

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI

ERGENLERDE SINAV KAYGISININ YORDAYICILARI OLARAK
MÜKEMMELİYETÇİ ÖZ-SUNUM, AKADEMİK BEKLENTİLERE İLİŞKİN STRES
VE AKADEMİK ERTELEMENİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAHİDE FATMA ALAN

DANIŞMAN
PROF. DR. EYÜP ÇELİK

HAZİRAN 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI

ERGENLERDE SINAV KAYGISININ YORDAYICILARI OLARAK
MÜKEMMELİYETÇİ ÖZ-SUNUM, AKADEMİK BEKLENTİLERE İLİŞKİN STRES
VE AKADEMİK ERTELEMENİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAHİDE FATMA ALAN

DANIŞMAN
PROF. DR. EYÜP ÇELİK

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Nahide Fatma ALAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Nahide Fatma ALAN tarafından hazırlanan “Ergenlerde Sınav Kaygısının Yordayıcıları olarak Mükemmeliyetçi Öz-Sunum, Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Akademik Ertelemenin incelenmesi” adlı tez çalışması 18/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Psilolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı:

Dr. Öğr. Üyesi Hasan BATMAZ
Karabük Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman):

Prof. Dr. Eyüp ÇELİK
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi:

Dr. Öğr. Üyesi Samet MAKAS
Sakarya Üniversitesi

ÖNSÖZ

Bu tezin yazımında bana inanan ve sorunlarımı çözüp ufkumu açan danışman hocam Prof. Dr. Eyüp ÇELİK'e teşekkürlerimi iletiyorum. Araştırma sürecinde bana kapılarını açan özellikle Bilgi Vadisi Eğitim Kurumlarından Mutlu Hoca'ya ve çalışanlarına, Yunus Hoca'ya, Eğitim Bilimleri Kurumları çalışanlarına ve Hayat Akademi çalışanlarına teşekkür etmek istiyorum.

Eğitim sürecimin her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de bana emek veren sevgili babam Bahaettin ALAN'a, sağlıklı bir çalışma süreci için bana zaman ve alan tanıyan ve desteklerini benden esirgemeyen annem Mukadder Sevda ALAN ve kardeşim Rana ALAN'a çok teşekkür ediyorum. Tezi yazmam için gerekli donanımı sağlayarak yanımda olan abim Selahaddin ALAN'a teşekkür ediyorum. Yüksek lisanstan vazgeçtiğim anlarda beni cesaretlendiren ve bu zorlu süreçte, derdimi kendi derdi gibi sahiplenen sevgili nişanlım Servet CEVİZ'e minnetle teşekkür ediyorum. Bu süreçte ilgi veremediğim ama ona rağmen ben tez yazarken beni izleyip, beni bekleyen minik kedim Ponçik'i burada anmasam olmaz, o iyiki hep yanımdaydı. Ayrıca teknik sorunlarımı hemen çözüp benim işlerimi kolaylaştıran kız kardeşim Rahime Meryem ALAN'a en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım. Son olarak tez yazım sürecinde çeşitli rahatsızlıklardan dolayı sıkıntılar çeken ve tez sürecimin sonlarına doğru hayatını kaybeden babaannem Hanife TAŞ'ı rahmetle ve sevgiyle anıyorum.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde sınav kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçi öz-sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik ertelemeyi incelemektir. Ayrıca bu çalışmada sınav kaygısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinde etüt merkezlerinde öğrenim gören 11, 12 ve mezun sınıflarında 142'si kız, 202'si erkek olmak üzere toplam 344 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz- Sunum ve Akademik Erteleme Ölçeğidir.

Araştırmada değişkenler arası ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmada, sınav kaygısı değişkeninin yordayıcılarını tespit etmek için, çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Sınav kaygısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, sınav kaygısı ile mükemmeliyetçi öz-sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda sınav kaygısının en güçlü yordayıcısı akademik beklentilere ilişkin stres olduğu görülmüş, diğer değişkenlerin de sınav kaygısını yordadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Akademik Stres, Erteleme.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF PERFECTIONISTIC SELF-PRESENTATION, ACADEMIC EXPECTATION STRESS, AND ACADEMIC PROCRASTINATION AS PREDICTORS OF TEST ANXIETY IN ADOLESCENTS

Nahide Fatma ALAN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Eyüp ÇELİK

Sakarya University, 2025.

This study aims to examine perfectionistic self-presentation, stress related to academic expectations, and academic procrastination as predictors of test anxiety among adolescents. Additionally, this study investigates whether test anxiety differs by gender.

The study group consists of 344 students (142 female and 202 male) from the 11th, 12th, and graduate classes studying in study centers in the province of Bursa. The data collection tools used in the research are the Personal Information Form, the Westside Test Anxiety Scale, the Stress Inventory Related to Academic Expectations, the Perfectionistic Self-Presentation Scale for Children and Adolescents, and the Academic Procrastination Scale.

Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between variables. Multiple linear regression analysis was conducted to identify the predictors of test anxiety. An independent samples t-test was performed to determine whether test anxiety differs according to gender.

As a result of the analysis, a positive and significant relationship was found between test anxiety and perfectionistic self-presentation, stress related to academic expectations, and academic procrastination. Regression analysis revealed that the strongest predictor of test anxiety was stress related to academic expectations, while the other variables also contributed to the prediction of test anxiety. Furthermore, it was found that female students experience higher levels of test anxiety compared to male students.

Keywords: Test Anxiety, Perfectionism, Academic Stress, Procrastination

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Kaygı.....	8
2.1.1. Sınav Kaygısı.....	11
2.1.2. Sınav Kaygısı Nedenleri.....	14
2.1.3. Sınav Kaygısı Etkileri.....	18
2.1.4. Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yolları.....	20
2.1.4.1. Farkında Olmadan Uygulanan Teknikler.....	23
2.1.4.1. Bilinçli Başa Çıkma Yöntemleri.....	25
2.2. Stres.....	27

2.2.1. Akademik Stres ve Akademik Beklentilere İlişkin Stres.....	27
2.2.2. Akademik Beklentilere İlişkin Stresin Nedenleri.....	30
2.2.3. Akademik Beklentilere İlişkin Stres ile Baş Etme Yolları.....	31
2.3. Erteleme.....	32
2.3.1. Akademik Erteleme.....	35
2.3.2. Akademik Erteleme Nedenleri.....	38
2.3.3. Akademik Erteleme ile Baş Etme Yolları.....	40
2.4. Mükemmeliyetçilik.....	40
2.4.1. Mükemmeliyetçi Öz Sunum.....	43
2.4.2. Mükemmeliyetçi Öz-Sunumun Alt Boyutları.....	46
2.4.2.1. Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme.....	46
2.4.2.2. Hatanın Gizlenmesi.....	46
2.4.2.3. Hatanın Söylenmemesi.....	47
2.5. İlgili Araştırmalar.....	47
2.5.1. Sınav kaygısı ile ilgili araştırmalar.....	47
2.5.2. Akademik beklentilere ilişkin stres ile ilgili araştırmalar.....	49
2.5.3. Akademik erteleme ile ilgili araştırmalar.....	51
2.5.4. Mükemmeliyetçi öz-sunum ile ilgili araştırmalar.....	54
BÖLÜM III.....	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Katılımcılar.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	58
3.3.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği.....	58
3.3.3. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri.....	59

3.3.4. Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz- Sunum.....	60
3.3.5. Akademik Erteleme Ölçeği.....	60
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	61
BÖLÜM IV.....	63
BULGULAR.....	63
4.1. Betimleyici İstatistik ve Normal Dağılıma İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Sınav kaygısı, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme arasındaki ilişkilere yönelik bulgular.....	65
4.3. Sınav kaygısını yordayan değişkenlere ilişkin regresyon bulguları.....	65
4.4. Cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması.....	66
BÖLÜM V.....	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.1. Sınav kaygısı, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme arasındaki ilişkilere yönelik bulguların tartışılması.....	68
5.1.2. Sınav kaygısını yordayan değişkenlere ilişkin regresyon bulguların tartışılması.....	71
5.1.3. Cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulguların tartışılması.....	73
5.2. Öneriler.....	74
5.2.1. Araştırma sonuçlarına göre öneriler.....	74
5.2.2. Gelecek araştırmalar için öneriler.....	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	101

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Sınav Stresine Ortak Tepkiler.....	29
Tablo 2. Betimsel İstatistik ve Regresyon Varsayımlarına İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 3. Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizi Sonucu.....	65
Tablo 4. Regresyon Analizi Sonucu.....	66
Tablo 5. Cinsiyete Göre Sınav Kaygısının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	66



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Stres Faktörleri, Akademik Performans ve Öğrenilmiş Güçlük.....	32
Şekil 2. Normal Dağılım Grafiği.....	64



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümünde çalışmaya konu olan problemin durumundan, amacından ve öneminden bahsedilmektedir. Ayrıca araştırmaya ilişkin varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşam boyu gelişimin temel yapı taşları, bireyin sosyal, psikolojik ve bilişsel yaşantılarının bir sonucu olarak meydana geldiği söylenebilir. Bireyin gelişim evreleri arasında en kritik olan çocukluk ve ergenlik dönemi, kişiliğin ve kendilik algısının inşa edildiği temel bir süreçtir. (Koç, 2004). Bu erken dönem yaşantılarında elde edilen bilgi ve deneyimler, ileriki dönemde diğerleriyle kurduğu ilişkiyi ve karşılaştığı engellerle başa çıkma mekanizmasını doğrudan etkileyeceği ifade edilebilir. Bu etkinin bir sonucu olarak, bireyin içsel dünyasında çeşitli duyguları barındıran karmaşık bir psikolojik tepki ortaya çıkabilir. İnsanın duygu repertuarında olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duyguları da açığa çıkabilmektedir. Bu bağlamda, organizmasında ortaya çıkan bu duyguları anlamlandırmak, uzun yıllardır psikolojinin temel motivasyon kaynaklarından biri olduğu söylenebilir.

İnsanlığın varoluşundan itibaren yaşadığı evrensel bir duygu olan kaygı, üzerinde en çok durulan psikolojik terimlerden biri olarak kabul edilmektedir (Spielberger, 1966). Kaygı insanın yaşadığı en temel duygulardan biridir ve tehdit edici olarak nitelendirdiği bir durum karşısında ortaya çıkan tedirginlik hali olduğu belirtilmektedir (Karadağ ve Sölpük, 2018). Kaygı halindeki bireyin, yaşamak istemediği olayları zihninde sürekli olarak canlandırarak bu olumsuz deneyimleri zihinsel olarak canlı tuttuğu vurgulanmaktadır (Biçer, 2015). Bireyin yaşamak istemediği durumlar karşısında gösterdiği bedensel ve duygusal değişimler, kaygı yaşadığının göstergesi olarak nitelenmektedir (Semerci, 2007). Kaygı yaşayan bireyin, olası küçük bir tehdidi referans alarak, bu durumu zihinsel olarak büyüttüğü ve daha ciddi sonuçlar doğurabileceğini düşünerek korku ve panik yaşadığı ifade edilmektedir. (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Bu durumdan yola çıkarak, kaygının ciddiye alınması gereken bir duygudurum olduğu söylenebilir.

Kaygı, her gelişim döneminde farklı biçimlerde yaşanabilir. Ergenlik döneminin hem bedensel hem de duygusal değişimlerin yaşandığı çocukluk ve yetişkinlik arasındaki bir geçiş dönemi olması nedeniyle, kaygının daha yoğun hissedildiği bir dönem olduğu belirtilmektedir (Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu, 2010). Böylesi bir dönemde, bireyin bilgi ve beceri düzeyini ölçmek için yapılan sınavlar, aynı zamanda gelecekte bir meslek edinebilmeleri açısından önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden sınavlarda başarısız olmak, gelecekleri açısından tehdit edici bir faktör olabilmektedir. Bireyin, başarısızlık korkusunun yarattığı kaygı ile başa çıkamaması durumunda, yeniden başarısız olma olasılığının arttığı vurgulanmaktadır (Semerci, 2007). Bunun sonucunda, sınav kaygısı kaçınılmaz olabilmektedir.

Kaygının özel bir hali olan sınav kaygısı, öğrencinin edindiği bilgileri sınavda kullanmasını engelleyerek sınav performansını düşüren duygusal bir durum olduğu ifade edilmektedir (Alkayış, 2018). Bazı öğrenciler yaşadıkları sınav kaygısı ile daha çok ders çalışırken, bazı öğrenciler ise bu kaygıyı normalin üstünde deneyimlemesi sonucu ders çalışmaktan kaçındığı belirtilmektedir (Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; Putwain, Connors, Woods ve Nicholson, 2012). Başkalarının gözünde olumsuz değerlendirilme ve hedeflere ulaşamama korkusu bu bireyler için tehdit edici unsurlardan biri olabildiği ifade edilmektedir (Putwain, 2008). Sınav kaygısına sahip olan kişilerde, bazı fiziksel, duygusal veya zihinsel belirtiler görülebilmektedir. Sınav sırasında 'doğru cevabı bulamazsam ve başarısız olursam' düşüncesi, bireyde kalp çarpıntısı, göz kararması ve baş dönmesi gibi fiziksel belirtilere yol açabilir; bu durum, bireyin geleceğe yönelik olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilmektedir (Özdemir, 2024). Bu yüzden sınav kaynaklı ortaya çıkan kaygı durumlarının dikkatle ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

Sınavların bireyin geleceğini belirleyici bir unsur olarak görüldüğü ülkemizde, ergenler için hata yapmak ve başarısızlık yaşamak büyük anlamlar taşıyabilmektedir. Bu durumla başa çıkmaya çalışan ergen birey, zamanla hatayı tolere edemeyen katı bir tutum geliştirebilir. Freud'un üst benliğin kusursuz olmaya dair davranışlarını mükemmeliyetçilik olarak tanımladığı ifade edilmektedir (Güngör ve Buluş, 2016). Alfred Adler ise mükemmeliyetçiliği, bireyin en iyi olma ve üstünlüğe ulaşma girişimi olduğunu ifade ettiği aktarılmaktadır (Güngör ve Buluş, 2016). Literatüre bakıldığında, mükemmeliyetçilik, hem başarılı olma, öz disiplin, yaşam doyumu ve akademik başarı gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirilirken; hem de depresyon, anksiyete, düşük benlik saygısı ve intihar eğilimi gibi olumsuz sonuçlarla da ilişkilendirildiği görülmektedir (Cook, 2012). Bireylerin sadece mükemmel olmaya değil, mükemmel görünmeye dair bir güdülenme yaşadıkları söylenebilir. Hewitt ve diğerleri (2003),

kişisel bir özellik olan mükemmeliyetçilik ile mükemmeliyetçi öz sunum kavramı arasındaki farka dikkat çekmektedir. Bu araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin, mükemmel olma gereksinimini, mükemmeliyetçi öz sunumun ise mükemmel görünme gereksinimini ifade ettiğini belirtmiştir. Mükemmeliyetçi öz-sunuma sahip bireylerin temel kaygıları; mükemmel görünmeyi pekiştirmek ve mükemmel görünmediği durumlara set çekmek olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz Bingöl, 2018). Hewitt ve diğerleri (2003), mükemmeliyetçi öz-sunumun üç boyutu olduğunu aktarmaktadırlar. Bunlar; mükemmeliyetçi öz-tanıtma, kusurların gösterilmemesi ve kusurların söylenmemesi olarak belirtilmiştir. Mükemmeliyetçi öz-tanıtmanın ana hedefi, başkalarını etkilemek ve bu doğrultuda kusursuz görünmektir. Kusurların gösterilmemesi ise, kişisel bir eksikliği veya yanlışlığı gizlemeyi, bunların ortaya çıkacağı durumlardan sakınmayı ifade eder. Buna karşın kusurların söylenmemesi ise, gelecek tepkilerden kaçındığı için algılanan yanlışları söylememek ve hatta inkar etmektir. Araştırmalar, mükemmeliyetçi öz sunum kavramının daha çok ergenlik döneminde ortaya çıktığını ve giderek kişide bu yaklaşımın kalıplaştığını ortaya koymuştur (Ceylan, 2017). Ergenin büyüdüğü ortamdaki yetişkinlerin yüksek başarı beklentisinin olması, ergende ciddi bir kaygı ortaya çıkardığı ve bireyin akademik başarısını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Kapıkıran, 2020). Çevresindekilerin beklentisi ile gerçek benliğinden uzaklaşan bireyin, mükemmel görünmek için ideal bir benlik oluşturduğu vurgulanmaktadır (Ceylan, 2017). Oysaki hata yapmaktan kaçmanın başarıyı engelleyen bir faktör olduğu belirtilmektedir (Ruggeri, 2018). Bu yüzden mükemmeliyetçi öz sunum ile akademik başarı arasındaki ilişkisinden yola çıkarak, sınav kaygısı ile olan ilişkisi bu çalışmada değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim hayatında, mükemmeliyetçi olmanın bedeli olarak stres kaçınılmaz olabilmektedir. Stres türlerinden biri olan akademik stres, kişinin aldığı eğitim ile ilgili yaşadığı yoğun baskı ve kaygı durumu olarak ifade edilmektedir (Maykel vd., 2018). Akademik stres, kişinin kendine dair beklentileri, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerinin sonucu olarak depresyon ve anksiyeteye yol açabildiği vurgulanmaktadır (Owen vd., 2011). Öğretmenlerin verdiği ödevler, yoğun sınav programları ve ailelerin yüksek başarı beklentisi sonucunda akademik stres yaşandığı belirtilmektedir (Lin ve Huang, 2014). Türk Eğitim Derneğinin (2010) üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmaya göre, sınava hazırlanan öğrencilerin %40,5'i, ailelerinin yapabileceğinden daha fazlasını beklediğini düşünmesine rağmen, ailelerinin beklentilerini gerçekleştirebileceğine inanların oranı %18,6'dır. Sınavlarda başarısız olma ve derslerde yeterli olamama düşüncesinin verdiği

utancın, strese neden olduğu belirtilmektedir (Anand, 2013). Sınav stresi, zamanla sınav kaygısına dönüşebilir.

Ergenlik dönemi gibi birçok fiziksel, duygusal ve bilişsel değişimin yaşandığı bir dönemde öğrenciler, değişen sınav sistemine ve müfredata uyum sağlamak ve üniversite sınavına hazırlanmak gibi pek çok görev ve sorumlulukla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Bütün bunlar karşısında zorlanan ergen, bu görevleri erteleyebilmekte veya hiç yapamamaktadır. İlk etapta erteleme, bireye keyif verse de, görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi, uykusuzluk, stres ve kaygıya sebep olmaktadır (Akdoğan, 2013). Dryden (2000) ertelemeyi, bugün yapılması halinde daha faydalı olmasına rağmen, yapılması gereken görevi yarına bırakmak olarak tanımlar. Ergenlerin en çok erteleme gösterdikleri alan, akademik görevlerle ilgili olduğu belirtilmektedir (Yaycı ve Düşmez, 2016). Akademik görev ve sorumlulukları sürekli veya bazen ertelemenin ve bunun sonucunda kaygı yaşamının akademik erteleme olarak tanımlandığı görülmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Akademik erteleme, genelde öğrencilerden yapması beklenen sınavlara çalışma, ödevleri yapma veya proje hazırlama gibi alanlarda kendini gösterdiği vurgulanmaktadır (Dryden, 2000). Akademik erteleme davranışının altında yatan temel duygu, kaygıdan kaynaklanan başarısızlık duygusu olduğu ifade edilmektedir (Solmon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme, başarısızlık duygusunun verdiği korku gibi rahatsız edici duygulardan kaçma eğilimi olduğu aktarılmaktadır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988). Akademik ertelemenin sınav kaygısından kaçma davranışının bir sonucu olduğu ve sınav kaygısının akademik ertelemeyi artırdığı ifade edilmiştir (Chabaud, Ferrand ve Maury, 2010). Bunun sonucunda ülkemizde, sınav kaygısı ile akademik ertelemenin ilişkisi araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

Mevcut eğitim sistemimizde, öğrencilerin gelecek hayallerinin sınavlar üzerine inşa edildiği açıkça söylenebilir. Bu açıdan, ergenlik dönemi sınavlara yüklenen anlamın daha da belirginleştiği ve bunun da ruh dünyasına yansıdığı kritik bir dönem olduğu görülmektedir. Bu yüzden sınav kaygısının önemi bir kez daha anlaşılmakta ve ona neden olan etmenlerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim bu amaçla mükemmeliyetçi öz-sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme değişkenlerinin sınav kaygısını yordama etkilerini bu araştırmada ortaya konulmak istenmiştir. Elde edilen bulguların, literatüre katkı sağlayarak, alanın uzmanlarına ve öğrencilere destek olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada ergenlerin mükemmeliyetçi öz-sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme düzeylerinin, sınav kaygısını yordayıp yordamadığını incelemek amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada ergenlerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre de farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya nüfusunun hızla artmasıyla birlikte, bireylerin değerlendirilip eleme sürecine tabi tutulması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum, artan rekabetin bireyler üzerinde ciddi bir stres kaynağı oluşturduğunu göstermektedir. Önceden doğa olayları stres nedeni olurken, günümüzde toplumsal değerlendirmeler stresin başlıca etmeni haline gelmiştir (Zeidner, 1998). Bu yüzden stresi, nedenlerini ve etkilerini, farklı gelişim evrelerine göre araştırmanın önemi ortaya konmuştur. Bu nedenle, değerlendirmenin en yoğun olduğu ergenlik döneminde yaşanan stres ve kaygılar, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

İlkokuldan üniversiteye kadar devam eden öğrencilik döneminin, yapılan sınavların bireylerin hayalindeki iş ve mesleğe kavuşması amacıyla yapıldığı önemli bir evre olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Böylesi bir dönemde, öğrencilerin gelişim özellikleri geri planda kalarak aile baskısı ile akademik başarının en önemli konu haline geldiği ifade edilmektedir (Ayköse, 2019). Bunun sonucu olarak öğrenciler, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayabilmektedir. Sınav kaygısının, bir değerlendirme anında ortaya çıkan ve bireyin potansiyelinin ortaya çıkmasını engelleyen ve bireyde bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları olan bir endişe verici hal olduğu belirtilmektedir (Szafranski vd., 2012). Dolayısıyla bu ciddi sonuçları olan kaygı durumunun her yönden ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim hayatı, okul, aile ve öğretmenlerin beklentilerinin yoğun olduğu bir süreçtir. Bu dönemde sınavların öneminin artmasıyla birlikte, bireyin kendine yönelik beklentileri de yükselmektedir. Tüm bu beklentilerin oluşturduğu psikolojik baskı ve gerilim, akademik stresi ortaya çıkarabilir. Akademik stres, başarısız olma korkusundan, ödevlerin fazlalığından, akran rekabetinden, öğretmenle ilişkilerin zayıflığından, gelecek kariyer hayallerinden, ülkenin eğitim ve sınav sisteminden vb kaynaklı olabildiği ifade edilmektedir (Ang ve Huan, 2006; Sarita, 2015). Buradan yola çıkarak olağandan fazla yaşanan akademik stresin, sınav kaygısının

nedeni olabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik beklentilere ilişkin stresin sınav kaygısıyla olan ilişkisine bakılması gerektiği düşünülmektedir.

Bireyin kendisinden beklentilerinin artması mükemmeliyetçi bir yaklaşımı ortaya çıkarabilir. Çünkü mükemmeliyetçiliğin, standartları yüksek tutarak kusursuzluk ve çevreden gelebilecek herhangi bir olumsuz değerlendirmeden kaçınmak için çaba harcamak olduğu vurgulanmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Mükemmeliyetçi öz sunumun ise, bireyin çevresindeki insanların beklentilerine uygun bir biçimde mükemmeliyetçi karakter inşa edip diğerlerini de buna inandırma gayreti olduğu belirtilmektedir (Yalçın Şahin, 2023). Akademik hayatta, bu mükemmel görünme çabasının sınav kaygısının ortaya çıkarması oldukça muhtemeldir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan akademik erteleme, yine ergenlerde sık görülen ve eğitim hayatlarını etkileyen önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik görevlerini sıklıkla erteleyen öğrencilerin, kendilerine yönelik katı hedeflere ve yüksek standartlara sahip olup, başarısız olmaya dair yoğun kaygı yaşadıklarını ve bunun sonucunda erteleme döngüsüne girebildikleri belirtilmektedir (Onwuegbuzie, 2000). Literatürde öğrencilerde akademik erteleme arttıkça, akademik başarılarının da düştüğü belirtilmektedir (Balkıs ve diğerleri, 2006). Bu bakımdan akademik erteleme kavramının, ergenlerin eğitim hayatını zora sokan bir problem olduğu ve bu yüzden sınav kaygısı ile ilişkisinin araştırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında sınav kaygısını yordayan birçok değişken ele alınırken, mükemmeliyetçi öz sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme kavramlarının birlikte incelendiği bir çalışmanın olmaması, bu araştırmanın gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla karşılaştığı bir sorun olan sınav kaygısını, farklı boyutlarıyla ele almanın onlara mesleki anlamda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim alanındaki diğer tüm paydaşlara bu çalışmanın ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma için verilen ölçeklere öğrencilerin içtenlikle doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Westside sınav kaygısı ölçeği (WSKÖ), Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri ve Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz Sunum Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Bursa ili 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde üç farklı üniversiteye hazırlık kurumunda (Bilgi Vadisi Özel Öğretim Kursu, Eğitim Bilimleri Özel Öğretim Kursu, Hayat Akademi Özel Öğretim Kursu) eğitimine devam eden 11, 12 ve mezun sınıflarındaki öğrencilerden alınan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Ölçme ve değerlendirme durumlarında ortaya çıkan, bireyi bilişsel, duygusal ve fizyolojik açıdan olumsuz etkileyen ve öğrencinin akademik başarısının düşürmesine neden olan kaygı durumudur (Fidan, 2012).

Mükemmeliyetçi Öz Sunum: Bireyin gerçek benliğini gizlemesi ve kendi benliğini idealize ederek duygu ve davranışlarına buna uygun yön vermesidir (Ceylan, 2017).

Akademik Beklentilere İlişkin Stres: Eğitim hayatında aile, okul ve öğretmenlerin öğrenciden bekledikleri birtakım beklentiler sonucunda oluşan stres durumudur (Zeytin, 2015)

Akademik Erteleme: Okul ortamında öğrenciden beklenen ödevler, sınav hazırlıkları ve proje gibi görevleri tamamlamada sıkıntı yaşanmasıdır (Kekeç Morkoç ve Erdönmez, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı

Kaygının, bireyin istemediği olumsuz olaylar karşısında tekrar yaşama düşüncesi ile hissettiği fiziksel, bilişsel ve duygusal tepkiler bütünü olduğu belirtilmektedir (Biçer, 2015; Semerci, 2007). Bu tepkilerin hem normal hem de patolojik insan davranışlarında görülebildiği ifade edilmektedir (Kuzucu, 2014). Bireyin kendini yetersiz hissetme ihtimali olan durumlardan kaçınmaya dair bazı düşüncelere girmesinin, kaygının bir sonucu olduğu vurgulanmaktadır (Erkan, 1991). Kaygı, bireyin tehlike olarak algıladığı bir durum karşısında, onunla baş etmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak kullandığı söylenebilir. Temel insani duygularımızdan biri olan kaygının hem bedensel hem de psikolojik olarak deneyimlenebilen çok yönlü bir duygu olduğu belirtilmektedir (Sakaoğlu, Orbatu, Emiroglu ve Çakır, 2020).

Kaygının insan yaşamının doğal bir parçası olduğu söylenebilir. Günlük yaşamda doğru kararlar alabilmek için kaygı, etkin bir rol üstlenebilir. Dolayısıyla kaygının seviyesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Normalin üstünde bir veya olağandan az kaygı seviyelerinin, kişinin hayat işlevselliğini düşürebileceğine dikkat çekilmektedir (Eker, 2016). Hayatın olağan akışında olan olaylara karşı verilen reaksiyonlar, örneğin bir kayıp karşısında hissedilen acı gibi, normal kabul edilirken; belirgin olmayan durumlara karşı gösterilen yüksek kaygıların klinik olarak değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Kurt, 2006).

Kaygı yaşayan bireylerde bilişsel, duygusal ve davranışsal birçok belirti görülebilir. Kaygılı bireyin, bilişsel anlamda odaklanmada güçlük çekebildiği, unutkanlık yaşadığı ve çevresinden gelen geribildirimlerine karşı aşırı hassasiyet yaşayabildiği belirtilmektedir (Biçer, 2015). Duygusal olarak ise, kişinin kendini gergin, umutsuz, kırgın, agresif, korkmuş ve huzursuz hissedebildiği aktarılmaktadır (Biçer, 2015; Semerci, 2007). Bunun sonucunda fiziksel olarak bireyde, kalp atışının hızlanması, yorgunluk, nefes darlığı, terleme, mide problemleri ve uykusuzluk gibi sıkıntılar ortaya çıkabilir. Nihayetinde davranışsal olarak ise, kişilerin kendilerini sosyal ortamlardan çekebildiği, zararlı alışkanlıklar geliştirebildiği, hareketlerinde artış olabildiği ve uyku problemleri yaşayabildiği ifade edilmektedir (Biçer, 2015; Semerci, 2007).

Kaygının birçok nedeni olabildiği ancak genelde dışsal belirgin bir tehdit görülmesi de, içsel olarak bedendeki tepkilere dayandığı belirtilmektedir. Kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmeleri, olumsuz geçmiş yaşantıların tekrarlanmasına dair korku ve endişeler veya yaşadığı çevreden gelebilme ihtimali olan tehditler kaygıyı oluşturabildiği vurgulanmaktadır (Demirhan, 2022). Kaygının kalıtsal yolla kişilere geçebileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda demografik özelliklerimizin kaygı seviyemizi etkileyen bir diğer faktörlerden olduğu vurgulanmaktadır. Kadınların erkeklere göre daha fazla kaygı yaşadığı ve kaygının ilk yetişkinlikte yoğunlaşırken yaşın ilerlemesiyle giderek azaldığı belirtilmektedir (Kurt, 2006).

Kaygı ile karıştırılan birçok kavram bulunduğu ve bu kavramlardan birinin endişe olduğu söylenebilir. Endişenin yaşanması muhtemel olumsuz şeylere karşı düşünsel bir süreci ifade ederken, kaygının ise bu düşüncelerin bedendeki yansımaları olarak nitelendirildiği görülmektedir (Beck ve Emery, 2019; Robichoud ve Dugas, 2019). Kaygı ile karıştırılan bir diğer kavramın ise korku olduğu söylenebilir. Korkunun, gerçek bir tehdide karşı verilen ani ve somut tepkilerden meydana geldiği ifade edilmektedir (Beck ve Emery, 2019; Serin ve Topses, 2012). Korkunun, kaynağının belli olması ve yoğun bir şiddete sahip olup kısa sürede yaşanması yönüyle kaygıdan ayrıldığı belirtilmektedir (Cüceloğlu, 2018). Sonuç olarak korkunun anlık (şimdiye ait) bir duygu olduğu, kaygının ise gelecekle ilgili bir duygu olduğu söylenebilir. Ayrıca, zamanla çevrenin etkisiyle kaygının yoğunlaşıp korkuya evrilebileceği ve bunun etkilerinin de kişiden kişiye farklılık göstereceği vurgulanmaktadır (Kurt, 2006).

Literatürde kaygının tanımlanan birçok farklı türü olduğu görülmektedir. Bunlardan biri durumluk kaygısıdır. Durumluk kaygının, kişinin stresli veya tehdit edici olarak algıladığı durumlara karşı verdiği geçici tepkiler olduğu belirtilmektedir (Yüksel, 2014). Bu kaygı türüne örnek verecek olursak; önemli bir sınav öncesi veya bir ameliyat öncesi yaşanan kaygı durumu verilebilir. Bu geçici kaygının, kişinin beklentisinin artması veya yaşantıya fazla olumsuz anlamlar yüklenmesi gibi durumlar ile artabileceği ifade edilmektedir (Kapıkıran, 2002). Dışsal ve içsel stres durumları arttıkça bireyin durumluk kaygı düzeyinin de artabileceği vurgulanmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Kaygı türlerinin bir diğerinin ise, sürekli (kişiye bağlı) kaygı olduğu görülmektedir. Bu tür kaygıda, kişinin kaygıya dair duyarlılığının sürekli yüksek olması söz konusudur, kişi tehdit olarak algıladığı durumlara karşı daha hassas yaklaşarak kaygıya karşı alışkanlık geliştirdiği belirtilmektedir (Özgüven, 1994). Durumluk kaygının yaşanan olay ile doğru orantılı bir biçimde hissedilip, olay sona erdiğinde geçmesine rağmen, sürekli kaygı da böyle bir durumun söz konusu olmadığı ifade edilmektedir. Bireyin kişilik özelliğine bağlı bir biçimde kaygı

devam ettiği ve kimi zaman daha da belirginleşerek kişinin yaşamında etkin hale geldiği vurgulanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Tarih boyunca kaygı kavramının farklı şekillerde ele alındığı görölmektedir. Psikanalitik kuram, kaygıyı bilinçdışı çatışmaların, bireyin uyum sağlamak amacıyla bastırması sonucunda ortaya çıkması olarak tanımlar (Sanders ve Wills, 2003). Freud'a göre kaygı, bireyi çevresel tehlikelere karşı korur ve hayatta kalmasına yardım eder. Kaygının üst seviyelere geldiği durumlarda, bireyin uyum bozucu davranışlar sergileyebildiği belirtilmektedir (Gençtan, 2005). Ayrıca Freud'a göre, kişinin kendini koruma içgüdüğü olan bu duygu, id, ego ve süperegonun çatışmalarından doğmaktadır (May, 1977; Corey, 2008).

Freud'un kuramında kaygıyı üç boyutta ele aldığı görölmektedir: Gerçeklik kaygısı, ahlaki kaygı ve nevrotik kaygı. Gerçeklik kaygısı, çevreden gelen tehditlere karşı verilen orantılı tepkilerdir. Ahlaki kaygı, ego ve süperego çatışması sonucunda, süperegonun baskıları neticesinde ortaya çıkan içsel bir uyuşmazlıktır. Son olarak nevrotik kaygının ise, id kontrolündeki dürtüler karşısında, bireyin yaşayabileceği herhangi bir olumsuz davranıştan çekinmesi sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir (Corey, 2008).

Kaygıyı ele alan bir diğer kişi ise Otto Rank olduğu görölmektedir. Ona göre kaygı, bireyselleşme sürecinden kaynaklanan zorluklardan meydana gelmektedir. Rank, bireyin ilk kaygı deneyimini doğum anında yaşadığını ve bu deneyimin onun tüm yaşamını etkilediğini savunmaktadır. Bireysel psikoloji ekolünün kurucusu Alfred Adler ise, kaygıyı kişinin herhangi bir duruma karşı hissettiği aşağılık duygusunun üstünlük çabası ile telafi etmeye çalışması sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Carl Gustav Jung ise kurduğu analitik psikoloji kuramında kaygının, kollektif bilinçdışı ve arketiplerin birey üzerindeki baskılarından kaynaklandığını öne sürmüştür. Kaygıyı nevrozların temelinde değerlendiren Karen Horney'e göre ise, kaygı düşmanlık duyguları ile ilişkilidir. Sullivan'ın kişilerarası ilişkiler kuramına göre kaygı, sosyal ilişkilerin sonucu olarak gelişmektedir (May, 1977).

Varoluşçu yaklaşım kaygıyı insan varlığının temeline yerleştirdiği görölmektedir. Kaygının, yaşamın anlamı, özgürlük, sorumluluk ve ölüm korkusu gibi varoluşsal konuların bir sonucu olduğu aktarılmaktadır. Irvın Yalom (2001)'a göre, insandaki ölüm korkusu, onun temel kaygı kaynağıdır ve bu kaygı kişilik yapısının oluşumuna katkı sağlamaktadır. Varoluşçu anlayış, yaşamına anlam yüklemeyen, sosyal ilişkilerinde kendini değersiz hisseden ve sahip olduğu şeyleri kaybetme korkusu yaşayan kişilerin kaygı seviyesinin yüksek olduğunu öne sürmektedir (Kurt, 2006; Uluşahin ve Öztürk, 2014).

Bilişsel davranışçı yaklaşım, insanın olaylara yüklediği anlamların temelinde yatan gerçek dışı inançların kaygıyı oluşturduğunu ifade etmektedir. Ellis (2001), bu inançların kişinin kendi kendine başlattığını ve sürdürdüğünü öne sürmektedir. Beck (2001) de benzer şekilde, yaşanan olayın kendisinin kaygı oluşturmadağını, bireyin olayı yorumlama şeklinin kaygıyı doğuran başlıca sebep olduğunu savunmaktadır. Davranışçı yaklaşım bu görüşlerin devamı niteliğinde, kaygının çevresel uyaranlara bireyin verdiği tepkilerle öğrenme yoluyla geliştiğini ortaya koymaktadır (Tekgöl, 2015).

2.1.1. Sınav Kaygısı

Sınavların, kişilerin eğitim ve kariyer yolculuğunda bilgi seviyelerini ölçmek için yapılan, sonuçlarının kişinin hem geleceğini hem de toplumsal statüsünü etkileyen uygulamalar olduğu ifade edilmektedir (Semerci, 2007). Tarihe baktığımızda, bu uygulamaların eğitimin ilk zamanlarından beri var olduğunu; ancak sözlü sınavlardan modernleşerek test sınavlarına doğru evrilen bir süreç olduğu belirtilmektedir (Şahinler, 2018). Nitekim günümüze geldiğimizde sınavların konumunun önemli hale gelmesiyle beraber öğrencilerin ona atfettiği anlamlarında değiştiği belirtilmektedir (Özdemir, 2024). Sınava verilen bu anlamların değişmesi, sınav kavramının beraberinde getirdiği duygu ve düşünciyi de etkilediği söylenebilir.

Genel kaygı kavramının özel bir türü olan sınav kaygısının, formal bir değerlendirme karşısında bireyin bilgi ve beceri potansiyellerini ortaya çıkarmasını engelleyen bir duygu durumu olduğu belirtilmiştir (Kurt, 2006). Sınav öncesinde, sınav anında veya sonrasında kendini gösterebilen bu duygu durumun kişide hem psikolojik hem de bedensel çıktıları olabildiği ifade edilmektedir (Malhotra, 2015). Sınav kaygısının bireyin sadece okul başarısını etkileyen bir durum değil, aynı zamanda mesleki ve toplumsal kararlarına negatif yönde etki edebilen ciddi bir problem olduğu vurgulanmaktadır (Softa, Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015).

Bireylerin değerlendirme sırasında üzerlerinde hissettikleri performansı ortaya koyabilme stresinin ve kontrol baskısının etkisiyle, bedensel, zihinsel ve duygusal olarak dikkatin dağılması ve başarısızlık gibi sonuçlarla karşılaşabildiği belirtilmektedir (Güler ve Çakır, 2013; Yıldırım ve Ergene, 2003). Bireylerin normal koşullarda sınav anında yapabileceği şeyleri, önceki olumsuz sınav deneyimleri, başarısız olma endişesi veya yüksek beklentilere sahip olmak gibi nedenlerden ötürü yapamadığı belirtilmektedir (Cherry, 2021; Totan ve Yavuz, 2009).

Sınav kaygısının sadece akademik başarısızlıkla sonuçlandığını düşünmenin yanıltan bir varsayım olabildiği söylenebilir. Çünkü sınav kaygısının, bireylerin içsel motivasyonlarını ve hayat kalitelerini de olumsuz etkileyerek, eğitimlerini devam ettirmek istememelerine, düşük kariyer seçimlerine razı olmalarına ve nihayet mesleki başarısızlıklara neden olabildiği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu açıdan bakıldığında kaygının seviyesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin kaygı seviyesinin orta düzeyde olması, sınavı öğrenme yolculuğunda bir fırsat olarak değerlendirmesini sağladığı belirtilmektedir. Ancak bireyin yüksek seviyede bir kaygı yaşaması durumunda sınavın birey için tehdit anlamı taşıyabildiği ifade edilmektedir. Bunun bir sonucu olarak kişinin dikkat dağınıklığı ve olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmasının olası olduğu vurgulanmaktadır (Cherry, 2021). Bu yüzden optimal bir kaygı seviyesinin bireyi motive ettiği ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Kurt, 2006). Sonuç olarak kaygının tamamen olumsuz bir duygu olmadığı söylenebilir. Bireyin çalışma performansını olumsuz etkilemeyen bir kaygının zarar vermediği, hatta yararı olabildiği sonucuna varılabilir. Kaygının bireyde sınav öncesi, sonrası ve anında işlevselliğini olumsuz etkileyecek düzeyde olmasının ciddiye alınması gereken psikolojik bir problem olabileceği aktarılmaktadır (Spielberger vd., 2015).

Bireylerin kaygı seviyesine etki eden önemli bileşenlerden birinin de koydukları hedefler olduğu belirtilmektedir. Bu hedeflerin gerçekçi ve ulaşılabilir olması bireylerin kaygı düzeylerini yönetmelerine yardımcı olurken, ulaşılması zor hedeflerin yüksek kaygıya sebep olduğu görülmektedir. Sonuç olarak gerçekçi hedefler koymanın, bireylerin o hedeflere daha iyi odaklanmasına ve daha iyi çalışma performansı göstermesine yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Bunun sonucunda bireyin daha başarılı olabileceği ve kendine olan güveni de gelişeceği vurgulanmaktadır (Beledioğlu, 2009).

Psikoloji ve eğitim bilimleri alanında sınav kaygısının önemi büyüktür ve önemli bir araştırma alanı olarak görülmektedir. Sınav kaygısıyla ilgili ilk psikometrik ölçüm aracını 1930 yılında Chicago Üniversitesi'nde Brown ve çalışma arkadaşları geliştirmiş olup, yüksek riskli sınav kaygısına sahip olan bireylerde intihar gibi geri dönülemez durumlarla sonuçlanabildiği fark edilmiştir (Bayrak, 2021). Bu sonuç, sınav kaygısının önemi anlaşılması açısından alanda dönüm noktası niteliğinde olmuştur. Konunun daha geniş kitlelere yayılması ise, Alman bilim insanı Neuman'ın 1933 yılında yayımladığı sınav kaygısı konulu kitabı, bu konudaki ilk kitap olma özelliğini kazanmış ve sonraki araştırmalar içinde önemli bir kaynak olmuştur (Çetin, 2022).

Sınav kaygısı zaman geçtikçe literatürde daha çok ele alınmaya başlanan bir konu olmuş, çeşitli uzmanlar bu konuda teori ve kuramlarını geliştirmişlerdir. Mandler ve Sarason (1952), bireyin sınav başarısına etki eden görevle ilgili ve görevle ilgisiz iki farklı güdünün olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek sınav kaygısı yaşayan kişiler, yetersizlik, başarısız olma korkusu, çaresizlik, itibar kaybı ve cezalandırma beklentileri gibi görevle ilgisiz davranışları daha sık gösterdiğini ancak, bu benlik odaklı kaygıların yerini başarılı olmaya dönük görev odaklı davranışlar aldığında, sınav kaygısını daha az yaşadıklarını gözlemlemişlerdir (Mandler ve Sarason, 1952). Liebert ve Morris (1967) ise, sınav kaygısının iki boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci boyut, kişinin sahip olduğu olumsuz kendilik değerlendirmeleri ve/veya çalışma performansına ilişkin endişeleri içeren "endişe (worry)" boyutudur. Bir diğer boyut ise, bu endişelerin bir sonucu olarak bedende ortaya çıkan, kalp atışının hızlanması, mide bulantısı, sinirlilik hali gibi fizyolojik ve duyuşsal tepkileri içeren "duyuşsallık (emotionality)" boyutu olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir diğer araştırmacılar Culler ve Hollahan (1980), sınav kaygısının temel nedeninin bireydeki etkili çalışma alışkanlıklarının yetersizliğinden kaynaklandığını savunmuşlardır. Onlara göre, sınav kaygısını nispeten daha az deneyimleyen öğrenciler, iyi çalışma alışkanlıklarına sahip ve sınav öncesinde hazırlık süresine daha fazla vakit ayıran kişilerdir. Buna rağmen, bilgi düzeyi yüksek olup sınavda başarılı olamayan bireylerin, başarısızlıklarının nedeninin sınav kaygısından değil, çalışma stratejileri konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarıyla açıklamışlardır. Bandura (1982) ise, sınav kaygısının gelişme sürecini sosyal bir bağlam içerisinde ele almaktadır. Ona göre bu kaygı, erken çocukluk döneminde model alma ve gözlemlene yoluyla oluşur. Bandura'nın ortaya koyduğu bu bakış açısı, sınav kaygısının bireysel değil, çevredeki diğer insanların davranışlarını gözlemlene yoluyla dolaylı öğrenilen bir durum olduğunu gösterir. Daha sonraları Bandura sosyal-bilişsel teori kuramını geliştirerek, sınav kaygısının bireysel, davranışsal ve sosyal çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu meydana gelen bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Sapp, 1999).

Sınav kaygısı ile ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Bunlardan ilki, Wine'ın (1971) ortaya attığı bilişsel dikkat modelidir. Bu model, yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerin dikkatlerini çalışma görevleriyle ilgisi olmayan şeylere yönelmelerinin düşük performans sergilemelerine neden olduğunu savunmaktadır. Sınav kaygısının dikkat süreçleriyle olan bağlantısına vurgu yaparak, olumsuz düşünceler, kaygı ve huzursuzluk gibi durumların sınav esnasında dikkati böldüğünü ve bilgilerin hatırlanmasını zorlaştırdığını öne sürmektedir. Bu model, dikkat

problemi olmayan bireylerinde sınav kaygısı yaşayabileceğini savunan görüş tarafından eleştirilmiştir (Erel, 2022).

Spielberger'in kaygıyı durumluk ve süreklilik kaygı olarak ikiye ayırdığı görülmektedir. Buna göre, süreklilik kaygısında bireyi kaygılandıran durum ortadan kalksa bile, birey sürekli bir kaygı halinde olduğu belirtilmiştir. Durumluk kaygının ise, sadece bireyi kaygılandıran kritik yaşam olaylarında ortaya çıktığı ve olay bittiğinde kaygının da sonlandığı ifade edilmiştir (Spielberger, 1966). Spielberger (1972), bu kaygı yaklaşımını sınav kaygısına uyarlayarak işlemsel model yaklaşımını geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, kaygı gibi zorlayıcı bir duygudurum karşısında, yüksek sınav kaygısı yaşayan kişilerin yeterli stresle başa çıkma becerilerine sahip olmadığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda bireyin, sınav öncesinde yeterli çalışma performansını ortaya koyamadığı, konuyu tam olarak kavrayamadığı veya bilgi eksikliğine sahip olduğu için kaygı düzeyinin giderek arttığını ve sürekli hale geldiğini savunmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002).

Bir diğer sınav kaygısı modeli olan Bilişsel Değerlendirme Modeli'ne göre, sınav kaygısının bireyin benlik algısı, değer algısı ve kendine olan güveni ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu modele göre, performansına ve kendine güvenen kişiler, sınav gibi kritik öneme sahip değerlendirme durumlarında daha başarılı olabilir ve sınav kaygısıyla baş edebilmektedir. Sonuç olarak bireydeki sınav kaygısı düzeyini belirleyen temel şeyin, kişinin kendine dönük algıları olduğu ifade edilmiştir (Erel, 2022).

Sınav kaygısı modellerinden biri olan Bilgi Eksiklik Modeli, sınav kaygısının altında yatan temel nedenin bireylerin sınav öncesinde yeterince hazırlık yapmayıp, çalışmamaları olduğunu savunmaktadır. Konuya hakim olmanın, sınav öncesinde ve sonrasında yaşanacak kaygıyı büyük ölçüde etkileyerek başarıya yön verdiği belirtilmektedir (Bayrak, 2021). Etkili çalışma motivasyonu ve stratejilerine sahip olmanın, sınav kaygısını azaltan önemli bir faktör olacağı vurgulanmaktadır. Sınav öncesinde öğrencilerin bilgi seviyelerini artırmalarının özgüvenlerini yükseltip, kaygıyı kontrol etmelerini ve bu sayede gerçek performanslarını ortaya koyabilmelerini sağlayacağı ifade edilmektedir (Erel, 2022).

2.1.2. Sınav Kaygısı Nedenleri

Sınav kaygısı birçok faktörün etkisinde olan bir duygu durum olduğu ve tek bir nedene bağlanamayacağı belirtilmektedir (Cherry, 2021). Kişinin doğuştan getirdiği özellikleriyle başlayan ve yaşadığı deneyimlerle şekillenerek ortaya çıkan bir kombinasyon olduğu ifade

edilmektedir (Mayer, 2008). Bir diğ er deyişle, sınav kaygısı yaşamın erken yıllarında başlayıp, sınav d onemlerinde etkisi artan bir yaşantı olduğu vurgulanmaktadır (Er ozkan, 2004). Lowe ve arkadaşları (2008), sınav kaygısının biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisi ile olduğunu savunarak biyo-psiko-sosyal modeli  ne s urm şlerdir. Bu modele göre, sınav kaygısını oluşturan biyolojik faktörler, yetenek, zeka, fizyolojik uyarılma ve duyuşsallık; psikolojik faktörler kaygı, öz-yeterlilik, sosyo-duygusal işlevler ve çalışmaya dair beceriler; sosyal faktörler ise, ailesi, okul çevresi ve sosyal yaşantısı olarak ele alınmaktadır (Lowe et al., 2008; Lowe ve Lee, 2008). Phillips ve arkadaşları (1972)'na göre ise, sınav kaygısının nedenleri uzak ve yakın öncüller olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmalıdır. Sınav kaygısının uzak faktörleri, yaşam boyu etkisi s urecek olan; ebeveyn- ocuk ilişkileri, erken d onem okul yaşantıları ve akademik başarısızlıklar yer alırken; yakın faktörler ise, bireyi doğrudan etkileyecek olan, önemli sınavlar ve rekabetçi eğitim ortamı olduğu belirtilmektedir (Zeidner, 1998).

Sınav kaygısının nedenleri genel başlıklar halinde şu şekilde ele alınabilir:

Biyolojik faktörler: Sınav kaygısını oluşturan önemli etmenlerden biri olduğu belirtilmektedir. İnsan organizması, tehlikeli olarak g rd ğu stresli durumlarla karşılaştığında adreanlin hormaonu salgılar ve "savaş-kaç" tepkisini tetiklenir. İşte bu mekanizma da, bireyin stresle başa çıkmasında önemli rol oynar (Cherry, 2021).

Ailevi faktörler: Bireyin yetiştiği ortam, sınav kaygısının oluşumunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin yüksek beklentileri, eleştirel yaklaşımları, eğitim seviyeleri, meslekleri ve ekonomik durumları bireydeki sınav kaygı düzeyini etkilediği görülmektedir (Genç, 2016; Saygın ve Maviş, 2004; Trifoni ve Shahini, 2011). Aile, akraba,  ğretmen ve arkadaş gruplarından bireye yapılan baskılar, sınavlara olan bakış açısını etkilemekte ve sonuç olarak kaygı seviyesini artırmaktadır (Zengin, 2019). Ayrıca, aşırı baskıcı veya serbest ebeveyn tutumları, öğrencinin sınava dair yaşadığı kaygının önüne geçerek, ebeveyn tepkilerine yönelik kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Başol ve Zabun, 2014; Zeidner, 1998).

Gerçekçi olmayan düşünceler: Gerçekçi olmayan düşüncelere sahip olmak, sınav kaygısının altında yatan en önemli sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Çünkü her şeyin kötü olacağına inanmak, felaket senaryoları kurmak gibi düşünce hataları çalışma performansını olumsuz etkilemektedir (Beck, 2008; Sapp, 1999). Mantık dışı temel inançlar, gerçek dışı beklentilere zemin hazırlayarak kaygıyı artırarak akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016; Bedel, Ercan ve şahin, 2020; Güler ve  akır, 2013; İ iz ve Uygur, 2019). Özellikle kişinin olumsuz benlik algısına sahip olması ve buna bağlı

olarak olumsuz iç konuşmaları, sınav anında dikkatini dağıtıp sınav kaygısını artmasına sebep olabilmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Sonuç olarak gerçek dışı düşünceler, olumsuz sonuç beklentisi doğurarak başarısızlığı kaçınılmaz hale getirebilmektedir (Şahinler, 2018). Bu bakımdan bu gerçek dışı düşüncelerin ne olduğunu anlamak sınav kaygısını anlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce biçimlerine yakından bakacak olursak; "ya hep ya hiç" düşünce biçimine sahip bir kişiye göre, başarı ve başarısızlık iki kutup noktadır ve eğer bir kere başarısız olmuşsa gelecekte de hep başarısız olacaktır. "Aşırı genelleme" düşünce hatasında bir başarısızlık tüm hayata yayılırken; "zihinsel çarpıtma" yapan birisi ise, yaşantıların sadece olumsuz taraflarıyla ilgilenir. "Olumluyu geçersiz kılma" hatası yapan biri, başarılarını küçümser ve görmezden gelir. "Başarıyı azımsama" eğiliminde olan biri, başarılı sonuçlarını küçültürken başkalarının başarılarını abartır. Kişinin yaşadıklarını sadece olumsuz duygularla yorumlaması "duygusal hareket etme" bilişsel hatası olarak değerlendirilirken; hayatın sadece olması gerekenlerine odaklanıp suçluluk duyan kişiler ise "zorunluluk cümleleri kurma" bilişsel hatasını yapıyordur. "Falcılık" yapan biri gelecekle ilgili olumsuz yorumlar yapıp buna inanırken; "keyfi çıkarsama" ise bir durumla ilgili yeterli kanıtı sahip olmadan olumsuz çıkarımlar yapması olarak tanımlanabilir. Bu gerçek dışı düşünce kalıplarının hepsinin, bireyin hem akademik performansını düşüren hem de sınav kaygısını artıran düşünceler olduğu görülmektedir (Özer, 1990).

Olumsuz sınav deneyimleri: Geçmiş hazırlıksız ve kaygılı girilen sınav deneyimlerinden sonra birey, gerçekleşecek diğer sınav deneyimlerine karşı olumsuz tutum içerisinde olabilmektedir (Cherry, 2021). Bu olumsuz tutum ise sınav kaygısını pekiştiren bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, başarısızlık deneyimleri öğrencilerin sınav kaygısını artıran bir etkidir (Eysenck, 1992). Çünkü bu deneyimlerden sonra birey yeni öğrenmeleri daha yüksek bir kaygı düzeyiyle karşılar ve özellikle kendi yetenekleriyle ilgili algılarının etkilendiği bu durumda kaygısının daha da belirginleştiği ifade edilmektedir (Zeidner, 1998).

Hazırlıksızlık: Kişinin sınava dair yeterli bir hazırlığının olmaması ve buna bağlı olarak bilgisine güvenmemesinin, sınav kaygısını artırdığı belirtilmektedir (Cherry, 2021; Nar, 2006). Aynı zamanda, düzenli ve etkili bir çalışma alışkanlığına sahip olmamanın ve zamanı verimli kullanamamanın da sınav kaygısına olumsuz etki ettiği vurgulanmaktadır (Dursun, 2022; Yöndem, 2006; Zengin, 2019).

Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçiliğin; en iyisini istemek ve hata kabul etmemek demek olduğu için, sınav kaygı düzeyini artıran önemli etmenlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Spielberger et al., 2015). Aşırı düzeyde mükemmeliyetçi olan kişilerin, sınav dönemlerinde

kendilerine hata payı bırakmadıkları için ekstra baskı ve stres yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu kişiler tam olarak hazır olma ihtiyacıyla yapılan planlama ve verimli çalışma süreçlerinde, yaşanan aksaklıklar nedeniyle kaygı düzeylerinin giderek arttığı belirtilmektedir (Dursun, 2022; Yöndem, 2006). Buna ek olarak, mükemmeliyetçi kişilerde görülen süreç değil sonuç odaklı olmanın ve başarısızlığı kişilik ile alakalı bir yetersizlik gibi algılamanın, sınav kaygı düzeyine olumsuz etki eden faktörlerden olduğu vurgulanmaktadır (Karaşahin, 2020; Nurtan, 2021; Orhan, 2020).

Okul hayatı: Öğrencilerin okul yaşamındaki ders içeriklerinin zorluğu, yanlış öğretim teknikleri, öğretmenlerin olumsuz eleştirileri, yüksek başarı beklentisi içinde olmaları, öğrencileri kıyaslamaları ve ödül ceza gibi uygulamalar kaygıyı artıran faktörler arasında gösterilmektedir (Turan Başoğlu, 2007; Erözkan, 2004). Sınıf ortamında öğrencinin bulunduğu ortamın genelde kendinden daha yüksek başarıya sahip kişilerden oluşması, hedeflerine ulaşmadaki inancının azalmasına ve üzerinde sosyal bir baskı hissetmesine neden olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2006). Kişinin üzerinde hissettiği bu başarı baskısının, sadece akademik hayatına olumsuz etki etmekle kalmadığı, aynı zamanda mesleki ve psikolojik durumunu da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Malhotra, 2015). Ayrıca öğretmenlerin yüksek standartları, zor sınavlar hazırlamaları ve öğrencilere karşı sert eleştirilerde bulunmaları da sınav kaygısını artırabilmektedir. Buna ek olarak, geç açıklanan sınav sonuçları ve öğrenciye geribildirimini geç verilmesi veya hiç verilmemesi de okulun öğrenci üzerinde yarattığı stres faktörünü artıran bir sebep olduğu ifade edilmiştir (Hill, 1972; O'Neil ve Richardson, 1980; Zeidner, 1998).

Hedef karmaşası: Bireyin kendi potansiyeline uygun bir hedef belirlemesi, onun geleceği açısından son derece kritik olduğu belirtilmektedir. Ancak gerçekçi olmayan hedefler koyması, yüksek başarı beklentilerine ve bunları karşılayamama endişesine neden olmaktadır (Orhan, 2020). Ailelerin istekleri ile bireyin hedeflerinin çatışması da, bu duruma zemin hazırlamaktadır. Sözelimi aileler, doktor, avukat gibi yüksek prestijli meslekler seçmesini isterken, bireyin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmeleri, sınav kaygısını artıran faktörler arasında olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2006).

Zamanı verimli yönetememe: Öğrencinin zaman yönetimi becerilerinin, sınav kaygıları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Verimli çalışma alışkanlıklarına sahip bir öğrencinin buna ek olarak, zamanı etkin kullanabilmesinin oldukça önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. Buna karşın öğrencinin sınava geç çalışmaya başlaması veya sınava erken çalışmaya başlayıp zamanı iyi yönetememesi gibi durumların, sınav kaygısını artırdığı

vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre, genellikle öğrenciler sınavların yapılmasına az bir zaman kala sınava hazırlanmaya başlamaktadırlar (Kapıkıran, 2020; Yusefzadeh vd., 2019). Bunlara ek olarak, sınav anında uygulanan zaman sınırlamalarının, sınav kaygısını tetikleyen başka bir neden olduğu görülmektedir. Sınav kaygılı öğrenciler, verilen sınırlı zaman dilimi içinde konsantre olamadıkları ve bu süre zarfı içinde hızlı işlem yapmakta zorlandıkları belirtilmiştir (Zeidner, 1998).

2.1.3. Sınav Kaygısının Etkileri

Sınav kaygısının öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sadece akademik başarıları üzerinde değil, aynı zamanda iyi oluş halleri üzerinde de negatif sonuçlara sahip olan sınav kaygısı, çok yönlü ele alınması gereken bir sorun olduğu vurgulanmaktadır (Türk ve Katmer, 2019). Araştırmalar, sınav kaygısının depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, sürekli kaygı ve sosyal kaygı gibi klinik durumlarla sonuçlanabildiği ortaya koymuştur (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011). Sınav kaygısı kişinin geleceği ile ilgili geri dönülmesi zor sonuçlar doğurabildiği belirtilebilir. Ayrıca kişinin çalışma performansı da bu durumdan etkilenerek, bireyi sosyal hayattan koparıp dengesiz bir yaşama sahip olmasına neden olabildiği ifade edilmektedir (Bayrak, 2021). Tüm bu sonuçlar ele alındığında, sınav kaygısının birey üzerindeki etkilerinin yakından incelenmesinin gerekliliği görülebilir.

Sınav kaygısı; sınav öncesinde, sınav esnasında ve sonrasında bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlendiği aktarılmaktadır (Esirkiş, 2021; Orhan, 2020; Yaman, 2020). Sınav öncesindeki kaygılar, öğrencilerin sınava hazırlık sürecini olumsuz etkileyerek, çalışmayı ertelemelerine, yeterince hazırlanamamalarına, sınava dair olumsuz anlamlar yüklemelerine, plansızlığa ve beklentileri karşılama konusundaki endişelere neden olmaktadır. Sınav esnasında ortaya çıkan kaygı durumu, daha çok fizyolojik ve psikolojik belirtiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ağız kuruluğu, terleme, kas gerginliği, nabzın yükselmesi, ellerde veya ayaklarda üşüme, uyuşma veya karıncalanma gibi sorunlar fizyolojik olarak yaşanırken; olumsuza odaklanma, negatif inançların gelişmesi, hafıza ve dikkat problemleri gibi sorunları da bireyin psikolojik olarak deneyimlendiği vurgulanmaktadır (Karaşahin, 2020). Sınav sonrasında ise sınav kaygısı, bireyin sınavda verdiği cevapları unutması veya başarısız olursam kaygısı yaşaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2024).

Sınav kaygısının etkilerini, Liebert ve Morris (1967) kuruntu (bilişsel) ve duyuşsal (duygusal) olmak üzere iki boyutta açıklamaktadır. Bireyin olumsuz benlik algısı, özgüven eksikliği, olumsuz iç konuşmaları ve başarısız olmaya dair korkuları gibi bilişsel süreçler sınav kaygısının kuruntu boyutunu oluştururken; hızlı kalp atışı, nefes güçlüğü, terleme gibi fizyolojik tepkiler ise, duyuşsal boyutu meydana getirmektedir. Kuruntu boyutunda, kişinin zihni sınava odaklanmak yerine “ya yapamazsam” korkularıyla dolu olduğu belirtilmektedir (Liebert ve Morris, 1967; Öner, 1990). Sapp’a (1999) göre kuruntu boyutu dört bileşenden oluşmaktadır: bireyin kendine duyduğu güvenin yetersizliği, başarısızlığın meslek hayatına etkisi, sosyal statünün zarar göreceğine ve başarısız olacağına dair genel korku ve kaygılar. Yapılan bir çalışmaya göre, bireyin sınavın öncesinde, sonrasında ve sınav anında yaşanan kaygı düzeylerinden, sınavdan on dakika önce yaşanan kaygının en üst seviyede olduğunu ortaya koymuştur (Ping et al., 2008).

Sınav kaygısı bireyler üzerinde fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal olarak bazı etkiler bırakmaktadır:

Fizyolojik Etkiler: İnsanda ortaya çıkan fizyolojik tepkiler otonom sinir sistemi ile açıklanmaktadır. Bu sistem; sempatik ve parasempatik sinir sistemi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Parasempatik sistem, sakin olduğumuz anlarda ortaya çıkan ve kalp atış ve solunum hızımızı yavaşlatan bir sistemdir. Sempatik sistem ise, kaygı gibi durumlarda aktifleşir ve adrenalin ve noradrenalin hormonlarını salgılayarak kalp atışımızın hızlanmasına, terlememize, nefes alışverişimizin hızlanmasına, mide şikayetlerine, ağız kuruluğuna, el ve ayaklarda üşümeye ve kaslarda uyuşma gibi bedensel tepkilere neden olmaktadır. Bu fizyolojik sonuçlar karşısında, bireyin daha da tedirgin olabileceği ve sınav kaygısının giderek artabileceği belirtilmektedir (Cherry, 2021; Kalat, 2009; Yeşilyurt, 2007).

Bilişsel Etkiler: Sınav kaygısının bireyde birçok bilişsel sonucu olduğu söylenebilir. Örneğin sınav kaygılı bir bireyin, dikkatini toplamak, konsantrasyonu sağlamak ve bilgiyi işlemek gibi zihinsel süreçlerde zorlandığı ifade edilmektedir. Bunun sonucunda verimli bir öğrenme sağlayamadığı ve akademik başarısızlıklar yaşayabildiği belirtilmektedir (Semerci, 2007). Bu başarısızlıkların sonucunda bireyin, başarılı olmaya dair inancının azalmakta olduğu ve gelecek sınavlarda da hep başarısız olacakmış gibi bir düşünceye girebildiği belirtilmiştir. Bu düşünce bireyin genel yaşamına yansır ve sınavın bireyin kişiliği hakkında bir sonuç veren, başarısız olursa aile ve arkadaş çevresi tarafından yargılanmasına ve öz değerini düşürmesine neden olan bir kaygı nesnesi gibi algılanmasına sebep olduğu vurgulanmaktadır (Özer, 1990). Ayrıca, sınav kaygısı, bireyde kararsızlığa, şüpheyeye, zeka seviyelerini sorgulamaya, kendini

diğerlerinden daha düşük seviyede görmeye, unutkanlığa ve soruları kavramada zorlantılara neden olduğu ifade edilmektedir (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Semerci, 2007).

Psikolojik Etkiler: Sınavın bireydeki psikolojik etkileri arasında, umutsuzluk, hayal kırıklığı, sinirlilik, çöküntü, karamsarlık ve kontrolü kaybetme hissinin yer aldığı aktarılmaktadır (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Yolcu, 2015). Bu durumların süreklilik göstermesi halinde bireyde yaygın anksiyete bozuklukları, depresyon ve genel mutsuzluk hali gibi daha ciddi ruhsal sorunlara neden olabildiği ifade edilmektedir. Bu sorunlar öznel iyi oluşu negatif etkileyerek, bireyin yaşam kalitelerini ve hayat işlevselliklerini belirgin bir şekilde olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Yolcu, 2015).

Davranışsal Etkiler: Sınav kaygısının yarattığı davranışsal etkiler arasında; çalışmayı erteleme, tırnak yeme, fazla veya yetersiz uyku, aşırı veya az beslenme, madde kullanımı ve kaygıya neden olan durumlardan kaçınma gibi durumlar yer almaktadır (Cherry, 2021; Çam Ray, 2020; Yeşilyurt, 2007). Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bazen bilinçli bazen de bilinçsiz bir şekilde derslere karşı isteksizlik, sınavlara girmek istememe veya sınavdan erken çıkmak isteme gibi kaçınma davranışlarında bulundukları gözlemlenmektedir (Sakarya, 1996). Bu davranışlar bireyin tüm eğitim hayatını olumsuz etkileyebilmekte; okulu bırakmak ve eğitim sürecinden uzaklaşmak gibi ciddi durumlarla sonuçlanabildiği ifade edilmektedir (Kılıç, 2023). Kaygının bir diğer davranışsal sonucu ise; sınavlarda hata yapma olasılıklarını artırarak potansiyellerinin altında bir performans göstermelerine neden olduğu belirtilmektedir. Bunun sonucunda birey hedeflediği başarıya ulaşamayarak, farklı bir meslek veya üniversite seçmek durumunda kalabildiği vurgulanmaktadır (Zamir, 2022).

Bu etkiler incelendiğinde, sınav kaygısının sonuçlarının ağır ve geri dönülemez olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle sınav kaygısı dikkatle ciddiye alınması gereken önemli bir konu olduğu söylenebilir.

2.1.4. Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yolları

Bireyin edindiği bilgileri sınav anında kullanmasına neden olan sınav kaygısının, günümüzde yaygınlığı ortadayken, sınav kaygısı ile bedensel, zihinsel ve davranışsal başa çıkma stratejileri önemli bir yerinin olduğu ifade edilmektedir (Baltaş, 2008; Bozanoğlu, 2004). Ayrıca kaygının öğrenilen bir süreç olduğu ve koşullanmalar sonucunda geliştiği göz önüne alındığında;

yaşamları boyunca birçok sınav deneyimleyecek bireylerinde, sınav kaygısıyla başa çıkma yollarını öğrenmesinin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sarason, 1980).

Semerci'ye (2007) göre, sınav kaygısıyla baş edilmesi gereken üç önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden ilki, bireyde kontrol dışı bir biçimde gelişen fizyolojik etkilidir. Fizyolojik etkiler, bir kaza veya bir yakınının rahatsızlığı sonucu gelişen, genelde beklenmedik ve kontrol edilmesi güç olayların sonucu ortaya çıkmaktadır. İkinci faktör, kişilerin biraz daha kontrol altına alabildiği ve hatta müdahalelerde bulunabildiği sonuçlardır. Kişinin ders çalışma sürecini planlaması, elinde olan bir durum olması sebebiyle buna örnek verilebilir. Üçüncü grupta ise, bireyin doğrudan değil, onun nasıl yorumladığıyla ilişkili dolaylı bir şekilde ortaya çıkan kaygı durumlarıdır. Buna en iyi örnek; üniversiteyi bitirmiş ve iş sahibi birinin üniversite sınavına girmesi ile istediği hayata sahip olmanın tek yolunun iyi bir üniversitede okumanın olduğunu düşünen birinin üniversite sınavına girmesiyle ortaya çıkacak kaygı düzeyleri arasında epey fark olmasıdır. Bu durum bize kaygının dışsal olaylardan çok, ona yüklediğimiz anlamlardan meydana geldiğini gösterdiği belirtilmektedir (Semerci, 2007).

Sınav kaygısıyla başa çıkmada ailelere önemli sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir. Ailelerin, bireylerin farklı yapılar ve karakterlerde olacağını bilmesi ve kendi çocuklarına da bu gözle bakması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuklarına, sevgilerinin sınav sonuçlarına endeksli olmadığı açıkça hissettirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kurt, 2006; Serbest, 2009). Aileler çocuklarının arkasında olduklarını onlara hissettirerek psikolojik destek olmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Gerektiği durumlarda çocuklarına pedagojik destek almaktan çekinmemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Sınava hazırlık süreci ebeveyn tutumlarının son derece etkili olduğu bir dönem olduğu için gerekirse ailelerde danışmanlık ve eğitimlerle kendilerini desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir (Semerci, 2007). Ebeveynlerin, çocuklarının potansiyeline uygun gerçekçi hedefler belirlemelerine rehberlik etmelerinin çocukları için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda çocuklarını başkalarıyla kıyaslamadan, gerçekçi beklentilere sahip bir şekilde sağlıklı bir iletişim kurması da, öğrencilerin sınav kaygısı yaşama ihtimalini azalttığı ifade edilmektedir (Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008).

Sınava hazırlanma sürecinin belli bir plan dahilinde olması, bireylerin kaygılarını kontrol edebilmelerine yardımcı olan bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Nitekim sınav hazırlık sürecinde öğrencinin belli sorumlulukları vardır ve bunların farkında olarak planlama yapması önceliklerini belirlemesinde yardımcı olabilir. Bu sayede, yarım bir görev kalmayacağı için

kaygı düzeyi daha normale döner ve aynı zamanda boş zaman etkinliklerine de zaman ayırabileceği vurgulanmaktadır (Semerci, 2007).

Bireyin sınav hazırlık sürecinde çevreden gelen yönlendirmelere çok açık olmaları ve olumsuz geribildirimleri fazla ciddiye almaları neticesinde sınav kaygısının artabileceğine dikkat çekilmiştir. Burada bireyin kendini ve yeteneklerini tanıması ve buna bağlı ulaşılabilir bir hedefinin olması, çevreden gelecek olumsuz değerlendirmeler için koruyucu bir faktör görevi göreceği belirtilmiştir. Ayrıca bir hedefe sahip olmak, hedeflerine yönelik plan yapmalarına ve bu sayede motivasyonlarını yükselterek çevrenin de eleştirileri ve beklentilerine sınır koyabilmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Alşan, 2014).

Sınav kaygısıyla başa çıkmada bir diğer önemli etken, eğitimciler ve öğrenme ortamlarının niteliği hakkında olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak Johnson (1979) kaygıyı yönetmede; öğrenme ortamlarının rekabete değil iş birliğine dayalı olması ve öğretmenlerin öğrencilere hata payı bırakmalarının önemine değinmektedir. Ona göre ancak bu sayede bireyler kaygı durumlarının üstesinden gelebilir ve sağlıklı öğrenme alanları oluşturabilir (Johnson, 1979). Öte yandan öğrencilerin aileden sonra en çok dikkate aldıkları kişiler olan eğitimcilerin, öğrencilere karşı destekleyici ve motive edici yaklaşımları sınav kaygısı seviyelerine pozitif etki edebilmektedir (Serbest, 2009). Aynı şekilde Hill ve Wigfield (1984) sınav kaygısı ile baş edebilmek için eğitim ortamlarına dikkat çekerek bazı çözüm önerileri sunmuşlardır. Kısaca bu öneriler şu şekildedir:

- Sınıf ortamı öğrenciler için daha az stres ve endişe verici olacak şekilde düzenlenmelidir. Buna örnek olarak; rekabetin azaltılması, zaman sınırlamalarının uygun hale getirilmesi ve sınavların açık ve anlaşılır olması verilebilir.
- Öğrenciler arasında notlardan kaynaklı ayrıştırılma durumlarından kaçınılmalıdır. Bunun yerini kişisel performansa ve gelişime dayalı değerlendirme almalıdır.
- Öğrencilere zorlu görevler karşısında rehberlik edilmelidir.
- Öğrenme ortamları bireyselleştirilmelidir (Hill ve Wigfield, 1984).

Bireyin yaşadığı sınav kaygısını sürekli aklına getirmesi ve bu duyguya adeta takılı kalması motivasyonunu daha çok düşürmekte ve kaygı döngüsüne girmesine neden olduğu söylenebilir. Bunun yerine öğrencilerin geçmiş başarısızlıklardan ders çıkarması ve önceki başarılarını da hatırlaması daha gerçekçi bir bakış açısına ve dolayısıyla kaygıyı yönetebilmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Özer, 1990). Ayrıca bireyin kontrol edemeyeceği stres durumlarını tamamen ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, onlarla yaşamayı öğrenmesi ve bu sayede

onların varlığını kabul ederek, zihinsel yeniden yapılandırmayı sağlamasının, kaygıyı daha başa çıkılabilir hale getireceği belirtilmiştir (Aydın Pehlivan, 2002).

Sınav kaygısıyla bireysel bir biçimde baş etmede zorlanan kişiler profesyonel bir destek olarak bu süreci bir uzman eşliğinde yürütmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. İlgili uzman, bireyin yaşadığı stresin kaynağını ve ona verdiği anlamı tespit edip, bunu değiştirebilme becerisi kazandırmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu sayede bireyin özgüveni artarak sınavı tehdit unsuru olarak görme eğiliminin azalacağı belirtilmiştir (Kurt, 2006). Sınava dair daha sağlıklı bir bakış açısı geliştiren bireyin, kaygı düzeyinin de optimal seviyeye geleceği söylenebilir.

Sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini iki başlık altında inceleyen yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Buna göre, sınavla başa çıkmak için bireylerin farkında olarak bazı yöntemler kullandıkları gibi, farkında olmadan da bazı yöntemler kullandıkları belirtilmektedir. Farkında olmadan kullanılan yöntemler genelde kaygıyı yaşadıkları durumlarda otomatik olarak verilen psikolojik savunma mekanizmalarıdır. Ancak farkında olarak yapılan başa çıkma çalışmaları ise, kaygıyı azaltmaya yönelik çeşitli yöntem ve teknikleri içermektedir. Sonuç olarak her iki yöntemde bireyin kaygı düzeyini azaltarak hayat işlevselliğini artırmayı amaçladığı belirtilmiştir (Şahin, 1995).

2.1.4.1. Farkında Olmadan Uygulanan Teknikler

Farkında olmadan uygulanan başa çıkma yöntemleri, bireyin kontrolü dışında ortaya çıkan savunma mekanizmaları olduğu ifade edilmiştir. Savunma mekanizmaları, tehdit edici ve kaygı uyandıran durum karşısında bireyin psikolojik olarak bütünlüğünü koruma amacıyla otomatik devreye giren tepkilerdir. Savunma mekanizmaları üç ana başlık altında incelenmektedir: İmmatür, nevrotik ve olgun (matür) savunma mekanizmaları (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Burada kaygı ile ilgili en çok kullanılan savunma mekanizmaları üzerinde durulmuştur.

İmmatür Savunma Mekanizmaları: Yaşamın erken yıllarında ortaya çıkan, bireyin dış dünya ile arasındaki ilişkinin sınırlarına dair gerçekleşen ve gelişim sürecinde normal kabul edilse de yetişkinlikte kullanılmasının kişiye psikolojik sonuçları olan savunma mekanizmaları olduğu ifade edilmektedir (McWilliams, 2017). Bunlardan ilki olan yansıtma (projection) birey, kaygıdan korunmak için kendinde kabul edemediği duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu almayarak başkalarına atfetmesi ile suçluluktan kaçınmasıdır (Geçtan, 2006; McWilliams, 2017). Bir diğeri ise, mantığa bürüme (rasyonelleştirme) savunma

mekanizmasıdır. Buna göre birey başarısızlık gibi durumlarda, bunun verdiği acıyla baş edemediği için toplumca kabul edilebilen gerekçelere sığınmasıdır (Gençtanırım Kurt ve Çetinkaya Yıldız, 2017). Son olarak yer değiştirme savunma mekanizmasında birey, onda kaygı uyandıran durumlara karşı duygu ve düşüncesini yöneltemediği için, daha az tehdit edici gördüğü başka kişi veya nesneye kaygısını yönlendirmesidir. Bu sayede bireyin, dolaylı yoldan bir rahatlama sağladığı vurgulanmaktadır (Morgan, 2010; Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Nevrotik Savunma Mekanizmaları: Bu savunma mekanizmalarının, stresle başa çıkmada biraz daha etkili, sosyal olarak daha kabul edilebilir nitelikte ancak olgun savunma mekanizmalarına göre daha az işlevsel olduğu belirtilmiştir (Olsson vd., 2003). Bu savunma mekanizmalarından ilki karşıt tepki geliştirmede birey, kabul edemediği ve suçluluk duyduğu dürtüler yaşadığında bunların tam tersi yönde davranışlar sergileyerek kaygıdan korunmayı amaçlar (Corey, 2008; Geçtan, 2006; Öztürk ve Uluşahin, 2018; Uluyürek, 2022). Bir diğer nevroitik savunma mekanizması olan özdeşleştirme ise, bireyin etrafındaki insanların duygu, düşünce ve davranışlarını aşırı içselleştirmesi sonucu, bunları kendi benliğinin bir parçası yapmasıdır (Öztürk ve Uluşahin, 2018).

Olgun (Matür) Savunma Mekanizmaları: Bu tür savunma mekanizmalarının, sağlıklı bireylerin duygusal süreçlerde tercih ettiği ve diğer savunma mekanizmalarına göre daha bilinçli ilerleyen stratejiler olduğu belirtilmiştir (Vaillant vd., 1986, aktaran Ayaz, 2024). Bu mekanizmalar, bireylerin istek ve dürtülerini sosyal ilişkilerde uyum sağlayıcı bir biçimde kullanmalarını sağlamaktadır (Uluyürek, 2022). Bastırma (regression), bu grupta yer alan savunma mekanizmalarından biridir. Bu mekanizmaya sahip olan bir kişinin, rahatsız edici düşüncelerini, istenmedik dürtülerini bilinç dışına iterek kaygıyı azaltmaya çalıştığı ifade edilmiştir. Buna örnek olarak, kişinin anlam veremediği unutkanlıkları ve sürekli erteleme alışkanlıkları verilebilir (Geçtan, 2006; Morgan, 2010; Öztürk ve Uluşahin, 2018). Bir diğeri yüceltme (sublimation) savunma mekanizması ise, en işlevsel mekanizmadır ve toplumda kabul görmeyen dürtüleri kabul edilebilir davranışlara evrilmesi olarak tanımlanmıştır (Cramer, 2003; Gabbard, 2011; Geçtan, 2006). Mizah, bireyin kaygı ve korku durumları daha kabul edilebilir hale getirmek için alaya alarak içsel rahatsızlıklarla başa çıkmasını sağlayan bir savunma mekanizmasıdır (Gabbard, 2011; McWilliams, 2017; May, 2013). Düş kurma ise, gerçek hayatta gerçekleşmeyen arzu ve isteklerin hayal kurarak tatmin etme çalışmasıdır (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Son olarak telafi (ödünleme) savunma mekanizması ise, kişinin kendini yetersiz gördüğü alanı, başka bir alanda başarılar elde ederek dengelemeye çalışmasıdır (Gençtan, 2006).

2.1.4.1. Bilinçli Başa Çıkma Yöntemleri

Nefes Egzersizleri: Endişe ve kaygı durumlarına bağlı olarak hızlı ve yüzeysel yapılan solunumlar, kişinin oksijen seviyesini düşmesine bağlı olarak, baş dönmesi, uyuşukluk ve dikkat dağınıklığı gibi sonuçlarla karşılaşmasına neden olabildiği belirtilmiştir. Nefes egzersizlerinin, derin soluma sayesinde bu semptomları azaltarak kişinin ruhsal gerilimle başa çıkmasına yardımcı olacağı vurgulanmıştır (Cully ve Teten, 2008, aktaran Ayaz, 2024).

Gevşeme Teknikleri: Birey kaygılandığında oluşan beden gerginliğini rahatlatmak amacıyla yapılan, kasları kontrol ederek rahatlatması ve bu sayede zihinsel açıklığı sağlayan gevşeme tekniklerinin, psikoterapötik yöntemler olduğu ifade edilmektedir. Birey rahat bir pozisyonda, tüm vücudunu gerginleştirip bırakma yoluyla gevşemeyi sağlayabilir ve gerekirse bunu bölgesel bir biçimde uygulayarakta destekleyebileceği aktarılmıştır (Cully ve Teten, 2008, aktaran Ayaz, 2024). Bu teknikler sadece kaygı ortaya çıktığı anlarda değil, bireyin rahatsız hissettiği tüm durumlara karşı ve depresyon ve fobi gibi diğer psikolojik rahatsızlıklar için de kullanılabileceği söylenebilir.

Görselleştirme (İmgeleme): Bireyin düşüncelerine odaklanarak bunları olumluya çevrilmesini hedefleyen, kişinin kaygı ve stres düzeylerini azaltırken bireysel iyi oluşu artıran bir teknik olduğu belirtilmiştir. Bu sayede, olumlu düşünce ve düşler kuran danışanların kendileri üzerindeki denetim mekanizmalarının arttığı ifade edilmektedir (Cully ve Teten, 2008, aktaran Ayaz, 2024).

Fiziksel Egzersizler: Vücudun hareket etmesini sağlayan fiziksel egzersizler, bireye gün içinde enerji veren, aktif bir biçimde dinlenmesini sağlayan ve uyku öncesi rahatlatan önemli bir teknik olduğu vurgulanmaktadır. Bedende stres anlarında azalan kan dolaşımını artırarak hücrelere oksijen taşınmasını sağlar ve bedensel ve zihinsel olarak rahatlatır. Düzenli uygulamalar kaygıyı ve stresi daha başa çıkılabilir hale getirdiği belirtilmiştir (Brody, 1995).

Beslenme Alışkanlıkları: Beslenme alışkanlıklarımız psikolojimizi doğrudan etkileyebilir. Sınav kaygılı bireylerde aşırı iştah veya tam tersi iştah kaybı görülmesi buna bir örnektir. Beslenmenin psikolojiyi etkileyen diğer bir yönünün, bazı besinlerin bireylerdeki stres ve kaygı seviyesini artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir. Bu besinler sempatik sinir sistemini uyararak, kişinin daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilir. Aşırı yağlı, tuzlu ve gazlı içecekler bu besinlere örnek verilebilir. Bu yüzden düzenli ve dengeli beslenmenin, sınav

kaygısı gibi durumlara karşı bireyi korumaya alabileceğine vurgu yapılmaktadır. Yapılan bir araştırmada, günlük öğün sayısı arttıkça bireylerin durumluk kaygı seviyelerinin azalması da bunu destekler niteliktedir (Gümüş Yardımcı ve Keser, 2018).

Zihinsel Düzenleme Teknikleri: Bireylerin olaylar karşısında geliştirdiği düşünce ve inançların doğurduğu duygudurumun ortaya çıkardığı tepkileri kontrol altına alınmasını sağlayan teknikler olduğu belirtilmiştir. İnsanların genellikle yaşadıkları duygu ve davranışların olaylara neden olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Oysaki, bir olaya iki farklı insanın tepkilerinin farklı olması, kişilerin sahip olduğu duygu ve düşüncelerin değişkenliğini gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden, duygularımızın asıl müsebbibinin olaylar değil, bizim ona atfettiğimiz anlam ve inançlarımız olduğu ifade edilebilir. Zihinsel düzenleme tekniği ile kişilerin, gerçek dışı ve işlevsiz düşüncelerini fark ettiği ve bu düşünceleri sağlıklı bir biçimde yeniden yapılandığı aktarılmıştır. Bu sayede işlevsel olmayan düşüncelere bağlı kaygı ve endişelerde azalma meydana geldiği ifade edilmektedir. Birey zihinsel düzenlemeyi tek başına yapamadığı takdirde profesyonel bir destek almasının önemine dikkat çekilmektedir (Türkçapar, 2012).

Davranışsal Teknikler: Bu tekniklerin temel amacı, bireylerin işlevsel olmayan beden ve zihin tepkilerini azaltarak davranışların yönetilmesi yoluyla kaygıyla daha sağlıklı baş etmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir. Örneğin; zaman düzenleme tekniği ile zamanı verimli kullanarak, aşamalı etkinlik planı ile yapılacakları küçük parçalara ayırarak, rol oynama ile otomatik düşünceleri değiştirerek, beceri eğitimi ile yeni davranışlar kazandırarak, maruz bırakma yoluyla kaygı duyulan nesne ile yüzleştirerek, sistematik duyarsızlaştırma ile aşamalı bir şekilde olumsuz duyguları olumlu duygulara dönüştürerek kişilerin başa çıkmada zorlandığı duyguların sağaltımının sağlanabildiği aktarılmıştır (Göveç Taşpınar, 2014).

Bilişsel Terapi: Bu terapi tekniğinin bireyin düşünce yapısının yeniden yapılandırmayı amaçlayan bilgilendirmeye dayalı bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Danışan bilgilendirildikten sonra, bireyin otomatik düşüncelerini ortaya çıkarma, tanıma, izleme ve değerlendirme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (Türkçapar, 2012). Bu sürecin dört aşamadan meydana geldiği aktarılmıştır: olumsuz otomatik düşünceleri izleme, duygu-düşünce-davranış arasındaki ilişkiyi tanıma, olumsuz düşüncelerin destekleyici ve çürütücü yönlerini bulma ve işlevsiz düşünceleri daha gerçekçi ve olumlu olanlarla değiştirme (Arkar, 1992). Bu doğrultuda terapist; sokratik sorgulama, otomatik düşünce kayıtları, otomatik düşünceleri doğrulama ve gerçekliğini test etme ve olumsuz inançların değiştirilmesi gibi bilişsel terapi tekniklerinden faydalandığı belirtilmektedir (Ayaz, 2024).

2.2. Stres

‘Stres’ kelimesinin kökeninin Latince ‘Estrictia’ ve Eski Fransızca ‘Estrece’ kelimelerinden geldiği ve bugünkü kullanıma yakın bir anlamına ulaşması 17. yüzyıla kadar dayandığı belirtilmiştir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu dönemde stres kelimesinin felaket, bela, keder ve elem gibi olumsuz kelimelerin yerine kullanılmaya başlandığının görüldüğü ifade edilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Ancak stres kelimesinin bilimsel anlamdaki kullanımı ilk kez fizik alanında olduğu görülmektedir. Daha sonra zamanla, biyoloji, fizyoloji, tıp, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi farklı disiplinlerde de kendine yer bulmaya başladığı ifade edilmiştir (Şahin, 1994). Cüceloğlu’na (2018) göre stres, bireyin çevresinde karşılaştığı olumsuz olayların etkileşimi ile bedensel, psikolojik ve fizyolojik sınırlarının ötesine geçerek gösterdiği çabadır.

Selye (1976) stres kavramını, yararlı ve zararlı stres olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Kişinin hayatında gerçekleşen değişimlere uyum sağlayabilmek amacıyla işlevselliğini artırma çabası yararlı stres olarak tanımlanırken; kişinin yönetmekte zorlandığı gerilimler sonucu etkinliğini kaybetmesiyle, beden ve ruh sağlığının olumsuz etkilenmesi ise zararlı stres olarak tanımlanmaktadır.

Stresin etki alanı sadece bireyin psikolojisi ile kalmamakta; genelde kişilerin iş ve eğitim performansını, sosyal ilişkilerini ciddi biçimde etkileyebilen bir yaşantı olarak karşımıza çıktığına vurgu yapılmaktadır. Bu durum kendiliğinden gerçekleşen bir olgu olmaktan ziyade, bireyin çevresindeki değişimlerin bir sonucu olarak gerçekleştiği ifade edilmiştir (Eren, 2001).

Akademik ortamlarda da stres sıkça yaşanırken; özellikle sınavı merkeze alan eğitim sistemimizde bu sorunun daha da belirginleştiği aktarılmıştır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Yüksek başarı bekleyen ailelerin bu beklentileri bazen öğrencileri güdülese de, aynı zamanda stres seviyelerini artıran bir faktör olduğu belirtilmiştir (Özcan, 2021).

2.2.1. Akademik Stres ve Akademik Beklentilere İlişkin Stres

Akademik stresin, bireylerin akademik durumlarının değerlendirilmeye tabi tutulduğu dönemlerde yoğun bir biçimde yaşadıkları ve bir tür yaşam tarzı krizine dönüşebilen bir stres türü olduğu vurgulanmıştır (Zeytin, 2015). DeDeyn’e (2008) göre akademik stres, bireylerin

hayatına okul yaşamının gerektirdiği sorumluluklarla giren ve kişide duygusal ve bilişsel baskıya neden olan bir durumdur.

Leung ve arkadaşlarına (2010) göre, akademik stresin kaynaklarını; sınavlar, aşırı ödev yükü, sınıf rekabeti ve aile-öğretmen beklentileri oluşturmaktadır. Akademik stresi Anand (2013), öğrencilerin düşün sınav notları alma ve başarısız olmaya dair korkuların etkilediğini ifade etmiştir. Arthur'a (1988) göre ise, akademik stres bireylerde depresyon belirtileri göstermesine yol açabilen ciddi bir konudur. Benzer şekilde Tennant (2002), bireyde stresin kronik hale gelmesinin faturasını bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarının olumsuz etkilenmesiyle ödeyebileceklerini ifade etmiştir.

Akademik stresin, akademik durumları sürekli değerlendirmeye tabi tutulan, yoğun görev ve sorumluluk altındaki bütün öğrencilerin gündeminden düşmeyen bir konu olduğu söylenebilir. Meslek seçiminin önemli olduğu üniversite hazırlık döneminin, öğrencilerin birçok stres kaynağına açık oldukları bir dönem olduğu belirtilmektedir. Böylesi bir dönemde, stresin olumsuz algılanmasının yanı sıra gerçekten bireyin hem ruh ve beden sağlığı hem de akademik hayatı üzerinde negatif etkileri olduğu görülmektedir. American College Health Association 2006 yılında yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin akademik başarılarının önündeki en büyük engelin akademik stres olduğu tespit edilmiştir (Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012).

Tablo 1'de gösterildiği gibi akademik stresin bireyin yaşamında fiziksel, duygusal ve davranışsal çıktıları olmakta ve bunların bireyin hayat işlevselliğini, uyum düzeyini ve davranışlarını ciddi biçimde etkileyebilmektedir. Bu etkiler özellikle sınav dönemlerinde daha yoğun bir biçimde deneyimlenmektedir.

Tablo 1

Sınav Stresine Karşı Ortak Tepkiler (Anand, 2013)

Fiziksel	Psikolojik	Davranışsal
Uyku düzensizlikleri	Kaygı bozuklukları	Yeme bozuklukları
Beslenmede dengesizlik	Olumsuz benlik algısı	Dikkat dağınıklığı
Sırt ve boyun ağrıları	Depresyon/ Çökkünlük	Erteleme
Baş ağrıları	Konsantrasyon düşüklüğü	Alkol
Kas gerginliği	Öfke problemleri	Sigara
Hızlı ve derin olmayan nefes alışverişi	Tükenmişlik hissi	Uyuşturucu bağımlılığı
Bulantı	İçe kapanma	İlaç bağımlılığı
Baş dönmesi	Huzursuzluk	Derslere devamsızlık
Alerji	Hayalkırıklığı	Akran baskısı
Sık idrara çıkma	Sadırganlık	İlişki problemleri
Solunum yolu hastalıkları	Korku	Çekingen tutumlar
Hazımsızlık	Şüphelilik	
	Karamsarlık	
	Kendine zarar verme isteği	

Akademik stresin olumsuz etkileri, özellikle lise yıllarında meslek, seçimi, gelecek kararları, aile ve toplumun baskıları, yerel ve merkezi sınavlar gibi faktörler ile daha da belirginleştiği ifade edilmektedir (Karakaş, 2013).

2.2.2. Akademik Beklentilere İlişkin Stresin Nedenleri

Bireyler günlük yaşamda birçok stresle karşı karşıya kalmaktadır; buna ek olarak okul ortamında sorumlulukların yarattığı baskıların, stresi daha da arttığı söylenebilir. Özellikle ergenlerin kendilerine elde ettikleri başarılarla göre değer atfetme eğiliminde olmaları, daha fazla baskı altında hissetmelerine neden olduğu ifade edilmektedir (Calaguas, 2013). Buna ek olarak ergenlik döneminin akademik beklentilerin yanı sıra, fiziksel ve psikolojik değişimlerin olduğu, gelecek planlama, kariyer hedefleri, duygusal ilişkiler kurma gibi birçok gelişimsel zorluk ile karşı karşıya kaldıkları, kritik bir gelişim dönemi olduğu vurgulanmaktadır (Swanson, 2000). Bu yüzden öğrencilerin dil, din, renk, etnik köken, sosyoekonomik düzey fark etmeden, gelecek, akademik başarı ve üniversite hedefleri ile ilgili derinlerinin ortak olduğu belirtilmektedir. Akademik stresin, tüm bu etkenler ışığında sınavlar, rekabet ortamları, aile-öğretmen beklentileri, akademik başarısızlıklar ve zaman baskısı gibi durumlardan etkilendiği ifade edilmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Leung ve diğerleri, 2009).

Akademik stresin birçok nedeni olduğu söylenebilir. Anand (2013), öğrencilerin düşük not alma ve başarısız olma korkusunu ve buna bağlı gelişen utanç duygusunu, stresin ana kaynaklarından olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak, ebeveynlerin çocuklarından yüksek akademik beklentilerinin olması ve bunu çocuklarıyla paylaşmalarının, stres ve korkuya yol açtığı vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin bu mükemmeliyetçi ve aşırı baskıcı tutumları akademik stresin temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Cüceloğlu'na (2014) göre, ailelerin başarı anlayışları genelde çocuklara karşı beklentilerinin temelini oluşturmaktadır. Türkiye toplumunda genelde, aileler destek sunmaya çalışırken müdahale edebilmekte, aynı zamanda çocuklardan kendi gerçekleştiremedikleri hedefleri gerçekleştirmesini bekledikleri gözlemlenmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Oysaki, yapılan sınavlar ve alınan notlar öğrenci ve veliler için sadece bir değerlendirme aracı olarak ele alınmalı ve öğrencilerin bütün yaşamlarını etkilememesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çelik ve Yıldırım, 2019).

Akran rekabeti, akademik stresin ortaya çıkış sebeplerinden biri olduğu belirtilmiştir. Akranların birbirlerine akademik sonuçları üzerinden değerlendirme yapmaları ve ilişki kurmaları, öğrenciyi zorlayan bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Anand, 2013). Ayrıca öğrencilerin yaşadığı stresin, başkaları tarafından nasıl algılandığına dair içsel çıkarımlarda bulunmaları durumu ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Leary ve Kowalski, 1995). Chaurasia ve arkadaşlarına (2024) göre, okul sınavları akademik stresin temel kaynağı

olmasının yanı sıra, sadece akademik başarıyı olumsuz etkilememekte aynı zamanda bireyin genel iyi oluşunu da olumsuz etkilemektedir. Lee ve arkadaşları (2015) ise, öğrencilerin bireysel hayatlarında yaşadıkları stres ile akademik stresin daha bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır.

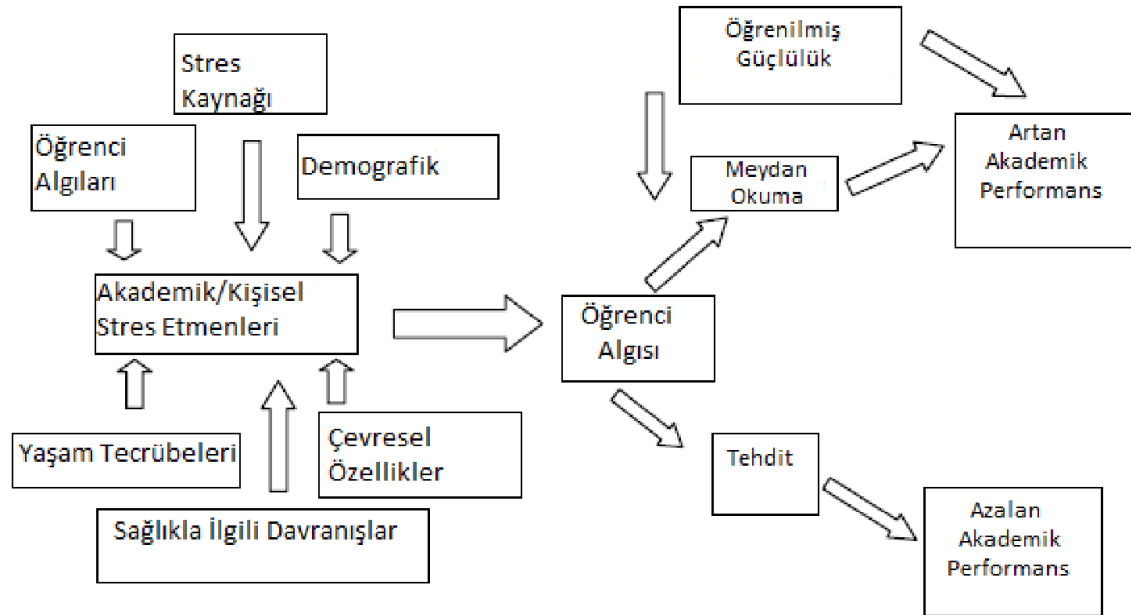
2.2.3. Akademik Beklentilere İlişkin Stres ile Baş Etme Yolları

Sruthers ve arkadaşları (2000), yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik stres, başa çıkma yöntemleri, akademik performansları ve motivasyonlarını incelemiştir. Bu araştırmaya göre, akademik stresin öğrencilerin ders puanlarını doğrudan etkilediğini ve buna bağlı bir şekilde problem odaklı başa çıkma stilleri ve motivasyon düzeyleri ile anlam kazandığı görülmüştür. Aynı zamanda, akademik stres seviyesinin seviyesi arttıkça, öğrencilerin ders başarı düzeyi de düşmüştür.

Lazarus ve Folkman, 1984 yılında stresle başa çıkma konusunda geliştirdikleri teoride; stresle başa çıkmanın iki temel yolu olduğunu savunmuşlardır. Bunlar; problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkmadır. Problem odaklı başa çıkmada birey, stresin kaynağını anlamaya ve tanımlamaya çalışır. Nedenlerini anladıktan sonra gerçekçi bir biçimde, onu değiştirmek için çaba göstermeye başlar. Eğer stresi kaynağı kişi tarafından kontrol edilebilir ise, bu başa çıkma yolunun oldukça işe yarayacağı vurgulanmıştır. Diğer başa çıkma stili olan duygu odaklı başa çıkma stilinde ise, birey stresli durumlar karşısında duygularını düzenlemeye yönelik bir takım stratejiler uygular. Özellikle bireyin kontrol edemediği bir stres durumu varsa, bu strateji işe yarayacaktır, çünkü bu sayede stresin etkilerini en aza indirmeyi başaracağı belirtilmektedir (Berjot ve Gillet, 2011).

Selye ve Lazarus ile Folkman'ın etkileşimsel stres modelinden yola çıkarak Goff (2011), Şekil 1'de gösterildiği gibi, birey ve bulunduğu çevre arasındaki ilişkiye bağlı gelişen stresin; bireyin sahip olduğu kaynakların üstünde gelişen çevresel taleplerin bir sonucu olarak oluştuğunu belirtmiştir. Eğer kişi, çevreden gelen baş edebilme kapasitesinin üzerindeki talepleri, birer tehdit unsuru olarak algılasa; öğrencinin motivasyonu ve akademik başarısı olumsuz etkilenerek, okul başarısızlığı, okuldan ayrılma gibi istenmedik durumlarla sonuçlanabilmektedir. Ancak birey, tam tersi biçimde, aynı durumları birer meydan okuma olarak ele aldığı anda; motivasyonu, özgüveni, karar verme becerisi, başa çıkma kapasitesi ve akademik başarı düzeyleri artış gösterebilmektedir. Ayrıca bireylerin akademik stres

düzeylerini; demografik durumları, kişisel algılamaları, hayat tecrübeleri, sağlık davranışları ve bulunduğu çevrenin durumu gibi birçok faktör belirlediği ifade edilmektedir (Goff, 2011).



Şekil 1. Stres faktörleri, akademik performans ve öğrenilmiş güçlülük

Bireylerin sınav kaygısıyla beraber yaşadığı akademik stresi yönetebilmek için uygun başa çıkma stillerini bilmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu başa çıkma stillerini bulamadığı takdirde, sosyo-duygusal problemler yaşamaları olası olabilmektedir. Akademik stresle başa çıkabilmek için, öğrencilerin okuldaki öğretmenlerinden, yönetimden, ailelerinden ve okul psikolojik danışmanlarından gelecek desteğe ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere stresle baş etme, etkili zaman yönetimi, akademik motivasyon gibi konularda destek hizmetleri sunmak, onlar için yol gösterici olması açısından son derece önemli olduğuna dikkat çekilmiştir (Akdemir ve diğerleri, 2016).

2.3. Erteleme

Erteleme kelimesinin yarına bırakmak anlamına gelen Latince “procrastinare” kökünden gelen bir kavram olduğu belirtilmiştir. Bu kavram hem geçmişte sıkça kullanılan, hemde bugün

yaygın olarak kullanılmakta olan evrensel bir olgu ifade edilmiştir (Akyol, 2018). Literatürde erteleme kavramının bilimsel bir tanımı olmamakla beraber, birçok araştırmacıya göre, yapılması gerekenlerin mantık dışı bir biçimde geciktirilmesi ve buna bağlı olarak kişide rahatsızlık duygularının ortaya çıkması olarak tanımlandığı görülmektedir (Flett et al. 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Milgram’a (1991) göre sistematik bir erteleme tanımı şu şekilde olmalıdır: davranışın ertelenmesi, yapılan eylemin beklenilenin altında sonuçlanması ve kişide duygusal bir karmaşa yaratması (aktaran Basan, 2020).

Birçok araştırmacının ertelemeyi farklı şekillerde tanımladığını görmekteyiz. Haycock ve arkadaşları (1998) göre erteleme, kişinin aldığı kararları ve sorumluluklarını bilinçli bir biçimde geciktirilmesi, Roberts’a (1997) göre, hedefe yönelik davranışların ertelenmesi, Tuckman (1991), düzenleme becerisi eksikliği olarak tanımlarken; Burka ve Yuen (1983) ve Ellis ve Knaus (2003) ise kişinin yüksek beklentilerine karşılık az çaba göstermesi arasında kalması şeklinde açıklamışlardır. Steel (2002) erteleme kavramına ait dört temel sorun dikkat çekmektedir. Bunlar; ertelemenin belirsizliği, kuramsal tanımların yetersizliği, davranışa etkisinin nasıl olduğunun öngörülmezliği ve başa çıkma yöntemlerinin tam olarak işe yaramamasıdır.

Ertelemenin tarih boyunca varlığını koruduğunu söylenebilir. M.Ö. 8. yüzyılda Hesiod’un bu konudaki uyarıları ve Shakespeare’in eserlerindeki ifadeler bunu destekler nitelikte olduğu aktarılmıştır (Akyol, 2018). Nitekim, MÖ 3000’li yıllarda Mısırlıların da bu kavramı bir tür işten kaçma geleneği olarak tanımladığı görülmektedir (Güngör, 2023). İngilizce’de erteleme kelimesi ilk kez 1548’de Edward Hall’s Chronicle adlı eserde yer aldığı belirtilmiştir. Oxford İngilizce Sözlüğüne göre (1952), 1600’lerin başı itibarıyla erteleme kelimesi yaygınlaşmaya başlamış, 18. yüzyıla kadar da olumsuz bir anlamda kullanılmadığı ifade edilmiştir (aktaran Ferrari et al. 1995). Bu veriler bize, ertelemenin tarih boyunca hep var olduğunu ancak bağlama göre değişebilen çok boyutlu bir kavram olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Günümüzde ise ertelemenin, kişinin düşük öncelikli olarak gördüğü görevleri bilerek geciktirmesi veya yapılması gerekli olan görevlerini yapmaması şeklinde yaşandığı ifade edilmiştir (Güngör, 2023). Modern toplumlarda erteleme, teknolojinin getirdiği plan ve program odaklı yaşam tarzında daha da belirginleştiği belirtilmiştir. Bu yüzden Milgram (1992) ertelemeyi, günümüz toplumlarına özgü bir hastalık olarak nitelendirmiştir (aktaran Ferrari et al. 1995).

Steel'e (2002) göre erteleme, bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlardan meydana gelmektedir. Ertelemenin bilişsel boyutunda, kişinin niyeti ile eylemleri arasındaki tutarsızlığa dikkat çekilmektedir (Blunt ve Pychyl, 2000). Kişinin işten kaçmaya dair eğilimini Lay (1987) ve Sabini ile Silver (1982), irrasyonel düşünce kalıplarıyla açıklayarak gerekçelendirdiğini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak, erteleme bilişsel bir sorundur ve kişinin bilişsel çarpıtmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Bridges ve Roig, 1997; Haycock, 1993).

Davranışsal olarak ertelemenin, bireyin kontrolü altındaki bir görevi yerine getirmedeki gecikme veya kaçma eğilimi olduğu vurgulanmıştır (Tuckman, 1990). Ertelemenin varlığından söz edebilmek için, bunun tek bir seferde olan geçici bir durumdan ziyade kronikleşmiş bir alışkanlık haline gelmesi gerektiği ifade edilmiştir (Burka ve Yuen, 2008; Ferrari et al. 1995; Rothblum ve diğerleri, 1986).

Ertelemenin duyuşsal boyutuna bakıldığında ise, bireyin yaşadığı pişmanlık, stres, suçluluk, baskı, utanç ve çaresizlik gibi duygularla yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Binder, 2000; Burka ve Yuen, 2008). Erteleyen bir kişinin yoğun kaygı yaşadığını ve rahatsızlık hissedinceye kadar işini ertelemeye devam ettiği belirtilmiştir (Ferrari ve arkadaşları, 1995; Rothblum et al., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984).

Ertelemenin boyutları incelendiğinde, yalnızca basit bir gecikme davranışından ibaret olmadığını; bilişsel çarpıtmalar ve duygu düzenleme becerileri ile doğrudan ilişkili karmaşık bir psikolojik yapı olduğu vurgulanmıştır. Böyle bir yapının, ergenlik ile başlayıp tüm bireyin tüm yaşamına etki eden bir alışkanlığa dönüşerek hem akademik hem de mesleki performansı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Pekçetin, 2022). Aynı zamanda kişinin sadece akademik yaşamını değil, günlük aktivitelerini, sorumluluk yerine getirme potansiyelini ve çevresiyle olan ilişkilerini de olumsuz etkileyebildiği de eklenmiştir (Balkıs ve Duru, 2017).

Ertelemenin birçok nedeni olmakla beraber genelde, bireyin zaman yönetimi ve öz düzenleme becerilerine dair yaşadığı eksiklikten kaynaklandığı vurgulanmıştır. Erteleme sırasında birey, genelde ertelediği görevin bilincinde olmasına rağmen, bundan rahatsızlık duysa da ertelemeyi devam ettirerek bir alışkanlık haline getirdiği aktarılmıştır (Schuenemann et al. 2022). Turner ve Hodis (2023) bunun, görevlerin bireye tatminsizlik veya huzursuzluk gibi duygular uyandırmasına sebep olmasından dolayı gerçekleştiğini belirtmektedir.

Erteleme davranışının bir diğer nedeni ise, bireylerin onlara kısa vadede yarar sağlayacak görevleri, uzun vadede faydası olacak görevlere tercih etmeleri olarak değerlendirilmiştir.

Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin, okulun onlardan beklediği görevleri sıkıcı bularak sistematik ertelemelerinin ve bu yüzden akademik anlamda başarısız olmalarının kaçınılmaz olacağına dikkat çekilmiştir. Öte yandan yaşadığımız dijital çağda, teknoloji ve internetin yaygınlaşması da erteleme eğilimini artırdığı ifade edilmiştir (Akbulut, 2022).

Erteleme davranışını daha iyi anlamak için, Burka ve Yuen'in (2008) geliştirdikleri ve 'erteleme döngüsü' adını verdikleri modeli incelemenin önemli olduğu söylenebilir. Bu döngüye göre birey ilk olarak, görevi yapmaya başlamadan önce kendine 'erken başlayacağım' diyerek iyimser yaklaşır. Sanki görevi planlamasına gerek yokmuş ve süreç kendiliğinden başlayacakmış gibi düşünür. Zaman geçtikçe umudu azalır ve kaygı seviyesi artar. Bir an önce başlamak gerektiği düşüncesi, onda baskı yaratır. Teslim tarihi henüz yaklaşmadığından motivasyonunu biraz olsun koruyabilir. Ancak zaman geçmesine rağmen bir türlü başlayamayan birey, görevi yerine getirmemenin bedellerini fark eder. Bu noktada kaybettiği zamanı anlayarak kendini suçlar ve cezalandırır. Başka işleri yapma ve eğlenceli aktivitelere yönelme gibi kaçınma davranışları göstermeye başlar. Ancak bunlardan da zevk alamayınca, tamamlamadığı görevini hatırlar ve suçluluk duygusu yoğunlaşır. Suçluluk duygusunun verdiği utançla bu durumu insanlardan gizler, ama bu sefer de kendini sahtekar gibi hissetmeye başlar. Bunlara rağmen hala zamanın olduğu düşüncesine tutunur, ancak zaman daralmasına rağmen bir şeyler yapamadıkça kendinde bir sorun olduğunu düşünerek öz yeterlik algısı zedelenir. Son aşamada ise, birey işi ya tamamlar ya da tamamen vazgeçer. Vazgeçme yolunu seçtiği takdirde, 'niye canımı sıkayım' diye düşünerek duygusal yükü hafifletmeye çalışır. Ama işi tamamlamayayı seçerse, o kadar da zor olmadığını ve neden daha önce başlamadığını sorgular. Bu sayede 'sadece yap' anlayışıyla planlamadan işe koyularak işi tamamlar. Bunun sonucunda ise birey, bir daha asla ertelemeyeceği konusunda kararlar alır. Ancak çoğu zaman bireyin kendisini aynı erteleme döngüsünün içerisinde bulduğu ifade edilmektedir (Burka ve Yuen, 2008).

2.3.1. Akademik Erteleme

Akademik ertelemenin, bireyin eğitim hayatının gerektirdiği görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirememesi olarak tanımlanan ertelemenin özel bir türü olduğu belirtilmiştir (Korkin, 2019). Terazi (2023) akademik ertelemeyi, bireyin bu görev ve sorumlulukları farkında olmasına rağmen nedeni olmayan bir şekilde yerine getirememesi olarak ifade eder. Rothblum ve arkadaşları (1986) ise, eğitsel görevlerin ertelenmesi nedeniyle

kişinin hayatında devam eden yoğun kaygı durumunun da akademik erteleme bir parçası olduğunu aktarır. Senecal, Koestner ve Vallerand'a (1995) göre akademik erteleme, akademik görevleri istedik zamanda gerçekleştirememek ve eyleme geçmek için yoğun stres oluşmasını beklemek olarak tanımlar. Tuckman (2002) da benzer şekilde, işleri son ana bırakılmasıyla ortaya çıkan olumsuz etkilerle karakterize bir kişilik özelliği olarak ele alır. Alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde akademik ertelemeyi barındıran iki temel unsur olduğu görülmektedir: birincisi akademik erteleme durumunun durumsal erteleme bir alt türü olduğu, ikincisi ise, eğitim hayatının gerektirdiği görevleri başlatabilme, devam ettirme ve bitirme konusunda gecikme yaşanmasıdır (Vestervelt, 2000).

Akademik erteleme davranışında bulunan kişilerin eğitsel görevi yerine getirebilecek zaman kapasitesine ve amaca sahip olmasına rağmen, istedik bir biçimde erteledikleri ifade edilmiştir (Zamkı, 2022). Bu durumun en çok öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmekle beraber, kişide öz düzenleme, yeterlilik algısı, içsel motivasyon ve mükemmeliyetçilik gibi kişilik özellikleriyle ve kişinin aile yapısıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Korkin, 2019). Benzer şekilde Balkıs ve Duru (2010), akademik ertelemeyi bireyin sorumluluk alma düzeyi ve kişilik özellikleri olarak iki boyutta ele alınması gerektiğini ifade eder. Harris ve Sutton (1983), bu erteleme sonucunda oluşan stres ve üzüntü gibi duygulara değinmekle beraber, Rothblum ve arkadaşları (1986) da bireyde sağlıklı olmayan kaygı gibi duygu durumlarını tetikleyebileceğini aktarmaktadır.

Akademik erteleme, iki temel boyutta incelendiği görülmektedir. Bunlar; akademik öz düzenleme ve akademik görevlerin ertelenmesidir. Akademik öz düzenlemenin, bireylerin motivasyon düzeylerini, düşünce kalıplarını ve davranışlarını düzenleme becerisi olduğu belirtilmiştir. Bir diğer boyut olan akademik görevlerin ertelenmesi boyutunda ise, bireyler onlara kolay gelen ve keyif veren etkinlikleri, yapmaları gereken işlere tercih etmeleri durumunun söz konusu olduğu belirtilmektedir (Işıktaş, 2022). Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995) ise, akademik ertelemeyi beş boyutta incelemişlerdir. Bunlar; gecikme davranışları, bu davranışların sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygular, yapılması gerekenden kaçma, göreve dair kişisel potansiyel algısı ve gecikme durumunu azaltma motivasyonu.

Yapılan araştırmalara göre, akademik erteleme öğrenciler arasında çok yaygın bir davranış biçimi olduğu söylenebilir. Solomon ve Rothblum'un (1984) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin yaklaşık yarısı dönem ödevlerini, %28'i sınavlara hazırlanmayı ve %30'u ise haftalık yapmaları gereken okumaları ertelediğini, buna rağmen bu tutumlarından memnun olmadıklarını ve değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Hill ve arkadaşları (1978) ise beş

üniversitede bir çalışma gerçekleştirmiş ve bunun sonuçlarına göre; katılan öğrencilerin %90'ı en az bir kere erteleme yaptıklarını, %50'si ise akademik görevlerinin yarısından fazlasında gecikme davranışlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Onwuegbuzie (2000) ise benzer bir araştırmayı lisansüstü öğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin %60'ı haftalık okuma görevlerini, %41,7'si projelerini ve %39,3'ü ise sınava dair çalışmaları ertelediğini ortaya koymuştur. Akademik erteleme yaygınlığı Ellis ve Knaus'un (1977) çalışmasında %95'i bulmakta, Potts'un (1987) çalışmalarına göre ise katılan öğrencilerin yaklaşık %75'i kendilerini "ertelemeci" olarak nitelendirmektedir (aktaran Steel, 2007). Ferrari ve arkadaşları (2005) da lisans düzeyindeki öğrencilerin neredeyse %70'i akademik hayatlarında erteleme davranışlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Uzun Özer (2009) araştırmasında, öğrencilerin %54'ü akademik erteleme eğiliminde olduğunu kaydetmiştir. Balkıs ve Duru (2010) ise, katılımcı öğrencilerin yaklaşık %23'ünün kendilerini "ertelemeci" olarak nitelendirdiğini aktarmıştır. Ayrıca Covid-19 pandemisi ile çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla beraber akademik erteleme davranışlarında ve odaklanma sorunlarında artış gözlemlenmiştir (Yardım ve Engin, 2022). Tüm bu araştırma sonuçları, akademik ertelemenin eğitim gören bireylerin hayatına etki eden dikkatle ele alınması gereken bir sorun olduğunu göstermektedir.

Akademik erteleme, bireyin sadece akademik hayatını değil, ruhsal, çevresel ve fizyolojik sağlığını da etkileyen çok yönlü bir davranış biçimidir. Akademik ertelemenin en belirgin sonucu okul başarısında düşüş ve akademik hayata karşı olumsuz yaklaşımlar ortaya çıkarması olarak görülür (Uzun Özer, 2009). Kağan ve arkadaşları (2010) ise, akademik ertelemenin kişinin genel sağlığını da negatif yönde etkilediğini ve yapılan çalışmalara göre, başarısızlığın öne çıkan sebeplerinden birinin de verilen ödevlerin ertelenmesi olduğunu ifade etmiştir.

Akademik ertelemenin sonuçları, içsel ve dışsal sonuçlar olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Bireyde erteleme sonucu ortaya çıkan pişmanlık, suçluluk, hayal kırıklığı, öfke, utanç ve değersizlik gibi olumsuz duyguların içsel sonuçlar olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçların kişide, benlik algısının düşmesine neden olduğu ve bu durumunda kişide erteleme davranışlarını arttırarak erteleme döngüsüne soktuğu belirtilmiştir. Akademik ertelemenin sosyal hayatla ilgili olan kısmı ise, dışsal sonuçlar olarak adlandırılmaktadır. Bana göre, akademik başarısızlık, eğitim süresinin uzaması ve iyi değerlendirilmeyen kariyer fırsatları, kişinin kendisini yetersiz ve tembel olarak görüp çevresinden de o şekilde etiketlenmesine sebep olduğu vurgulanmaktadır (Boice, 1996).

Erteleme nedeniyle bireyin görev sorumlulukları sekteye uğradığı, iradi zayıflama yaşadığı, stresi arttırdığı ve bunun sonucunda hem psikolojik hem fizyolojik sağlığı için olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman ve Lazarus, 1982; Senecal et al., 1995). Tice ve Baumeister'in (1997) yaptığı araştırmaya göre, dönem başında akademik erteleme davranışında bulunan ve bulunmayan kişiler arasında sağlık açısından belirgin bir fark olmadığı, ancak dönem sonunda erteleme davranışı sergileyenlerin stres seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda bireyler, suçluluk, panik, kaygı, gerginlik ve yetersizlik duyguları yaşayarak psikolojik ve fizyolojik olarak olumsuz etkilendiklerine dikkat çekilmiştir (Burka ve Yuen, 1983).

Çakıcı'ya (2003) göre, akademik erteleme ve öz saygı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve benzer şekilde başarısızlık korkusu ve akademik öz yeterlik arasında da negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak bireylerin öz yeterliliği düştüğünde başarısızlık korkularının da arttığı görülmektedir (Özer ve Altın, 2011). Bir diğer çalışma olan Akkaya'nın (2007) çalışmasında ise, akademik erteleme davranışı ile kişinin depresyon seviyeleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ekşi ve Dilmaç'a (2010) göre ise, sürekli kaygı ile genel erteleme ve akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, bireydeki öz yeterlilik seviyesinin düşüklüğü ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin varlığı akademik erteleme davranışlarını artırdığı saptanmıştır (Seo, 2008). Öte yandan, bireydeki umut seviyesinin akademik ertelemeyi yordadığı görülmüştür (Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009).

Akademik erteleme Akbay ve Gizir'e (2010) göre bireyin eğitim süresini uzatabilir ve dahası okuldan ayrılmalarına neden olabilir. Bu davranış beraberinde kişide kısa vadeli rahatlık verse de uzun vadede kaygı, suçluluk duyguları ve başarısızlık düşüncelerine sebebiyet vermektedir. Akademik olarak görevlerini yerine getiremeyen bireylerin, düşük başarı, sınıf tekrarı, okuldan uzaklaşma, depresyon ve toplumsal dışlanma gibi hem ruhsal hem de toplumsal ve ekonomik çok yönlü sorunları yaşadığı ifade edilmiştir (Bulut, 2014).

2.3.2. Akademik Erteleme Nedenleri

Akademik erteleme öğrenme süreciyle doğrudan ilişkili ve onu etkileyen bir olgu olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalar, akademik erteleme nedenlerini anlamak ve önleyebilmek amacıyla irrasyonel düşüncelerin değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Mutter et al. 2023). Öte yandan, akademik ertelemenin nedenlerini

değerlendirebilmek için davranışsal, bilişsel ve duygusal yapıların birlikte ele alınması gerektiği düşüncesi de öne çıkmaktadır (Günay, 2022).

Akademik erteleme nedenlerinden birinin de kişide içsel güdülenmenin zayıflığı olarak belirtilmiştir. Lekich'in (2006) yaptığı araştırmaya göre, akademik erteleme ile içsel güdülenme arasında negatif, dışsal güdülenme ile ise, pozitif bir ilişki vardır. Orpen (1998), eğer bireyde içsel güdülenme zayıf ise, öğrenmenin yüzeysel olduğunu ifade etmektedir. Oysaki, derinlemesine bir öğrenme sürecinin olmasının ve kişinin ilgisini çeken malzemeler içermesinin öğrencilerin daha az ertelemelerini sağlayacağına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, kişinin yapılması gereken işe karşı ilgi ve isteğinin az olması ve başka şeylere yönelmek istemesi, göreve karşı motivasyonunun düşmesine ve bu da görevlerin geciktirilmesine neden olduğu vurgulanmıştır (Franziska et al., 2007; Schraw et al., 2007).

Gelişen dijital teknolojilerin öğrenciler arasında yaygın kullanımı sonucu, bireyi gelecek hedeflerinden uzaklaştırarak akademik erteleme artmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Atamtürk vd., 2020; Akyıldız, 2023; Elhai et al., 2021). Örneğin akıllı cep telefonları ve internetin eğlenmek için yoğun kullanımı sonrası bireyin öğrenme süreci sekteye uğramaktadır. Bunun sonucunda akademik erteleme sadece okul başarısını etkileyen bir olgu değil; aynı zamanda kişilerin psikolojik sağlıklarını da dolaylı etkileyen bir durum olduğu belirtilmiştir (Kaya ve Boyraz, 2021; Tekin, 2022; Zamkı, 2022).

Akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin başarısız olma korkusu ve buna bağlı görevden kaçma isteği yaşadığı ifade edilmektedir. Bunun temeline baktığımızda, bireylerin öz-yeterlik inançlarının düşük olmasından dolayı, başarısızlık korkusunun yarattığı kaygıdan kaçmak için görevlerini erteledikleri belirtilmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Steel'e (2007) göre, akademik erteleme nedenleri sekiz başlıkta toplanabilir: göreve karşı motivasyonun düşük olması, başarılı olamama korkusu, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar, oyalanma, çalışmak için otoriteye ihtiyaç duyma, sosyal çevre etkisi, zamanı etkili yönetememe ve isyan duygusu. Zeenath ve Orcullo (2012) ise, yaptığı nitel araştırma ile akademik erteleme nedenlerini daha geniş bir biçimde ele alarak şu şekilde sıralamıştır: kişilik yapısı, motive olamamak, zaman problemleri, sorumluluklara karşı bıkmışlık, akran çevresi, yarı zamanlı bir işte çalışma, kulüp çalışmaları, öğretim şekli, dersle ilgisi olmayan projeler ve sağlık problemleri gibi içsel ve dışsal etkenler ortaya koymuştur. Tüm bu nedenler ele alındığında, akademik erteleme bilişsel, davranışsal ve duyuşsal birçok nedenden kaynaklandığı söylenebilir.

2.3.3. Akademik Erteleme ile Baş Etme Yolları

Akademik erteleme öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, ruhsal durumunu, fiziksel sağlığını ve sosyo-ekonomik durumunu da etkileyebilen çok yönlü bir sorun olduğu belirtilmiştir (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008). Bu yüzden bu davranışla baş edebilmek için işlevsel yöntemlere başvurmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Burka ve Yuen (1983), akademik erteleme ile baş edebilme amacıyla birçok yöntem önermiştir. Bu yöntemler kısaca şu şekilde özetlenebilir: somut ve gerçekçi hedefler belirleme, büyük işleri küçük parçalara ayırarak ilerleme, zamanı gerçekçi bir şekilde farkına varma ve başlamaya odaklanmanın güdülenme üzerindeki etkililiğini kullanma gibi uygulamalar öne çıkan tekniklerden birkaçıdır. Bunlara ek olarak, sahip olduğu kısa anların kıymetinin bilinmesi, muhtemel engellere karşı tedbirli olunması, mükemmel olmaktan vazgeçilmesi ve erteleme davranışını artıran bahanelerin bilincinde olunması gibi teknikler uygulanabilir. Ayrıca bireyin sürece değil, sonuca odaklanması motivasyonu düşüren bir etken olarak karşımıza çıktığı için, sürecin kendisine dikkati vermek erteleme davranışının önüne geçebilmektedir.

Akademik erteleme ile mücadele konusunda Steel (2007), psikolojik faktörlerin önemine dikkat çekmiştir. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir; kişinin başarı beklentileri, göreve verilen önem, erteleme durumlarına karşı duyarlılık ve kişinin niyetiyle hedeflerinin tutarlı olmasıdır. Ona göre, bireyde öz güvenin artırılması, verilen sorumluluğun anlamının fark edilmesi ve öz düzenlemeye dair becerilerin geliştirilmesi, akademik erteleme davranışını önemli ölçüde azaltabilecek baş etme yöntemleridir. Öte yandan, bireylerin hedeflerini gerçekçi ve somut bir zemine oturtması, niyet ile eylem tutarsızlığının önüne geçerek görevin yerine getirilmesini sağlayan bir faktör olarak karşımıza çıktığı belirtilmektedir (Steel, 2007).

Sonuç olarak, akademik erteleme ile baş etmek için kullanılabilecek birçok teknik olduğu görülmektedir. Önemli olanın bu tekniklerin bireye ve duruma özgü bir biçimde kullanılarak daha işlevsel hale getirilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik erteleme bilişsel, davranışsal ve duyuşsal yönleriyle değerlendirilip bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesinin, bireyin erteleme ile baş edebilmesi için daha sağlıklı olacağı sonucuna varılabilir.

2.4. Mükemmeliyetçilik

Alanyazında mükemmeliyetçilik, kişinin kendi benlik değerini başarıya göre tanımlamasıyla beraber hem kendisine hem de çevresine dönük yüksek ve ulaşılması zor hedefler koyması ve

bu hedeflere ulaşmak için normalin üstünde bir gayret göstermesi ile karakterize olan çok yönlü bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Hollender, 1965; Burns, 1980). Mükemmeliyetçilik, kişinin yanlışlarıyla aşırı meşgul olması, ulaşılması zor standartlar koyması ve aynı zamanda yaptığı işlere dair şüphecilik halini de barındırdığı ifade edilmektedir. Özellikle bu kişilerin bakım verenlerinin değerlendirmelerine ve taleplerine karşı fazla duyarlı olduğu vurgulanmaktadır (Frost vd., 1990).

Mükemmeliyetçiliğe sahip bir bireyin, kendisine koyduğu standartların akılcı olmamasına rağmen aralıksız bir gayret ortaya koyan biri olduğu söylenebilir. Düşünce yapıları genelde ‘ya hep ya hiç’ tarzında olduğundan, kendileri için olumlu olmayan yaşantıları aşırı genelleme yaparak değerlendirdikleri belirtilmektedir. Buna ek olarak, bu kişiler diğer başarılı insanlara bakarak, onların daha az uğraşla ve hatayla başarı elde ettiklerini düşünerek kendilerini yetersiz hissedebildiklerine dikkat çekilmektedir (Burns, 1980).

Mükemmeliyetçilik, birçok psikolojik kuramda farklı şekillerde yorumlanarak ele alındığı görülmektedir. Freud, yapısal kişilik modelinde mükemmeliyetçiliği kusursuzluğu arzulayan süperegounun bir işlevi olarak değerlendirmektedir. Süperego bireyde yüksek ahlaki ve davranışsal standartlar ortaya koyar ve bunun sonucunda birey, yetersizliğine tahammül edemeyerek hep daha iyi olmaya çalıştığını ifade edilmektedir (Geçtan, 2017; Sharf, 2017). İnsanın doğuştan eksiklik duygusu ile geldiğini savunan Adler’e göre ise, bu eksiklik duygularını telafi edebilmek amacıyla üstünlük çabasına girdiğini ifade eder. Ona göre, eksiklik duygusundan kurtulmak amacıyla birey mükemmeliyetçi yaklaşım içerisine girebilmektedir (Gençtan, 2017).

Sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura’ya göre öğrenme, gözlem yoluyla ve zihinsel sürecin bir sonucu olarak oluşur. Mükemmeliyetçi yaklaşım, yüksek hedeflere erişemediğinde cezalandırılma korkusu ile ortaya çıkan bir durumdur. Öte yandan bireydeki mükemmeliyetçi yaklaşımı çevreden gelen ödül-ceza sistemleri pekiştirir. Öyle ki, mükemmeliyetçi beklentiler, birey için ulaşılması zorlaştıkça depresif ve kaygılı bir hale gelebilir (Borynack, 2003; Schultz ve Schultz, 2007).

Bilişsel davranışçı yaklaşım ise, erken çocukluk döneminin diğerlerine yönelik olumsuz inançlar geliştirdiğimiz bir dönem olduğunu savunur. Mükemmeliyetçi bireylerin bazı mantık dışı inançlar geliştirdiğini savunan Beck (2008), bunlara örnek olarak aşırı genelleme ve felaketleştirme olumsuz inancını verir.

Mükemmeliyetçiliğe dair yaklaşımların ortak özelliği, bireyin kendi potansiyelinin üstünde ve gerçek dışı yüksek beklentiler içinde olduğunun ortaya konması olarak değerlendirilmiştir (Bencik Kangal ve Metin, 2006). Bu beklentilerin, eylemlerini ve duygularına olumsuz etki ederek, kişinin işleri ertelemesine, hatta bitirememesine ve bu yüzden anksiyete yaşamasına sebep olduğu belirtilmiştir (American Psychiatry Association, 1994; Slaney ve Ashby, 1996). Bu nedenle mükemmeliyetçiliği oluşturan temel yapı taşları; yanlış yapma korkusu, içsel eleştiri, düzeni arzulama ve kendine dair şüpheler duyması olarak ifade edilmiştir (Rice, Lopez ve Vergara, 2005; Littuner ve Littauner, aktaran Önder ve Kırdök, 2009). Bunun yanında, mükemmeliyetçi davranışları besleyen bir diğer yaklaşımın, mükemmel olmayı öz saygıyı artıran bir faktör olarak değerlendirme durumunun da olduğuna dikkat çekilmiştir (Rozental et al., 2017).

Mükemmeliyetçilik 1970’li yılların sonuna kadar sadece olumsuz anlamlar barındırırken, farklı yaklaşımların gelişmesiyle beraber olumlu yanlarının da ortaya çıktığı belirtilmiştir (Bulut, 2014). Olumlu mükemmeliyetçi kişilerin sahip olduğu özellikleri Rice ve Ashby (2007), yüksek standartları olmasına rağmen, başarısız bir durum karşısında kendini cezalandırmaya dair isteklerinin olmaması olarak tanımlamıştır (Sönmez, Aydın ve Fikret, 2017). Bu yaklaşım, olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip olan kişilerin, daha gerçekçi hedefler koyarak kendine karşı daha tatminkar duygular beslerken; olumsuz mükemmeliyetçilerin ise, potansiyelinin üstünde hedefler koyup, başarısız olduğunda ise, kendisine karşı hayal kırıklığı, kaygı ve üzüntü duygularını daha yoğun yaşadığını savunmaktadır (Kottman ve Ashby, 2000). Benzer şekilde Parker ve arkadaşları (1997) ise, mükemmeliyetçiliği sağlıklı ve sağlıksız olarak iki başlık altında incelemiştir. Sağlıklı mükemmeliyetçiler, üstün olmaya dair çabalara odaklanırken; sağlıksız mükemmeliyetçiler yaptıkları hatalara aşırı odaklanma eğiliminde olmaktadır. Rice ve arkadaşlarına göre, (2005) mükemmeliyetçilik “uyumlu” ve “uyumsuz” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçiliğe sahip olanlar; yüksek standartlara, düzene ihtiyaç duydukları gibi bunlar için gerekli eylemleri ertelemezler. Uyumsuz mükemmeliyetçi yaklaşımına sahip olanlar ise, yaptıkları yanlışlara aşırı odaklanan, şüphecilik ve gerginlik duygularını yoğun yaşayan, hatta mükemmeliyetçiliklerini çevreye yansıtarak, onlardan da gerçek dışı beklentiler içine giren kişiler olduğu söylenebilir.

Frost ve arkadaşları (1990), olumsuz mükemmeliyetçiliğin altı boyutuna dikkat çekmişlerdir. Buna göre, kişinin yanlış yaparım düşüncesi ile yoğun bir kaygı yaşaması, üst düzey hedefleri, ailenin kendisinden fazla beklentileri ve eleştirel yaklaşımları, kendinden şüphe duyması ve düzen isteğine sahip olması gibi durumlar kişide olumsuz mükemmeliyetçiliğin göstergesidir.

Ayrıca yapılan çalışmalar göstermektedir ki, olumsuz mükemmeliyetçilik depresyon, stres ve kaygı bozuklukları gibi ruhsal sıkıntılarla pozitif ilişkilidir (Tiring ve Güloğlu, 2023). Genel olarak mükemmeliyetçi yaklaşım kendine yüksek standartlar koyma durumu olarak yaşanırken, bunun sonucunda ortaya hem olumlu hem de olumsuz etkiler çıkmaktadır. Bu da bireyin duygusal ve sosyal uyumunu belirleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hewitt ve arkadaşları (2003) ise mükemmeliyetçiliği, iki ana başlıkta ele almışlardır. Bunlar; “kişisel özellik mükemmeliyetçiliği” ve “mükemmeliyetçi öz-sunum”dur. Onlara göre, kişisel özellik mükemmeliyetçiliği bireyin mükemmel olma ihtiyacı iken; mükemmeliyetçi öz-sunum ise, kişinin mükemmel görünmeye dair ihtiyacını göstermektedir (Hewitt ve diğerleri, 2003). Kişisel özellik mükemmeliyetçiliğini ise üç başlığa ayırmışlardır. Bunlar ise, kendine yönelik, başkalarına yönelik ve topluma yönelik mükemmeliyetçiliktir. Kişinin kendine dönük ulaşılması güç ve katı kurallar koyması kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği, çevresine dönük gerçek dışı beklentiler içerisinde girip yönlendirmek istemesi başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliği ve bireyin toplumsal olarak değerlendirilmeye tabi tutulduğuna inanması ise topluma yönelik mükemmeliyetçiliği ifade etmektedir. Öte yandan bu üç mükemmeliyetçilik türünün de farklı sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Örneğin, kendisine yönelik mükemmeliyetçi tutum içerisinde olan birinin, depresif duygu durum içinde olduğu ve kendine dönük saygısında düşüş ortaya çıktığı söylenebilir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçi birinin ise, yüksek beklentilerinden dolayı sosyal ilişkilerinde anlaşmazlıklar yaşaması muhtemeldir. Benzer şekilde, topluma yönelik mükemmeliyetçi birisi de, toplumun standartlarına uymaya çalışmanın zorluğu içerisinde kaygılı ve depresif bir hale bürünebildiği ifade edilmiştir (Hewitt ve Flett, 1991).

Sonuç itibarıyla mükemmeliyetçi tutumun, sadece başarı ile ilişkilendirelemeyecek kadar geniş bir kavram olduğu söylenebilir. Bu kavram, kişinin tüm hayatını etkileyen uyum bozucu bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkabilmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemi mükemmeliyetçiliğinde ise, uyum problemleri, ilişkisel sıkıntılar, yeme bozuklukları ve intihar gibi daha ciddi sorunlar görülebildiği belirtilmiştir (Castro et al., 2004; Huggins, Davis, Rooney ve Kane, 2008).

2.4.1. Mükemmeliyetçi Öz Sunum

Mükemmeliyetçi öz-sunum, toplumsal talepleri karşılamak adına, benliğini kusursuz biçimde yansıtmaya eğilimi içeren kişilerarası bir özellik olarak tanımlanmıştır (Hewitt et al., 2003). Bu

davranış özelliğine sahip kişiler, mükemmel olmaya çalışmaktan çok, kendini mükemmel göstermeye odaklandığı için yanlışları gizlemeye yönelik bir çaba içerisinde oldukları belirtilmiştir (En, 2004). Bunun bir sonucu olarak, sahip oldukları benliklerini idealize etme ve başarılarını abartma eğilimlerinin de olduğu ifade edilmiştir (Ceylan, 2017).

Buss ve Finn (1987) kişilik özelliği olarak bu kavramı ilk ortaya koysa da Hewitt ve Flett (1991) kusursuz görünmeye dair uğraşlar verme ve hata yapma görüntüsünden uzaklaşmaya çalışma olarak kavramı genişletmiştir. Ayrıca Hewitt ve arkadaşlarına göre (2003) mükemmeliyetçi öz-sunum, olumsuz benlik algısına ve ikili ilişkilerde problemlere neden olan uyum bozucu bir benlik sunumudur. Bu yüzden bu yapı hem kendini mükemmel tanıtmaya hem de hataları gizleme gibi iki tane bileşeni içinde barındıran nevrotik bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Mükemmeliyetçi öz sunumu Cooley, kişilik gelişimi için güdüleyen bir faktör olarak ele almış ancak William James beğenilme isteği ile karakterize olduğunu belirtmiştir (aktaran Goffman, 2009). Bu isteğe sahip olan kişinin, dışlanmalardan ve olumsuz toplumsal değerlendirmelerden korunma içgüdüleriyle sosyal normlara uygun hareket ederken, kendini yeterli görmediği durumlardan kaçınmasına ve özel bilgilerini paylaşma konusunda daha titiz davranmasına yol açtığı belirtilmektedir (Goffman, 2009).

İnsanların genelinin, topluma karşı yeterli görünme ve kabul görme ihtiyacıyla kendini kontrol ederek doğal hallerini revize ettikleri vurgulanmıştır (Doğan, 2010; Şahan, 2013). Öyle ki bazı bireylerin, sosyal çevresindeki kişilerin onun hakkında ne düşündüğünü bilmek istediği ve bunu kontrol edebilme gayreti içine girebildiği ifade edilmiştir (Araz, 1998). Ergenlik, bu durumun daha belirgin yaşandığı bir gelişim dönemi olduğundan, ergenler kusurlarını gizleyip kendilerince onayladıkları birini benimseyerek benlik yabancılaşması yaşama riskiyle karşı karşıya kalabildiklerine dikkat çekilmiştir (Ceylan, 2017).

İnsan yaratılışı gereği, sosyal olarak iyi bir konumda olmayı ve kusursuz görünmeyi arzuladığını aktaran Dr. Dewey'e göre bu istek, bireyin kendini idealize etmesine ve bu şekilde kendini sunmasına sebebiyet vermektedir. Ancak kişinin yarattığı imajı ile gerçek hayat arasında denge sağlanamazsa, psikolojik ve sosyolojik açıdan uyum bozucu durumlarla sonuçlanabildiği vurgulanmaktadır (Goffman, 1959).

Kendi benliğini gerçeklik zemininde oturtamamış bazı kişilerin, toplumsal saygınlığı kaybetmemek adına, her ortam için farklı bir kişilik geliştirerek farklı sosyal maskeler taktıkları aktarılmıştır. Kişilik gelişimi için bireylerin yetiştiği ortam belirleyicidir ve genelde bu tarz

kişilerin katı, mükemmeliyetçi ve sevginin koşullara bağlı olduğu ebeveynlik tarzını benimsemiş ailelere sahip oldukları ifade edilmektedir (Ko, 2019). Mükemmeliyetçi ebeveyn ile büyüyen çocuklar ise, hata yapma lüksüne sahip olmadıkları için, kendi benliklerini özgürce ortaya koyamaz ve kusurlarını kapatma eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Kişi ebeveyn beklentilerine uyumlanmaya çalışarak büyüdüğünde, bir süre sonra toplumsal standartlar onun için belirleyici olmaya başladığı aktarılmıştır. Bu açıdan kişinin, topluma göre kendini şekillendirmek için sosyal normlara uymayan durumları elimine ederek gizleme eğiliminde vurgulanmaktadır (Goffman, 1959).

Kişinin kendini mükemmeliyetçi bir biçimde ortaya koymasının, bir süre sonra gerçeklikten uzaklaşmasına ve çevreye karşı sürekli stratejik bir biçimde davranmasıyla sonuçlandığı belirtilmiştir. Goffman'ın (1959) “savunma manevraları” olarak nitelendirdiği bu durum, kişinin özünden farklı biri gibi davranarak sosyal konumunu ve imajını korumak için geliştirdiği taktiklere dönüşmektedir. Bu bilinçli taktiklerin amacı toplumsal onay ve olumlu geribildirimler alabilmek iken, birey gerçek olmayan yeterlilik algısı nedeniyle sahte bir benliğe büründüğü vurgulanmaktadır (Ceylan, 2017).

Mükemmeliyetçi benlik sunumunun birçok olumsuz sonuçları olduğu ifade edilebilir. Bu kişilerin yeni deneyimlere kapalı olmaları ve çevresinden destek isteyememeleri nedeniyle, sosyal yalıtılmışlık, aşamadığı ruhsal sorunları paylaşamama ve bunun sonucunda da ruhsal bozukluklar konusunda riskli bir hale gelme gibi durumların görülmesinin olası olduğu belirtilmiştir (Flett et al., 2014). Yapılan çalışmalar da bunu doğrular nitelikte, mükemmeliyetçi öz sunumun sosyal fobi (Flett et al., 2014), yeme bozuklukları (Stoeber ve Roche, 2014) ve intihar eğilimi (Robinson et al., 2021) gibi psikopatolojik durumlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak mükemmeliyetçi öz-sunum, bireyin hem kendilik algısına hem de toplumsal uyumuna biçim veren ve psikolojik işlev bozukluğu ile sonuçlanabilen bir davranış biçimi olduğu belirtilebilir. Kısa vadede toplumsal onay alma niyetiyle istendik bir imaj çizme amacı taşısa da, uzun vadede hem psikolojik olarak zorlayan hem de kişilerarası ilişkileri yıpratıcı bir yapıya dönüştüğü söylenebilir.

2.4.2. Mükemmeliyetçi Öz-Sunumun Alt Boyutları

Mükemmeliyetçi benlik sunumu, sadece mükemmel olmaya dair çabayı değil, ayrıca kişinin sosyal çevresine yönelik ideal bir benlik ortaya koyma isteğini ifade ettiği belirtilmiştir. Bu yüzden bireyin idealize benliği sunmak ve korumak için bir takım tutum ve davranış örüntüsü geliştirmesine ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Bu minvalde Hewitt ve arkadaşları (2003), bireyin bunu üç boyutta gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Bunlar; mükemmeliyetçi öz-yükseltme, hatanın gizlenmesi ve hatanın söylenmemesidir.

2.4.2.1. Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme

Sosyal çevresi tarafından saygı ve takdir görmek isteyen kişinin kendini en iyi ve mükemmel olarak konumlandırmak amacıyla, sahip olduğu özellikleri olağanüstü bir şekilde sunma biçimi mükemmeliyetçi öz-yükseltme olarak nitelendirilmektedir. Buna göre, kişiler yeteneklerini, başarılarını ve karakteristik tüm olumlu özelliklerini abartarak gerçeklikten uzak bir biçimde ortaya koyduğu belirtilmiştir (Hewitt et al., 2003). Burada amacın sadece toplumsal imajı korumak değil, aynı zamanda kendisine hayran olunma, toplumsal saygınlığa ve aidiyete olan yoğun ihtiyacı gidermeye dair bir arzunun sonucu olduğu vurgulanmıştır (Sherry et al., 2007). Dolayısıyla mükemmeliyetçi öz-yükseltme alt boyutu, narsizm, sosyal fobi ve savunma mekanizmalarının aşırı kullanımı gibi psikopatolojik durumlarla sonuçlandığına dikkat çekilmektedir (Hewitt et al., 2003).

2.4.2.2. Hatanın Gizlenmesi

Hatanın gizlenmesi boyutunda kişi, yetersiz olarak gördüğü özelliklerinin diğerleri tarafından fark edilme endişesi ile eksiklerini saklama eğilimini ifade ettiğine dikkat çekilmiştir. Mükemmeliyetçi öz-yükseltmede kişi, pozitif gördüğü yanlarını abartırken, bu alt başlıkta tam tersi şekilde negatif yanlarını gizleme davranışı ile karakterize olduğu belirtilmektedir (Hewitt et al., 2003). Sosyal ortamlarda hata yapma korkusu sıklıkla ortaya çıkan bir duygu durum olduğu için, sosyal ortamlardan ve başarısızlıkla sonuçlanma ihtimali olan görevlerden kaçınma davranışı görülebileceği vurgulanmaktadır. Bu durum ise, “ya hep ya hiç” düşünme biçiminin yarattığı sosyal kaygı ve toplumsal reddedilme endişesi ile sonuçlanabileceğine dikkat çekilmiştir (Stoeber ve Roche, 2014). Mükemmeliyetçi öz sunuma sahip kişiler için ufak hatalar bile kabul edilemez, aşılması zor dışsal faktörler bile bir eksiklik olarak

değerlendirilip ekstra uğraşlar vermelerine neden olduğu belirtilmiştir (Hewitt, Flett ve Ediger, 1994).

2.4.2.3. Hatanın Söylenmemesi

Hatanın söylenmemesi alt boyutuna göre birey, hataları reddettiği gibi, bunu diğerlerinin bilmesinden de rahatsızlık duyarak kaçındığı ifade edilmiştir. Bu tip kişiler, inkar ve bastırma savunma mekanizmalarını kullanarak sorunları görmezden geldikleri belirtilmiştir (Hewitt vd., 2003). Reddedilmenin büyük kaygıya neden olduğu çekingen kişilik özelliğine sahip bireylerde sık görülen bu durum, dışlanma korkusuyla ilişkileri zayıflatan ve bağ kurmaya engel olan bir tutum olarak vurgulanmıştır (Nelson, 2008).

Mükemmeliyetçi benlik sunumunun boyutları da göstermektedir ki, bu durum bireyin sosyal hayatını, psikolojisini ve başkalarıyla bağ kurmasını zorlaştıran, yaşam performansını olumsuz etkileyen bir yapı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre mükemmeliyetçi benlik sunumunun, aynı zamanda yeme bozukluklarının altında yatan bir sebep olduğu belirtilmektedir (McGee vd, 2005; Cockell vd., 2002). Olumsuz beden algısına sahip kişilerin, kusurlarını saklamaya dair yaşadığı yoğun arzusun sonucunda, yeme davranışlarında problemlere neden olduğuna dikkat çekilmiştir (Hewitt, Flett ve Ediger, 1994). Bu açıdan ele alındığında mükemmeliyetçi öz sunum, sadece kişisel bir problem olmaktan çok sosyal, gelişimsel ve ruh sağlığı riskleri barındıran çok boyutlu bir problem olduğu sonucuna varılabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar

Sınav kaygısı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalarda birçok farklı değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Gençdoğan (2006), sınav kaygısının bireyin boyun eğcilik düzeyi ile doğru orantılı arttığını, sosyal destek algısı ile ters orantılı azaldığını belirlerken; Acar (2018), sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ve karar verme becerileri arasındaki anlamlı düzeydeki ilişkiyi ortaya koymuştur. Güler (2012), sınav kaygısı ile cinsiyet, mantık dışı inançlar ve baskıcı ebeveyn tutumları arasındaki ilişki olduğunu; Uzun-Özer ve Topkaya (2011) akademik ertelemenin sınav kaygısını artırdığını; Latifoğlu ve arkadaşları (2017), yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve

ebeveyn tutumları gibi değişkenlerin sınav kaygısı ile doğrudan ilişkili olduğunu; Köse ve arkadaşları (2018) uyku bozukluklarının sınav kaygısının duyuşsal boyutu ile ilişkili olduğunu; Demirci ve Erden (2016), sınav kaygısını azaltmada bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışmanın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Gökkaya (2019), annelerin bilişsel çarpıtmalara sahip olmasının çocuklarının sınav kaygısı artıran bir faktör olarak bulurken; Erten (2020), bireyin algılanan stres düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. Esirkış (2021), ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı ve başa çıkma stilleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerini; Yapan (2021), bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikoeğitim programlarının ve kabul ve kararlılık terapisinin sınav kaygısını azalttığını; Hayat ve arkadaşları (2021), sınav kaygısı ile öz yeterlilik arasında negatif ilişki olduğunu ve akademik yılmazlığın aracı rolünü; Yaşın (2016), sınav kaygı düzeyini azaltan ve öğrenciyi motive eden etken olarak deneme sınavlarının etkisini; Şahinler (2018), bireyin mesleki olgunluk ve umut düzeylerinin sınav kaygısı ile negatif ilişkili olduğunu ancak umut alt boyutlarının sınav kaygısını yordadığını; Serim (2016), umutsuzluk ile sınav kaygısı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu; Ergene (2003), sınav kaygısını azaltan müdahale programlarının etkililiğini anlamak amacıyla yaptığı meta-analizde beceri odaklı yaklaşımlarla bilişsel-davranışçı yöntemlerin birleştirildiği uygulamaların sınav kaygısını azaltmadaki etkililiğini; Kavakçı, Güler ve Çetinkaya (2011), depresyon ve sosyal kaygının sınav kaygısı ile pozitif ilişkili olduğunu; Bozanoğlu (2004), bilişsel-davranışçı grup rehberliğinin uygulandığı 9. sınıf tekrarı yapan öğrencilerde sınav kaygısının azaldığını ortaya koymuştur.

Türker (2021), sınav kaygısını azaltan bir etken olarak, uzaktan eğitim gören bireylerde psikoeğitim programları uygulamanın pozitif etkisini aktarmıştır. Dursun (2022), bireyin kariyer planlarına dair daha negatif geri bildirimlerinin olması ve daha az psikolojik sağlamlığa sahip olması sınav kaygısının artmasıyla beraber ortaya çıktığını ancak psikolojik sağlamlığın artış göstermesiyle bu geri bildirimleri azaldığını saptamıştır.

Çakmak, Şahin ve Demirbaş (2017), özsaygı ile sınav kaygısı arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlerken, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek sınav kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. İkiz ve Uygur (2019), sınav kaygı düzeyini azaltmada amacıyla uygulanan bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının başarılı olduğunu gösteren çalışmaları sistematik bir biçimde derlemiştir. Doğan (2020), üniversite öğrenim gören öğrencilerde lise düzeyindeki öğrencilere göre, sınav kaygı düzeyinin daha fazla olduğunu ve yaşa bağlı bir biçimde bireyin yaşadığı kaygı miktarının da arttığını belirlemiştir.

Guttmann (1987) yaptığı çalışmada anne babası boşanmış çocukların yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu, Sullivan (2002) ise yüksek sınav kaygılı öğrencilerin hafıza ve odaklanma problemleri yaşadığını, Cassady ve Johnson (2002) yaptığı araştırma ile sınav kaygı düzeyinin artmasının akademik performansı düşürdüğünü ve Cassady (2004) bireyin sınavla ilgili olumsuz inançlarının olmasının ve sınava yeterli düzeyde hazırlanmamasının sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Trifoni ve Shahini (2011) yaptığı araştırma ile sınav kaygısının psikosomatik etkilerini ortaya koyarak sınav performansına olan olumsuz etkisini ortaya koymuştur. Brown ve arkadaşları (2011) sınav kaygısını azaltmada kabule dayalı davranış terapisinin etkisine dikkat çekmiştir. Lilley ve arkadaşları (2014), sınav kaygısını azaltan sakin müzik dinleme aktivitesinin verimliliğini ortaya koymuştur. Softa ve arkadaşları (2015) ise yaptığı çalışmada, sınav kaygısının demografik özelliklere göre ele alarak, kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla; orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerinde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olanlardan daha fazla sınav kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Liu ve arkadaşları (2021), duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını azaltmadaki etkisini ortaya koymuşlardır. Jamshidi ve arkadaşları (2018), sınav kaygısını azaltmada ruhsal zekâ, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlığın etkili olduğunu bulmuşlardır.

Tüm bu araştırma sonuçları incelendiğinde, sınav kaygısının bireysel bir deneyim olmasının yanı sıra, çok boyutlu ele alınması gereken bir duygudurum olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar açıkça göstermektedir ki, sınav kaygısı öz-yeterlilik inancı, umut düzeyi, psikolojik sağlamlık, duygu düzenleme becerileri gibi bireysel faktörlerden etkilendiği gibi, ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzey ve sosyal destek gibi çevresel değişkenlerinde etkisi altındadır. Buna ek olarak sınav kaygısının sağaltımında bilişsel-davranışçı terapi, kabule dayalı terapi, psikoeğitim programları ve bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin ne kadar işlevsel olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı bireyin öznel iyi oluşunu, akademik performansını ve sosyal işlevlerini olumsuz etkilediği açıkça görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların sonuçlarına göre, sınav kaygısının daha bütüncül ve farklı değişkenlerle ele almak, etkili müdahale stratejileri açısından önem taşımaktadır.

2.5.2. Akademik beklentilere ilişkin stres ile ilgili yapılan araştırmalar

Sariot (2011) yaptığı çalışmada, akademik stresle baş etme yolları ve ilköğretim öğrencilerinin ebeveynler arası şiddete tanıklık etmeleri arasında duygusal sıcaklık, reddetme ve karşılaştırma gibi bazı ebeveyn davranışlarının aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Yetim (2014) ise,

kız öğrencilerinin akademik stres seviyelerinin erkeklerinkinden fazla olduğunu, yaş ile beraber akademik stresin doğru orantılı arttığını, stres düzeyi ile akademik başarının ters orantılı olduğunu ve meslek lisesi öğrencilerinin en yüksek akademik stres seviyesine sahip olduğunu bulmuştur.

Durak Batıgün ve Atay Kayış (2014), üniversite öğrencilerinde kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla stres seviyesine sahip olduğunu ve I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin en çok stres yaşadıkları alanın “akademik sorunlar” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Zeytin (2015), üniversite sınavına hazırlanan ergenlerde, akademik stres seviyesine bağlı olarak öznel iyi oluş düzeyinin azaldığını, aynı zamanda demografik değişkenlere bağlı olarak bu stres seviyesinin değiştiğini ortaya koymuştur. Yıldız ve arkadaşları (2016), öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada, akademik beklentilere ilişkin stres düzeyini artıran bir faktör olarak çevreden algılanan akademik desteğin olduğunu gözlemlemiştir. Çelik ve Yıldırım (2019), ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını aile ve öğretmen beklentilerinin artırdığını ve sınav kaygısını pozitif yönde yordadığını belirlemiştir. Öztaş (2022), lise öğrencilerinde yaptığı çalışmada, akademik stres ile akademik yılmazlık arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ve stresin aynı zamanda okul tükenmişliğini de artırdığını saptamıştır. Cengiz ve arkadaşları (2023) da benzer şekilde, ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stresin okul tükenmişliğini artırdığını ve aralarında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Leung, Yeung ve Wong (2010) tarafından ilkökul öğrencilerde yapılan araştırmada, akademik stresin kaygıyı artıran bir faktör olduğunu ve duygusal boyutta ebeveyn desteğinin strese karşı koruyucu olduğunu belirlemişlerdir. Hussain, Kumar ve Husain (2008), özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha yüksek stres yaşadıklarını ancak devlet okulu öğrencilerinin daha yüksek uyum düzeylerine sahip olduklarını, bu durumun stres seviyeleriyle ters yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkardığı saptamışlardır. Ang, Klassen ve diğerleri (2009), Kanada ve Singapur’da bulunan ergenler arasında, Singapur’lu olanların kendilerine ve çevrelerine yönelik akademik stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Mistry, Benner, Tan ve Kim (2009), Çinli Amerikan öğrencilerinin algılanan ekonomik stres düzeylerinin akademik başarıyı olumsuz etkilemesinin yanı sıra, depresyon belirtilerini de artırdığı saptamışlardır. Chaurasia ve arkadaşlarının (2024) tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, sınavların yoğun olduğu zamanlarda, akademik strese bağlı öğrencilerin nabız ve tansiyon gibi yaşamsal faaliyetlerinde belirgin değişimler görülmüştür. Calaguas (2011), akademik müfredata bağlı eğitim gören lise öğrencilerinin, mesleki eğitim görenlere oranla daha fazla akademik stres yaşadığını ortaya koymuştur. Kadapatti ve Vijayalaxmi (2012), üniversite hazırlık döneminde öğrencilerde ortaya çıkan

akademik stresin düşük sosyoekonomik düzey, verimsiz çalışma, öğrenim ortamındaki değişiklikler ve gerçek dışı beklentilerin akademik stresin kaynakları olarak belirtmişlerdir. Sharma ve Tanmeet (2012), bireyin algılanan sosyal destek seviyesinin yüksek olmasının akademik stresi azalttığı ve başa çıkma yollarını artırdığını saptamışlardır. Sun, Dunne ve YuHou (2013) Çin’de yaptıkları araştırmada, akademik stresi etkileyen faktörler olarak; okul bağlılığının düşük olması, yetersiz öğretim ortamı, başarısızlık ve öğretmen ve arkadaş ilişkilerindeki problemler olarak belirlemişlerdir. Calaguas (2013), Filipinli üniversite birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen beklentilerinin ve kendine yönelik beklentilerinin akademik stresi ortaya çıkardığını ve kadınları erkeklere göre bu stresi daha yoğun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Alanyazındaki bu araştırmalar incelendiğinde, farklı demografik özelliklere sahip bireylerin yaşadığı akademik stresin benzer bir şekilde psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bireyin çevresinden gelen akademik beklentiler, sosyoekonomik durum, aile ve öğretmen yaklaşımları, cinsiyet, müfredat ve algılanan destek düzeyleri bireyin stresini olumsuz etkilediği ve sonuç olarak okul tükenmişliğine, sınav kaygısına, psikolojik iyi oluşun düşmesine ve fizyolojik tepkilere yol açtığı belirtilmiştir. Bunun sonucunda akademik stresin aynı zamanda sınav kaygısını oluşturan etmenlerden biri olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu açıdan, akademik beklentilere ilişkin stresin, sınav kaygısı ile olan ilişkisini incelemek, önleyici ve müdahale edici stratejiler açısından önemlidir.

2.5.3. Akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalar

Çakıcı (2003), üniversite ve lise öğrencilerinin erteleme davranışlarını karşılaştırarak, üniversite öğrencilerinin daha fazla akademik ve genel erteleme davranışında bulunduğunu ve mükemmeliyetçilik ve düşük öz saygının erteleme davranışını etkilediğini bulmuştur. Uzun Özer (2010) yaptığı çalışma ile, üniversite öğrencilerinin %52’sinde, en çok sınav hazırlığı dönemlerinde akademik erteleme davranışı görüldüğünü ve bu davranışın erkek öğrencilerde görülme sıklığının daha fazla olduğunu belirlemiştir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006), düşük motivasyonun, zamanı iyi yönetememenin ve olumsuz tutumların akademik erteleme davranışını etkilediğini ve kız öğrencilerin daha az ertelediğini saptamışlardır. Akkaya (2007), akademik erteleme davranışının yordayıcıları olarak; akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun olduğunu ortaya koymuştur. Aydoğan (2008), benlik saygısının akademik erteleme davranışıyla negatif ilişkili olduğunu, öte yandan öz-yeterlik inancı ve durumluk kaygı düzeyiyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirlemiştir. Akbay (2009), akademik

ertelemeyi anlamlı şekilde yordayan değişkenler olarak; yükleme stilleri, akademik güdülenme ve öz-yeterlik inancının olduğunu belirtmiştir. Çetin (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, akademik olarak daha başarılı olanların daha az ertelediklerini ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla erteleme davranışı gösterdiğini ortaya koymuştur. Deniz, Traş ve Aydoğan (2009), duygusal zekâ ve akademik ertelemenin negatif yönlü ve anlamlı bir şekilde ilişkili ve üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordayan değişkenler olarak, duygusal zekanın alt boyutları olan uyumluluk ve stresle başa çıkma boyutları olduğunu belirtmişlerdir. Balkıs ve Duru (2010), bireylerin akademik erteleme eğilimleri ile başarı oranları arasındaki ilişkide benlik saygısının doğrudan olmayan bir rol oynadığını görmüşlerdir. Kağan (2010) yaptığı çalışmada, akılcı-duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programının hem bireyin bilişsel çarpıtmalarını hem de zamanı verimli yönetme ile akademik erteleme eğilimlerini düzenlediğini ortaya koymuştur. Kandemir (2010), cinsiyet, sorumluluk, başarı ve mükemmeliyetçilik gibi değişkenlerin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olmasının yanı sıra etkileyen bir faktör olduğunu da saptamıştır. Çapan (2010), akademik erteleme ve yaşam doyumunu yordayan değişken olarak, kişinin kendine dönük mükemmeliyetçiliğinin olduğunu ortaya koymuştur. Ekinci'nin (2011) yaptığı çalışmada ise, öğrenilmiş çaresizlik duygusunun, akademik erteleme ve öz-yeterliliği anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Özer ve Altun (2011), erteleme davranışında bulunan kişilerin tembellik ve başarısız olma korkusu ile sorumluluk duygularında azalma ve kaçınma davranışları gözlemlediğini belirtmiştir. Odacı (2011) ve Odacı & Berber Çelik (2012) yaptığı araştırmada, akademik erteleme ile internetin problemli kullanımı arasında bir ilişki bulamamıştır. İskender (2011), kişinin kendine karşı duyarlılığının akademik erteleme davranışı ile pozitif bir ilişki ortaya koysa da cinsiyete göre değişkenlik göstermediğini ve işlevsel olmayan davranışlarla ilişkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Yeşil ve Şahan (2012), öğretmen adayları ile akademik erteleme nedenleri olarak; dersin içeriğinin, akademik olarak kendine güvenmemenin ve dış kontrol odağının etkisini az bulurlarken; öğretim yaklaşımlarının, akademik özgüvenin ve iç kontrol odağının orta düzeyde bir etki ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir. Balkıs (2013), tükenmişlik ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, duyarsızlaşma, düşük yeterlilik ve duygusal anlamda tükenmişliğin akademik erteleme ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu, öte yandan akademik başarı ile akademik erteleme ve tükenmişlik arasında negatif bir ilişki ortaya koymuştur. Mişe (2019), bireyin algılanan stres düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve kadın öğrencilerin erkeklere göre daha fazla ertelediğini kaydetmiştir. Şenlik (2020), akademik erteleme davranışı ile anlamlı ilişkiler bulan değişkenler

olarak; depresyon, kaygı, stres, depresyon gibi psikolojik sorunların yanı sıra bilinçli farkındalığında etkili olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra depresyon ve bilinçli farkındalık değişkenleri, akademik ertelemeyi yordayan bir etken olarak öne çıkmıştır. Karataş (2020), akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyete göre incelediğinde, erkek öğrencilerin hem sınav kaygısı hem de akademik erteleme puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu değerlerin üniversitenin farklı fakültelerinde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Kaya (2020) üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesi üzerinde yaptığı çalışma sonucunda, benlik saygısı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu kaydederken, Beden Eğitimi bölümü öğrencilerinin Antrenörlük bölümü öğrencilerinden daha yüksek akademik erteleme puanına sahip olduğunu ve benzer şekilde kadın öğrencilerin daha çok ertelediklerini tespit etmiştir. Günay (2022), akademik erteleme ve kaygı arasında anlamlı ilişki bulurken; erkeklerde akademik erteleme eğiliminin daha fazla olduğunu, kadınlarda ise kaygı duygusunun daha yüksek olduğunu kaydetmiştir.

Rothblum ve arkadaşları 1986'da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları ile akademik erteleme eğilimleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Beswick ve arkadaşları (1988), akademik erteleme ile ödev ve sınav hazırlık notları gibi akademik görevler arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ferrari (1991) ise yaptığı araştırmada, akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin öz-sabotaj, sosyal kaygı ve düşük öz saygı gibi kişilik özelliklerini gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Owens ve Newbegin (1997), lise öğrencilerinin ders notlarının akademik erteleme davranışını yordadığını ve İngilizce ve matematik derslerinden alınan başarı puanlarının akademik erteleme davranışı ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Binder (2000), altı oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşım temelli bir programın akademik erteleme puanlarını azaltırken; öznel iyi oluş değişkeni üzerinde anlamlı bir etki ortaya koyamamıştır. Watson (2001) ise yaptığı çalışmada, yaşa bağlı akademik erteleme puanlarının değiştiğini gözlemlemiştir. Bireylerin yaşları büyüdükçe akademik erteleme davranışlarının azaldığını ve zamanı daha etkili biçimde kullanabildiklerini saptamıştır. Ackerman ve Gross (2005), yapılması gereken görevin zorluk derecesinin veya korku düzeyinin bireylerin erteleme eğilimini etkilemediğini, ancak bireyin ilgisini cezbeden, beceri odaklı ve sonunda bir ödülün olduğu görevlerin daha az ertelendiğini bulgulamıştır. Alexander ve Onwuegbuzie (2007) ise, göreve karşı ilgisizliğin erteleme davranışını yordamadığını ancak başarısızlık kaynaklı erteleme davranışını umudun alt boyutlarının yordadığını ortaya koymuştur. Klassen ve Kuzucu (2009) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ertelemenin bir yordayıcısı olarak

öz-yeterliliği kaydederken; erteleme davranışında bulunan kız öğrencilerin yazma ve okuma etkinlikleri için, erkek öğrencilerin ise, eğlenceli olarak gördükleri faaliyetler için ertelediklerini bulmuştur. Wäschle ve arkadaşları (2014) uyguladığı 19 haftalık müdahale çalışmasında, akademik ertelemeyi negatif yordayan değişkenler olarak başarı amaçlı olmak ve öz-yeterli olmak olarak bulmuşlardır. Aynı zamanda ertelemeyi azaltan bir faktör olarak bireyin öz-düzenleme becerileri geliştirmesi olduğunu tespit etmişlerdir. Custer (2016), hemşirelik bölümü öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ve sınav kaygısı düzeylerinin arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ortaya koymuş ve ön lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine kıyasla daha kaygılı olduğunu belirlemiştir. Fan ve arkadaşları (2024), üniversite öğrencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin akademik ertelemeyi yüksek ve pozitif bir biçimde yordarken; ego tükenmesi değişkeninin bu ilişkide aracı rol oynamış olduğunu tespit etmişlerdir. Li ve Lin'in (2024) işitme engelli ve işitme güçlüğü olan üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise, akademik ertelemeyi pozitif bir şekilde yordayan değişken olarak kaygıyı bulmuş ve ruminasyon ilişkisinin aracı değişkeni olmuştur.

Akademik erteleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik ertelemenin bireyin öz yeterlik inancı, öz saygısı, duygu düzenleme becerisi, bilinçli farkındalık düzeyi, psikolojik tükenmişliği, kaygı ve depresyon durumu gibi psikolojik faktörlerle ilişkili olduğu gibi, cinsiyet, yaş ve farklı bölümlerde olma gibi demografik özellikleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, akılcı-duygusal yaklaşımlar, öz-düzenleme beceri geliştirme ve çeşitli müdahale programları akademik erteleme eğilimini azaltmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalara göre akademik erteleme, bireyin artan kaygı düzeyi, düşen akademik başarısı ve olumsuz etkilenen iyi oluş düzeyi ile ilişkilendirilmiş ve bu da akademik ertelemenin olumsuz sonuçlarını göstermiştir. Bu yüzden, akademik erteleme ve sınav kaygısını incelemenin, öğrencilerin psikolojik ve akademik düzeyleri açısından önemli olduğu görülmektedir.

2.5.4. Mükemmeliyetçi öz-sunum ile ilgili yapılan araştırmalar

Ergenlerin mükemmeliyetçi öz-sunum düzeylerini inceleyen Ceylan (2017), özgüven değişkeni ile negatif ve anlamlı bir ilişkide olduğunu görmüş ve bireylerin çeşitli demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, aile geliri) anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Yılmaz Bingöl (2018) ise yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile mükemmeliyetçi öz-sunumu arasındaki ilişkinin zayıf ancak pozitif yönlü bir

ilişki olduğunu ortaya koyarken; cinsiyet değişkeniyle ilgili anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Koçyiğit (2021) ise, lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi öz-sunum düzeylerinin özsaygı değişkeniyle negatif ancak sosyal görünüşleriyle ilgili yaşadıkları kaygı düzeyleri ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada diğer araştırmalar gibi, cinsiyetin mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamamış ama öğrenim görülen okulun özel veya devlet okulu olmasının hatanın gizlenmesi alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür.

Hewitt ve arkadaşları 2003 yılında yaptıkları çalışmada, hataların gizlenmesi alt boyutunun bireyin hem kendine hem de çevresinin belirlediği mükemmeliyetçilik ile ilişkisi olduğu görülürken, mükemmeliyetçi öz yükseltme alt boyutunun sadece kişinin kendine dönük mükemmeliyetçiliği ile ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra, hataların söylenmemesi alt boyutu çevreye yönelik mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Nepon, Flett, Hewitt ve Molnar (2011) yaptığı çalışmada, sosyal kaygı, çevreden gelen olumsuz geribildirim, depresyon belirtileri ve bireyler arası ilişki ruminasyonları ile mükemmeliyetçi benlik sunumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış ve bunun gibi psikolojik sorunların hataların gizlenmesi alt boyutuyla yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Hewitt ve arkadaşları (2011) psikolojik problemleri olan çocuk ve ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada, depresyon belirtilerinin mükemmeliyetçi benlik sunumunun bütün alt boyutlarıyla ilişkisinin anlamlı düzeyde olduğunu ayrıca hataların gizlenmesi alt boyutunun sosyal kaygı ve depresyon düzeyleriyle güçlü bir biçimde ilişkide olduğunu tespit etmişlerdir. Craciun ve Dudau (2014), mükemmeliyetçilik özellikleri gösteren kişilerin yaşadıkları stres durumlarında toplumsal bir destek almaktan imtina ettikleri ve erkeklerin kadınlara göre daha fazla mükemmel görünme ve hataları gizleme boyutlarında yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Stoeber ve Roche (2014), mükemmeliyetçi öz-sunumun, bireyin hem kendine hem de diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ile güçlü bir ilişkiye sahip iken aynı zamanda, olumlu duygularla ve az seviyedeki olumsuz tepkisellik ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu gözlemlemiştir. Rodriguez ve arkadaşları (2021) sürekli fiziksel ağrı yaşayan ergenlerin, yaşadıkları ağrı şiddetinin mükemmeliyetçi öz-yükseltme alt boyutuyla, yorgunluk, müdahale ve ağrıyı felaketleştirme düzeylerinin ise hatayı gizleme alt boyutuyla anlamlı bir ilişkide olduğu görülürken; hatayı söylememe alt boyutuyla ilgili herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre, mükemmeliyetçi öz sunum, öz saygı, öz yeterlik, sosyal fobi ve depresyon gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçi öz sunumun tüm alt boyutları, bireylerin ruhsal sağlıklarını, sosyal bağlarını ve stresle başa çıkma

kapasitelerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu etkilerin bireyin ergenlik ve sınavların yoğun olduğu kritik dönemlerde daha da belirginleştii anlaşılmaktadır. Ayrıca, mükemmel görünmeye bağı onay bağımlılığı, bireyi hata yapmaktan korkmasına ve buna bağı sınav kaygısının artmasına neden olabileceği belirtilmiştir. Bu açıdan sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi öz sunumun birbirine olan etkisinin araştırılması, destek programları açısından önemlidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerin sınav kaygı düzeylerini mükemmeliyetçi öz sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel tarama deseninde yapılmış betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde amaç, değişkenler arası ilişkinin ne düzeyde ve ne yönde olduğunu belirlemek ve bunu yaparken nedensellik durumu sorgulanmamaktadır (Karasar, 2012)

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini 2023- 2024 yılında, Bursa Osmangazi ve Nilüfer ilçelerindeki üç ayrı etüt merkezinde (Bilgi Vadisi Özel Öğretim Kursu, Eğitim Bilimleri Özel Öğretim Kursu, Hayat Akademi Özel Öğretim Kursu) bulunan üniversite sınavına hazırlanmak amacıyla öğrenim gören 11., 12. ve mezun sınıflarındaki 142'si kadın (%41.3), 202'si erkek (%58.7) toplam 344 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem 16-19 yaş aralığında olup, yaş ortalaması 17.47 ve standart sapma değeri ise 0.94'tür. Katılımcıların %95.1'i orta, %2.3'ü yüksek ve %2.6'sı ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma etik izinler doğrultusunda katılımcılara sınıf ortamında öğretmen ve idari izin dahilinde uygulanmış olup, gönüllülük esasına bağlı alınmıştır. Ölçme araçlarına ait yönergeler ölçek formunda yer almıştır. Katılımcılara ölçeğin bilimsel amaçlı uygulandığını ve verilerin gizliliğine dair gerekli özenin gösterileceği açıklanmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi

Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz- Sunum ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların demografik yapısını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve ebeveyn medeni durumu sorulmuştur.

3.3.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ), Driscoll tarafından 2007 yılında, öğrencilerin sınav kaygı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, ilk etapta üniversite öğrencileri için uyarlanmış olup, daha sonra Totan (2018) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre uyarlanmıştır. Bu süreçte, ölçeğin bir maddesinin iki ayrı işaret değişkeni olarak uyarlanmasının dilbilgisi açısından daha doğru olacağı öngörülerek, orijinalinden farklı olarak 11 madde olarak yapılandırılmıştır. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ), 5'li likert tipi ile derecelendirilmiş bir ölçektir. Ayrıca ölçeğin betimleyici faktör analizleri sonucunda, tek faktörlü ve 11 maddelik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Alınabilecek en düşük puanın 11, en yüksek puanın ise 55 olan bu ölçeğin, ters kodlanan maddesi yoktur. Yüksek puanlar öğrencinin sınav kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise sınav kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu ölçeğin yapı geçerliliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine göre ele alınmıştır. Buna göre, ölçeğin ortaokul ve lise grubunun her ikisi içinde geçerli bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen indeksler şu şekildedir: $\chi^2 = 174.97$, $sd = 42$, $\chi^2/sd = 4.16$, $p = .00$, $CFI = .99$, $NFI = .98$, $RMSEA = .05$, $RMR = .05$ ve $GFI = .97$. Bu değerler yeterli yapı geçerliliğinin yanı sıra iyi bir uyum olduğunun göstergesidir. Yapılan benzer ölçek çalışması sayesinde, kaygı seviyesini ölçen iki ölçek ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin güvenirlik çalışması, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, Spearman Brown testi yarılama katsayısı ve test tekrar test güvenirliği yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinden elde edilen güvenirlik katsayısı .92, lise de ise bu oran .91, araştırmanın analizlerinde ise .88 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler incelendiğinde ölçeğin

yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerine bakıldığında ise, ortaokul için .61 ile .81 arasında olduğu, lise nezdinde ise .53 ile .82 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini ölçmek amacıyla iki dilli grup deseni yöntemi kullanılmış ve Türkçe ve İngilizce ölçek formları arasında üst düzey pozitif anlamlı ilişki ($r = .82, p < .001$) olduğu görülmüştür.

3.3.3. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

Ang ve Huan (2006) tarafından Asyalı öğrencilerin çevresinden gelen beklentilere dair stresi ölçmek amacıyla geliştirilen Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Kelecioğlu ve Bilge (2009) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert formunda ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılarak iki faktörlü olduğu görülmüştür. Bunlar aile ve öğretmen beklentileri (AÖB) ve kendine ilişkin beklentiler (KB) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Aile/Öğretmen Beklentileri alt boyutunda 5 madde bulunur ve en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Kendine İlişkin Beklentiler alt boyutunda ise 4 madde bulunur ve en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı toplam puana ve AÖB alt boyutuna göre yüksek bulunurken, KB için orta düzeyde olduğu görülmüştür. "Aile/Öğretmen Beklentileri" faktörü toplam varyansın %40.84'ünü, ikinci faktör olan "Kendine İlişkin Beklentiler" faktörü ise %13.6'sını açıklamaktadır. Ölçekte yer alan dokuz maddenin tamamı, .40 ve üzerindeki faktör yüklerine sahip olup, anlamlı düzeyde iki faktör altında toplanmıştır. Bu da ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir. Faktör yükleri incelendiğinde, birinci faktörde yer alan maddelerin yükleri .694 ile .849 arasında değişmekte; ikinci faktörde ise .466 ile .852 arasında yer almaktadır. Ayrıca her bir maddenin açıklanan ortak varyans değerlerinin .31 ile .70 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, her bir maddenin ait olduğu faktörle yeterli düzeyde ilişki kurduğunu ve ölçeğin geçerli yapılar ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca faktörler arasında gözlenen korelasyon .45 olup, bu durum iki faktörün birbirinden tamamen bağımsız olmamakla birlikte ölçekte yer alan iki ayrı boyutu temsil ettiğini göstermektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için ise, ODKÖ (Bilge ve Kelecioğlu, 2008), SKE (Öner ve Le Compte, 1985) ve REDÖ (Oskay, 1997) kullanılmış ve bu ölçeklerden elde edilen puanların, ABSE ve alt boyutların puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkide olduğu görülmüştür. Ancak KB alt boyutunun REDÖ puanı arasındaki ilişki düşük düzeyde anlamlıdır. Bahsi geçen ölçekler ile ABSE arasındaki ilişkinin boyutu, ölçeğin ölçüt geçerliliğinin bir göstergesidir. Ayrıca bu ölçeğin toplam puanı ve AÖB, ABSE'nin iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirliği açısından yüksek bulunurken; KB boyutu

açısından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı genel ölçek için .81, toplam puan ve alt boyutlar arasında .65 ve .82 iken, test-tekrar test güvenilirliği ise .49 ile .66 arasında olduğu görülmektedir (Kelecioğlu ve Bilge, 2009). Lise öğrencileri örnekleminde yapılan çalışmada ise, cronbach alpha katsayısı .85 (Aile/Öğretmen Beklentileri) ve .74 (Kendine İlişkin Beklentiler), toplam ölçek için .86 olarak bulunmuştur. Ölçek toplamından alınan yüksek puanlar akademik beklenti stresinin arttığını gösterirken, düşük puanlar azaldığını ifade etmektedir.

3.3.4. Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz- Sunum

Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz-Sunum ölçeği Hewitt ve arkadaşları tarafından 2011 yılında geliştirilmiş olup, Akın ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinden oluşur, 18 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar mükemmeliyetçi öz-yükseltme 8 madde, hatanın gizlenmesi 6 madde ve hatanın söylenmemesi 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ters puanlanan bir maddesi yoktur. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 ve en yüksek puan ise 90'dır. Alınan puan arttıkça katılımcının mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılır. Yapılan yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin özgün formunda olduğu gibi üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Buna göre elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 193.04$, RMSEA = .048, NFI = .92, IFI = .97, CFI = .97, GFI = .92 ve SRMR = .054. Bu veriler, ölçeğin Türkçe formunda iyi derecede uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları mükemmeliyetçi öz-yükseltme boyutu .85, hatanın gizlenmesi .65 ve hatanın söylenmemesi ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının cronbach alpha değeri ise .87'dir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin hem alt boyutlarda hem de genelinde güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğu sonucuna varılabilmektedir.

3.3.5. Akademik Erteleme Ölçeği

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Çakıcı (2003) tarafından öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 12'si olumsuz, 7'si olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13 ve 17) olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi yapılandırılmış olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Puanlar arttıkça katılımcıların akademik erteleme eğilimlerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Ölçek erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin tek faktörden oluştuğu ve bununla toplam varyansın %42'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu uyum indeksleri şöyledir: RMSEA: .063, GFI: .94, AGFI: .91, CFI: .97, NFI: .95, χ^2/df : 2.37. Bu veriler incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü yapısı ile tutarlı ve yüksek yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin toplam cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92, erteleme boyutu için .89 ve düzenli ders çalışma alışkanlığı boyutu için .84'tür. Spearman-Brown iki yarım test güvenilirliği, on maddeden oluşan ilk yarım test için .87, dokuz maddeden oluşan ikinci yarım test için .86 ve son olarak toplam ölçek için .85 olarak bulunmuştur. Ölçek için 17 gün arayla 65 lise öğrencisine uygulanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89, alt boyutlarda .80 (birinci faktör) ve .82 (ikinci faktör) olarak hesaplanarak zamana dair tutarlılığı ortaya konmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler yaklaşık bir aylık bir sürede 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde, üç farklı eğitim merkezinden kurumun idarecisi ve psikolojik danışmanından izin alınarak toplanmıştır. Uygulanacak ölçeklerin kullanım izni, ölçeği geliştiren uzmanlardan e-posta yoluyla alınmıştır. Verileri toplarken öğrencilerin gönüllü olmasına ve yapılacak çalışmanın amacı, ölçek yönergeleri ve gizlilik ile ilgili bilgilendirilmeye özen gösterilmiştir. Uygulama süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen 344 katılımcının tüm verileri anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilerek SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için betimsel istatistik yapılmış, değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerleri hesaplanarak normal dağılıma uygun olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve +1 ile -1 arasında olmaları halinde normal dağılımda olduğu varsayımına dayanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bunun sonucunda normal dağılımda uygunluğu ile parametrik testler uygulanmıştır.

Ergenlerin sınav kaygısı seviyeleri ile akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi ile hesap yapılmıştır. Analiz sonuçları değişkenlerin yön ve ilişkileri konusunda bilgi vermiştir.

Araştırmada, sınav kaygısı değişkeninin yordayıcılarını tespit etmek için, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Bu analizde, bağımsız değişkenler akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme olarak belirlenirken, bağımlı değişken ise sınav kaygısı olarak uygulanmıştır. Analizden önce, çoklu doğrusallık ile ilgili bir problemin olup olmadığını anlayabilmek için VIF (Varyans Şişirme Faktörü) ve CI (Durbin Watson Katsayısı) değerlerine bakılmıştır. VIF değerlerinin 10'un altında olması nedeniyle çoklu doğrusallık ile ilgili bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada katılımcıların sınav kaygısı seviyelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ise ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Bunun sonucunda kız ve erkekler arasında sınav kaygısı düzeyi bakımından karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, hipotezlere yönelik elde edilen veri analizlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

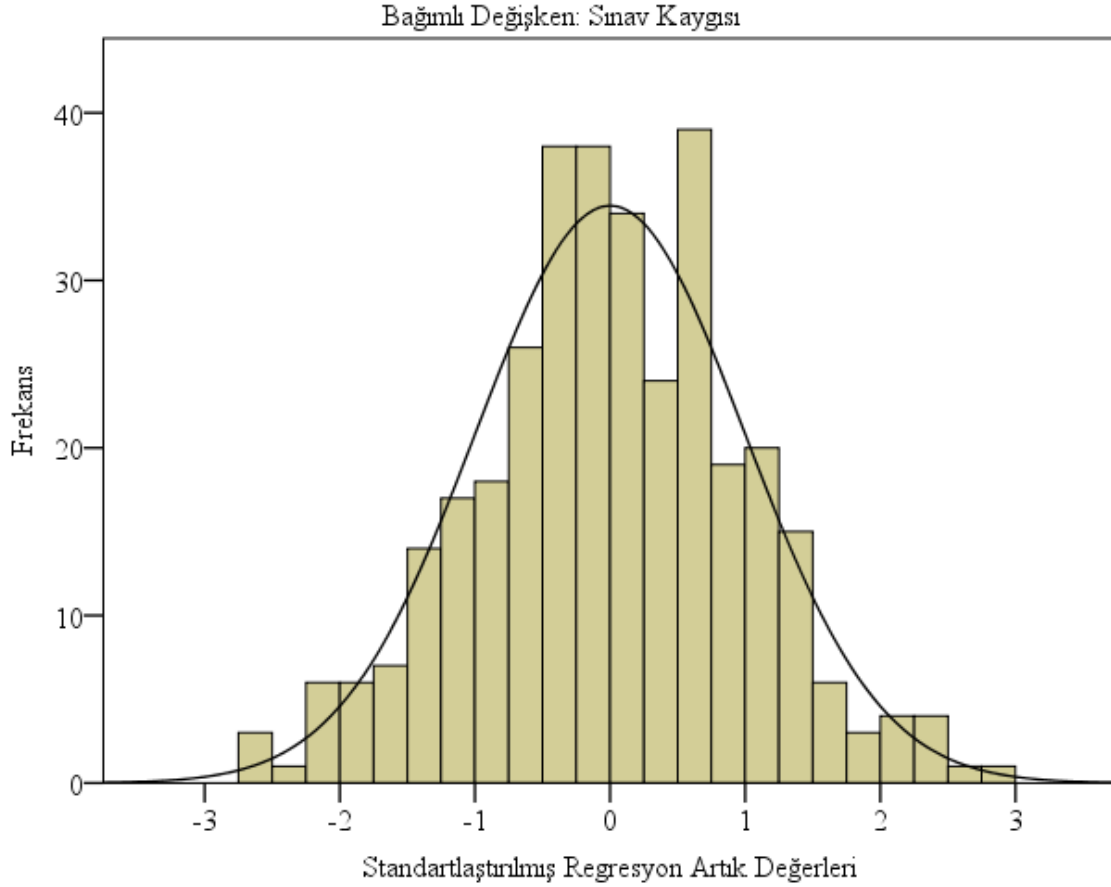
4.1. Betimleyici İstatistik ve Normal Dağılıma İlişkin Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre, değişkenlere ilişkin betimleyici istatistik verileri ile normal dağılım değerleri sonuçları Tablo 2 ve Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler Ve Regresyon Varsayımlarına ilişkin bulgular

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sınav Kaygısı	344	11.00	55.00	33.18	8.54	-.048	-.325
Akademik Beklentilere İlişkin Stres	344	9.00	45.00	28.98	7.43	-.133	-.388
Mükemmeliyetçi Öz-sunum	344	22.00	88.00	53.94	13.26	.091	-.282
Akademik Erteleme	344	19.00	70.00	47.47	9.97	-.372	-.343



Şekil 2. Normal Dağılım Grafiği

Tablo 2 ve Şekil 2 incelendiğinde, sınav kaygısı değişkeni puanların dağılımına göre, alınan en düşük puanın 11, en yüksek puanın 55 olduğu, aritmetik ortalamanın 33.18, standart sapmanın ise 8.54 olduğu görülmektedir. Akademik beklentilere ilişkin stres değişkeninden alınan puanların en düşük 9, en yüksek 45 olduğu, aritmetik ortalama değerinin 28.98, standart sapmanın ise 7.43 olduğu tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçi öz-sunum puan dağılımlarına göre; en düşük puan 22, en yüksek puan 88; ortalama değer 53.94, standart sapma ise 13.26'dır. Akademik erteleme değişkenine gelindiğinde, öğrenci puanlarının 19-70 aralığında olduğu; ortalamanın 47.47 ve standart sapma değerinin ise 9.97 olduğu görülmektedir.

Ayrıca elde edilen verilerin normal dağılımını incelemek amacıyla, çarpıklık ve basıklık değer hesabı yapılmıştır. Buna göre, değişkenlerin çarpıklık değerleri -.372 ile .091 aralığında olduğu ve basıklık değerlerinin de -.388 ile -.282 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin +1

ile -1 aralığında olması, normal dağılım varsayımına büyük oranda uygun olduğunu ve parametrik analiz yapmak için elverişli olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

4.2. Sınav kaygısı, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek amacıyla yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizi Sonucu

	1	2	3	4
1: Sınav Kaygısı	1			
2: Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.492**	1		
3: Mükemmeliyetçi Öz-sunum	.345**	.399**	1	
4: Akademik Erteleme	.307**	.128*	.264**	1

***: $p < 0.01$. *: $p < 0.05$

Tablo 3’e bakıldığında, sınav kaygısı ile akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($p < .01$) olduğu görülmektedir.

4.3. Sınav kaygısını yordayan değişkenlere ilişkin regresyon bulguları

Çalışmada sınav kaygısı düzeyinin diğer değişkenler tarafından yordanma düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup, sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	SH	β	t	p	CI	VIF
	(Sabit)	6.131	2.358		2.600	.010	1.000	
Sınav	Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.478	.056	.416	8.490	.000	9.104	1.190
Kaygısı	Mükemmeliyetçi Öz-sunum	.078	.032	.121	2.404	.017	10.736	1.258
	Akademik Erteleme	.190	.040	.222	4.757	.000	14.499	1.076

Yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, sınav kaygısı akademik beklentilere ilişkin stres ($\beta = .416$, $p < .001$) ve akademik erteleme ($\beta = .222$, $p < .001$) değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Mükemmeliyetçi öz-sunum ($\beta = .121$, $p = .017$) ise, daha düşük seviyede anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

4.4. Cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması

Ergenlerin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Sınav Kaygısının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişken Kategorisi	Levene Testi					T- testi		
		N	$\bar{x}$	SS	F	p	t	SD	p
Sınav Kaygısı	Erkek	142	30.39	8.57	1.30	.255	-5.27	342	.000
	Kadın	202	35.14	7.97					

Tablo 5 sonuçlarına göre, kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları ($\bar{x} = 35.14$), erkek öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarına göre ($\bar{x} = 30.39$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu

görülmektedir ($t = -5.27$, $p < .001$). Sonuç olarak kız ve erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine sınav kaygısı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ergenlerde sınav kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçi öz-sunum, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik erteleme değişkenleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu bölümde yapılan analizlerden elde edilen veriler literatür ele alınarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Sınav kaygısı, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme arasındaki ilişkilere yönelik bulguların tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme değişkenlerinin sınav kaygısı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkide olduğu görülmektedir. Bu sonuç, literatürdeki birçok araştırmayla benzer nitelikler göstermektedir. Araştırmada saptanan, sınav kaygısı ile akademik beklentilere ilişkin stres arasındaki yüksek ilişki, bireyin çevresinde önem verdiği kişiler tarafından gelen beklentilerin, bireyin üzerinde bıraktığı olumsuz etkiyi göstermektedir. Benzer şekilde, Ang ve Huan (2006) akademik beklenti stresi ile depresyon ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, bireyin kendisinden beklentileri ve aile-öğretmenlerinin ondan beklentilerinin yüksek düzeyde kaygıyla ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine Çelik ve Yıldırım (2019) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, bireyin ebeveyn ve öğretmenlerinin ondan beklentilerinin sınav kaygısını artıran bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir diğer araştırma olan Stankovska ve arkadaşlarının (2018) üniversite öğrencilerinin akademik stres, duygusal zeka ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise, akademik stres seviyesi yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygı düzeylerinin de anlamlı bir şekilde yükseldiği sonucuna ulaşması, bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermesi açısından önemlidir. Luo, Deng ve Zhang (2020) benzer şekilde, öğrencilerde sınav kaygısının artmasının nedenlerinden biri olarak, öğretmenlerin öğrencilerden beklediği performansın oluşturduğu yüksek akademik stres seviyesi olduğunu saptamıştır. Bir diğer çalışma olan Putwain ve Symes'in (2011) öğrencilerin ebeveyninden ve öğretmenlerinden gelen normalin üstündeki beklenti mesajlarının, onların üzerinde yarattığı stres ile ilgili yaptığı çalışmada, bu mesajların bireyin

sınav kaygısı düzeyini anlamlı derecede artırdığını saptamıştır. Turan'ın (2020) yaptığı çalışma sonuçlarına göre ise, sınav kaygısı hem aile ve öğretmen hem de kişinin kendi beklentileriyle pozitif ve anlamlı bir ilişkide olması, bu çalışma sonuçlarıyla tutarlı olması açısından önemlidir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular bireyin yalnızca kendi içsel baskılarıyla değil, çevresinden gelen beklenti ve talepler sonucunda da sınav kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Özellikle aile, öğretmen ve sosyal çevrenin bireyden yüksek başarı beklentisi içinde olması, bireyin bu beklentileri karşılayamama endişesini artırmakta ve bu durum sınav kaygısını besleyen önemli bir stres kaynağına dönüşmektedir. Sınav kaygısının bu yönüyle yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir. Bu da sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahale ve önleyici programlarda, sadece bireyin değil, çevresinin de (özellikle aile ve öğretmenlerin) sürece dâhil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmadaki bir diğer bulgu ise, sınav kaygısı ile mükemmeliyetçi öz-sunum değişkeni arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu sonucudur. Alanyazın incelendiğinde, Stoeber ve Roche (2014) üniversite öğrencilerinin sosyal olarak yönlendirilen mükemmeliyetçiliğin değerlendirilme durumlarında yüksek düzeyde bir kaygı ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Flett, Hewitt ve Nepon (2016) mükemmeliyetçilik türlerinin sonuçlarını araştırdıkları çalışmada, bireyin kendini mükemmel gösterme çabasının hem performans anksiyetisiyle hem de sınav kaygısı ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Hewitt ve Flett'in (1991) yapmış olduğu çalışmada ise, bireyde sosyal beklentilerin sonucu oluşan mükemmeliyetçiliğin, değerlendirme durumlarında düşük benlik saygısına, anksiyeteye ve kendine yönelik suçluluk duygularının oluşmasına neden olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışma ise Shim ve Fletcher'in (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, mükemmeliyetçi benlik sunumu ile bireydeki sınav kaygısı düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Mitchelson ve Burns (1998) ise bireylerde ortaya çıkan performans kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelediğinde, mükemmeliyetçi tutumlara sahip olan kişilerin, değerlendirme anlarında daha yoğun sınav ve performans kaygısı yaşadıklarını saptamıştır. Uyanık (2007) üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapmış olduğu çalışmada, sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ancak düşük seviyede bir ilişki tespit etmiştir. Pirinçi (2009) ise, mükemmeliyetçilik ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve mükemmeliyetçiliğin sürekli ve durumluk kaygı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmaya göre, kaygı düzeyinin artış göstermesi ile bireyde kendine yönelik, çevresine yönelik ve toplumun dayattığı mükemmeliyetçilik olmak üzere üç mükemmeliyetçi türünü de artırdığı görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma sonuçlarına

benzer şekilde, öğrencilerin kaygı düzeyini artıran bir faktör olarak mükemmeliyetçiliğin etkisine vurgu yapılmıştır. Bir diğer çalışmada ise, bireydeki sınav kaygısının artmasının akademik başarı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin artması ile sonuçlandığını ve mükemmeliyetçi kişiliklerin başarmak için kaygıyı aracı bir güç olarak kullandıklarını ortaya koymuştur (Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın & Baydan, 2008). Bu bulgular, bireyin yalnızca başarı hedefleri doğrultusunda değil, aynı zamanda çevresine karşı kendini kusursuz gösterme arzusuyla da sınav kaygısı yaşayabildiğini ortaya koymaktadır. Mükemmeliyetçi öz-sunum, özellikle sosyal onay ihtiyacının yoğun olduğu değerlendirme durumlarında bireyin üzerindeki baskıyı artırmakta ve bu durum sınav kaygısını tetikleyebilmektedir.

Akademik erteleme ile sınav kaygısı arasında bulunan pozitif ilişki, bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer şekilde, Uzun Özer, Demir ve Ferrari'nin (2009) yaptığı çalışmada, akademik ertelemenin sınav kaygısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve erteleyen bireylerin başarılı olmaya dair endişelerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Onwuegbuzie (2004) yaptığı benzer çalışmada, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme eğilimlerinin arttığını ve bu sayede kaygıdan kaçınmayı amaçladıklarını belirtmiştir. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007) akademik erteleme davranışı ile öz düzenleme, motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, sınavların yaklaşmasıyla beraber, ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş kişilerin kaygı seviyelerinin daha çok arttığını ve bunun sonucunda yeterlik duygusunun zayıfladığını aktarmıştır. Akademik ertelemenin sebepleri ve sonuçları üzerine meta-analiz yapan Seo (2011), bireylerdeki akademik erteleme eğilimlerinin, düşük motivasyon ve öz disiplinin yanı sıra sınav kaygısı ile de anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu saptamıştır. Solomon ve Rothblum (1984) öğrencilerin erteleme nedenlerini sınav kaygısı ve başarılı olamama endişeleri olarak tespit etmiştir. Yüzakı (2024) ise, akademik erteleme ile sürekli kaygı arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Beswick ve arkadaşları (1988) da benzer şekilde, akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin kaygı ve depresyona yatkınlıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Oktan'ın (2025) yaptığı çalışma ile akademik erteleme ve akademik kaygı arasında pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının erteleme davranışını artırdığı; bunun da başarısızlık korkusunu pekiştirerek daha yoğun bir kaygıya yol açtığı söylenebilir. Bu bulgular, öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygılarının, sadece duygusal değil aynı zamanda davranışsal bir yansıması olarak akademik erteleme davranışına neden olabildiğini göstermektedir. Erteleme, kısa vadede kaygıyı azaltmaya yönelik bir

kaçınma stratejisi gibi görünse de uzun vadede başarıya yönelik endişeleri artırmakta ve bireyin yeterlik algısını zayıflattığı söylenebilmektedir.

5.1.2. Sınav kaygısını yordayan değişkenlere ilişkin regresyon bulguların tartışılması

Yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik beklentilere ilişkin stres, sınav kaygısını en güçlü bir biçimde yordayan değişken olarak bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzer bazı sonuçlara rastlanılmaktadır. Çelik ve Yıldırım (2019), ortaöğretim öğrencilerinde yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, bireyin kendisinden beklentileri ile aile ve öğretmenlerinin beklentileri, sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Liu, Zheng ve Gao (2022) Çin’de öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde akademik stres, psikolojik sermaye ve kaygı ilişkisini araştırdığı çalışmasında, akademik stresin kaygı değişkenini anlamlı şekilde yordarken, psikolojik sermayenin de aracı rol üstlendiğini tespit etmiştir. Jain ve Dubey (2021) benzer şekilde, Hintli ergenlerde görülen akademik stresin kaygının bedensel etkilerini artırdığını ortaya koymaktadır. Stankovska ve arkadaşları (2018) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin akademik stres seviyeleri, sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordarken, bu durum duygusal zeka düzeyi düşük kişilerde daha fazla gözlemlenmiştir. Ang ve Huan (2006) ise, bireyin çevresinden gelen yüksek beklentilerin ortaya çıkardığı stresin direkt olarak kaygı seviyesini olumsuz anlamda etkilediğini ortaya koymuştur. Regresyon analizinin sınav kaygısının en güçlü yordayıcısı olarak akademik beklentilere ilişkin stres olduğunu ortaya koyması, sınav kaygısının sadece bireysel yaşanan bir deneyim olmaktan çok, çevresel değişkenlerle doğrudan etkilenen çok yönlü bir duygudurum olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde başarı odaklı baskının önemli bir psikolojik yük oluşturduğu söylenebilir. Bu psikolojik yükün sınav kaygısını oluşturan etmenlerden biri olması, bireyi içinde bulunduğu bağlama göre ele almanın önemini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, mükemmeliyetçi öz-sunum katılımcıların sınav kaygı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Hewitt ve Flett’in (1991) yaptığı araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu çalışmada, toplumsal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik türünün sınav kaygısının yanı sıra sosyal kaygı gibi çevreden gelen değerlendirme durumlarında da kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Blankstein ve Dunkley (2002) yapmış oldukları araştırma ile bireylerin çevre tarafından değerlendirilme durumlarına bağlı yaşanan mükemmeliyetçiliğin, sınav kaygısını yordama gücü olduğunu ortaya koymuşlardır. Hanımoğlu ve İnanç (2011) ise, olumlu mükemmeliyetçiliğin anneden gelen kabul ve ilgi düzeylerinin artmasıyla sınav kaygısını

azalttığını ancak olumsuz mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısını, kuruntu ve duyuşsal boyutlarında belirgin olacak şekilde artırdığını gözlemişlerdir. Bunun sonucunda, olumsuz mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısının anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir. Küçükler ve Tekin (2018) de, ebeveyn tutumlarının ve mükemmeliyetçiliğin bireyin sınav kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını kaydetmişlerdir. Bu sonuçlar, sınav kaygısının yalnızca bilişsel veya duygusal değil, aynı zamanda sosyal temelli bir süreç olduğunu da gözler önüne sermektedir. Araştırmalar, başkalarının kendilerini nasıl algıladığına odaklanan bireylerin, performans gerektiren durumları tehdit olarak algıladıklarını ve bu durumlarda kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Araştırmanın analizlerine göre, akademik erteleme değişkeni sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucunu destekleyen veriler mevcuttur. Uzun Özer ve arkadaşları (2009) yapmış oldukları çalışmada akademik erteleme davranışının en öne çıkan sebeplerinden biri olarak sınav kaygısı olduğunu belirtmiş ve aynı zamanda akademik ertelemenin sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Umar ve arkadaşları (2023), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, akademik erteleme davranışının öğrencilerin yaşadığı stres, kaygı ve depresyonu yordayan bir etken olduğunu tespit etmeleri, bu araştırma sonucuyla benzer bir nitelik taşıması açısından önemlidir. Kafi ve arkadaşları (2024) da benzer şekilde, öğrencilerin okul kaygısını yordayan bir değişken olarak akademik ertelemeyi bulmuş ve aynı zamanda bireyin bağlanma stili ile kişilik özelliklerinin de etkili olduğunu kaydetmişlerdir. Khan ve arkadaşları (2014) ise, sınav kaygısını güçlü bir biçimde yordayan değişken olarak akademik erteleme davranışı olduğu sonucuna ulaşmış ve çok fazla erteleme davranışında bulunan öğrencilerin sınavdan önceki zamanda kaygı seviyelerinin de yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bolbolian (2021) de, akademik ertelemenin sınav kaygısı ve duygusal stres arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik ertelemenin sınav kaygısı değişkenini direk olarak yordadığını görmüş ve aynı zamanda akademik ertelemenin, duygusal stres ve başarısızlık korkusu ile anlamlı ilişkide olduğunu kaydetmiştir. Onwuegbuzie (2004) ve Yerdelen (2016) yapmış olduğu çalışmalarda bu araştırma sonucuna benzer şekilde, bireyin akademik erteleme eğilimlerinin değerlendirme durumlarında ortaya çıkan kaygıyı önemli bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar, sınav kaygısının yalnızca duygusal bir deneyim olmadığını, aynı zamanda bireyi davranışsal olarak da olumsuz etkileyen bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciyi kısa vadede rahatlatan akademik erteleme davranışı ise yalnızca bir zaman yönetimi sorunu değil, aslında kaygıyla başa çıkma stratejilerinden biri olarak değerlendirilebilir.

5.1.3. Cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulguların tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bu sonuç, sınav kaygısının cinsiyete göre değiştiğini göstermekte ve literatürdeki pek çok araştırmayla örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Akkuş, 2022; Ayaz, 2024; Aydın, 2010; Civil, 2008; Çolak, 2009; Erzen ve Odacı, 2014; Hanımoğlu, 2010; Kayapınar, 2006; Özdemir, 2024; Saltürk ve Güngör, 2021) mevcuttur. Cassady ve Johnson (2002) ve Chapell ve arkadaşları (2005), kızların erkeklere oranla sınav gibi değerlendirilme durumlarını daha tehdit unsuru olarak yorumladıklarını ve duygusal yoğunluğu daha üst düzeyde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, Ahsan ve Kumar (2016), Alsaady vd. (2020), Aydın (2017), Bozkurt (2019), Çakmak vd. (2017), Çakmak (2007), Zamir Gül (2022), Güler ve Çakır (2013), Karakoç (2023) ve Öğretir ve Türker (2021) de yapmış oldukları araştırmalarda, kız öğrencilerin kaygı düzeylerini erkeklere oranla daha yüksek bulmaları, bu araştırma sonucuyla benzer bir nitelik göstermesi açısından önemlidir.

Literatürdeki bazı araştırmalar ise, bu araştırma bulgularından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, sınav kaygısı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, her iki cinsiyetin benzer düzeyde sınav kaygısı yaşadığını saptamışlardır (Aydın ve Bulgan, 2017; Aydoğmuş, 2016; Bagav, 2018; Demirci, 2018; Erözkan, 2004; Hu vd., 2018; Karaşahin, 2020; Köse vd., 2018; Küçüker, 2018; Yüceant, 2022). Öte yandan bazı araştırmalar ise, bu araştırmanın tam tersi şekilde, erkeklerin daha yüksek sınav kaygısı yaşadığını belirtmişlerdir (Abed & Alkhateeb, 2001; Bayram, 2023; Ergeni, 2022; Erözkan, 2004).

Bu çalışmada elde edilen kız öğrencilerin daha yoğun sınav kaygısı deneyimlediği sonucu, pek çok araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Ancak alanyazının tamamı incelendiğinde, bu bulgunun değişebildiğini ve buna etki eden diğer faktörlerin (ekonomik, sosyo kültürel, aile ortamı, bireysel faktörler vb) göz önüne alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna göre, sınav kaygısını sadece cinsiyet olgusu ile değerlendirmek hatalı bir yaklaşım olabileceğinden, bu duyguya çok boyutlu bakmak son derece elzemdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına göre öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısı, akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme değişkenleri ile pozitif ve anlamlı bir biçimde ilişkilidir. Bunun sonucunda, orta veya yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylere erteleme eğiliminin, mükemmel görünme çabasının veya çevreden gelen beklentilerin oluşturduğu stresin sonuçları ile ilgili farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Bu doğrultuda, psikoeğitimler, sınıf rehberliği, bireysel veya grupla psikolojik danışma, seminerler ve pano çalışmalarının yapılması, önleyici hizmetler açısından kıymetlidir. Okul veya diğer eğitim kurumlarındaki psikolojik danışmanlar, çeşitli tarama ölçekleri ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini tespit etmeli, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan bireylerin aile beklentileri gerçekçi bir düzleme oturması için veli görüşmeleri yapmalı ve gerekirse psikoterapi hizmeti için yönlendirme yapmalıdır.
2. Bu çalışmada akademik beklentilere ilişkin stres, sınav kaygısını en güçlü yordayan değişken olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordayan değişkenlerdir. Bu doğrultuda risk grubundaki sınav kaygılı öğrencilere ve ailelerine grupla psikolojik danışma, psikoeğitim, seminer, pano ve broşür gibi çalışmalarla bilinçlenmeleri sağlanarak sınavlara karşı daha gerçekçi yaklaşımlar geliştirmeleri sağlanabilir.
3. Bu araştırmada, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bu yüzden, sınav kaygısı yaşayan kız öğrencilere gevşeme ve nefes egzersizi teknikleri ve duygu düzenleme stratejileri öğrenmeleri konusunda destek olunabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalar için öneriler

1. Bu çalışma ergenlerde sınav kaygısını akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme değişkenleri ile ne derecede ilişkili olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Bu ilişkinin daha iyi ortaya konulabilmesi için farklı araştırma desenlerinde tekrar ölçümlenebilir.
2. Bu araştırmada sınav kaygısını, cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sınav kaygısının yaş, sosyoekonomik düzey, okul türü vb değişkenlerle ilişkisine de bakılabilir.

3. Bu çalışmanın örneklemi, Bursa ilindeki özel öğretim kurslarında sınava hazırlanan ergen grubu öğrencilerle sınırlıdır. Bu çalışmanın değişkenleri ile daha geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılabilir.

4. Alanyazın incelendiğinde, sınav kaygısını yordayan değişkenler olarak akademik beklentilere ilişkin stres, mükemmeliyetçi öz-sunum ve akademik erteleme değişkenlerinin birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Elde edilen verileri daha iyi sınavabilmek amacıyla bu araştırma farklı çalışmalarla tekrar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504630).
- Abbasoğlu, E. (2018). *Lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 495723).
- Abed, A. S., & Alkhateeb, H. M. (2001). Mathematics anxiety among eighth-grade students of the United Arab Emirates. *Perceptual and Motor Skills*, 89(1), 65–66. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.1.65>
- Academic Procrastination. *Social Behavior And Personality*, 36(6), 753–764
- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563559).
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253522).
- Akbulut, Z. (2022). *14-18 yaş lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bilecik ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 753997).

- Akdoğan, 2013. *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347493).
- Akın, A., & Akın, U. (2012, May). *Turkish version of the Perfectionistic Self-Presentation in Children and Adolescents Scale*. Paper presented at the International Counseling and Education Conference (ICEC 2012), May 3–5, İstanbul, Turkey.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217821).
- Akkuş, N., (2022). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 752936).
- Akyıldız, B. (2023). *Karanlık üçlü kişilik özellikleri ve tüketici satın alma karar verme tarzlarının sosyal medya bağımlılığı ile tüketici katılımı arasındaki rolü*. Doktora tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 794966).
- Akyol, H. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluluk sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529759).
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301–1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Alkayış, A. (2018). Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları. *Azerbeycan Mektebi Dergisi*, (2), 1, 89-106.
- Alsaady, I. H. G., Zawawi, A., Alghanmi, M., & Zakai, H. (2020). Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among Bachelor Level University students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33–39. <https://doi.org/10.36941/mjss-2020-0052>
- Alşan, M. H., & Dikmen, F. (Eds.). (2014). *Sınav terapi*. Tutku Yayınevi.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Author.
- Anand, K. V. (2013). *Exam stress – Tips to help you manage* (pp. 7–10). Public Domain.

- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522–539. <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>
- Ang, R. P., Klassen, R. M., & Chong, W. H. (2009). A cross-cultural comparison of adolescent academic stress and its relation to academic performance. *Educational Psychology*, 29(1), 63–76. [https://doi.org/\[DOI\]](https://doi.org/[DOI])
- Araz, A. (1998). *Çeşitli değişkenler açısından benlik sunumu*. Doktora Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 71690).
- Ayaz T. (2024). *Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 879660).
- Aydın-Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. PegemA Yayıncılık.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 270930).
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218067).
- Aydoğmuş, E. (2016). *Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 453024).
- Ayköse, N. (2019). *Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 549049).
- Bagav, M. (2018). *Sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529048).

- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. Doktora Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189853).
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Balkıs, M., Duru E., Buluş, M. ve Duru S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Basan, F. (2020). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 651257).
- Başoğlu, T. S. (2007). Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki ilişkinin Erinlik Döneminde incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217683).
- Başpınar Erten, S. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 622133).
- Bayam, H. (2023). Lise son sınıf öğrencilerinde duygusal yeme, kısıtlayıcı yeme ve dışsal yeme davranışlarının sınav kaygısıyla ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 807939).
- Bayrak, (2021). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemalar ve benlik saygısı düzeylerinin olası sınav kaygısı seviyesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 766175).

- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (Çev. Veysel Öztürk). Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T., & Emery, G. (2019). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (Çev. Veysel Öztürk). Litera Yayıncılık.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (N. H. Şahin, Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beledioğlu, S. (2009). *Sınav cesareti*. Ayrıntı Basımevi.
- Bencik Kangal, S., & Metin, B. (2006). Mükemmeliyetçilik ve psikolojik uyum. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 1–10.
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in Psychology*, 2(33), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Biçer, (2015). *Sınav Kaygısını Yenmek İçin 16 Etkin Uygulama*. Cinius Yayınları.
- Bilge, F. ve Kelecioğlu, H. (2008). Kısa Süreli Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri: Türkçe Formu. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)*, (32).
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. (Doctoral dissertation, Carleton University).
- Blankstein, K. R., & Dunkley, D. M. (2002). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic problems. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 41–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.1.41>
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153–167. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Boice, R. (1996). *Procrastination and blocking: A novel, practical approach*. Praeger Publishers.

- Borynack, Z. A. (2004). *Contextual influences in the relationship of perfectionism and anxiety: A multidimensional perspective* (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/d0261f615cdfcd5258d8e020ebc322c1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 141412).
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553887).
- Brody, J. E. (1995). *Doğru egzersizi seçme* (N. H. Şahin, Çev.). Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 368343).
- Burka, J., & Yuen. L. (1983) *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Boston: Addison-Wesley.
- Buss, A. H., & Finn, S. E. (1987). Classification of personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 432–444. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.432>
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on test preparation and test performance. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 537–549. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.002>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cesim, D. (2014). *Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381516).
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. (1. Basım). İstanbul: Kibele Yayınları.

- Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde Mükemmeliyetçi Benlik Sunumunun Öz güven ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 525566).
- Chabaud, P., Ferrand, C., ve Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(8), 1041-1056.
- Chaurasia, P., Gupta, S., Kumar, P., Verma, P., & Singh, A. (2024). Sleep Quality, Stress, and Blood Pressure Trends in College Students. *Hypertension Journal*, 10(4), 100-103.
- Cherry, K. (2021). Test anxiety symptoms, causes, and treatments. *Verywell Mind*. Alındığı yer: <https://www.verywellmind.com/what-is-test-anxiety-2795368>
- Civil, (2008). *İstanbul ili anadolu yakası kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219564).
- Cook, Lisa Caitlin, "The Influence of Parent Factors on Child Perfectionism: A Cross-Sectional Study" (2012). *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. 1551. <http://dx.doi.org/10.34917/4332532>
- Corey, (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Craciun, B. A., & Dudau, D. P. (2014). Coping strategies in individuals with perfectionist tendencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 717–721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.343>
- Custer, N. (2016). *The relationship between academic procrastination and test anxiety among nursing students*. (Yüksek Lisans Tezi, Indiana University of Pennsylvania). ProQuest Dissertations Publishing.
- Cüceloğlu, D. (2014). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205276).

- Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241823).
- Çam Ray, P. (2020). *Sınav kaygısı*. Akademisyen Kitabevi.
- Çapan, B. E. (2010). Mükemmeliyetçilik, akademik erteleme ve yaşam doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19–30.
- Çelik, A., & Yıldırım, İ. (2019). Sınav kaygısı ile akademik beklentilere ilişkin stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 365–378. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8039>
- Çetin, T. (2022). *Hemşirelik Öğrencilerine Uygulanan Aromaterapinin Sınav Kaygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 759138).
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 123-136.
- Çolak, T. S., Arıcı-Özcan, N., & Peker, A. (2021). The mediation role of personal meaning profile in the relationship between resilience capacity and meaning in life. *Participatory Educational Research*, 8(3), 252-267. <https://doi.org/10.17275/per.21.64.8.3>
- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 492065).
- Demirhan, A. (2022). *Covid-19 pandemi sürecinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve umutsuzluğu üzerine araştırma: İstanbul örneği*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 834183).
- Dikici, A., Yavuzer, Y., & Gündoğdu, R. (2010). Yaratıcı Drama Temelli Grup Rehberliği ve Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Kaygı Düzeylerine Etkileri. *Education Sciences*, 5(3), 1126-1140.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. İstanbul: Rota Yayın.

- Dursun, M. (2022). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 740167).
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, selfesteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119. doi: 10.17583/ijep.2017.2584
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne - baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429712).
- Ellis, A. (2001). *Feeling better, getting better, staying better: Profound self-help therapy for your emotions*. Impact Publishers.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet.
- En, A., G. (2004). *Sosyal medyada beğenilmeme korkusunun kendini mükemmeliyetçi gösterme eğilimi ve narsizm ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 884733)
- Erel, A. (2022). *Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Akademik Motivasyonu ve Bilişsel Çarpıtmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 788680).
- Eren, E. (2001), *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergeni, H. (2022). *Üniversite sınavına hazırlanan bireylerde duygu düzeneleme, akıllı telefon bağımlılığı ve kaygı düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 747829).
- Erkan, Z. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 16798).
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 13-38.
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety.

- Esirkış, R. (2021). *Sınava hazırlanan kişilerde ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme tutumları*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 667447).
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The Cognitive Perspective*. Hove, Erlbaum: UK
- Fan, X., Hu, S., Sun, S., & Zhang, M. (2024). State anxiety and academic procrastination among university students in China: The mediating role of ego depletion and the moderating role of gender. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1322453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1322453>
- Ferrari, J. R., Jonhson, J. L. and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). Perfectionism and perfectionistic self-presentation in social anxiety: Implications for assessment and treatment. *Social anxiety*, 159- 187. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00007-8>
- Flett, G. L., Blankstein, K., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behaviour and Personality*, 20(2), 85–94. <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.2.85>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2016). Perfectionism, components of stress reactivity, and depressive symptoms in young adults. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 645–658. <https://doi.org/10.1007/s10862-016-9543-0>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967SpringerLink+1ResearchGate+1>
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gabbard, G. O. (2011). *Uzun süreli psikodinamik psikoterapi* (Çev. H. Atalay). İstanbul: TPD Yayınları.

- 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.
- Gençtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gençtan, E. (2017). *Psikanaliz ve sonrası* (20. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtanırım Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (2017). *Kişilik kuramları: gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (2009). *Gündelik Yaşamda Benliğin Sunumu* (Çev. B. Sungu). İstanbul: Metis Yayınları.
- Göveç, N. T. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 417726).
- Guttmann, J. (1987). Children of divorced parents: Cognitive, emotional and behavioral adjustment. *Journal of Divorce*, 10(3-4), 31-45. https://doi.org/10.1300/J279v10n03_03
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312619).
- Günay, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 764725).
- Güngör, A. (2023). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Farklı Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1236-1253. <https://doi.org/10.30622/tarr.1340780>

- Güngör, H., & Buluş, M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 147-159.
- Hanımoğlu E. & İnanç B.Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294438).
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Twin Cities.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.45>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1994). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(2), 276–280. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.2.276>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., & Caelian, C. (2003). Trait perfectionism dimensions and suicidal behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 27(6), 685–697. <https://doi.org/10.1023/A:1026392712864>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Caelian, C., Collins, L., & Flynn, C. A. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale—Junior Form. *Psychological Assessment*, 23(1), 125–142. <https://doi.org/10.1037/a0021147>
- Hill, K. T. (1972). *Anxiety in the Evaluative Context*. In W. Hartup (Ed.), *The Young Child*, Washington, DC.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5PubMed+1Scribd+1](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5PubMed+1Scribd+1)

- Hu, Q. Y., Wu, Q. ve Cheng, H. (2018). Investigation on test anxiety and coping style of middle school students in different nationalities. *Creative Education*, 9, 1071–1083. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/ce.2018.97080>
- Işıktaş, E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik azim, olumlu gelecek beklentileri ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 744985).
- Jain, R., & Dubey, R. (2021). Academic stress predicts anxiety symptoms in adolescents: A longitudinal mediation model. *Journal of Adolescence*, 89, 124–134. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.12.004>
- Johnson, D. W. (1979). *Educational Psychology*. Prentice-Hall, Inc.
- Kafi, A. H., Yousefi, Z., Hassan Obaid, R., & Sajjadian, I. (2024). *Prediction of academic procrastination based on attachment styles, family relationships, personality traits, and academic enthusiasm*. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(11), 62–69. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.11.8>
- Kalat, J. W. (2009). *Biological psychology*. Argosy Publishing.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279441).
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Karadağ, E., & Sölpük, N. (2018). Türkiye'de Yapılan Çalışmalarda Depresyon ve Kaygı İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Dusunen Adam*, 31(2), 163-176A.
- Karakoç, B. (2023). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 822828).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. basım). Nobel Yayıncılık.
- Karavaşin, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 642303).

- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 631798).
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187434).
- Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36).
- Kılıç, F. M. (2023). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Bir Grup Rehberliği Programının Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 792100).
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69–81. <https://doi.org/10.1080/01443410802463300>
- Knaus, W. J. (2003). *The procrastination workbook*. Oakland: New Harbinger Pub.
- Ko, D. (2019). The role of parental perfectionism and parenting styles in the development of perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 736–746. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01311-3>
- Koç, M. (2004). *Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 231–238.
- Koçyiğit, E. (2021). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçi benlik sunumunun benlik saygısı ve sosyal görünüş kaygısı ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 680145).
- Korkin, Ö. (2019). *Ergenlerin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 542449).

- Köse, S, Yılmaz, Ş. ve Göktaş, S. (2018). The relationship between exam anxiety levels and sleep quality of senior high school students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 105–111. <https://doi.org/doi:10.14744/phd.2018.05025>
- Kurt, (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzucu, Y. (2014). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı* (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçüker, B. (2018). 7-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519201).
- Küçüker, B., & Tekin, U. (2018). 7.8 sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company, New York.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. The Guilford Press.
- Lekick, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self esteem and academic procrastination in college students*. Unpublished master's thesis, Truman State University. Kirksville, Missouri.
- Li, G., Xiong, Z., & Lin, P. (2024). Anxiety and Academic Procrastination in Deaf and Hard of Hearing College Students: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1219.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3, PT. 1), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Lilley, M., Manley, H., & Lewis, R. (2014). The calming effect of music on test anxiety. *Psychology of Music*, 42(3), 388–403. <https://doi.org/10.1177/0305735612463782>
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>

- Liu, X., Zhang, Y., Li, W., & Chen, Z. (2021). Emotion regulation and resilience as predictors of test anxiety among Chinese high school students. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 120–134. <https://doi.org/10.1037/edu0000452>
- Liu, X., Zheng, L., & Gao, Y. (2022). The relationship between academic stress and anxiety among Chinese college students during the COVID-19 pandemic: The mediating role of psychological capital. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1501–1510. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S369438>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 215-230.
- Luo, Y., Deng, L., & Zhang, H. (2020). The role of teacher-student relationship and academic stress in adolescents' academic performance. *Child and Youth Services Review*, 109, 104688. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104688>
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166–173. <https://doi.org/10.1037/h0062855>.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W. W.Norton & Company.
- May, R. (2013). *Kendini arayan insan*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety*. New York: AMACOM
- Maykel, C., deLeyer-Tiarks, J., & Bray, M. A. (2018). Academic stress: What is the problem and what can educators and parents do to help? *Positive schooling and child development: International perspectives*, 27-40.
- McWilliams, N. (2017). *Psikanalitik tanı: klinik süreç içinde kişilik yapısını anlamak* (Çev: E. Kalem). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mişe, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 540595).
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye Giriş*. Eğitim Kitabevi.
- Nar, E. (2006). *Çocuk psikolojisi adına merak edilen her şey*. Babıali Kültür Yayıncılığı.

- Nelson, L. J. (2008). The social-emotional implications of perfectionism in adolescents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 25(2), 103–116. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0106-4>
- Nurtan, F. (2021). *Lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile algıladıkları anne baba tutumu arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 681140).
- O’neil, H. F. ve Richardson, F. C. (1980) “Test Anxiety Reduction and Computer-Based Learning Environment”, I.G. Sarason (Ed.) Test anxiety theory, research and applications (17) Lawrence Erlbaum Associates, Pub, New Jersey
- Oktan M.S. (2025). *Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 919487).
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Orhan, F. G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 636742).
- Oskay, G. (1997). *Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği’nin (Reynolds Adolescent Depression Scale–RADS) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Owen, D.W., Korkut-Owen, F., & Kurter, M. F. (2011). Career development in Turkey: An evolving profession. *Career Planning & Adult Development Journal*, 27(1).
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yöret Yayınevi.
- Öner, N. ve LeCompte, A., 1985, *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. 2. Baskı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları:333.
- Özcan, S. (2021). *Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 669830).

- Özdemir, 2024. *Lise Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ve Umut Düzeylerinin Sınav Kaygısı İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 852197).
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2022). *Lise öğrencilerinde akademik stres, akademik yılmazlık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 772763).
- Öztürk & Uluşahin, (2018). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). A psychometric examination of the Multidimensional Perfectionism Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17(4), 323–334. <https://doi.org/10.1007/BF02229054>
- Pekçetin, E. (2022). *DSM-5'te yer alan kişilik bozukluklarının kontrol odağı, öz kontrol ve psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 798805).
- Phillips, B. N., and Martin, R. P. (1972). Meyers* J. Interventions in relation to anxiety in school. *Anxiety: current trends in theory and research, II*, New York: AcademicPress.
- Pirinççi L. N. (2009). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250421).
- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental/social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580–605. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.4.580> Guilford Journals
- Roberts, M. S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin* (Çev. L. Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus.
- Robichoud & Dugas, (2019). *Yaygın kaygı bozukluğu çalışma kitabı*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Robinson, A., Moscardini, E., Tucker, R., & Calamia, M. (2021). Perfectionistic selfpresentation, socially prescribed perfectionism, self-oriented perfectionism, interpersonal hopelessness, and suicidal ideation in US adults: Reexamining the social disconnection model. *Archives of Suicide Research*, 26(3), 1447-1461.

<https://doi.org/10.1080/13811118.2021.1922108>

- Rodriguez, K. C., Flett, G. L., Hewitt, P. L., O'Connor, R. C., & Campbell, C. M. (2021). Perfectionistic self-presentation and pain in youth with chronic pain: A preliminary investigation. *Children*, 8(2), 128. <https://doi.org/10.3390/children8020128>
- Rozental, A., Shafran, R., Wade, T., Egan, S., Nordgren, L. B., Carlbring, P., & Andersson, G. (2017). A randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy for perfectionism including an investigation of outcome predictors. *Behaviour Research and Therapy*, 95, 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.015PubMed>
- Ruggeri, A. (2018). Mükemmeliyetçiliğin tehlikeli yarıları. <https://www.bbc.com/turkce/vert-fut-43160394>, 20.05.2025.
- Sabini, J. and Silver, M. (1982). *Moralities of everyday life*. London: Pxford University Press.
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2021, November). *Investigation of state test anxiety in university students according to success and social based variables* [Conference presentation]. 11th International Forum of Educational Administration (EYFOR-XI), Antalya, Turkey.
- Sanders, D. & Wills, F. (2003). *Counseling for anxiety problems* (Second edition). London: SAGE Publication
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety*. New York: University Press of America.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Sariot, H. (2011). *The mediator role of parenting behaviors between children's witnessing interparental violence and children's coping with interpersonal and academic stressors*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300610).
- Saygın, O. ve Maviş, A. (2004). *Başarı rehberi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Theories of personality* (9th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Seçer, I., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- Seo, E. H. (2011). A comparison of active and passive procrastination in terms of academic motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(5), 667–678. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.5.667>
- Serbest, N. (2009). *Adım Adım Sınav Yolculuğu*. İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Serim, E. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432640).
- Serin N. B. & Topses G., (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları*. (Çev. Nilüfer Voltan Acar). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shim, S. S., & Fletcher, K. L. (2012). Perfectionism and social goals: Exploring the multidimensional relationships in an academic setting. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 541–552. <https://doi.org/10.1037/a0028636>
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393–398. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x>Wiley Online Library+1SCIRP+1
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sönmez, M. B., Aydın, G., & Fikret, P. (2017). Mükemmeliyetçilik: Kavramsal bir inceleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.18863/pgy.274272>
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. Academic Press.

- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. Academic Press, New York.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, A. (2018). Emotional intelligence and academic stress among university students. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 6(2), 340–345. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2018.073>
- Steel, P. D. G. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. University of Minnesota.
- Stoeber, J., Roche, D.L. (2014). Affect Intensity Contributes to Perfectionistic Self-presentation in Adolescents Beyond Perfectionism. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 32, 164–180 <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0176-x>
- Swanson, G. N. (2000). *Adolescence*. Fink, G. (Ed.) Encyclopedia of Stress. 1 A-D. Academic Press. USA.
- Şahan, H.G. (2013). Lokasyon bazlı sosyal ağlar aracılığıyla selektif benlik sunumu. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350914).
- Şahin H. Ş. (1995). *Stres Nedir? Ne Değildir?* (Çev. N. Hisli Şahin). İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N. H. (1994). *Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıflı öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 509777).
- Şenlik, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinde depresyon, kaygı, stres ve bilinçli farkındalık düzeylerinin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640985).
- Tekgül, N. (2015). *Ergenlik döneminde bilişsel odaklı psiko-eğitim programının kaygı düzeyi, akademik başarı ve bilişsel hatalar ile etkileşiminin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429961).
- Tekin, B. (2022). *Tıp fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme sıklığı ve yordayıcıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 756512).

- Terazi, N. S. (2023). *Yükseköğretim Kurumu Yöneticilerinin Erteleme Davranışları Üzerine Olgubilim Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 791562).
- Tuckman, B. W. (1990, April). *Measuring procrastination attitudinally and behaviorally* [Conference presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Tuckman, B. W. (2002). Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web- Course Performance. *APA Symposium Paper*, Chicago.
- Turan M. E., (2020), Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Sınav Kaygısının Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi. *EJERCongress 2020 Bildiri Kitabı*. 549-557
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi: Özet rapor* (1. Basım). Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel terapi*. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Türker, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan psikoeğitim programının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 667640).
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.
- Uluşahin ve Öztürk, (2014). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları 1*. 12. Baskı, Ankara: Evrim Basım.
- Uluşahin, C. D. (2022). *Yetişkinlerde kişilik özelliklerinin savunma mekanizmalarıyla ilişkisinde zihinselleştirmenin aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 758639).
- Umar, R., Nazir, M., Mazhar, A., Hayat, U., Khan, Z. K., & Iqbal, A. (2023). Academic procrastination as a predictor of depression, anxiety and stress among college students. *Bulletin of Business and Economics*, 12(3), 807–810. <https://doi.org/10.61506/01.00130>
- Uyanık, S. (2007). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 274365).

- Uzun Özer, B. (2009). Academic Procrastination in Group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 12-19. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40488>
- Uzun Özer, B. (2010). A path analytic model of procrastination: Testing cognitive, affective, and behavioral model. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 277642).
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149–158. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019-2)
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/h0031332>.
- Yalçın Ş., (2023). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Beğenilmeme Korkusu Üzerinde Sosyal Kaygı Ve Mükemmeliyetçi Benlik Sunumunun Rolünün İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 791360).
- Yalom I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi* (Çev. Z. İyidoğan Babayigit). İstanbul: Kabalcı
- Yaman, N. (2020). *Farklı lise türünde olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının uyku kaliteleri ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 636650).
- Yapan, A. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 660779).

- Yaşın, Y. (2016). *Deneme sınavlarının hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı, güdülenme ve yıl sonu sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 435988).
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Analysis of the academic procrastination behaviors of adolescents in terms of certain variables. *OPUS International Journal of Society Researches*, 6(10), 80-101.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety in high school students. *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.4471/ijep.2016.01>
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS' de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. Remzi Kitabevi.
- Yetim, B. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 351005).
- Yıldırım, M. (2023). *Lise öğrencilerinde üstbiliş, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tıpta uzmanlık tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 810822).
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Ergenlerin Öz-Yeterlik ve Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 223-232. <https://doi.org/10.31461/ybpd.457869>
- Yılmaz Bingöl, T., Vural Batık, M., Fırıncı Kodaz, A., & Hoşoğlu, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin genel-öz-yeterlik algıları. In *INTE International Conference on New Horizons in Education, Berlin*.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391895).
- Yöndem, Z. D. (2006). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. Morpa Yayınevi.
- Yüceant, M. (2022). Investigation of stress, anxiety, depression and psychological well-being levels of individuals who regularly play tennis. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 270-281. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.488>

- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 368995).
- Yüzakı E. (2024). *Akademik Erteleme ile Sürekli Kaygı Arasındaki İlişkide Davranışsal Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 854028).
- Zamir, E. (2022). *Üniversite Sınavına Hazırlanan 18 Yaş Üstü Öğrencilerin Sınav Kaygısının Algılanan Anne Baba Tutumu ve Beslenme Alışkanlıklarıyla İlişkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 778288).
- Zamkı, M. N. (2022). *Üniversite öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 747620).
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. Springer Science and Business Media.
- Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584655).
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423504).

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

KARAR

31. Nahide Fatma ALAN'ın “ Ergenlerde Sınav Kaygısının Yordayıcıları: Mükemmeliyetçi Öz-Sunum, Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Akademik Erteleme ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı ve yapılan görüşmeler sonunda çalışmanın Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Ölçeği

Aşağıda 9 cümle ve her bir cümlenin yanında da cevaplarını işaretlemeniz için 1'de 5'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin ne sıklıkla yaptığınızı belirtmek amacıyla ifadeyi " her zaman" yapıyorsanız cevap kâğıdındaki (5); "sık sık" ise (4); "bazen" yapıyorsanız (3); "ara sıra" yapıyorsanız (2); "hiçbir zaman" yapmıyorsanız (1) numaralı boşluğuna (X) işareti koyunuz. Bu şekilde 5 cümlenin her birine bir işaret koyarak cevaplar veriniz. Lütfen tüm ifadelere, boş bırakmadan, cevap veriniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
2. Başarısız olduğumda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
3. Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissederim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerimin benden beklentilerim gerçekleştiremediğimde kendimi kötü hissederim.	1	2	3	4	5
6. Kendi standartlarıma göre yaşamadığımda gerginlik hissederim.	1	2	3	4	5
7. Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde yeterince iyi olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiremediğimde genellikle uyuyamam ve endişelenirim.	1	2	3	4	5
9. Sınavda yapabileceklerimi yapamadığım zaman gerginlik yaşarım.	1	2	3	4	5

Ek 3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Değerli katılımcılar; aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup, size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.

	Asla Doğru Değil	Nadiren Doğru	Ara Sıra Doğru	Genellikle Doğru	Daima Doğru
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 hatırlamayabilirim.					
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. Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Benlik Sunumu Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan: (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

1. Başkalarının yanında yaptığım hatalar üzerinde çok düşünürüm.	1	2	3	4	5
2. Daima olabildiğim en iyi şekilde görünmeliyim.	1	2	3	4	5
3. Bir işte başarısız olduğumda insanların bunu öğrenmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
4. Diğer insanların yanında mükemmel davranmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
5. Daima mükemmel görünmeliyim.	1	2	3	4	5
6. İnsanların önünde bir hata yaptığımda kendimi kötü hissedirim.	1	2	3	4	5
7. Diğerlerinin yanındayken kusursuz görünmeliyim.	1	2	3	4	5
8. Problemlerimi daima gizlemeliyim.	1	2	3	4	5
9. İyi bir şeyler yaptığımda insanların bunu bilmelerini isterim.	1	2	3	4	5
10. Sorunlarımı diğer insanlara anlatmak yerine kendim çözmeliyim.	1	2	3	4	5
11. Diğer insanların beni hata yaparken görmesi kötü bir şeydir.	1	2	3	4	5
12. Bir işle uğraşırken ne kadar zorlandığımı diğer insanların görmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
13. Eğer kusursuz görünürsem insanlar benden daha çok hoşlanırlar.	1	2	3	4	5
14. Arkadaşlarımdan kötü yönlerimi görmelerini istemem.	1	2	3	4	5
15. Daima her şeyi mükemmel yapan biri gibi görünmeliyim.	1	2	3	4	5
16. Diğer insanların yanında aptal durumuna düşersem bu benim için çok kötü bir şey olur.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara kusursuz görünebilmek için çok uğraşırım.	1	2	3	4	5
18. Mükemmel görünmek için uğraşmaktan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5. Akademik Erteleleme Ölçeği

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ)

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

	Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
	1	2	3	4	5
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım				① ② ③ ④ ⑤
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm				① ② ③ ④ ⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır				① ② ③ ④ ⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir				① ② ③ ④ ⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
7	Derslere hazırlanarak gelirim				① ② ③ ④ ⑤
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim				① ② ③ ④ ⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm				① ② ③ ④ ⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim				① ② ③ ④ ⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.				① ② ③ ④ ⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım				① ② ③ ④ ⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.				① ② ③ ④ ⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.				① ② ③ ④ ⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem				① ② ③ ④ ⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum				① ② ③ ④ ⑤
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim				① ② ③ ④ ⑤