyük bilişsel belirtilerini yaşayan öğrencilerin sınav performansında buna bağlı sorunlar yaşayabileceğini öne sürmüştür (Segool ve diğerleri, 2013). Sonuç olarak bu inançlar kanıtlarla desteklenmese de, sınav kaygısı yüksek olan kişiler, endişelenmenin sınavlarda işe yarar olduğuna inanabilirler ve bu inançları doğal olarak sınav kaygısını arttırabilir.

YAB'ın üçüncü bileşeni olan problemlere karşı olumsuz tutumun düşük, orta ve yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu fark anlamlıdır ve etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada çocukların matematiğe ilişkin inançları, tutumları ve değerleri boylamsal bir metodla değerlendirilmiştir. Duyuşsal ve bilişsel (endişe) bileşenlerin matematik kaygısı

ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buradaki endişe bileşeni, matematikte başarılı olma endişesini ve matematiğe atfedilen değeri kastetmektedir (Wigfield ve Meece, 1988). Bu bilişsel bileşen yalnızca matematik kaygısı ile değil sınav kaygısı ile de ilişkilidir. Bunun gibi bilişsel üçlü olarak atfedilen; işlevsel olmayan tutumlar, olumsuz otomatik düşünceler ve mantıkdışı inançlar da sınav kaygısı ile bağlantılıdır (Wong, 2008). Bilişsel işlevselliği bozan bu bilişler sınav performansını düşürmektedir. Datta'ya göre (2013) yüksek sınav kaygısı bilişsel işlevsellik ile ters orantılıdır. Problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel işlevselliği olumsuz etkilemekte dolayısıyla sınav kaygısını arttırmaktadır. Diğer anksiyete bozukluklarında olduğu gibi sınav kaygısı tedavi edilmezse belirtileri şiddetlenebilir ve kronik bir hal alabilir (Tektaş ve diğerleri, 2013). Sınav kaygısı her insanın yaşadığı psikolojik bir durumdur ve farklı sınav türleriyle karşılaşan öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Akinsola ve Nwajei, 2013; Datta, 2013; Segool ve diğerleri, 2013). Gevşeme ve yeniden yapılandırma teknikleri kullanıldığında akademik performansın iyileştiği görülmüştür (Akinsola ve Nwajei, 2013). Bu teknikleri kullanarak sınav kaygısını değerlendirmek ve azaltmak mümkün olabilir. Sonuç olarak sınava ilişkin olumsuz tutumlar sınav kaygısını arttırmaktadır. Bu tutumların bilişsel-davranışsal müdahale teknikleri ile azaltılmasının sınav kaygısını azaltacağı düşünülmektedir.

YAB'ın son bileşeni olan bilişsel kaçınmanın, düşük-orta ve düşük-yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu fark anlamlıdır ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar da bulgumuzu desteklemekte ve sınav kaygısı yüksek olan kişilerin daha fazla bilişsel kaçınma yaşadığını göstermektedir (Ashcraft, 2012). Sınav kaygısı yüksek kişiler, sınavın zihinlerindeki tehdit edici imgesinden kaçınarak yaşadıkları kaygıyı azaltmaya çalışırlar. Bilişsel kaçınma, kaygı veya sıkıntıyı tetikleyebilecek düşünce veya durumlardan kaçınmayı içeren bir başa çıkma mekanizması olarak kullanılmaktadır. Çünkü yüksek sınav kaygısı, işleyen bellekteki bilişsel işlevselliği ve aktiviteyi tehlikeye atarak bilişsel işlemeyi bozabilmektedir (Ashcraft, 2012; Datta, 2013). Bu da yüksek sınav kaygısı yaşayan kişilerin göreve odaklanmakta zorluk çekebileceği ve sınav hakkında düşünmekten veya sınava çalışmaktan kaçınabileceği anlamına gelmektedir. Sınav kaygısının nedenleri tam olarak belirlenemese de bazı öğretim stillerinin buna katkıda bulunduğu söylenebilir (Ashcraft, 2012). Sınav kaygısı; matematik kaygısıyla ilişkilidir (Ashcraft, 2012; Wigfield ve Meece, 1988) ancak

sadece matematik sınavlarıyla sınırlı değildir. Bu nedenle diğer sınav türlerinde de ortaya çıkabilen sınav kaygısının (Akinsola ve Nwajei, 2013; Datta, 2013; Segool ve diğerleri, 2013) altında yatan mekanizmaları açıklamada bilişsel kaçınmanın önemli bir faktör olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

YAB'ın temel özelliği olan “genel endişe” bileşeninin düşük, orta ve yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu fark anlamlıdır ve etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar genel endişenin sınav kaygısını yordadığını (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020), sınav kaygısının da genel kaygı ve daha yaygın kaygı bozukluklarıyla ilişkili olabileceğini öne sürmektedir (Beidel ve Turner, 1988). Yaygın anksiyete bozukluğu ve sınav kaygısı birbirinden farklı iki durum olsa da YAB'daki genel endişe bileşeninin sınav kaygısı ile doğrusal bir ilişki içerisinde olması, bu araştırma kapsamında yüksek sınav kaygısı grubunda daha fazla genel endişe tespit edilmesi YAB ve sınav kaygısının altta yatan sebepler açısından benzerlik olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Sınav Kaygısını Açıklamada YAB Değişkenlerinin Etkisinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde YAB'ın bilişsel modelindeki (Dugas ve diğerleri, 1998) bileşenlerin (belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma) ve YAB ile karakterize olan “genel endişe”nin sınav kaygısını nasıl yordadığına ilişkin regresyon analizi bulguları iki farklı açıdan ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırmamızın alt amaçlarını (11-15) oluşturan bu bulgular ilgili literatür çerçevesince tartışılıp yorumlanmıştır.

YAB bilişsel modelinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük ve problemlere karşı olumsuz tutum, sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu iki bileşen birlikte, sınav kaygısı üzerindeki değişimin %25'ini açıklamaktadır. Araştırmamızla benzer sonuçlar veren diğer çalışmalar da belirsizliğe tahammülsüzlüğün, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını yordadığını göstermektedir (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020; Starkman, 2017).

Belirsizliğe tahammülsüzlük; anksiyete ve depresyon belirtilerinin şiddetini ve eştanısını açıklayan, bilinmeyene karşı temel bir korkuyu yansıtan bilişsel bir eğilimdir (Lauriola ve diğerleri, 2019). Hamama-Raz ve diğerleri (2021) belirsizliğe tahammülsüzlüğün, endişe ve ruminasyonun nedenselliğinin açıklamasında ve

sürdürülmesinde merkezi bir rol oynayabileceğini; bunun da farklı psikolojik bozuklukların altında yatan ortak özelliklerle ilişkilendirilebileceğini öne sürmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, YAB bilişsel modelinin anahtar bileşenidir (Dugas ve diğerleri, 1998) ve endişeyi hem doğrudan hem de kendisinden sonra gelen üç süreç değişkeni (bileşen) üzerinden etkileyerek dolaylı bir şekilde arttırmaktadır (Dugas ve diğerleri, 2004). Belirsizliğin hakim olduğu sınavlar ise endişeyi arttırmakta ve sınav kaygısına yol açmaktadır.

Kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında çift yönlü bir ilişki vardır ve birindeki değişim diğerindeki değişimi kısmen açıklamaktadır (Dugas ve diğerleri, 2012). Sınav kaygısı, kişinin bir sınav veya sınav performansına ilişkin belirsizliklerini ve başarısızlık korkusunu barındıran bir kaygı türüdür (Bakioğlu ve diğerleri, 2020). Bundan dolayı sınav kaygısı ve belirsizliğe tahammülsüzlük birbiriyle ilişkilidir; çünkü her ikisi de bilinmeyenden korkma ve belirsizliğe katlanamama durumu mevcuttur (Bakioğlu ve diğerleri, 2020; Çelik ve diğerleri, 2022; Dugas ve diğerleri, 2005; Hamama-Raz ve diğerleri, 2021; Kesner ve Horacek, 2020; Lauriola ve diğerleri, 2019). Bilinmeyenden korkma ve belirsizliğe katlanamama ortak ilişkisinden dolayı sınav kaygısı ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Problemlere karşı olumsuz tutum sınav kaygısıyla ilişkilidir ve sınav kaygısını yordamaktadır. Yapılan araştırmalar, probleme karşı olumsuz tutumun sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu desteklemektedir (Wong, 2008). Problemlere karşı olumsuz tutumun nedeni endişe bilişleridir (Davey, 1994; akt: Dugas ve diğerleri, 1998). Sınav kaygısı ile problemlere karşı olumsuz tutum arasındaki ilişki; kişinin kendisi, dünya ve geleceğe dair sahip olduğu bir dizi olumsuz inançtan oluşan bilişsel üçlü ile açıklanabilir: Bilişsel üçlü sınav kaygısı ile ilişkili; işlevsel olmayan tutumlar, olumsuz otomatik düşünceler ve mantıkdışı inançlardır. Buna ek olarak bilişsel çarpıtmalar da sınav kaygısında önemli bir rol oynamaktadır (Wong, 2008).

Problem çözme sürecindeki kontrolün zayıf olarak algılanması ve problem çözme konusundaki özgüvenin zayıf olması problemlere karşı olumsuz tutumun göstergesidir (Davey, 1994; akt: Ladouceur ve diğerleri, 1998). YAB'lı bireyler ile klinik olmayıp YAB kriterlerini karşılayan bireylerin problemlere karşı olumsuz tutumu, problem çözme becerilerini doğru uygulanmasını engellemekte ve problem çözme sürecine müdahale ederek endişeyi sürdürmektedir (Ladouceur ve diğerleri, 1998). Yapılan araştırmalar yüksek düzey bilişsel işlevsellığe sahip çocukların yüksek

sınav kaygısından dolayı problem çözme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamadıklarını ve akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini göstermektedir (Ramirez ve diğerleri, 2016). YAB'lı ve sınav kaygılı kişilerin ortak olarak, problem çözme konusunda ne yapacaklarını bilmelerine rağmen problemlere karşı olumsuz tutumları sebebiyle problem çözme becerilerini kullanamadıkları söylenebilir. Bu nedenle problemlere karşı olumsuz tutumu yüksek kişilerin, bilişsel işlevsellik potansiyelini ve problem çözme becerilerini kullanamadıkları için sınav kaygısı yaşamaları muhtemelen daha yüksektir.

Araştırmamızda YAB bilişsel modelinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum ve bilişsel kaçınma bileşenleri modeldeki sırayla çoklu regresyon analizine dahil edilmiştir. Ancak analiz sonucunda beklenmedik bir şekilde endişe ile ilgili olumlu inançlar ve bilişsel kaçınma bileşenlerinin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ve sınav kaygısını açıklamada diğer değişkenlerle birlikte alındığında modele katkı sunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum belirsizliğe tahammülsüzlük ve problemlere karşı olumsuz tutum bileşenlerinin sınav kaygısını açıklamada daha öncelikli olduğu ve diğer iki bileşeni, sınav kaygısını açıklamada etkisizleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızın bu kısmında yaygın anksiyete bozukluğu ile karakterize olan “genel endişe”nin sınav kaygısını nasıl etkilediği açıklanmıştır. Beidel ve Turner, (1988) sınav kaygısının, artan genel kaygı ve daha yaygın kaygı bozukluklarıyla ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. Bizim araştırma sonucumuz genel endişenin, sınav kaygısını (%25) anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermektedir ve bu görüşü doğrulamaktadır. Daha güncel çalışmalara bakıldığında, genel endişenin hem tek başına hem de belirsizliğe tahammülsüzlük ile birlikte sınav kaygısını (%38) açıkladığı görülmektedir (Kilit, 2019; Kilit ve diğerleri, 2020). Yaygın anksiyete bozukluğunun temel özelliği olan genel endişenin sınav kaygısını yordaması; sınav kaygısının altında yaygın anksiyete bozukluğunun olabileme ihtimalini arttırmaktadır.

Sınav kaygısı ve yaygın anksiyete bozukluğu, ortak belirtileri ve altta yatan faktörleri paylaştıkları için birbirleriyle ilişkilidir (Brown ve diğerleri, 1998). Sınav kaygısı, sınav durumlarında yaşanan aşırı endişe ve başarısızlık korkusu ile karakterize edilen bir performans kaygısıdır (Matthews ve diğerleri, 1999). Yaygın anksiyete bozukluğu ise, günlük olaylar ve faaliyetler hakkında aşırı ve kontrol edilemeyen endişeyi içeren kronik bir durumdur (Al-Yateem ve diğerleri, 2020). Araştırmalar, sınav

kaygısı olan kişilerin YAB ve diğer kaygı bozukluklarına sahip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Brown ve diğerleri, 1998; Gordon ve Sarason, 1955). Buna ek olarak, sınav kaygısının olumsuz duygulanım, istemsiz uyarılma, kaygı ve duygudurum bozukluklarının diğer boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Brown ve diğerleri, 1998; Sarason, 1959). Ayrıca sınav kaygısının YAB ile ilişkilendirilen aşırı üstbiliş, uyumsuz başa çıkma stratejileri ve endişe gibi bilişsel mekanizmalarla da ilişkisi bulunmaktadır (Matthews ve diğerleri, 1999). Bunlardan dolayı sınav kaygısı ve YAB arasındaki ilişki, ortak belirtiler ve altta yatan faktörleri ile açıklanabilir.

Sınav kaygısı ve yaygın anksiyete bozukluğu birbirinden farklı ancak birbiri ile ilişkili iki durumdur. Sınav kaygısı ve YAB ilişkisinde altta yatan bilişsel mekanizmaların dikkat yanlılığı, bilişsel hatalar ve uyumsuz başa çıkma stratejileri olduğunu gösteren kanıtlar mevcuttur (Matthews ve diğerleri, 1999; Mogg ve Bradley, 2018; Weems ve diğerleri, 2007). Yapılan bir çalışmada YAB olan kişiler, olmayanlara göre tehditle ilgili uyarıcılara karşı daha fazla dikkat yanlılığı göstermiştir (Mogg ve Bradley, 2018). Başka bir çalışmada ise sınav kaygısı yaşayan kişilerin felaketleştirme ve aşırı genelleme gibi olumsuz bilişsel hata yapma eğilimine sahip olmaları kaygılarını arttırmış ve bilişsel görevlerde düşük performans göstermelerine neden olmuştur (Matthews ve diğerleri, 1999). Buna ek olarak, kaçınma ve ruminasyon gibi uyumsuz başa çıkma stratejilerinin hem sınav kaygısı hem de YAB ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Weems ve diğerleri, 2007). Genel olarak, bu bulgular sınav kaygısı ve YAB arasındaki ilişkiye bilişsel mekanizmaların aracılık ettiğini göstermektedir. Bu bilişsel mekanizmaları bilişsel-davranışçı terapi ve diğer kanıta dayalı müdahaleler yoluyla ele almak, hem sınav kaygısının hem de YAB'ın şiddetini azaltabilir (Matthews ve diğerleri, 1999; Mogg ve Bradley, 2018; Weems ve diğerleri, 2007).

5.2. Sonuç

Araştırmamızın temel amacı sınav kaygısı olarak bilinen fenomenin aslında yaygın anksiyete bozukluğunun tezahürü veya uzantısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmamızın genel amacı, üniversite öğrencilerinin yaygın anksiyete bozukluğu ve sınav kaygısı ilişkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmamızda YAB ve sınav kaygısı ilişkisi iki bakış açısıyla ele alınarak

değerlendirilmiştir. İlkinde YAB Bilişsel Modeli'nde yer alan süreç değişkenlerinin (bileşenleri) sınav kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. İkincisinde ise YAB ile karakterize olan “genel endişe”nin sınav kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinde; yaygın anksiyete bozukluğuna ilişkin belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma (YAB Bilişsel Modeli) ve genel endişe bileşenlerinin sınav kaygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük, problemlere karşı olumsuz tutum ve genel endişenin düşük, orta ve yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre; endişe ile ilgili olumlu inançlar ve bilişsel kaçınmanın ise düşük ve yüksek düzey sınav kaygısı gruplarına göre belirgin bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar, problemlere karşı olumsuz tutum, bilişsel kaçınma ve genel endişe bileşenlerindeki doğrusal artışın sınav kaygısını da arttırdığı tespit edilmiştir.

YAB ve sınav kaygısının ilişkisini tespit etmeye yönelik ilk bakış açısı bize, YAB'ın bilişsel modelinde yer alan belirsizliğe tahammülsüzlük ve problemlere karşı olumsuz tutum bileşenlerinin sınav kaygısını açıkladığını ve sınav kaygısına katkıda bulunduğunu sunmuştur. YAB ve sınav kaygısı ilişkisine yönelik ikinci bakış açısı da YAB ile karakterize olan genel endişenin sınav kaygısını açıkladığını ve sınav kaygısına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak sınav kaygısının YAB ile ilişkili olduğuna tespit edilmiştir ve araştırmamızın genel amacına ulaşılmıştır. Ancak sınav kaygısı için YAB'ın belirtisi ya da uzantısı olup olmadığını söylemek için henüz erkendir. Bununla ilgili temel amacımızı doğrulamaya yönelik araştırma bulgularımızı destekleyecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar yaygın anksiyete bozukluğuna ilişkin bileşenlerin sınav kaygısı ile ilişki olduğunu, bu çalışma ile sınırlandırılan sınav kaygısı gruplarında farklılık gösterdiğini ve bazı bileşenlerin ise sınav kaygısını açıklamada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, problemlere karşı olumsuz tutum ve genel endişenin sınav kaygısını yordaması araştırmamızın beklenen bulgusuydu. Ancak regresyon analizinde endişe ile ilgili

olumlu inançlar ve bilişsel kaçınmanın sınav kaygısını yordamaması beklenmedik bir bulguydu. Bu iki değişkenin sınav kaygısını niçin yordamadığı anlaşılamamıştır. Bu nedenle sınav kaygısı ve yaygın anksiyete bozukluğu ilişkisinin bu bileşenlerle yeniden farklı çalışmalarda ele alınması ulaştığımız bu sonucun nedenini açıklayabilir. Araştırmamızdaki yaygın anksiyete bozukluğu ile ilgili bileşenlerin yetişkin (üniversite öğrencileri) örneklem ile yeniden çalışılmasının mevcut çalışmamıza katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda sınav kaygısı ile YAB ilişkisini, Dugas ve diğerlerinin (1998) geliştirdiği YAB Bilişsel Modeli çerçevesinde açıklamaya çalıştık. Sevinçok'a göre (2007) kaygı bozukluklarını açıklamada kullanılan bilişsel modeller, özgün inançların duygulara etkisini vurguladığı için bu model benimsenmiş ve araştırmamızda kullanılmıştır. Ancak bu model sınav kaygısının bilişsel yönüne vurgu yaptığı için sınav kaygısının duyuşsal yönünü iyi yansıtamamış veya göz ardı etmiş olabilir. Bunun durum araştırma sonuçlarımızı sınırlandırmış olabilir. Gündüz (2019), bu model dışında YAB'ı açıklayan Bilişsel Kaçınma Modeli (BKM), Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (BTM) ve Metakognitif Model (MM) olduğunu belirtmiştir. Bu modeller Bilişsel Davranışçı Terapi temelli modellerdir. Gündüz (2019), bu 3 modelde endişe ile ilgili olumlu inançların ortak bir bileşen olarak ele alındığını söylemiştir. Buna ek olarak, endişenin potansiyel tehditlere karşı bir baş etme yöntemi olarak kullanılırken duygu düzenlemesini bozduğu için kaygıyı arttırdığını açıklamıştır. Aynı zamanda Wells'in (1999) YAB Üstbilişsel Modeline göre endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar kaygıyı arttırmaktadır. Endişe hakkındaki olumlu ve olumsuz inançların sınav kaygısı ile ilişkisi araştırılabilir. Bu sayede endişe ile ilgili hangi inancın sınav kaygısına katkıda bulunduğu tespit edilebilir. YAB ve sınav kaygısı ilişkisi bu modeller çerçevesinde ele alınarak farklı yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları yapılması araştırmamızda eksik kalan bu sınırlılığı giderebilir.

Araştırmamızda kullanılan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği klinik olmayan örneklem üzerinde geliştirilen ve kesme puanı bulunmayan bir ölçektir. Araştırmamızda kullandığımız bu ölçeğin toplam puanı hesaplanarak, ortalamanın 1 standart sapma üstü ve altı alınarak kesme noktası olarak belirlenmiş ve düşük-orta-yüksek düzey sınav kaygısı grupları oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında oluşturulan (sınırlandırılan) sınav kaygısı grupları teorik bir alt yapıya göre değil kullanılan istatistik programının öngördüğü şekilde teknik olarak oluşturulmuştur. Sınav kaygısı ile ilgili alan yazın

incelendiğinde kesme puanı olan sınav kaygısı ölçeğine rastlanmamıştır. Bunun nedeni sınav kaygısının normal örnekleme görülen değerlendirme durumlarına özgü bir kaygı olarak düşünülmesi ve altında yaygın kaygı bozukluğu gibi bir patolojinin olma ihtimalinin düşünülmemesi olabilir. Bu nedenle YAB ve sınav kaygısının altında yatan ortak faktörleri ele alan ve sınav kaygısı düzeyini kesme puanları ile belirleyen sınav kaygısı ölçeklerinin geliştirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunumuzda belirsizliğe tahammülsüzlük, problemlere karşı olumsuz tutum ve genel endişenin sınav kaygısını açıkladığına ulaşılmıştır. Araştırmacılara, üniversite öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik “Belirsizliğe tahammülsüzlükle baş etme”, “Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi” ve “Endişe ile baş etme” üzerine psikoeğitim programları geliştirilmesi ve buna yönelik deneysel çalışmaların yapıp alan yazına katkı sunması önerilebilir.

Uygulayıcılara, sınav kaygısı yüksek olan üniversite öğrencileri için “Belirsizliğe tahammülsüzlükle baş etme”, “Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi” ve “Endişe ile baş etme” konularında psikoeğitim programları geliştirmesi ve sınav kaygısını azaltmaya dönük Bilişsel-Davranışçı Temelli Müdahale Programlarını uygulamaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyay, A. (2016). *Endişe ve anksiyete ölçeği, problemlere karşı olumsuz tutum ölçeği ve bilişsel kaçınma ölçeğinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenirliliği* (Tez No. 441612) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akinsola, E. F., & Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(06), 18.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.201>
- Al-Yateem, N., Bani issa, W., Rossiter, R. C., Al-Shujairi, A., Radwan, H., Awad, M., Fakhry, R., & Mahmoud, I. (2020). Anxiety related disorders in adolescents in the United Arab Emirates: a population based cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 20, 245. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02155-0>
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions Psychological Science*, 11(5), 181-185.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-899.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- 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* (Publication No. 481484) [Doctorol dissertation, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, F., ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 45(45), 7-35.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10352/126767>
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of Covid-19 and positivity: mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress.

- International Journal Mental Health and Addiction*, 19(6), 2369-2382.
<https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>
- Bal, U., Çakmak, S., ve Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 441-459.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/25299>.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2015). *Stres ve başa çıkma yolları* (32. basım). İstanbul Remzi Kitabevi.
- Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(3), 275-287.
<https://doi.org/10.1007/BF00913800>
- Berger, J. I. (2012). *Cognitive vulnerabilities associated with test anxiety* (Publication No. 3578542) [Doctorol dissertation, Adler School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1502209605/330E5C0C1CE04D56PQ/1?accountid=16595>
- Boysan, M., Keskin, S., ve Beşiroğlu, L. (2008). Penn state endişe ölçeği türkçe formunun hiyerarşik faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 18(3), 174-182.
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&esid=2f90f0a4-b173-47ae-b599-213017b737c3%40pdc-v-sessmgr06>.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509171>.
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 179-192. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.107.2.179>
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the english version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. bs.). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M., & Asmundson, G. J. G. (2012). Increasingly certain about uncertainty: intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 26 (3), 468-479. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.01.011>
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. bs.). İstanbul Remzi Kitabevi.
- Çelik, E., Biçener, E., Bayın, Ü., & Uğur, E. (2022). Mediation role of anxiety sensitivity on the relationships between intolerance of uncertainty and fear of Covid-19. *Anales de Psicologia*, 38(1), 1-6. <https://doi.org/10.6018/analesps.469511>
- Datta, P. (2013). Is test anxiety a peril for students with intellectual disabilities?. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(2), 122-133. <https://doi.org/10.1177/1744629513484667>
- Dixit, A. L., ve Thingujam, N. S. (2015). Test anxiety of twelfth standard students: is it related to study habits, self-esteem, and trait anxiety? *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(12), 1174-1176. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&esid=a53484e2-c2e9-4a9d-8d95-4ea83c849c66%40sdc-v-sessmgr03>.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42. <https://doi.org/10.21666/muefd.637421>
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215-226. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00070-3)

- Doğan, N. (2019). *Psiko-eğitime dayalı grup yaşantısının öğretmen adaylarının sınav kaygısına etkisi* (Tez No. 575952) [Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği* (Tez No. 336029) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *Online Submission*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf>
- Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, ve D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (1th ed., pp. 143-163). New York Guilford Press.
<https://doi.org/10.1348/014466506X93655>
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Ladouceur, R., Rhéaume, J., Provencher, M. & Boisvert, J. M. (1998). Worry themes in primary GAD, secondary GAD, and other anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(3), 253-261.
[https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(98\)00013-9](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(98)00013-9)
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215-226. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00070-3)
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N. A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: evidence of biased recall and interpretations. *Cognitive Therapy and Research*, 29(1), 57-70.
<https://doi.org/10.1007/s10608-005-1648-9>
- Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (2000). Treatment of GAD: Targeting intolerance of uncertainty in two types of worry. *Behavior Modification*, 24(5), 635-657.
<https://doi.org/10.1177/0145445500245002>
- Dugas, M. J., Laugesen, N., & Bukowski, W. M. (2012). Intolerance of uncertainty, fear of anxiety, and adolescent worry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 863-870. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9611-1>

- Dugas, M. J., Marchand, A., & Ladouceur, R. (2005). Further validation of a cognitive-behavioral model of generalized anxiety disorder: Diagnostic and symptom specificity. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(3), 329-343.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.02.002>
- Dugas, M. J., ve Robichaud, M. (2007). *Cognitive behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*. New York: Routledge.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 13-38.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/217122>.
- Erözkan, A., Doğan, U., ve Adıgüzel, A. (2017). Sources of test anxiety: a qualitative approach. *Journal of Education and Practice*, 8(27), 85-100.
https://www.researchgate.net/publication/321544425_Sources_of_Test_Anxiety_A_Qualitative_Approach/link/5a26f19b4585155dd4240fdd/download.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320.
<https://www.proquest.com/openview/108a26a3afbec228b3f9a5e3c85d91c3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York McGraw-Hill.
- Francis, K. ve Dugas, M. J. (2004). Assessing positive beliefs about worry: validation of a structured interview. *Personality and Individual Differences*, 37(2), 405-415.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.012>
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., ve Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802.
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90048-5)
- 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/download/article-file/31978>.

- Gençtürk, M. (2019). *Sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinde emdr terapinin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 561849) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gordon, E. M., & Sarason, S. B. (1955). The relationship between "text anxiety" and "other anxieties". *Journal of Personality*, 23(3), 317–323.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1955.tb01158.x>
- Gündüz, A. (2019). Yaygın anksiyete bozukluğunda bilişsel davranışçı terapiler. *Türkiye Klinikleri*, 2019(1), 28-34. <https://www.anilgunduz.com/wp-content/uploads/2020/05/yayg%C4%B1n-anksiyete.pdf>
- Güleç, S., Bağçeli Kahraman, P., ve Onur Sezer, G. (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/download/article-file/153506>.
- Hamama-Raz, Y., Goodwin, R., Leshem, E., & Ben-Ezra, M. (2021). Intolerance of uncertainty and mental health during the COVID-19 pandemic: The role of anger as a moderator. *Journal of Psychiatric Research*, 138, 50–52.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.03.032>
- Haydargil-Özdemir, N. (2016). *Mimarlık öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*, (Tez No. 434608) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hebert, E. A., ve Dugas, M. J. (2019). Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: challenging the unknown in the treatment of generalized anxiety disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(2), 421-436.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.007>.
- Kahramanoğlu, H. (2018). *Üst biliş ve pozitif psikolojik sermayenin sınav kaygısı ile ilişkisi* (Tez No. 491480) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kavakçı, Ö., Güler-Selcen, A., ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.
https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_14_1_7_16.pdf

- Kesner, L. & Horacek, J. (2020). Three challenges that the Covid-19 pandemic represents for psychiatry. *The British Journal of Psychiatry*, 217(3), 475-476. <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.106>
- Kilit, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı* (Tez No. 547766) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H., ve Berkol T. D. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Koç, İ. Y. (2013). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 356307) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koerner, N. (2002). *The costs associated with generalized anxiety disorder* (Publication No. MQ72862) [Master's thesis, Concordia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/costs-associated-with-generalized-anxiety/docview/305509547/se-2?accountid=16595>
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2020). *Anormal Psikolojisi Psikopatoloji* (12.bs) (M. Şahin Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2015)
- Ladouceur, R., Blais, F., Freeston, M. H., & Dugas, M. J. (1998). Problem solving and problem orientation in generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(2), 139-152. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(98\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(98)00002-4)
- Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy*, 38(9), 933-941. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00133-3)
- Lauriola, M., Carleton, R. N., Tempesta, D., Calanna, P., Socci, V., Mosca, O., Salfi, F., Gennaro, L. D., & Ferrara, M. (2019). A correlational analysis of the relationships among intolerance of uncertainty, anxiety sensitivity, subjective sleep quality, and insomnia symptoms. *International Journal of Environmental*

Research And Public Health, 16(18), 3253.

<https://doi.org/10.3390/ijerph16183253>

MacLeod, A. K., Williams, J. M., ve Bekerian, D. A. (1991). Worry is reasonable: the role of explanations in pessimism about future personal events. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 478. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.100.4.478>

Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 6(2), 111-125. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0879\(199905\)6:2<111::aid-cpp192>3.0.co;2-4](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0879(199905)6:2<111::aid-cpp192>3.0.co;2-4)

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

Meriç, M., ve Oflaz, F. (2013). Anksiyete bozukluğu olan hastalarda bilişsel yaklaşım temelli hemşirelik uygulamasının hastaların tedaviyle ilgili otomatik düşünceleri üzerine etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(3), 109-118. <https://doi.org/10.5505/phd.2013.91300>

Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., ve Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the penn state worry questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 487-495. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(90\)90135-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90135-6)

Mogg, K., & Bradley, B. P. (2018). Anxiety and threat-related attention: Cognitive-motivational framework and treatment. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(3), 225-240. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.01.001>

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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030132>

Narlı, M. (2019). *Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü* (Tez No. 541096) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Neil, L., Olsson, N. C., & Pellicano, E. (2016). The relationship between intolerance of uncertainty, sensory sensitivities, and anxiety in autistic and typically developing children. *J Autism Dev Disord*, 46(1), 1962-1973. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2721-9>
- Newman, M. G., & Llera, S. J. (2011). A novel theory of experiential avoidance in generalized anxiety disorder: a review and synthesis of research supporting a contrast avoidance model of worry. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 371-382. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.01.008>
- Newman, M. G., Llera, S. J., Erickson, T. M., Przeworski, A., & Castonguay, L. G. (2013). Worry and generalized anxiety disorder: a review and theoretical synthesis of evidence on nature, etiology, mechanisms, and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 275-297. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185544>
- ÖSYM. (2021). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] Hakkında. <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>
- Özdemir, H. F., Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları, akademik başarılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4824-4849. <https://doi.org/10.26466/opus.923836>
- Özer, K. (2002). *Kaygı sıranma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul Sistem Yayıncılık.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>
- Rachman, S. (2004). *Anxiety* (2th ed.). New York Psychology Press.
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, (141)5, 83-100. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.014>
- Robichaud, M., ve Dugas, M. J. (2015). *The generalized anxiety disorder workbook: a comprehensive CBT guide for coping with uncertainty, worry, and fear*. Canada New Harbinger Publications.

- Robichaud, M., ve Dugas, M. J. (2015). *Yaygın kaygı bozukluğu çalışma kitabı: belirsizlik, endişe ve korku ile baş etmek için kapsamlı bir BDT kılavuzu* (3.bs) (C. Çobanlı Çev. Ed.). Psikonet Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2015).
- Saatçioğlu, Ö. (2001). Yaygın anksiyete bozukluğunun tedavisi ve yeni yaklaşımlar. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 11(1), 60-77. https://www.psychiatry-psychopharmacology.com/Content/files/sayilar/95/11_1_10.pdf
- Sarason, I. G. (1959). Intellectual and personality correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 272-275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0042200>
- Sarı, S., ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/endisenin-sonuclari-olcegi-eso-toad.pdf>
- Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548310) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Scharmer, C., Martinez, K., Gorrell, S., Reilly, E. E., Donahue, J. M., & Anderson, D. A. (2020). Eating disorder pathology and compulsive exercise during the COVID-19 public health emergency: Examining risk associated with COVID-19 anxiety and intolerance of uncertainty. *International Journal of Eating Disorders*, 53(12), 2049-2054. <https://doi.org/10.1002/eat.23395>
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., Von Der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Sevinçok, L. (2007). Yaygın anksiyete bozukluğunun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 3-12. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_10_90_3_12.pdf
- Sieber, J. E., O'Neil, Jr., H. F. & Tobias, S. (1977). *Anxiety, learning and instruction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203056684>

- Soğuksu, K. (2019). *Sınav kaygısı üzerinde akılcı olmayan inançların etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 608781) [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sözcü. (2018). Sınav kaygısı için kullandığı ilaç bu hale getirdi.
<https://www.sozcu.com.tr/2018/gundem/sinav-kaygisi-icin-kullandigi-ilac-bu-hale-getirdi-2192943/>
- Spielberger, C. D., ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor ve Francis.
- Starkman, C. (2017). *Gender as a moderator of the relationship between intolerance of uncertainty and test anxiety* (Publication No. 10605700) [Doctoral dissertation, Adler University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1964383238/4DC23CD03FE948F9PQ/1?accountid=16595>
- Tektaş, O. Y., Paulsen, F., & Sel, S. (2013). Test anxiety among German medical students and its impact on lifestyle and substance abuse. *Medical Teacher*, 11(35), 969-969. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.786813>
- T24. (2012). Samsun'da bir öğrenci YGS stresi nedeniyle kalp krizinden öldü!
<https://t24.com.tr/haber/samsunda-bir-ogrenci-ygs-stresi-nedeniyle-kalp-krizinden-oldu,200743>.
- Takvim. (2019). YKS'de kalp krizi geçiren genç hayatını kaybetti... Kahreden detay.
<https://www.takvim.com.tr/yasam/2019/06/15/yksde-kalp-krizi-geciren-genc-hayatini-kaybetti-kahreden-detay>
- Kral, T. (2019). *Fark'andalık temelli psikoeğitim programının ergenlerde sınav kaygısı yönetimine etkisi* (Tez No. 585481) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn and Bacon.

- The jamovi project (2019). jamovi. (Version 1.0) [Computer Software].
<https://www.jamovi.org>.
- Topal, N. (2019). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü* (Tez No. 599653) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Totan, T., ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/westside-sinav-kaygisi-olcegi-toad.pdf>
- Tuman, T. C. (2015). *DSM-5 kriterlerine göre tanı konan depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, panik bozukluk ve sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında serum oksitosin düzeylerinin sağlıklı kontrollerle karşılaştırılması* (Tez No. 390172) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turan-Baçoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Tez No. 217683) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_7_80_12_16.pdf.
- Uzun, K. (2016). *Akademik özyeterliğin yordayıcıları: belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı* (Tez No. 457383) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vural, C. D. (2018). *Sosyal anksiyete bozukluğu ve yaygın anksiyete bozukluğu olan hastalarda zihin kuramı işlevlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 513525) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yerin, O. (1993). *The effect on cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students* (Publication No. 26996) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- 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).
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87880>.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 206972) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz-Aydın, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri* (Tez No. 530854), [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Weems, C. F., Costa, N. M., Watts, S. E., Taylor, L. K., & Cannon, M. F. (2007). Cognitive errors, anxiety sensitivity, and anxiety control beliefs: Their unique and specific associations with childhood anxiety symptoms. *Behavior Modification*, 31(2), 174-201. <https://doi.org/10.1177/0145445506297016>
- Wells, A. (1999). A metacognitive model and therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychoogy Psychotherapy*, 2(6), 86-95.
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0879\(199905\)6:2<86::aid-cpp189>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0879(199905)6:2<86::aid-cpp189>3.0.co;2-s)
- Wigfield, A., & Meece, J. L. (1988) Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 2(80), 210-216.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.210>
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27, 177-191. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9033-y>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York Kluwer Academic Publishers.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: concepts, findings and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). Elsevier Academic Press.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli katılımcı,

“Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaygın Anksiyete Bozukluğu ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisitarafından gerçekleştirilecektir. Bu araştırma, danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Aşağıdaki sorular üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile yaygın anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kişisel bilgi olarak sadece kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler istenmektedir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve elde edilen bilgiler sadece bu bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Size verilen soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Soruları içtenlikle, doğru ve eksiksiz yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışma ile ilgili bilgi almak için mail yoluyla iletişime geçebilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	K E
Yaş	
Bölüm	
Sınıf düzeyi (örn; 1. Sınıf)	
Psikiyatri servisi tarafından tanılanmış herhangi bir ruhsal hastalığınız var mı? Varsa lütfen hastalığınızın adını belirtiniz.	

Ek 3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadeye ne kadar katıldığınızı karşısındaki kutucuğa “X” yazarak belirtiniz.	Daima doğru	Genellikle doğru	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru değil
1.Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.					
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim.					
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.					
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm.					
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlayamayabilirim.					
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım.					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.					
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.					
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim.					
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum.					
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.					

Ek 4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadeye ne kadar katıldığınızı karşısındaki kutucuğa “X” yazarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-Belirsizlik, sağlam bir fikre sahip olmamı engelliyor.					
2-Emin olamama, kişinin düzensiz olduğu anlamına gelir.					
3-Belirsizlik yaşamı katlanılmaz hale getiriyor.					
4-Yaşamda bir güvencenizin olmaması adaletsiz bir durumdur.					
5-Yarın ne olacağını bilemezsem zihnim rahat olmaz.					
6-Belirsizlik beni rahatsız, endişeli ya da stresli yapıyor.					
7-Önceden kestirilemeyen olaylar beni alt üst ediyor.					
8-İhtiyaç duyduğum bilginin tümüne sahip olamamak beni engelliyor.					
9-Belirsizlik istediğim şekilde bir yaşam sürmemi engelliyor.					
10-Çok iyi planlanmışken bile beklenmeyen ufacık bir durum her şeyi bozabilir.					
11-Harekete geçme zamanı geldiğinde belirsizlik elimi kolumu bağlıyor.					
12-Belirsizlik içinde olmam, benim en iyi olmadığımı gösterir.					
13-Emin olamadığım zaman, yapacaklarım konusunda ilerleyemiyorum.					
14-Emin olamadığım zaman çok iyi iş çıkartamıyorum.					
15-Benim aksime, diğer insanlar ne yapacaklarından emin gözüktüyorlar.					
16-Belirsizlik beni kırılgan, mutsuz ya da hüznünlü kılıyor.					
17-Geleceğin benim için neler getireceğini her zaman bilmek isterim.					
18-Beklenmedik olaylara katlanamıyorum.					
19-En ufak bir şüphe bile harekete geçmemi engelliyor.					
20- Her şeyi organize edebilmeliyim.					
21-Emin olamamam, güvensiz olduğum anlamına gelir.					
22-Başkalarının kendi geleceklerinden eminmiş gibi görünmeleri adaletsizliktir.					
23-Belirsizlik derin uyumamı engelliyor.					
24-Bütün belirsiz durumlardan uzaklaşmalıyım.					
25-Hayattaki belirsizlikler beni strese sokuyor.					
26-Geleceğimle ilgili kararsız olmaya katlanamıyorum.					

Ek 5. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği

Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir ifadeye ne kadar katıldığınızı aşağıdaki ok yönlü puanlamadan yararlanarak her sorunun yanındaki kutucuk içine yazarak belirtiniz.

1	2	3	4	5
Benim için hiç doğru değil	Benim için biraz doğru	Benim için kısmen doğru	Benim için doğru	Benim için tamamen doğru
1. Endişelenmezsem dikkatsiz ve sorumsuz olurum.				
2. Endişelenirsem, tahmin edilemeyen olaylar olduğunda daha az rahatsız olacağım.				
3. Ne yapacağımı bilme konusunda endişelenirim.				
4. Önceden endişelenirsem, ciddi bir şey olduğunda daha az hayal kırıklığına uğrarım.				
5. Endişelenmek bir sorunu çözmek için adımlarımı planlamamda bana yardımcı oluyor.				
6. Endişelenmek kendi başına bazı olumsuzlukların oluşmasını engelleyebilir.				
7. Endişelenmezsem, bu beni ihmalkar biri yapar.				
8. Endişelerim sayesinde yapmam gereken işe girerim.				
9. Endişeleniyorum çünkü bunun sorunuma bir çözüm bulmamda bana yardımcı olacağını düşünüyorum.				
10. Endişelenmek sorunlarımı önemseyip, ilgilenmem anlamına geliyor.				
11. Olumlu şeyler hakkında çok fazla düşünmek bunların olmasını engelleyebilir.				
12. Endişelenmek tedbirli bir kişi olduğumun kanıtıdır.				
13. Talihsiz bir şey olursa, daha önceden bunu düşünmüşsem, kendimi daha az sorumlu hissederim.				
14. Endişelenerek, bazı şeyleri yapmanın daha iyi yöntemlerini bulabilirim.				
15. Endişelenmek beni kamçılıyor ve daha etkili olmamı sağlıyor.				
16. Endişelenmek harekete geçmemi teşvik ediyor.				
17. Endişelenmek kendi başına tehlikeli şeylerin olma riskini azaltır.				
18. Endişelenmek, normalde yapmaya karar vermeyeceğim işleri yapmamı sağlar.				
19. Endişelenmek, yapmam gereken işleri yapmak konusunda beni motive ediyor.				
20. Endişelerim, kendi başına tehlike riskini azaltabilir.				
21. Daha az endişelenirsem, en iyi çözümü bulma şansım azalır.				
22. Endişelenmek ciddi bir şey olduğunda kendimi daha az suçlu hissetmemi sağlar.				
23. Olumsuz bir olay olmadan önce endişelenirsem daha az mutsuz olurum.				
24. İnsan endişelenmezse talihsizliği üzerine çekebilir.				
25. Endişelenmem iyi bir insan olduğumu gösterir.				

Ek 6. Problemlere Karşı Olumsuz Tutum Ölçeği

İnsanlar günlük hayat sorunları (sağlık sorunları, tartışmalar, zaman darlığı, vb.) ile karşı karşıya kaldıklarında farklı şekillerde tepki verebilirler. Bir sorunla karşı karşıya kaldığınızda verdiğiniz tepki ya da düşünce şeklinizin, okuyacağınız her cümlede size ne ölçüde uyduğunu ifade etmek için aşağıdaki ölçeği kullanınız. Her cümlemin sağında sizi en iyi ifade eden rakamı daire içine alınız.

1	2	3	4	5	
Hiç uymuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Çok uyuyor	Son derece uyuyor	
1. Sorunları rahatlığım için tehdit olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
2. Sorunları çözmekte yeteneklerimden sıklıkla şüphe duyuyorum.	1	2	3	4	5
3. Sıklıkla, bir çözüm bulmaya çalışmadan dahi, bir sorunu çözmenin benim için zor olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Başıma gelen sorunlar bana genellikle aşılmaz gibi görünüyor.	1	2	3	4	5
5. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kendi yeteneklerimi sorguluyorum.	1	2	3	4	5
6. Sıklıkla, başıma gelen sorunların çözülemez olduğu izlenimindeyim.	1	2	3	4	5
7. Sorunlarıma bazı çözümler bulsam dahi, onların kolaylıkla çözüleceğinden şüphe duyuyorum.	1	2	3	4	5
8. Sorunları birer tehdit olarak görme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
9. Bir sorun karşısında ilk tepkim kendi yeteneklerimi sorgulamaktır.	1	2	3	4	5
10. Sorunlarımı sıklıkla gerçekte olduklarından daha büyük olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
11. Bir soruna olası bütün açılardan baksam dahi seçtiğim çözümün yine de etkili olup olmayacağını sorguluyorum.	1	2	3	4	5
12. Sorunları işleyişimi bozan engeller olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 7. Bilişsel Kaçınma Ölçeği

İnsanlar bazı düşünce türlerine farklı şekillerde tepki verirler. Lütfen aşağıdaki her bir ifadenin, sizin bazı düşüncelere nasıl tepki verdiğinizi genel olarak ne ölçüde uyduğunu, tercihinize uygun rakamı her bir cümlemin önüne yazınız.

1 2 3 4 5
Hiç uymuyor Biraz uyuyor Oldukça uyuyor Çok uyuyor Son derece uyuyor

1.	(...)	Düşünmemeyi tercih ettiğim şeyler var.
2.	(...)	Düşünmeyi istemediğim şeylerin dikkatimi çekmemesi için bazı durumlardan kaçınıyorum.
3.	(...)	Bir iç konuşma ile aklımdaki tehdit edici görüntüleri değiştiriyorum.
4.	(...)	Beni ilgilendiren şeylerin benim dışımda birinin başına geliyormuş gibi düşünüyorum.
5.	(...)	Kaçınmayı denediğim düşüncelerim var.
6.	(...)	Çok fazla korkmamak için bazı olayların en rahatsız edici yanlarını düşünmemeye çalışıyorum.
7.	(...)	Rahatsız edici fikirleri tetikleyebilecek nesnelerden bazen kaçınıyorum.
8.	(...)	Bazı rahatsız edici konuları düşünmeyi önlemek için kendimi oyalıyorum.
9.	(...)	Düşünmeyi istemediğim bazı şeyleri aklıma getirdikleri için bazı kişilerden kaçınıyorum.
10.	(...)	Düşüncelerimden dikkatimi dağıtmak için sıklıkla kendimi oyalayacak şeyler yapıyorum.
11.	(...)	Beni endişelendiren önemli konuları düşünmemek için gereksiz ayrıntıları düşünüyorum.
12.	(...)	Bazı şeyleri düşünmemek için, kendimi bazen bir etkinliğe veriyorum.
13.	(...)	Beni rahatsız eden düşüncelerden kaçınmak için, kendimi başka bir şey düşünmeye zorluyorum.
14.	(...)	Düşünmemeyi denediğim bazı şeyler var.
15.	(...)	Beni korkutan senaryoları (bir dizi görüntü) görmekten kaçınmak için bir iç konuşma devam ettiriyorum.
16.	(...)	Bazen düşünmeyi tercih etmeyeceğim şeyleri düşünmemek için bazı yerlerden kaçınıyorum.
17.	(...)	Gelecek güvensiz olayları düşünmemek için geçmiş olayları düşünüyorum.
18.	(...)	Düşünmeyi istemediğim bazı şeyleri hatırlatan eylemlerden kaçınıyorum.
19.	(...)	Kafamda beni çok rahatsız edici görüntüler gördüğüm zaman, onları sözlü düşüncelerle (iç monolog) değiştiriyorum.
20.	(...)	Daha önemli şeyleri düşünmemek için birçok küçük iş hakkında endişeleniyorum
21.	(...)	Bazen, sadece düşüncelerin zihnimde ortaya çıkmasını önlemek için, kendimi meşgul ediyorum.
22.	(...)	Bana hoş olmayan şeyleri düşündüren insanlarla bir araya gelebileceğim durumlardan kaçınıyorum.
23.	(...)	Rahatsız edici olayları kafamda canlandırmak yerine, içimde ifade etmeye çalışıyorum.
24.	(...)	Tehdit edici bir durumla bağlantılı görüntüleri daha ziyade içimden ifade etmeye çalışarak bir kenara atıyorum.
25.	(...)	Kendi endişelerimi düşünmek yerine başkalarının endişelerini düşünüyorum.

Ek 8. Penn State Endişe Ölçeği

Her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını, aşağıda verilen ölçekten yararlanarak değerlendiriniz. Sizin için uygun olan rakamı ilgili maddenin yanındaki boşluğa yazınız.

1 Benim için hiçbir zaman doğru değil	2 Benim için nadiren doğru	3 Benim için bazen doğru	4 Benim için doğru	5 Benim için her zaman doğru
--	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------------------------

1.	Her şeye yetişebilecek kadar zamanım olmasa bile bunun için endişelenmem.
2.	Endişelerim beni bunaltır.
3.	Bir şeyler hakkında endişelenmeye eğilimli değilim.
4.	Pek çok durum beni endişelendirir.
5.	Bir şeyler hakkında endişelenmemem gerektiğini biliyorum; ancak kendime engel olamıyorum.
6.	Baskı altında olduğumda çok fazla endişelenirim.
7.	Her zaman bir şeyler hakkında endişeleniyorum.
8.	Endişe veren düşünceleri aklımdan uzaklaştırmayı kolay bulurum.
9.	Bir işi bitirir bitirmez, yapmak zorunda olduğum her şey için endişelenmeye başlarım.
10.	Hiçbir şey için asla endişelenmem.
11.	Bir sorun hakkında yapabileceğim daha fazla bir şey olmadığında o konu hakkında daha fazla endişelenmem.
12.	Hayatım boyunca endişeli birisi oldum.
13.	Birden bir şeylere endişelenmekte olduğumu fark ederim.
14.	Bir kere endişelenmeye başladığımda durduramam.
15.	Her zaman endişelenirim.
16.	Tümüyle yapılp bitirilinceye kadar planladığım işler hakkında endişelenmeye devam ederim.

Ek 9. MSKÜ Etik Kurul Kararı

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 210044

Karar No : 48

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi ÖZLEM USUL
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
Araştırmanın Başlığı	Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Yaygın Anksiyete Bozukluğu ile ilişkisinin incelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurulda Girdiği Tarih	18.01.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 26.01.2021 1. Düzeltme Tarihi : 28.01.2021
Karar Tarihi	02.02.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek 10. MSKÜ Rektörlük Uygulama İzni



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-302.08-282767
Konu : İzin İşleri

22.04.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgili : EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 20.04.2021 tarihli ve E-89241861-302.08-282448 sayılı yazısı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı 1543302002 numaralı öğrencisi Orhan KAHYA ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1843104006 numaralı öğrencisi Özlem USUL'un tez çalışması kapsamında araştırmalarını 2020-2021 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Üniversitemizde ekte belirtilen öğrencilere ve akademisyenlere uygulama talepleri: Eğitim Fakültesinden alınan ilgi yazı da dikkate alınarak uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ömer KOÇ
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek: İlgili Yazı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: NTXMMML-FWYV9L

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.msu.edu.tr>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI
48000 KÖTEKLİ/MUĞLA

Bilgi için: Aydın ŞAHİN

Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264
e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oibb.mu.edu.tr/>
Kep Adresi: muglakuniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No: 0252 211 10 99

