

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

Emine KEMENÇE

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL
ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

Emine KEMENÇE

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL
ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı :	Doç. Dr. Selami KARDAŞ
Jüri Üyesi :	Dr. Öğretim Üyesi Semra KIYE
Jüri Üyesi :	Dr. Öğretim Üyesi Osman HATUN

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	VI
KISALTMALAR	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

1.1.ALGILANAN STRES.....	5
1.2.STRESİN TEORİK TEMELLERİ	6
1.2.1.Selye'nin Genel Adaptasyon Sendromu (GAS) Teorisi.....	6
1.2.2.Cannon'un Savaş ya da Kaç Teorisi.....	7
1.2.3.Lazarus ve Folkman'ın Stres, Değerlendirme ve Başa Çıkma Modeli	8
1.2.4.Bilişsel Davranışçı Stres Teorisi	8
1.3. ERGENLERDE STRES VE KAYNAKLARI.....	9
1.4.ALGILANAN STRESİN AKADEMİK YAŞAMA ETKİSİ	10
1.5.BİLİŞSEL ÇARPITMALAR	12
1.5.1.Akademik Başarı İle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar	13
1.6. ALGILANAN STRES VE BİLİŞSEL ÇARPITMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİ	15
1.6.1.Bilişsel Değerlendirme Kuramı	15
1.7. ALGILANAN STRES İLE BİLİŞSEL ÇARPITMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ARAŞTIRMALAR	16
1.8. BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES İLİŞKİSİ ÜZERİNE MÜDAHALE TEMELLİ ARAŞTIRMALAR	18

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	22
2.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	22
2.3.VERİLERİN TOPLANMASI.....	24

2.4.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	24
2.4.1.Kişisel Bilgi Formu	25
2.4.2.Algılanan Stres Ölçeği.....	25
2.4.3.Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	25
2.5.VERİLERİN ANALİZİ.....	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1.AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ ANALİZLER.....	28
3.2.AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	28
3.3.CİNSİYETE DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	29
3.4.SINIF DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	30
3.5. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	32
3.6. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	35
3.7. EKONOMİK DURUMA GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	36
3.8. ANNE EĞİTİM SEVİYESİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	37

3.9. BABA EĞİTİM SEVİYESİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	39
---	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	42
4.2. CİNSİYET İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	43
4.3. SINIF DÜZEYİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	45
4.4. OKUL TÜRÜ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	46
4.5. YAŞ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	49
4.6. EKONOMİK DURUM İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI	50
4.7. ANNE EĞİTİM SEVİYESİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI..	51
4.8. BABA EĞİTİM SEVİYESİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI..	54
SONUÇ.....	55
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	70

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL
ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES DÜZEYİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Emine KEMENÇE

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selami KARDAŞ

2025, 87 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, lisede öğretime devam eden öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 9, 10, 11 ve 12. Sınıfta öğrenim gören 517 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde Pearson Korelasyon Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma ve algılanan stres düzeylerinin özellikle cinsiyet ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Çalışma bulguları alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler; Lise öğrencileri, Algılanan Stres, Bilişsel Çarpıtma

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE DISTORTS
AND PERCEIVED STRESS LEVEL RELATED TO ACADEMIC SUCCESS IN
HIGH SCHOOL STUDENTS

Emine KEMENÇE

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Selami KARDAŞ

2025, Page: 87

The aim of this study is to determine the relationship between cognitive distortion levels related to academic success and the perceived stress levels of high school students, and to examine these variables in relation to certain demographic factors. The study group was determined using the convenience sampling method and consists of 517 students enrolled in 9th, 10th, 11th, and 12th grades. The Personal Information Form, Cognitive Distortions Scale Related to Academic Success, and the Perceived Stress Scale were used as data collection tools. To test the research objectives, Pearson Correlation Analysis, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Independent Samples t-Test were applied. According to the findings, a significant relationship was found between cognitive distortions related to academic success and perceived stress levels. Additionally, cognitive distortion and perceived stress levels differed significantly, particularly with respect to gender and type of high school attended. The results of the study were discussed in the context of relevant literature.

Key words; High School Students, Perceived Stress, Cognitive Distortion

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde bilgi, sabır ve desteğiyle yanımda olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez sürecim boyunca bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, her konuda desteğini esirgemeyen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Selami KARDAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca bana koşulsuz destek olan, sabırları ve emekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan sevgili anneme ve babama tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili abime de gönülden teşekkür ederim.

Hayatımın en güzel armağanı olan canım kızım Elif Ece'ye; henüz çok küçük olmasına rağmen bana kattığı anlam, hissettirdiği umut ve verdiği güç için ayrıca teşekkür ederim.

Bu süreçte en büyük desteğim olan, her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime ise en derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Sabırla, sevgiyle ve anlayışıyla bana güç verdi; motivasyonumun düştüğü anlarda beni yeniden ayağa kaldırdı. Bu yolculuk, onun varlığı olmadan çok daha zorlayıcı olurdu. Varlığın, desteğin ve sevgine sonsuz teşekkür ederim; iyi ki yanımdasın.

Muş-2025

Emine KEMENÇE

KISALTMALAR

ABİBÇ	:	Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği
ASÖ	:	Algılanan Stres Ölçeği



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	22
Tablo 2.2 Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	26
Tablo 3.1 Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Algılanan Stres Ölçeğinin Tanımlayıcı Değerleri	28
Tablo 3.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	29
Tablo 3.3. Değişkenlere Ait Puanların Cinsiyet Durumuna Göre t-testi Sonuçları.....	29
Tablo 3.4. Değişkenlere Ait Puanların Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	31
Tablo 3.5. Değişkenlere Ait Puanların Okul Türüne Göre Anova Sonuçları	32
Tablo 3.6. Değişkenlere Ait Puanların Yaşa Göre Anova Sonuçları	35
Tablo 3.7. Değişkenlere Ait Puanların Ekonomik Duruma Göre Anova Sonuçları	36
Tablo 3.8. Değişkenlere Ait Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Anova Sonuçları ..	38
Tablo 3.9. Değişkenlere Ait Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Anova Sonuçları...	40

GİRİŞ

Algılanan stres, bireyin karşılaştığı durumları nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerin duygusal ve bilişsel süreçlerine nasıl yansıdığını ifade eder (Varghese vd., 2015). Yaşanan olayların stres olarak değerlendirilmesi kişinin deneyimlediklerini kendi bilişsel süzgecinden nasıl geçirdiği ve ne şekilde yorumladığı ile bağlantılıdır (Güven, 2023). Lazarus ve Folkman (1984), stresin bilişsel değerlendirmeler yoluyla algılandığını belirtmişlerdir. Bilişsel değerlendirme, bir kişinin çevresiyle olan etkileşimi sırasında hangi durumların stres yaratıp yaratmadığını ve ne kadar stresli olduğunu belirleyen bir değerlendirme sürecidir. Lazarus teorisinde değerlendirmelerin algılanan stresimiz üzerindeki etkisini vurgular ve stresli olayların yorumlanması, olayların kendisinden daha önemli olduğunu öne sürer (Ryan, 2013). Lise öğrencileri arasında algılanan stresin temel kaynağı ise sınav ve akademik stres olarak öne çıkabilir. Bu nedenle, özellikle lise öğrencileri gibi gelişim dönemindeki bireylerde algılanan stresin incelenmesi kritik bir rol oynamaktadır.

Öte yandan, akademik başarı bireylerin eğitim süreçlerinde belirli hedeflere ne ölçüde ulaştığını gösteren çok boyutlu bir kavramdır. Bu başarı, genellikle öğrencinin derslerinde, sınavlarında ve genel olarak okul hayatındaki performansına dayalı olarak değerlendirilir. Lise öğrencileri için akademik başarı, yalnızca derslerden alınan notlarla değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine katılımı, kişisel gelişimi ve gelecekteki eğitim fırsatlarına erişimini de kapsayan geniş bir kavramdır (Avcı ve Çakır 2021). Bu nedenle, akademik başarıyı etkileyen faktörlerin anlaşılması, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri açısından büyük önem taşır.

Bu faktörlerden biri olan bilişsel çarpıtmalar, bireylerin değerlendirme yaparken sıkça yaptığı düşünce hatalarıdır. Bu hatalar işe yaramayan düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Creed vd., 2011). Bilişsel açıdan bakıldığında, bireyler bir durumu kendi yaşamları için tehdit olarak algıladıklarında psikolojik sıkıntı yaşayabilirler. Bu gibi durumlarda, bireylerin düşünme ve değerlendirme süreçleri normal şekilde işlemez: Olayların algılanması ve değerlendirilmesi son derece seçici, benmerkezci ve katı hale gelir. Birey çarpık düşünceleri fark etme veya kendini düzeltme becerileri kaybedebilir, ayrıca dikkatini toplamakta, bir şeyleri hatırlamakta ya da mantıklı düşünmekte zorlanabilir. Bireyin gerçekleri değerlendirme ve olayları daha geniş bir bakış açısıyla

anlama becerisi zayıflar (Beck ve Weishaar, 1989). Bir diğer ifadeyle bilişsel çarpıtmalar, bireylerin olayları yanlış bir şekilde algılaması ve değerlendirmesiyle ortaya çıkar (Burns, 2017). Bu tür düşünme biçimleri, lise öğrencilerinin stresle başa çıkmalarını zorlaştırabilir, stres seviyelerini artırabilir ve akademik başarılarında düşüşe neden olabilir. Bu nedenle, bilişsel çarpıtmaların akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi, öğrencilerin zihinsel sağlığı ve akademik potansiyeli arasındaki bağlantıyı anlamak açısından önemlidir.

Algılanan stres, akademik başarı ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki, bireylerin öğrenme ve performans süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Algılanan stres, bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı, birbirini doğrudan etkileyen ve bazen birbirini besleyen süreçlerdir. Algılanan stres ve bilişsel çarpıtmalar, birbirini pekiştirici bir etki yaratabilir. Stresin artması, bilişsel çarpıtmaları daha belirgin hale getirebilir. Algılanan stres, akademik başarıyı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebilir. Stresin şiddetini artıran bilişsel çarpıtmalar, öğrencinin akademik performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu çarpıtmalar, öğrencinin stresle başa çıkma yeteneğini zayıflatarak, başarısızlık korkusunu pekiştirebilir ve motivasyonu düşürebilir. Bu nedenle, bilişsel çarpıtmaların fark edilip düzeltilmesi, öğrencinin stresle daha sağlıklı başa çıkmasına ve akademik başarısını artırmasına yardımcı olabilir. Bu üç değişkenin birlikte incelenmesi, özellikle lise öğrencilerinin stres yönetimi, zihinsel sağlık ve akademik başarı arasındaki dinamikleri anlamak için bütüncül bir bakış açısı sunar. Bu üç değişken arasındaki ilişkiyi incelemek, lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığını güçlendirmeye yönelik etkili stratejiler oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu araştırmanın temel problemi, lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan stres düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıda bulunan alt amaçlara cevap vermek amaçlanmıştır

1. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri, yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri, ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyleri, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Önem

Stres, bireyin yaşam kalitesini ve akademik performansını olumsuz yönde etkileyen temel psikolojik faktörlerden biridir (Lazarus ve Folkman, 1984). Özellikle öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen akademik stres, çoğu zaman bireyin olayları algılayış biçimiyle, yani bilişsel değerlendirmeleriyle ilişkilidir (Misra ve Castillo, 2004). Bu bağlamda bilişsel çarpıtmalar, öğrencilerin akademik yeterliklerini gerçekçi olmayan biçimlerde yorumlamalarına ve buna bağlı olarak stres düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir (Beck, 1976; Burns, 1980).

Mevcut literatürde algılanan stres ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ayrı ayrı çalışmalarda ele alınmış olmakla birlikte (Örneğin: Kuru ve Kalkan, 2018), bu iki değişkenin birlikte incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmak üzere algılanan stres ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla ele alarak özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Ayrıca araştırma bulguları, eğitim ortamlarında uygulanabilecek bilişsel davranışçı terapi (BDT) temelli müdahalelere dayanak oluşturabilir. Araştırmalar, bilişsel çarpıtmaların fark edilip yeniden yapılandırılmasının stresle başa çıkma becerilerini

geliştirdiğini ve akademik performansı artırabileceğini göstermektedir (Beck, 2011; Seligman, 2006). Bu bağlamda, elde edilecek sonuçlar yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda öğrenci destek programlarının planlanması ve eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından da önemli katkılar sağlayabilir.

Sayıtlar

1- Araştırmada öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla uygulanan “Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (ABİBÇ)”, Algılanan Stres Ölçeği (ASO) ve “Kişisel Bilgi Formu” doğrultusunda güvenilir bilgiler toplandığı varsayılmaktadır.

2- Araştırmadaki örneklemin çalışma evrenini temsil edebilecek düzeyde olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1- Bu araştırmanın sonuçları, yalnızca 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muş ilindeki lise öğrencilerinden elde edilen verilere dayandığından, yalnızca lise öğrencilerini kapsamakta ve bu nedenle genellenebilirliği kısıtlıdır.

2- Araştırma kesitsel bir desenle yürütüldüğü için değişkenler arasındaki ilişkilerde nedensel çıkarımlar yapılamamaktadır.

3- Verilerin yalnızca öz bildirim ölçekleriyle toplanması, sosyal beğenirlik yanlılığı riski taşımaktadır.

4- Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmada kullanılan araç ve nitelik ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

1.1. ALGILANAN STRES

Bilimsel anlamda stres, vücudun herhangi bir isteğe verdiği belirsiz tepki olarak tanımlanır (Selye, 1978). Stres, bireyin bedensel ve zihinsel sınırlarının zorlanması veya tehdit edilmesi sonucu ortaya çıkan bir tepkidir (A. Baltaş ve Z. Baltaş, 1998). Stres, bir kişinin içsel dengesini bozan kısa veya uzun süreli olaylardır. Kişiyi zorlayan olaylar her insanda farklı etki gösterir. Aynı kişi için aynı zorlayıcı her zaman aynı düzeyde etki göstermez. Stresin kaynakları çok çeşitlidir ve her kişi için farklıdır. Bir kişinin bir olaya nasıl tepki vereceği, o olayı nasıl algıladığına bağlıdır (Balcıoğlu ve Savrun, 2001). Lazarus teorisi, stresin aslında yaşanan olaylardan çok, bu olayları nasıl değerlendirdiğimize bağlı olduğunu savunur. Bu durum, algılanan stres düzeyinde belirleyici rol oynar (Deng vd. 2022). Sınavı bir tehdit olarak algılayan öğrenciler, onu bir fırsat olarak değerlendiren öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşayabilmektedir. Bu farklılık, bireylerin olaylara yüklediği anlamdan kaynaklanır (Ryan, 2013). Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Chyu ve Chen (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, Hong Kong'daki lise öğrencilerinin sınav dönemlerinde yaşadığı stres düzeylerinin, sınavı algılayış biçimleriyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Thorsén ve arkadaşlarının (2022) 16 farklı ülkede yürüttüğü geniş çaplı bir araştırma, algılanan stresin ruhsal iyi oluş üzerinde belirleyici etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, stresin bireyin yaşamı üzerindeki etkisi, yaşanan durumdan çok, bireyin bu duruma verdiği tepkilere bağlıdır. İster büyük yaşam değişiklikleri, ister küçük günlük sıkıntılar olsun, bireyin tepkisi belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Davis vd., 2008). Afshar vd. (2022), üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmada, günlük küçük stresörlerin bile yüksek düzeyde stres yaşanmasına neden olabileceğini; özellikle akademik beklentilerin ve performans baskısının bu durumu tetiklediğini göstermiştir. Algılanan stres, bireyin yaşadığı durumlara dair duygu ve düşünceleridir; bu, stresin varlığını değil, kişinin bu durumları nasıl değerlendirdiğini yansıtır. Yani stresli olayların sıklığı, kişinin hayatındaki genel stres düzeyi ve bu durumlara karşı geliştirdiği başa çıkma yeteneği ile ilgilidir. Ergen öğrenciler arasında

algılanan stresin temel kaynağı ise sınav ve akademik stres olarak öne çıkmaktadır (Varghese vd., 2015).

1.2. STRESİN TEORİK TEMELLERİ

1.2.1. Selye'nin Genel Adaptasyon Sendromu (GAS) Teorisi

Fizyolojik ve biyolojik kuramlar, stresin insan organizması üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik temel yaklaşımlardan biridir. Bu kuramlar, stresin yalnızca psikolojik bir deneyim olmadığını; aynı zamanda nöroendokrin, bağışıklık ve metabolik sistemleri etkileyen karmaşık bir biyolojik süreç olduğunu ileri sürer (McEwen ve Akil, 2020). Hans Selye'nin teorisi, bu tür kuramların bir örneğini oluşturur. Genel adaptasyon sendromu, vücudun uzun süreli strese maruz kalması sonucunda ortaya çıkan tüm spesifik olmayan, sistemik reaksiyonlarının toplamıdır (Selye, 1946). İlk başta, adrenal uyarı, lenfatik organ küçülmesi, gastrointestinal ülserler ve vücut kimyasındaki değişikliklerle birlikte vücut ağırlığının kaybı gibi belirtilerle tanınmıştır (Selye, 1978).

Genel adaptasyon sendromunun üç ayrı aşamada, yani "alarm tepkisi", "direnç aşaması" ve "tükenmişlik aşaması"nda evrimleştiği bulunmuştur (Selye, 1946). Stres sırasında vücudun farklı organlarında dejeneratif değişiklikler gözlemlenirken, adrenal korteksin gelişmeye başladığı da fark edilmiştir. Selye bu tepkiyi, vücudun savunma mekanizmalarının devreye girmesi olarak değerlendirip, bu durumu alarm tepkisi olarak adlandırmıştır. Bu aşamada organizma stresörle ilk kez karşılaşır. Hemen ardından sempatik sinir sistemi etkinleşir ve adrenal bezlerden adrenal ve kortizol gibi stres hormonları salgılanır. Bu fizyolojik tepki, kalp atış hızının artması, sindirim sisteminin yavaşlaması, kasların gerilmesi gibi belirtilerle kendini gösterir (McEwen, 2007). Sürekli stres altında kalan organizma, önce bir adaptasyon veya direnç aşamasına girer. Eğer stres faktörü aşırı şiddetliyse, organizma alarm aşamasında hayatta kalamayabilir. Organizma hayatta kalmayı başarırsa, belirtiler azalır ve direnç aşamasına geçilir. Stresin devam etmesi durumunda organizma, dengeyi yeniden sağlamak amacıyla uyum süreçlerini devreye sokar. Bu aşamada HPA (hipotalamus-hipofiz-adrenal) aksı aktif halde kalır ve stres hormonları düzenli şekilde salgılanmaya devam eder (Tsigos ve Chrousos, 2002). Organizma stresle baş etmeye çalışırken dışarıdan bakıldığında dengeli görünse de iç sistemlerde baskı artar. Uzun süreli bu aşama, bağışıklık sisteminde zayıflamaya ve kronik yorgunluğa neden olabilir (Juster vd., 2010). Stres devam ederse, uyum sağlama

kapasitesi sınırlı olduğundan organizma tükenir ve üçüncü aşama olan tükenme evresi başlar (Selye, 1976). Bu aşamada bireyde fiziksel, duygusal ve zihinsel çöküş belirtileri gözlemlenebilir. Sürekli kortizol salınımı, bağışıklık sisteminde baskılanmaya, uyku bozukluklarına ve psikolojik tükenmişliğe yol açabilir (Schneiderman vd., 2005). Bu durum, günümüzde allostatik yük kavramıyla da açıklanmaktadır. Allostatik yük, organizmanın stresle başa çıkma çabasının uzun vadeli fizyolojik ve nörolojik bedelini ifade eder (McEwen ve Stellar, 1993). Ergenlik döneminde yaşanan sınav baskısı, aile içi çatışmalar veya sosyal kabul görme kaygısı gibi stres kaynakları, bu fizyolojik süreci tetikleyerek bireyin hem bedensel hem de ruhsal dengesini etkileyebilir (Santrock, 2020). 2022 yılında yapılan bir çalışmada, lise çağındaki bireylerde akademik baskının sempatik sinir sistemi aktivitesini artırdığı, kalp atış hızı ve kortizol düzeylerinde anlamlı artışlara neden olduğu belirlenmiştir (Silva vd., 2022).

1.2.2. Cannon'un Savaş ya da Kaç Teorisi

Fizyolog Walter B. Cannon, 20. yüzyılın başlarında Harvard'da "stres" kavramına güncel bir tanım getirdi. Cannon, "savaş ya da kaç tepkisi"ni, tehditlere karşı vücudun biyokimyasal olarak hazırlık yapmasını sağlayan bir süreç olarak tanımladı. Cannon'a göre bu tepki, sempatik sinir sisteminin ve adrenal medullanın birlikte çalışmasıyla gerçekleşir; kalp atış hızının artması, solunumun hızlanması, kaslara daha fazla kan akışı sağlanması ve sindirimin yavaşlaması gibi değişiklikler içerir (Cannon, 1929). Bu biyolojik mekanizma, tarihsel olarak insanların tehlikelere karşı hayatta kalabilmesini sağlamış evrimsel bir avantaj sunmuştur (Kemeny, 2003). İlkel insanlar, hayatta kalabilmek için yırtıcılara karşı savaşmak veya kaçmak için bu tepkiye ihtiyaç duyuyorlardı. Bu tepki, atalarımızın hayatta kalmasını sağlayarak genetik miraslarını bize aktarmalarını sağladı. (Davis vd., 2008). Günümüzde, bireyler artık fiziksel yırtıcılarla karşı karşıya kalmasalar da, savaş ya da kaç tepkisi hâlâ devreye girmektedir. Örneğin; bir aracın aniden önüne çıkması ya da sosyal bir çatışmayla karşılaşılması gibi durumlar, bu tepkinin harekete geçmesine neden olabilir. Bu tepki sayesinde kişi, hızlı karar verip duruma müdahale edebilir (Ulrich-Lai ve Herman, 2009). Ergenlik dönemi, hem hormonal hem de nörolojik değişimlerin yoğun yaşandığı, bireyin stres tepkilerine daha hassas hâle geldiği kritik bir gelişimsel evredir (Romeo, 2013). Ergenlikte bu tepki, okul baskısı, aile içi çatışmalar ya da akran ilişkileri gibi stres kaynaklarına karşı yoğun şekilde tetiklenebilir. Bu yaş grubunda biyolojik ve hormonal değişimlerin etkisiyle, stres

kaynakları daha tehdit edici algılanabilir ve bu da savaş ya da kaç tepkisinin daha sık devreye girmesine neden olabilir (McEwen, 2007). Bu durum, ergenin hem duygusal dengesini hem de davranışsal tepkilerini etkileyebilir.

1.2.3. Lazarus ve Folkman'ın Stres, Değerlendirme ve Başa Çıkma Modeli

Psikolojik stres, kişi-çevre ilişkilerinde ortaya çıkan olumsuzluklar ve tehditlere verilen bir tepki olarak tanımlanabilir. Bu süreç sabit bir yapı olmayıp, sürekli değişim ve gelişim içindedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bireyler, koşullarını ya da bu koşulları nasıl algıladıklarını değiştirmeye çalışarak daha olumlu bir bakış açısı geliştirmeye yönelirler; bu süreç başa çıkma olarak adlandırılır (Carver, 2017). Başa çıkma, stres yanıtlarını iki temel yolla etkiler. İlki, sorun odaklı başa çıkma olup, kişinin çevre ile olan ilişkisini değiştirmesi, (Lazarus, 1993) kendisini, davranışlarını ve becerilerini geliştirmesi stres koşullarını daha olumlu hale getirmesini sağlar. Bu yöntem, kişisel değişim ve yeni beceriler öğrenme sürecini de içerir (Eşigül, 2013). İkincisi, duygusal odaklı başa çıkmadır ve bu, bir durumu nasıl algıladığımızı ya da yorumladığımızı değiştirerek stresin etkisini azaltır. Örneğin, bir tehdit durumu, ona odaklanmamayı veya onu farklı bir açıdan değerlendirmeyi başardığımızda, stres yanıtımız azalır. Örneğin, eşinden gelen kırıcı bir yorumu, onun kişisel sorunlarının bir yansıması olarak gören biri, öfke yerine anlayış geliştirebilir. Bu tür başa çıkma yöntemleri, stresin bilişsel temellerini ortadan kaldırarak psikolojik stresi kontrol etmede etkilidir (Lazarus, 1993). Değerlendirme süreci, ister çevresel değişikliklerle, ister kişinin yorumlama biçimiyle olsun, stresin etkisinin azalmasında kritik öneme sahiptir (Lazarus, 2006).

Problem ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin ergenler tarafından hem akademik hem de kişilerarası stres faktörlerine yanıt olarak kullanılmaktadır (Compas vd., 1988; Park ve Levenson, 2022). Bir başka çalışmada, stres ile algılanan başa çıkma olanakları arasında ters bir ilişki olduğu ve daha fazla başa çıkma kaynağına sahip öğrencilerin daha az stres bildirdiği bulunmuştur (Allen ve Hiebert, 1991; Jones vd., 2021). Bu ve benzeri çalışmalar lise öğrencileri için stresi incelerken başa çıkma tarzlarının önemli olduğunu göstermektedir.

1.2.4. Bilişsel Davranışçı Stres Teorisi

Bilişsel yaklaşımda geliştirilen ABC modelinde, önce bir olay (A) meydana gelir, ardından bu olaya ilişkin inançlar (B) şekillenir ve son olarak bu inançların etkisiyle duygusal ve davranışsal sonuçlar (C) ortaya çıkar. Model, bireyin deneyimlediği olayları nasıl değerlendirdiğinin, duygusal ve davranışsal tepkilerin oluşumunda belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Dryden ve Branch, 2020). Rasyonel Duygusal Davranışçı Terapiye göre, olumsuz duyguların asıl kaynağı olayların kendisi değil, bireyin sahip olduğu irrasyonel inançlardır (Ellis, 1957; Dobson ve Dozois, 2019). Terapistin temel amacı, danışanın mevcut sorunlarını ve olumsuz duygularını analiz ederek, bu duyguların kaynağını somut bir şekilde ortaya koymaktır. Terapist, olumsuz duyguların geçmiş olaylardan veya dış etkenlerden değil, bireyin şu anki mantıksız düşüncelerinden kaynaklandığını gösterir (Ellis, 1957). Terapi sürecinde bireyler, stresle başa çıkmak için daha sağlıklı düşünme ve davranma yollarını öğrenirler. Ergenlik döneminde, bireyler sınav kaygısı, sosyal dışlanma veya aile içi çatışma gibi durumları "tehdit" olarak algıladıklarında, bu algı bilişsel süreçleri etkileyerek yoğun stres tepkilerine neden olabilir. Bilişsel Davranışçı Stres Teorisi'ne göre, stres yalnızca yaşanan olaylardan değil, bireyin bu olaylara yüklediği anlamdan kaynaklanır (Lazarus ve Folkman, 1984). Son yıllarda yapılan çalışmalar da bu kuramı desteklemektedir. Örneğin, başarısız bir sınavı "yetersizlik" olarak yorumlayan bir ergen, bu düşünce biçimi nedeniyle daha yoğun stres yaşayabilir. Araştırmalar, bu tür olumsuz bilişsel çarpıtmaların depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur (Beck ve Haigh, 2014; Halamandaris ve Power, 2019). Bu nedenle bilişsel müdahaleler, stresin yönetiminde ve duygusal dayanıklılığın artırılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Kendall vd., 2021).

1.3. ERGENLERDE STRES VE KAYNAKLARI

Akademik stres, üniversite yaşamının istekleri nedeniyle oluşan zihinsel ve duygusal baskı, gerginlik veya strestir (DeDeyn, 2008). Stresin kaynakları, bireylerin yaşadığı çevre ve kişisel özelliklerine göre farklılıklar gösterir. Her birey, stresli bir durumu kendi bakış açısıyla algılar ve değerlendirir. Bu, stresin kaynağının kişisel algı ve değerlendirmeye bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Balcıoğlu ve Savrun, 2001). Her öğrencinin günlük yaşamında stres yaratacak çok sayıda faktör bulunabilir. Ancak, stres altında olup olmamak kişiden kişiye değişen bir durumdur. Stres kaynakları, bireylerin kişilik yapısı, olayları algılama biçimi ve yaşadıkları deneyimlerle şekillenir. Kişinin

yaşına, güçlü yönlerine ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneğine bağlı olarak stres düzeyi farklılık gösterebilir. Stresle başa çıkmanın en önemli kuralı, kişinin hayatındaki stres kaynaklarını tanımlamaktır (Demirci vd., 2013). Lise öğrencileri için stres, hem içsel hem de dışsal faktörlerin bir birleşimi olarak ortaya çıkar. Sosyal etmenler, örneğin arkadaş ilişkileri, ebeveyn beklentileri veya akran zorbalığı, öğrenciler için önemli stres kaynaklarıdır. Psikolojik etmenler ise kimlik gelişimi, özgüven sorunları gibi duygusal ve bilişsel faktörleri içerir. Fiziksel etmenlerde, beden değişiklikleri ve hormonal değişiklikler gibi unsurlar ile stres yaratabilir.

Ergenler, okulda başarı, kişilerarası ilişkiler ve sosyal gelişimle ilgili zorluklar yaşarken, özellikle rekabetçi ortam, sınavlar ve ailelerin okul performansına yönelik beklentileri nedeniyle stres altındadır. Ayrıca, aile beklentileri ve eğitim için yapılan finansal yatırımlar, ergenlere yalnızca kendi gelecekleri değil, aynı zamanda ailelerinin geleceği için de akademik mükemmeliyet çabası yükler. Bu kültürel ve ekonomik baskılar, ergenlerin üzerindeki stresin artmasına yol açabilir (Magaya vd., 2005). Ayrıca zayıf çalışma alışkanlıkları, düşük sosyoekonomik koşullar ve çalışma sorunları, akademik stresi artıran faktörlerdir (Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012).

Yapılan araştırmalarda öğrenci stresinin sınıf arkadaşlarıyla yapılan karşılaştırmalardan ve ebeveyn taleplerinden kaynaklanan yetersizlik hislerinden kaynaklandığını göstermektedir (Leung vd., 2010). Ayrıca daha büyük ergenler haftada daha fazla saat çalışmanın ek stres faktörünü bildirmişlerdir (Allen ve Hiebert, 1991). Öğrencilerin kendilerinden bekledikleri başarı düzeyi ile ailelerinin ve öğretmenlerinin beklentileri, onların stres seviyelerini etkileyebilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Aile bireylerinden birinin kaybı, kaza ya da hastalık gibi yakın dönemde yaşanan olumsuz yaşam olayları, ergenlerde depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini kaçınılmaz olarak etkilemektedir (Bhasin vd., 2010).

1.4. ALGILANAN STRESİN AKADEMİK YAŞAMA ETKİSİ

Algılanan stresin akademik yaşama etkisini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin stres seviyeleri ile sınav kaygıları, akademik başarı, akademik erteleme ve genel akademik performansları gibi faktörler arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik kapsamlı bulgular sunmaktadır.

Başpınar Erten (2020), tarafından yapılan bir araştırma, öğrencilerin algıladıkları stres seviyeleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Çankıroğlu (2007), özellikle sınav stresinin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, sınavların stres yaratıcı bir faktör olarak öğrenciler üzerinde kaygıyı artırabileceğini ve dolayısıyla bu kaygının akademik performansı olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Tugan (2015), araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ile sınav kaygıları arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Demirci ve arkadaşları (2013), gençlerin stres, kaygı ve endişe düzeylerinin öğrenme ve başarıya yönelik kaygılar üzerinde önemli bir etken olduğunu rapor etmiştir.

Yapılan araştırmalar, algılanan stresin akademik ertelemeyi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Kaya, 2023). Akdoğan (2013), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının stres düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve stres seviyesinin arttıkça erteleme davranışlarının da arttığını belirtmiştir. Ocak ve arkadaşları (2024), çalışmalarında, akademik erteleme düzeyi ile algılanan stres arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulmuş ve akademik erteleme düzeyinin algılanan stresin yaklaşık %9'unu açıkladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, stresin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini daha da güçlendirmektedir.

Algılanan stresin öğrencilerin akademik performansı ile anlamlı ve negatif bir korelasyonu olduğu bulunmuştur (Talib ve Zia-ur-Rehman, 2012). Özgan ve arkadaşları (2008), tarafından yapılan bir araştırma, öğrencilerin stres düzeyleri ile başarı durumları ve okudukları bölüm gibi demografik faktörler arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin stres düzeylerinin sadece kişisel özelliklere göre değil, aynı zamanda çevresel ve demografik faktörlere de bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Başarı düzeyi ve okunan bölüm gibi etmenler, öğrencinin stres seviyelerini farklılaştırabilir. Shinto (1998), tarafından yapılan bir araştırma ise, akademik stresin kişisel gelişim hissi ve akademik motivasyonla negatif bir ilişkiye sahip olduğunu, ancak problem çözmeye yönelik başa çıkma yöntemlerinin bu iki faktörle pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Struthers ve arkadaşları (2000), tarafından yapılan araştırmaya göre akademik stresin ders notları ile ters orantılı olduğu, yani stresin arttıkça notların düştüğü sonucuna varılmıştır.

Pascoe ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir araştırma, akademik stresin öğrenciler üzerinde çok çeşitli olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymuştur. Bu olumsuz etkiler, akademik performans, öğrenme kapasitesi, uyku kalitesi ve fiziksel sağlık gibi faktörleri kapsamaktadır. Benzer şekilde, Çinli lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik stresin öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve motivasyonsuzluğu artırabileceği bulgusu elde edilmiştir (Liu, 2015). Ayrıca, Kausar (2010) akademik iş yükü ile algılanan stres arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

1.5. BİLİŞSEL ÇARPITMALAR

Bilişsel terapi, hastanın sıkıntısını tetikleyen ve sürdüren çarpık düşünce kalıplarını tanımlamasına ve değiştirmesine yardımcı olmaya dayanan, depresyon ve anksiyete için yapılandırılmış, aktif, kısa süreli bir tedavidir (Childress ve Burns, 1981).

Bilişsel model, depresyonun psikolojik temelini açıklamak için üç özel kavram öne sürer; bilişsel üçlü, şemalar ve bilişsel hatalar. Bilişsel üçlü, bireyin kendisi, çevresi ve geleceği hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce kalıplarından oluşur (Beck, 1979). Bilişsel üçlünün ilk bileşeni, bireyin kendisi hakkındaki olumsuz algılarıyla ilgilidir. Depresif kişi, kendini yetersiz, eksik ve değersiz hisseder. Yaşadığı olumsuz olayları kendi fiziksel, zihinsel veya ahlaki kusurlarına bağlar. Bu nedenle, kendisini istenmeyen biri olarak görür ve kendini reddetme eğilimindedir (Hoffmann, 1984). Bu modelin ikinci bileşeni, bireyin mevcut yaşantılarını ve çevresel olayları olumsuz biçimde değerlendirme eğilimidir. Bu değerlendirmede kişi, dünyayı tehdit edici, karmaşık ve başa çıkması güç bir yer olarak algılar. Yaşadığı deneyimlerde olumlu yönleri göz ardı ederken, genellikle başarısızlık ve yenilgiye odaklanır (Ingram, vd., 2006). Üçüncü bileşen ise bireyin geleceğe dair karamsar bir bakış açısına sahip olmasıdır. Depresif bireyler, karşılaştıkları zorlukların süreklilik göstereceğine ve hiçbir çabanın durumu değiştiremeyeceğine inanarak umutsuzluk yaşarlar (Joiner vd., 2005).

Bilişsel kuramlar, bireyin çevresinden gelen bilgileri nasıl algıladığını, seçtiğini ve yorumladığını anlamaya çalışır. Herhangi bir durum birçok farklı uyarandan oluşsa da birey, bu uyarılardan bazılarını seçerek bir bütün haline getirir ve ona anlam yükler (Dobson ve Dozois, 2019). Aynı durumu yaşayan farklı bireyler, bu durumu farklı şekillerde yorumlayabilir. Ancak aynı bireyin benzer olaylara benzer biçimlerde tepki

vermesi, bireyin sahip olduğu bilişsel şemalar ile ilişkilidir. Şemalar, bireyin yaşamı boyunca edindiğı deneyimlere dayalı olarak gelişen, olaylara anlam verme ve değerlendirme biçiminde süreklilik sağlayan yapısal bilişsel örüntülerdir (Young, vd., 2003). Bilişsel çarpıtmalar ve otomatik düşüncelerin temel kaynağı şemalardır. Şemalar, bireyin olayları algılayıp yorumlamasını sağlayan zihinsel çerçevelerdir. Çocukluk döneminden itibaren oluşmaya başlar ve bireyin ailesi, çevresi ve kültürel etkileşimleri sonucunda şekillenir. Bu süreç, öğrenme ile gelişerek bireyin düşünce ve davranışlarını yönlendirmeye devam eder (Kuyucu, 2007). Bir birey belirli bir uyarana karşılaştığında, o duruma uygun şema etkinleşir ve bu durum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarına yön verir. Örneğin, sosyal bir ortamda bir kişinin gülmesini “kendisine gülünüyor” şeklinde yorumlayan birey, bu tepkiyi geçmişte yaşadığı sosyal reddedilme deneyimlerinden oluşmuş olumsuz bir şema ile ilişkilendirir (Disner vd., 2011). Şemalar, bireyin çevresindeki olayları ne şekilde değerlendireceğini belirlerken, bu değerlendirmeler zamanla sistematik hatalara dönüşebilir. Bu noktada, bilişsel çarpıtmalar, kişinin kendisini, çevresini ve geleceğini olumsuz bir biçimde değerlendirmesine neden olan kalıcı düşünce hataları olarak tanımlanır (Çiftçi, 2008). Özellikle stresli yaşam olayları karşısında bu çarpıtmalar daha belirgin hale gelerek, bireyin uyum sağlama kapasitesini olumsuz etkileyebilir.

1.5.1. Akademik Başarı İle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar

David D. Burns (2017) bilişsel terapi alanında önemli bir figürdür ve depresyon ve anksiyete gibi duygusal bozuklukların temelinde yatan olumsuz düşünce kalıplarını tanımlamıştır.

- **Aşırı Genelleme:** Tek bir olaya dayanarak yetenekleri, performansları veya değerleri hakkında bir sonuca varmaktır (Beck, 1963). Bu düşünce tarzında, bir kez yaşanan olumsuz bir deneyim, sürekli ve genel bir sonuç olarak kabul edilir. Örneğin bir öğrencinin, bir sınavda başarısız olduktan sonra, "Her zaman başarısız oluyorum, bu konuda asla başarılı olamayacağım" şeklinde düşünmesi (David ve Burns, 2017).

- **Zihinsel Filtre:** Bireyin yaşadığı bir durumu değerlendirirken yalnızca olumsuz bir ayrıntıya odaklanarak, bütün deneyimi bu tek olumsuzluk üzerinden yorumlaması, zihinsel filtre adı verilen bilişsel çarpıtmanın temelini oluşturur. Bu çarpıtma biçiminde olumlu ya da nötr unsurlar göz ardı edilir ve dikkat, bağlamdan koparılmış olumsuz

bilgiye yöneltilir. Sonuç olarak, kişinin genel değerlendirmeleri çarpıtılır ve bu durum olumsuz duygulanımı ile stres düzeyinin artmasına yol açabilir (Everaert vd., 2012). Örneğin, bir öğrenci sınavdan iyi bir not almasına rağmen yalnızca kaçırdığı birkaç soruya takılır ve bu durumu tüm başarısızlığı olarak değerlendirir.

- Olumluyu Diskalifiye etme: Kişinin olumlu deneyimlerini, başarılarını veya övgülerini küçümsemesi ya da geçersiz kılmasıdır. Bu bilişsel çarpıtma biçiminde, birey olumlu geri bildirimleri gerçekçi bir şekilde kabul etmek yerine, onları şansa, tesadüfe veya önemsiz faktörlere bağlar; böylece bu olumlu bilgileri görmezden gelir ya da değersizleştirir (Beck vd., 1979). Örneğin, bir öğrenci sınavdan yüksek not aldığı anda, başarısını sıkı çalışmasına değil “şansa” ya da “soruların kolay olmasına” bağlayarak başarıyı küçümseyebilir ve bu durum kendisini yetersiz hissetmesine yol açabilir.

- Ya hep ya hiç düşüncesi: Bir kişinin deneyimlerini ya da durumları aşırı derecede uç noktalarda değerlendirmesi ve aradaki karmaşık veya ara durumları görmezden gelmesidir. Bu düşünce biçimi, bireyin olayları "hepsi ya da hiç" şeklinde algılamasına yol açar (Beck ve Alford, 2009). Örneğin, başarılı olmayı tamamen iyi, başarısız olmayı ise tamamen kötü olarak algılar. Dolayısıyla, bir öğrenci sınavdan 85 aldıysa, bu notu “tamamen başarısızım” olarak değerlendirir.

- Büyütme (Felaketleştirme) veya Küçültme: Büyütme (felaketleştirme), bir durumu gereksiz şekilde abartarak, küçük bir sorunun ya da hatanın çok daha büyük ve olumsuz sonuçlara yol açacağına inanma eğilimidir. Örneğin, küçük bir hata yaptıktan sonra bunun tüm hayatı olumsuz etkileyeceğini düşünmek buna örnek olarak verilebilir. Küçültme ise, kişinin kendi başarılarını ve güçlü yönlerini değersizleştirilmesi ya da başkalarının olumlu özelliklerini ya da başarılarını önemsizleştirilmesiyle karakterizedir. Bu bilişsel çarpıtmalar, bireyin gerçekçi olmayan ve olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine neden olur (Beck ve Haigh, 2014).

- Duygusal Akıl Yürütme: Bireyin hissettiği olumsuz duyguları gerçeklerin doğru bir yansıması olarak kabul etmesidir. Örneğin, “Kötü hissediyorum, o halde durum gerçekten kötü” şeklindeki düşünceler, duygulara dayalı gerçeklik algısının tipik bir örneğidir. Ancak duygular çoğu zaman yanılgıya açık olabilir ve gerçek durumu tam olarak yansıtmayabilir (Beck, 2011).

- Gerekli Açıklamalar: bireyin belirli davranışları mutlaka yapması gerektiğine inanması ve bu yükümlülüklerin yerine getirilmemesi durumunda kendini suçlu veya

değersiz hissetmesidir. Örneğin, “Bunu yapmalıyım” ya da “Eğer bunu yapmazsam başarısız olurum” gibi düşünceler, birey üzerinde sürekli bir baskı ve stres yaratabilir (Ellis, 2003).

- Etiketleme, kişinin belirli bir davranış veya olaydan yola çıkarak kendisine ya da başkalarına sabit ve genelleyici olumsuz bir kimlik atfetmesidir. Bu bilişsel çarpıtma, bireyin hatalarını veya başarısızlıklarını tüm kişiliğine mal etmesine yol açar. Örneğin, bir hata yaptığında kendisini “Ben bir zavallıyım” şeklinde sert ifadelerle tanımlaması buna örnek verilebilir. Yanlış etiketleme ise, başkalarının davranışlarını abartılı ve gerçek dışı genellemelerle yargılamaktır. Örneğin, bir arkadaşınız size karşı sessiz ve soğuk davrandığında, “O gerçekten kötü bir insan, kesinlikle beni sevmiyor” diye düşünmek yanlış etiketlemeye örnek gösterilebilir (Wright vd., 2006).

- Kişiselleştirme: Bireyin dışsal olayları veya başkalarının davranışlarını kendi kontrolü veya sorumluluğu altında görmesi ve olumsuz sonuçlardan kendini suçlu hissetmesi durumudur. Bu bilişsel çarpıtma, genellikle gerçekçi olmayan bir sorumluluk duygusuyla ilişkilidir (Beck, 2011). Örneğin, bir arkadaşınızın kötü bir gün geçirmesinin sizinle bir ilgisi olmadığını anlamadan, "Ona kötü davrandım, bu yüzden böyle oldu" gibi düşüncelere kapılmak

- Keyfi yorumlama: Sonucu destekleyecek olgusal bir kanıt olmadığında bir durum, olay veya deneyimin yorumunu oluşturma süreci olarak tanımlanır (Beck, 1963).

1.6. ALGILANAN STRES VE BİLİŞSEL ÇARPITMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu bölümde stresin bilişsel süreçler üzerindeki etkisini açıklayan kuramlardan bilişsel değerlendirme kuramına yer verilmiştir.

1.6.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Birey stresli bir durumla karşılaştığında, bu durumun anlık ve uzun vadeli etkilerini belirleyen aracılık süreçleri devreye girer. Aracılık süreçleri bilişsel değerlendirme ve başa çıkmayı içerir (Carpenter, 2016). Bilişsel değerlendirme, bireyin karşılaştığı bir olayı değerlendirerek, buna uygun tepkiler geliştirme sürecidir. Yani, bir kişi, karşılaştığı olayın kendi refahı için ne kadar önemli olduğunu, bilişsel süreçler aracılığıyla değerlendirir. Bu bilişsel değerlendirmeler iki türe ayrılır:

Birincil değerlendirme: Bir olayın kişinin hayatı için ne kadar önemli olduğuna dair ilk yargıdır. Bu değerlendirme, olayın alakasız, olumlu (iyi huylu) veya stresli olup olmadığına karar verir. Stresli değerlendirmeler ise üç şekilde olabilir:

- 1- Zarar/Kayıp: Kişinin daha önce yaşadığı bir zararın tekrar yaşanması.
- 2- Tehdit: Beklenen zararın veya kaybın meydana gelmesi.
- 3- Meydan Okuma: Zorlukla karşılaşılan bir durumun, aynı zamanda ustalık veya kazanç fırsatı sunduğu değerlendirmedir. (Lazarus ve Folkman, 1984)

Tehdit ve meydan okuma kavramları birbiriyle çelişmez; aynı anda ve iç içe yaşanabilirler (Blascovich ve Mendes, 2010). İkincil değerlendirme ise, bireyin elindeki başa çıkma kaynaklarını ve stratejilerinin etkinliğini değerlendirdiği aşamadır. Kişi, karşılaştığı durumla nasıl başa çıkabileceğini ve hangi yöntemlerin başarılı olacağını analiz eder. Bu süreçte çevresel koşullar ve sınırlamalar da dikkate alınır (Folkman ve Lazarus, 1985). Sonuç olarak, bilişsel stres teorisi, stresin birey tarafından nasıl algılandığını ve bu algıların başa çıkma stratejilerini nasıl şekillendirdiğini açıklayan kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, bireylerin stresle mücadele süreçlerini ve psikolojik tepkilerini daha iyi anlamamıza olanak sağlar (Lazarus, 1999; Folkman, 2013).

1.7. ALGILANAN STRES İLE BİLİŞSEL ÇARPITMALAR ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ARAŞTIRMALAR

Araştırma bulgusuna göre performans baskısının, en yüksek başarıyı elde etmek için çalışma belleği kapasitesine dayandığını, ancak bu kapasitenin tükenmesine yol açarak başarılı olabilecek bireyleri olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yani, performans baskısı arttıkça, bireylerin çalışma belleği üzerindeki yük artar ve bu da başarıyı engelleyebilir (Beilock ve Carr, 2005).

Araştırmalara göre, stres ile bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur (Matturro, 2019). Ayrıca, bilişsel çarpıtmalar ile duygusal stres arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Jha vd., 2022). Güven (2023) ise, bilişsel çarpıtmalar ile algılanan stres düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada, akademik alandaki bilişsel çarpıtmaların, sınav kaygısının iki temel bileşeni olan endişe ve bedensel semptomlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi tamamen aracı bir rol üstlendiği bulunmuştur. Bu bulgu, kaygının olumsuz etkilerini

engelleyebilecek olumlu düşüncelerin varlığına işaret eden teorilerle uyumludur (Liu ve Zhang, 2019). Ayrıca yapılan bir başka araştırma, akademik stresin saldırganlık, depresyon ve akademik performans ile anlamlı ve olumlu bir korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmanın analizleri, akademik stres, saldırganlık ve depresyonun, akademik performansın varyansının %68'ini açıklayabileceğini göstermektedir (Khanehkeshi, 2011). Benzer bir başka araştırmaya göre bilişsel çarpıtmaların, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiğini göstermiştir (Putwain vd., 2010).

Bir diğer araştırmaya göre akademik başarıya yönelik baskının, öğrencilerde depresyon, anksiyete ve stres gibi olumsuz durumlar için güçlü bir yatkınlık oluşturduğu, bu durumların ise son okul sınavlarında düşük notlar alan öğrenciler arasında belirgin şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer bulgu depresyon, anksiyete ve stresin akademik seviyeden bağımsız olarak herhangi bir konuda özel ders alan öğrenciler arasında özel ders almayanlara kıyasla daha fazla olmasıdır. Bu akademik performanslarını iyileştirmeleri için ebeveyn baskısının (veya kendi algıladıkları baskının) bir yansıması olabilir. Ayrıca Depresyon, anksiyete ve stresin öğrencilerin akademik performansı ile ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Depresyon ve stresin, öğrencilerin son bir yılda yaşadıkları olumsuz olaylarla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Bhasin vd., 2010). Benzer araştırma bulgusuna göre üniversite öğrencileri arasında otomatik düşünceler ve olumsuz yaşam stresi ile depresif semptomların ortaya çıkışı arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle bilişsel çarpıtmaların depresyon üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur (Schroeder, 1995).

Yapılan araştırmaya göre akademik stresin saldırganlık depresyon ve akademik performanslar ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca analize göre akademik stres, saldırganlık ve depresyonun akademik performans varyansının %68'ini açıkladığı görülmüştür (Keshi, 2011). Bir diğer Araştırma sonucuna göre algılanan stresin depresyon, anksiyete ve akılcı olmayan inançlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Dudau vd., 2015). Ayrıca akademik başarıyla ilişkili bilişsel çarpıtmaların depresyon, anksiyete ve stresin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Buğa ve Kaya, 2022). Diğer bir araştırmaya göre ise bireyin kendine ilişkin akılcı olmayan inançlarının algılanan stres düzeyinin en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Tagay vd., 2018).

Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin karşılaştıkları stresle başa çıkma süreçlerinde, akılcı olmayan inançların başa çıkma becerileri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu, buna karşılık yüksek benlik saygısının stresle başa çıkmalarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Hamarta vd., 2009).

Yapılan bir diğer araştırmaya göre akademik ve aile stresinin öğrenciler arasında depresyona önemli ölçüde yol açtığı, akademik performanslarını ve öğrenme sonuçlarını olumsuz etkilediği bulunmuştur (Jiang vd., 2022). Ayrıca akademik ve ailevi stresin öğrenciler arasında depresyona yol açtığı, akademik performanslarını ve öğrenme sonuçlarını olumsuz etkilediği bulunmuştur (Deng vd., 2022).

1.8. BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES İLİŞKİSİ ÜZERİNE MÜDAHALE TEMELLİ ARAŞTIRMALAR

Habibi (2015), akademik stres yaşayan lise birinci sınıf öğrencilerinde bilişsel-davranışsal stres yönetimi eğitimlerinin akademik beklenti stresini azaltma etkisini incelemiştir. Akademik stres yaşadığı belirlenen 250 kız öğrenci arasından, stres puanları ortalamanın bir standart sapma üzerinde olan 85 öğrenci belirlenmiş; bu öğrenciler arasından basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen 54 öğrenci deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 10 oturumluk stres yönetimi eğitimi verilmiştir. Eğitimden önce ve sonra her iki grup, Akademik Beklentiler Stres Envanteri (AESI) ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, eğitim öncesinde iki grup arasında fark olmadığı, ancak eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik beklenti stresinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür.

Benzer şekilde, Kağan (2006) tarafından bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak geliştirilmiş olan 8 oturumluk mükemmeliyetçilik ile başa çıkma eğitim programının, sporcuların mükemmeliyetçilik düzeylerini ve başarısızlık korkularını anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Bu çalışma da bilişsel-davranışçı yaklaşımların yalnızca öğrenciler değil, farklı gruplar üzerinde de etkili olabileceğini göstermektedir.

Katmer (2023) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı ise, bilişsel davranışçı terapiye dayalı gerçekleştirilen bireysel danışmanın çocukların depresyon düzeyleri, olumsuz düşünceleri ve benlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda uygulamanın çocukların depresyon düzeylerini düşürmede anlamlı bir etki

yarattığı görülmüştür. Ayrıca, uygulamanın çocukların olumsuz benlik algısı seviyesini ve olumsuz düşünce düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde, Açıkgoz (2023) tarafından yapılan randomize kontrollü bir araştırmada, hemşirelik bölümü öğrencilerine çevrimiçi olarak uygulanan mindfulness temelli bilişsel terapi programının, öğrencilerin depresyon, anksiyete, stres ve bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği-42 (DASS-42) ve Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, müdahale grubunda yer alan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres puanlarının son test ve izlem testi ölçümlerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel esneklik düzeylerinde de anlamlı farklılıklar görülmüş; müdahale grubunun Bilişsel Esneklik Envanteri'nden aldığı son test ve izlem testi puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Müdahale grubunda ön test, son test ve izlem testi puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir artış tespit edilmiştir.

Yüksel ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, hemşirelik öğrencilerine uygulanan grup farkındalık temelli bilişsel terapi programının öğrencilerin farkındalık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulama sonucunda, öğrencilerin dikkatli dikkat farkındalık düzeylerinin arttığı ve stres seviyelerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, mindfulness temelli yaklaşımların üniversite öğrencilerinde ruh sağlığına yönelik olumlu katkılarını ortaya koymaktadır.

Benzer sonuçlar Song ve Lindquist (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da görülmüştür. Bu araştırmada Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) programının Koreli hemşirelik öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve farkındalık üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, MBSR programına katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma, farkındalık düzeylerinde ise anlamlı artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Programın hemşirelik öğrencilerinin ruhsal dayanıklılığını artırmada ve psikolojik zorlanmaları azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, kabul ve kararlılık terapisi temelli bir kendi kendine yardım müdahalesi geliştirilmiş ve bu müdahalenin üniversite

öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik esneklik düzeylerine etkisi ile öğrencilerin bu müdahaleyi nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kabul ve kararlılık terapisi temelli kendi kendine yardım müdahalesi öğrencilerin depresyon, anksiyete, stres düzeylerini düşürdüğü ve psikolojik esneklik düzeylerini artırdığı bulunmuştur.

Benzer bir başka araştırmada kabul ve kararlılık terapisinin depresyon ve stres yaşayan ergenler üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Avustralya çalışmasında kabul ve kararlılık temelli grup müdahale programının depresif semptomların azaltılmasında orta ve yüksek düzeyde değişen etki büyüklüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. İsveç çalışmasında ise programın stresin azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, kabul ve kararlılık müdahalelerinin depresif belirtiler veya yüksek stres belirtileri yaşayan ergenler için umut vaat ettiği ifade edilmektedir (Livheim vd., 2015).

Diğer taraftan, Gümüş (2020) tarafından yapılan bir araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere uygulanan kabul ve kararlılık terapisi temelli girişimlerin psikolojik sağlamlıklarını artırdığı, psikolojik katılık, depresyon, anksiyete, stres ve bakım yükü düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bu sonuçlar, söz konusu müdahalelerin etkili olduğunu göstermektedir.

Brinkborg ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırma ise İsveçli sosyal hizmet görevlileri üzerinde kabul ve kararlılık terapisine dayalı kısa süreli bir stres yönetimi müdahalesinin etkilerini randomize kontrollü bir çalışmada incelemiştir. Sonuçlar, müdahalenin stres ve tükenmişlik seviyelerini anlamlı şekilde azalttığını ve bekleme listesi kontrol grubuna kıyasla genel ruh sağlığını artırdığını göstermiştir. Ancak, başlangıçta düşük stres seviyelerine sahip katılımcılar için anlamlı bir etki gözlenmemiştir. Yüksek strese sahip katılımcıların %42'si, klinik olarak anlamlı değişim yaşadığı kriterlerine ulaşmıştır. Bu bulgular, müdahalenin stresi ve tükenmişlik semptomlarını başarılı şekilde azalttığını ve genel ruh sağlığını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Wersebe ve arkadaşları (2018), kabul ve kararlılık terapisi aracılığıyla stresi azaltma ve iyilik halini destekleme konusunda ampirik destek sağlamış ve psikolojik esnekliğin artırılmasına yönelik potansiyelini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Puolakanaho

ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir araştırma kabul ve kararlılığa dayalı Youth COMPASS programının okul bağlamında ergenlerin refahını desteklemek için oldukça uygun olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde, kabul ve kararlılık terapisi temelli müdahalelerin farklı yaş gruplarında ve çeşitli psikolojik sıkıntılar yaşayan bireylerde etkili bir stres yönetimi ve iyileşme aracı olarak kullanılabileceği ortaya çıkmaktadır.

Muto ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kabul ve kararlılık temelli bibliyoterapinin Japon uluslararası öğrencilerinin ruh sağlığını ve psikolojik esnekliklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Hofer ve arkadaşları (2018) tarafından yürütülen bir başka araştırma kabul ve kararlılık terapisi öz yardım kitabının çeşitli meslek gruplarında çalışan bireylerin stres ve tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan ölçekler ve ölçeklere ilişkin bilgiler, çalışmanın uygulanma süreci ve araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Muş ilindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin özellikle sınıf ve lise türü bazında orantılı dağılımı hedeflenmiş ve ön veri toplama sürecinde pilot uygulama yapılarak sınıf dağılımları belirlenmiştir. Muş ilindeki lise türlerinin (Anadolu, Fen, Meslek, İmam Hatip) oranlı dağılımı hedeflenmiştir. Bu aşamalardan sonra kolaylıkla erişilen sınıflarda çalışma uygulanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Muş merkezde eğitime devam etmekte olan 517 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme olarak da bilinen uygun örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu örnekleme metodu, temel olarak araştırma sürecinde kolayca ulaşabilen, zaman, iş gücü ya da maliyet bağlamında düşünüldüğünde araştırma için en kolay şekilde ve kısa süre içerisinde istenen büyüklükte bir örneklem grubunu oluşturması esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımının belirlenmesi amacıyla frekans analizi yapılmış ve tablo1 de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik Özellik Kategorisi	n	%
Yaş	14	98
	15	136
	16	150
	17	113
		21,9

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı (Devamı)

Yaş	18	20	3,9
	Toplam	517	100
Sınıf	9. Sınıf	132	25,5
	10.Sınıf	138	26,7
	11.Sınıf	137	26,5
	12.Sınıf	110	21,3
	Toplam	517	100
Cinsiyet	Kız	233	45,1
	Erkek	284	54,9
	Toplam	517	100
Ekonomik Durum	17.000 ve altı	109	21,1
	17.000-30.000	201	38,9
	30.000 ve yukarısı	207	40
	Toplam	517	100
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	280	54,2
	Ortaokul	111	21,5
	Lise	92	17,8
	Üniversite ve üzeri	34	6,6
	Toplam	517	100
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	120	23,2
	Ortaokul	113	21,9
	Lise	160	30,9
	Üniversite ve üzeri	124	24
	Toplam	517	100
Lise Türü	Meslek lisesi	118	22,8
	Anadolu lisesi	144	27,9
	İmam hatip lisesi	136	26,3
	Fen lisesi	119	23
	Toplam	517	100

Çalışmaya katılanların cinsiyetleri incelendiğinde, %45,1'inin (233) kız, %54,9'unun (284) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların %19'unun (98) 14 yaş, %26,3'ünün (136), 15 yaş, %29'unun (150) 16 yaş, %21,9'unun (113) 17 yaş, %3,9'unun (20) 18 yaşında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde katılımcıların %25,5'inin (132) 9.sınıf, %26,7'sinin (138)

10.sınıf, %26,5'inin (137) 11.sınıf, %21,3'ünün (110) 12.sınıf olduğu görülmektedir. Ekonomik durum değişkenine bakıldığında katılımcıların %21,1'inin (109) gelir düzeyi 17.000 ve altı, %38,9'unun (201) gelir düzeyi 17.000-30.000, %40'ının (207) gelir düzeyi 30.000 ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında %54,2'sinin (280) anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %21,5'inin (111) anne eğitim düzeyi ortaokul, %17,8'inin (92) anne eğitim düzeyi lise, %6,6'sının (34)anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında %23,2'sinin (120) baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %21,9'unun (113) baba eğitim düzeyi ortaokul, %30,9'unun baba eğitim düzeyi (160) lise, %24'ünün (124) baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olduğu görülmektedir. Lise türü değişkenine göre katılımcıların %22,8'inin (118) meslek lisesi, %27,9'unun (144) Anadolu lisesi, %26,3'ünün (136) imam hatip lisesi, %23'ünün (119) fen lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alındıktan sonra uygulama yapılacak okullara uygulama hakkında bilgi verilmiş, uygulama yapılabilecek derslerin gün ve saatleri öğrenilmiş, okul idaresinden randevu alınmış ve belirlenen gün ve saatte öğrencilere Algılanan Stres Ölçeği, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllü olduğu ifade edilmiştir. Ölçeklerde ad soyad bilgisinin olmadığı ifade edilerek katılımcıların samimi cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama ortalama 20 dakika sürmüştür. 4 okulda uygulamaların tamamlanması yaklaşık 1 haftalık bir süreyi kapsamıştır

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, çalışma grubunun kişisel özellikleri hakkında bilgi elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeylerini belirlemek için "Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği" ve algılanan stres düzeylerini belirlemek için "Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)" kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmamızda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan ve demografik bilgilerin toplanması amacıyla kullanılan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Burada cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lise türü, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, anne babanın birlikte veya boşanmış olması bilgilerine yer verilmiştir.

2.4.2. Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen, kişilerin stres verici yaşam olaylarına yönelik değerlendirmelerini ölçmeyi amaçlayan bir kişisel bildirim ölçeğidir. Ölçek maddeleri kişilerin geçtikleri ay boyunca yaşamlarını ne derece öngörülemez, kontrol edilemez ve rahatsız edici algıladıklarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek, 0 (hiçbir zaman) ile 4 (çok sık) arasında puanlanmakta olup, 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 4, 5, 7 ve 8. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten en düşük 0 puan, en yüksek ise 40 puan alınabilmektedir ve yüksek puanlar stres düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlık katsayısı .75 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonu Özücü ve Demir (2009) tarafından Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 508 öğrenci ile yürüttükleri bir çalışma ile geliştirilmiştir. Bu çalışma sonucu ölçeğin algılanan çaresizlik faktörü (1, 2, 3, 6, 9 ve 10. maddeler) ve algılanan öz-yeterlik faktörü (4, 5, 7 ve 8. maddeler) olmak üzere iki faktörlü bir yapısının olduğu görülmüştür. Algılanan çaresizlik faktörü toplam varyansın %42.66'sını açıklarken, algılanan öz-yeterlik faktörü toplam varyansın %13.57 sini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

2.4.3. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Kaya (2018) tarafından lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde öğrenci görüşmelerinden, literatürden ve uzman görüşlerinden hareket edilerek 52 maddeli bir forma ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve uzman görüşleri çerçevesinde 27 madde formdan çıkarılarak 25 maddeli bir form elde edilmiştir. ABİBÇÖ, başarısızlığı felaketleştirme ifadelerini kapsayan “Felaketleştirme” boyutu; kişisel değerini akademik başarı üzerinden tanımlayan maddeleri kapsayan “Benlik değeri” boyutu, başarı veya başarısızlığı kendi

dışındaki etmenlerde arayan ifadeleri kapsayan “Dışa atıf” boyutu ve başarıya dair katı ve yüksek standartları kapsayan “Mükemmeliyetçilik” boyutu olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (.89), test tekrar test güvenirliği (.89) ve yapısal güvenirlik (.94) olarak hesaplanmış ve yapılan analiz sonuçları ölçeğin yeterli güvenirlikte olduğunu göstermiştir. Tüm bu bulgular 25 maddelik ABİBÇÖ’nün lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Kaya, 2018). Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı.93 olarak hesaplanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada normallik varsayımları kontrol edildikten sonra elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada veri analizine başlamadan önce, elde edilen verilerin dağılım normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Ayrıca, Levene testi kullanılarak varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde $p < 0,05$ olan alt boyutlar için ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Değerlendirme aşamasında, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayıları kontrol edildiğinde -2+2 referans aralığını sağladığı görülmüştür (HahsVaughn ve Lomax, 2020). Tüm bu sonuçlara göre yapılan bu araştırmada parametrik testler yapılması uygun görülmüştür. Ölçeklerin yaş, okul türü ve sınıf düzeylerine göre kıyaslanması için Tek Yönlü Anova Analizi; cinsiyet durumuna göre değişkenlerdeki farklılaşma durumu t-testi analizi; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, uygulanan bütün testler %95 güven aralığında ve p değeri .05 referans alınarak uygulanmıştır.

Tablo 2.2. ' de Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeğine ait verilerin normallik dağılım değerleri verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Çarpıklık	Basıklık
ABİBÇ	Felaketleştirme	0,059	0,989	0,109	-0,490

Tablo 2.2. Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler (Devamı)

Benlik Değeri	0,100	0,931	0,824	0,163
Dışa Atıf	0,119	0,919	1,093	1,700
Mükemmeliyetçilik	0,070	0,988	-0,112	-0,459
ABİBÇ Toplam	0,048	0,989	0,362	-0,052
ASÖ Toplam	0,052	0,984	-0,063	-0,148

Tablo 2.2.'ye göre "Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği" toplam puanı (Çarpıklık = 0,362; Basıklık = -0,052), "Felaketleştirme" (Çarpıklık = 0,109; Basıklık = -0,490), "Benlik değeri" (Çarpıklık = 0,824; Basıklık = 0,163), "Dışa atıf" (Çarpıklık = 1,093; Basıklık = 1,700), "Mükemmeliyetçilik" (Çarpıklık = -0,112; Basıklık = -0,459) alt boyutlarında çarpıklık basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Yine tablo 2'de "Algılanan Stres Ölçeği" puanı (Çarpıklık = -0,063; Basıklık = -0,148) çarpıklık basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca verilere ait Histogram grafikleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Karşılaştırma ve ilişki testlerinde parametrik istatistiksel analizler uygulanmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımları nedeniyle bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıklar olan gruplarda farklılığın belirlenebilmesi için, post-hoc Tukey Testi ve Games-Howell Testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeni ile değişkenler arası ilişki incelenirken Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulgularıyla alakalı tablolara ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ ANALİZLER

Tablo 3.1. Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Algılanan Stres Ölçeğinin Tanımlayıcı Değerleri

	n	min.	mak.	$\bar{x}$	ss
ABİBÇ Alt Boyutları					
Felaketleştirme	517	8	49	26,24	6,78
Benlik Değeri	517	6	30	13,71	5,94
Dışa Atıf	517	6	35	11,50	4,40
Mükemmeliyetçilik	517	5	25	15,53	4,52
ABİBÇ Toplam	517	26	115	67,00	16,68
ASÖ Toplam	517	2	40	22,33	6,57

Tablo 3.1. incelendiğinde Felaketleştirme boyut düzeylerinin 8-49 değerleri arasında ($\bar{x} = 26,24$; $ss = 6,78$), Benlik değeri boyut düzeylerinin 6-30 değerleri arasında ($\bar{x} = 13,71$; $ss = 5,94$), Dışa atıf boyut düzeylerinin 6-35 değerleri arasında ($\bar{x} = 11,50$; $ss = 4,40$), Mükemmeliyetçilik boyut düzeylerinin 5-25 değerleri arasında ($\bar{x} = 15,53$; $ss = 4,52$), ABİBÇ toplam düzeylerinin 26-115 değerleri arasında ($\bar{x} = 66$; $ss = 16,68$) dağıldığı, Algılanan stres ölçeği toplam puan düzeylerinin 2-40 değerleri arasında ($\bar{x} = 22,33$; $ss = 6,57$) dağıldığı görülmektedir.

3.2. AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

ABİBÇ Ölçeği alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler		1	2	3	4	5	6
1. Felaketleştirme	r	1					
2. Benlik Değeri	r	.620	1				
3. Dışa Atıf	r	.271	.453	1			
4. Mükemmeliyetçilik	r	.600	.457	.148	1		
5. ABİBÇ Toplam	r	.862	.852	.576	.717	1	
6. ASÖ	r	.366	.326	.244	.125	.363	1

Tablodaki korelasyon katsayıları incelendiğinde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar toplam puanı ile Algılanan stres puanı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ($r = 0.363$; $p < 0.01$) görülmektedir.

Algılanan Stres ile Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında Felaketleştirme alt boyutu ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki ($r = 0.366$; $p < 0.01$); Benlik değeri alt boyutu ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki ($r = 0.326$; $p < 0.01$); Dışa atıf alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki ($r = 0.244$; $p < 0.01$); Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki ($r = .125$; $p < 0.01$) olduğu görülmektedir.

3.3. CİNSİYETE DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3. Değişkenlere Ait Puanların Cinsiyet Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
ABİBÇ Alt Boyutları							
Felaketleştirme	Kız	233	27.12	7.30	458.671	2.617	0.01*
	Erkek	284	25.52	6.25			
Benlik Değeri	Kız	233	14.30	6.17	515	2.025	0.04*
	Erkek	284	13.24	5.72			

Tablo 3.3. Değişkenlere Ait Puanların Cinsiyet Durumuna Göre t-testi Sonuçları (Devamı)

Dışa Atıf	Kız	233	11.26	4.42	515	1.157	0.25
	Erkek	284	11.71	4.39			
Mükemmeliyetçilik	Kız	233	15.68	4.96	451.091	0.511	0.61
	Erkek	284	15.44	4.13			
ABİBÇ Toplam	Kız	233	68.33	18.66	437.771	1.611	0.19
	Erkek	284	65.90	14.80			
Algılanan Stres Ölçeği	Kız	233	24.40	6.37	515	6.978	0.00*
	Erkek	284	20.64	6.26			

T testi sonuçlarına göre öğrencilerin Dışa atıf, Mükemmeliyetçilik alt boyutlarında ve ABİBÇ toplam puanından elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 27,12$, $ss = 7,30$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 25,52$, $ss = 6,25$) göre daha yüksektir.

Benlik değeri alt boyutundan elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 14,30$, $ss = 6,17$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 13,24$, $ss = 5,72$) göre daha yüksektir.

Ayrıca algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 24,40$, $ss = 6,37$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 20,64$, $ss = 6,26$) göre daha yüksektir.

3.4. SINIF DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin sınıfa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup

olmadığının tespiti için yapılacak tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Değişkenlere Ait Puanların Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p	fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	9.sınıf	132	26.23	7.06	0.112	3	.953	
	10.sınıf	138	26.11	6.49				
	11.sınıf	137	26.52	7.00				
	12.sınıf	110	26.08	6.61				
	Toplam	517	26.24	6.78				
Benlik Değeri	9.sınıf	132	13.76	6.37	0.005	3	1.00	
	10.sınıf	138	13.71	5.42				
	11.sınıf	137	13.69	6.19				
	12.sınıf	110	13.68	5.81				
	Toplam	517	13.71	5.94				
Dışa Atıf	9.sınıf	132	11.45	4.92	0.019	3	.997	
	10.sınıf	138	11.51	4.55				
	11.sınıf	137	11.57	4.29				
	12.sınıf	110	11.48	3.70				
	Toplam	517	11.50	4.40				
Mükemmeliyetçilik	9.sınıf	132	15.84	4.91	1.620	3	.184	
	10.sınıf	138	15.59	4.13				
	11.sınıf	137	15.84	4.52				
	12.sınıf	110	14.72	4.45				
	Toplam	517	15.53	4.52				
ABİBÇ Toplam	9.sınıf	132	67.29	18.13	0.218	3	.884	
	10.sınıf	138	66.93	15.67				
	11.sınıf	137	67.62	16.77				
	12.sınıf	110	65.96	16.15				
	Toplam	517	67.00	16.68				
Algılanan Stres Ölçeği	9.sınıf	132	20.96	7.06	4.315	3	.010*	1<4
	10.sınıf	138	22.21	5.59				
	11.sınıf	137	22.45	6.65				
	12.sınıf	110	23.98	6.71				
	Toplam	517	22.33	6.57				

Tablo 3.4.'e göre, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle sınıf düzeyleri akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlar düzeyi açısından benzer durumdadır.

Tablo 3.4.'e göre öğrencilerin Algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar sınıf gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Games-Howell Testi sonuçları göstermiştir ki algılanan stres ölçeği puanları için 9.sınıf düzeyinde olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20.96$, $ss = 7.06$) 12. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 23.98$, $ss = 6.57$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

3.5. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin lise türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Değişkenlere Ait Puanların Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p	Fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	Meslek	118	25.19	6.17	3.984	3	.008*	1<4
	Anadolu	144	26.30	6.86				3<4
	İmam Hatip	136	25.59	6.71				
	Fen	119	27.97	7.08				
	Toplam	517	26.24	6.78				
Benlik Değeri	Meslek	118	13.13	5.61	5.540	3	.001*	1<4
	Anadolu	144	14.10	6.14				3<4
	İmam Hatip	136	12.44	5.26				
	Fen	119	15.28	6.41				
	Toplam	517	13.71	5.94				

Tablo 3.5. Değişkenlere Ait Puanların Okul Türüne Göre Anova Sonuçları (Devamı)

Dışa Atıf	Meslek	118	12.62	4.64	3.543	3	.015*	3<1
	Anadolu	144	11.42	4.40				4<1
	İmam Hatip	136	11.07	4.43				
	Fen	119	11.00	3.97				
	Toplam	517	11.50	4.40				
Mükemmeliyetçilik	Meslek	118	16.02	3.75	1.479	3	,190	
	Anadolu	144	15.23	4.58				
	İmam Hatip	136	15.07	4.42				
	Fen	119	15.95	5.16				
	Toplam	517	15.53	4.52				
ABİBÇ Toplam	Meslek	118	66.97	14.90	2.775	3	.041*	3<4
	Anadolu	144	67.04	16.89				
	İmam Hatip	136	64.18	15.78				
	Fen	119	70.19	18.60				
	Toplam	517	67.00	16.68				
Algılanan Stres Ölçeği	Meslek	118	20.61	6.24	4.874	3	0.002*	1<2
	Anadolu	144	22.85	6.50				1<4
	İmam Hatip	136	22.09	6.26				
	Fen	119	23.70	7.00				
	Toplam	517	22.33	6.57				

Tablo 3.5.'e göre, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde ettikleri puanların lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle lise türü mükemmeliyetçilik düzeyi açısından benzer durumdadır.

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey testi sonuçları göstermiştir ki felaketleştirme alt boyutu puanları için lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 25.19$ ss = 6.17) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 27.97$ ss = 7.08) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca lise türü imam hatip lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 25.59$ ss = 6.71) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 27.97$ ss = 7.08) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$).

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin benlik değeri alt boyutundan elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey sonuçları göstermiştir ki benlik değeri alt boyutu puanları için lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 13.13$ ss = 5.61) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 15.28$ ss = 6.41) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca lise türü imam hatip lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 12.44$ ss = 5.26) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 15.28$ ss = 6.41) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$).

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin dışa atf alt boyutundan elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey Testi sonuçları göstermiştir ki dışa atf alt boyutu puanları için lise türü imam hatip lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 11.07$ ss = 4.43) lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 12.62$, ss = 4.64) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca lise türü fen lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 11.00$ ss = 3.97) lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 12.62$, ss = 4.64) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$).

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin ABİBÇ ölçeğinden elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey Testi sonuçları göstermiştir ki ABİBÇ toplam puanları için lise türü imam hatip lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 64.18$ ss = 15.78) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 70.19$, ss = 18.60) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. ($p < 0,05$).

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey Testi sonuçları göstermiştir ki algılanan stres ölçeği puanları için lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20.61$ ss = 6.24) lise türü Anadolu lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 22.85$, ss = 6.50) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca lise türü meslek olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20.61$ ss = 6.24) lise türü

fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 23.70$, $ss = 7.00$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$).

3.6. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.6.'da verilmiştir

Tablo 3.6. Değişkenlere Ait Puanların Yaşa Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	Sd	p	Fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	14	98	26.66	7.30	0.732	4	.570	
	15	136	26.48	6.71				
	16	150	26.41	6.89				
	17	113	25.72	6.49				
	18	20	24.30	5.42				
	Toplam	517	26.24	6.78				
Benlik Değeri	14	98	14.22	6.79	0.730	4	.571	
	15	136	13.99	5.66				
	16	150	13.60	5.80				
	17	113	13.37	5.96				
	18	20	12.10	4.14				
	Toplam	517	13.71	5.94				
Dışa Atıf	14	98	11.58	5.07	0.106	4	.980	
	15	136	11.33	4.19				
	16	150	11.47	4.54				
	17	113	11.65	4.03				
	18	20	11.75	3.46				
	Toplam	517	11.50	4.40				
Mükemmeliyetçilik	14	98	16.04	4.96	1.584	4	.177	
	15	136	15.71	4.38				
	16	150	15.77	4.24				
	17	113	14.76	4.51				
	18	20	14.45	4.91				
	Toplam	517	15.24	4.58				

Tablo 3.6. Değişkenlere Ait Puanların Yaşa Göre Anova Sonuçları (Devamı)

	Toplam	517	15.53	4.52			
ABİBÇ Toplam	14	98	68.51	19.10	0.816	4	.333
	15	136	67.52	15.88			
	16	150	67.24	16.89			
	17	113	65.50	15.90			
	18	20	62.60	11.23			
	Toplam	517	67.00	16.68			
Algılanan Stres	14	98	21.27	7.72	1.069	4	.479
Ölçeği	15	136	22.16	5.69			
	16	150	22.83	6.30			
	17	113	22.61	6.74			
	18	20	23.45	7.04			
	Toplam	517	22.33	6.57			

Tablo 3.6.'ya göre, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle yaşları akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlar düzeyi açısından benzer durumdadır. Ayrıca öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

3.7. EKONOMİK DURUMA GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin ekonomik duruma göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Değişkenlere Ait Puanların Ekonomik Duruma Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p	Fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	17.000 ve altı	109	26.51	6.75	0.723	2	.486	
	17.000-30.000	201	26.55	6.62				
	30.000 ve üzeri	207	25.81	6.96				
	Toplam	517	26.25	6.78				

Tablo 3.7. Değişkenlere Ait Puanların Ekonomik Duruma Göre Anova Sonuçları (Devamı)

Benlik Değeri	17.000 ve altı	109	14.66	6.48	1.796	2	.167
	17.000-30.000	201	13.54	5.84			
	30.000 ve üzeri	207	13.38	5.72			
	Toplam	517	13.71	5.94			
Dışa Atıf	17.000 ve altı	109	11.85	4.59	0.586	2	.557
	17.000-30.000	201	11.29	4.20			
	30.000 ve üzeri	207	11.53	4.51			
	Toplam	517	11.50	4.40			
Mükemmeliyetçilik	17.000 ve altı	109	16.05	4.57	1.359	2	.258
	17.000-30.000	201	15.61	4.36			
	30.000 ve üzeri	207	15.19	4.63			
	Toplam	517	15.53	4.52			
ABİBÇ Toplam	17.000 ve altı	109	69.08	17.64	1.295	2	.275
	17.000-30.000	201	66.99	16.24			
	30.000 ve üzeri	207	65.91	16.56			
	Toplam	517	67.00	16.68			
Algılanan Stres Ölçeği	17.000 ve altı	109	22.31	6.88	0.028	2	.971
	17.000-30.000	201	21.42	5.95			
	30.000 ve üzeri	207	22.26	7.00			
	Toplam	517	22.33	6.57			

Tablo 3.7.'ye göre, öğrencilerin algılanan stres ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle gelir düzeyleri akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlar düzeyi açısından benzer durumdadır. Ayrıca öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

3.8. ANNE EĞİTİM SEVİYESİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Değişkenlere Ait Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p	Fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	İlkokul ve altı	280	26.10	6.65	3.081	3	.027*	1<4
	Ortaokul	111	25.13	6.29				
	Lise	92	27.10	7.20				
	Üniversite ve üzeri	34	28.73	4.62				
	Toplam	517	26.24	6.78				
Benlik Değeri	İlkokul ve altı	280	13.65	5.96	2.627	3	.050*	2<4
	Ortaokul	111	13.00	5.32				
	Lise	92	13.85	6.12				
	Üniversite ve üzeri	34	16.23	6.72				
	Toplam	517	13.71	5.94				
Dışa Atıf	İlkokul ve altı	280	11.65	4.43	1.044	3	.373	
	Ortaokul	111	10.93	4.17				
	Lise	92	11.50	4.46				
	Üniversite ve üzeri	34	12.23	4.73				
	Toplam	517	11.50	4.40				
Mükemmeliyetçilik	İlkokul ve altı	280	15.85	4.51	2.038	3	.108	
	Ortaokul	111	14.70	4.15				
	Lise	92	15.33	4.61				
	Üniversite ve üzeri	34	16.20	5.25				
	Toplam	517	15.53	4.52				
ABİBÇ Toplam	İlkokul ve altı	280	67.25	16.45	3.192	3	.023*	2<4
	Ortaokul	111	63.76	14.56				
	Lise	92	67.77	17.89				
	Üniversite ve üzeri	34	73.41	19.82				
	Toplam	517	67.00	16.68				
Algılanan Stres Ölçeği	İlkokul ve altı	280	22.17	6.32	1.397	3	.391	
	Ortaokul	111	21.74	5.95				
	Lise	92	22.93	6.83				
	Üniversite ve üzeri	34	24.06	9.28				
	Toplam	517	22.33	6.57				

Tablo 3.8.'e göre, öğrencilerin algılanan stres ölçeği ile dışa atıf ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle anne

eğitim seviyesi algılanan stres, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik düzeyi açısından benzer durumdadır.

Tablo 3.8.'e göre öğrencilerin Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri puanlar anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey testi sonuçları göstermiştir ki Felaketleştirme alt boyutu puanları için anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 25.13$, $ss = 6.29$) anne eğitim seviyesi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 28.73$, $ss = 6.62$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 3.8.'e göre öğrencilerin benlik değeri alt boyutundan elde ettikleri puanlar anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey testi sonuçları göstermiştir ki benlik değeri alt boyutu puanları için anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 13.00$, $ss = 5.32$) anne eğitim seviyesi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 16.23$, $ss = 6.72$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 3.8.'e göre öğrencilerin ABİBÇ ölçeğinden elde ettikleri puanlar anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen Post hoc Tukey testi sonuçları göstermiştir ki akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği için anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 63.76$, $ss = 14.56$) anne eğitim seviyesi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 73.41$, $ss = 19.82$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

3.9. BABA EĞİTİM SEVİYESİNE GÖRE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR VE ALGILANAN STRES DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve alt boyutları ile Algılanan Stres Ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Değişkenlere Ait Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Anova Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p	Fark
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği								
Felaketleştirme	İlkokul ve altı	120	25.94	5.91	1.208	3	.301	
	Ortaokul	113	25.36	6.44				
	Lise	160	26.65	7.36				
	Üniversite ve üzeri	124	26.82	7.07				
	Toplam	517	26.24	6.78				
Benlik Değeri	İlkokul ve altı	120	13.76	5.39	0.975	3	.404	
	Ortaokul	113	12.93	5.80				
	Lise	160	13.85	6.05				
	Üniversite ve üzeri	124	14.21	6.42				
	Toplam	517	13.71	5.94				
Dışa Atıf	İlkokul ve altı	120	11.47	4.04	0.146	3	.932	
	Ortaokul	113	11.67	4.39				
	Lise	160	11.34	4.54				
	Üniversite ve üzeri	124	11.60	4.61				
	Toplam	517	11.50	4.40				
Mükemmeliyetçilik	İlkokul ve altı	120	15.87	4.29	0.298	3	.802	
	Ortaokul	113	15.35	4.07				
	Lise	160	15.46	4.93				
	Üniversite ve üzeri	124	15.47	4.60				
	Toplam	517	15.53	4.52				
ABİBÇ Toplam	İlkokul ve altı	120	67.03	14.72	0.580	3	.606	
	Ortaokul	113	65.32	15.21				
	Lise	160	67.30	17.83				
	Üniversite ve üzeri	124	68.10	18.21				
	Toplam	517	67.00	16.68				
Algılanan Stres Ölçeği	İlkokul ve altı	120	21.44	6.38	1.600	3	.189	
	Ortaokul	113	21.89	6.62				
	Lise	160	22.92	6.53				
	Üniversite ve üzeri	124	22.85	6.70				
	Toplam	517	22.33	6.57				

Tablo 3.9.'a göre, öğrencilerin algılanan stres ölçeği ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim seviyesine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle baba eğitim seviyesi algılanan stres ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutları düzey açısından benzer durumdadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulguları, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar (ABİBÇ) toplam puanı ile algılanan stres puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin akademik başarıya dair geliştirdikleri olumsuz bilişsel kalıpların, stres düzeylerinin artmasında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Literatürde de benzer şekilde, bilişsel çarpıtmaların özellikle felaketleştirme ve küçümseme gibi düşünce biçimlerinin bireyin stres tepkilerini artırdığı belirtilmektedir (El Shokheby, 2020).

Alt boyutlar incelendiğinde, Felaketleştirme ile Benlik Değeri, Dışa Atıf, Mükemmeliyetçilik alt boyutları, ABİBÇ toplam puanı ve algılanan stres puanı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, felaketleştirme eğiliminin bireyin hem kendine yönelik değerlendirmelerini hem de dış çevreye yüklediği anlamları olumsuz etkilediğini ve dolayısıyla stres düzeyini artırdığını göstermektedir. Bilişsel davranışçı terapi literatüründe de felaketleştirmenin, stresin başlıca bilişsel belirleyicilerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Beck, 2011).

Benzer şekilde, Benlik Değeri alt boyutu ile Dışa Atıf ve Mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında, ayrıca bu alt boyutların ABİBÇ toplam puanı ve algılanan stres puanı ile pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, bireyin öz değerlendirme süreçlerinin stres deneyimini doğrudan etkileyen kritik faktörler olduğunu göstermektedir. Özellikle mükemmeliyetçilik, hem akademik baskıyı artıran hem de başarısızlık algısını büyüten bilişsel bir yapı olarak stres tepkilerini şiddetlendirmektedir (Stoeber ve Otto, 2006).

Araştırmada ayrıca, Dışa Atıf alt boyutunun Mükemmeliyetçilik, ABİBÇ toplam puanı ve algılanan stres puanı ile anlamlı ve pozitif ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, bireyin başarısızlık ve zorlukları dışsal nedenlere bağlama eğiliminin, stres düzeyini artıran bir faktör olduğunu desteklemektedir (Weiner, 2010). Son olarak, Mükemmeliyetçilik alt boyutunun hem ABİBÇ toplam puanı hem de algılanan stres puanı ile pozitif ve anlamlı ilişkisi, mükemmeliyetçi eğilimlerin hem olumsuz bilişsel süreçlerle

hem de yüksek stres düzeyleriyle yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Flett ve Hewitt, 2002).

Bu sonuçlar, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ve alt boyutlarının öğrencilerin stres deneyimleri üzerinde karşılıklı ve çok boyutlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, akademik stresin yönetiminde bilişsel kalıpların değiştirilmesine yönelik müdahalelerin önemi büyüktür. Özellikle bilişsel davranışçı terapi teknikleri ile felaketleştirme, küçümseme, mükemmeliyetçilik gibi olumsuz düşünce biçimlerinin düzeltilmesi, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini artırabilir (Garland vd., 2015; Hofmann vd., 2012).

Ayrıca, araştırma bulguları stres düzeyi ve bilişsel çarpıtmaların bireyler arasında farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların özellikle cinsiyet ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bireysel farklılıkların akademik stres ve bilişsel süreçler üzerindeki etkisini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim sistemine yönelik politika ve program geliştirme çalışmalarında kişiselleştirilmiş müdahalelerin gerekliliğine işaret etmektedir (Compas vd., 2017). Elde edilen veriler, hem bireysel psikolojik müdahale süreçlerinin hem de eğitim sistemine yönelik destek mekanizmalarının daha etkili şekilde planlanabilmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı ve hedef odaklı destek programlarının geliştirilmesi, hem ruh sağlığının korunması hem de akademik başarıların artırılması açısından kritik bir rol oynayabilir.

4.2.CİNSİYET İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 24,40$, $ss = 6,37$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 20,64$, $ss = 6,26$) göre daha yüksektir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde stres algıladıkları ortaya konmuştur. Örneğin, Başpınar Erten (2020) çalışmasında, kız öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kaya'nın (2023) araştırmasında da kız öğrencilerin hem Algılanan Stres Ölçeği toplam puanında hem de "Algılanan Stres" ve "Algılanan Baş Etme" alt boyutlarında

erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Yıldız (2017) da çalışmasında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek algılanan stres düzeyine sahip olduklarını bildirmiştir. Uyan'ın (2014) araştırmasında ise, Algılanan Stres Ölçeği puanlarına göre cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılaşma saptanmış ve kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, kız öğrencilerin psikolojik stres faktörlerine karşı daha duyarlı olduklarını ya da stres deneyimlerini daha yoğun yaşadıklarını düşündürmektedir.

Araştırma bulgusuna göre öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 27,12$, $ss = 7,30$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 25,52$, $ss = 6,25$) göre daha yüksektir. Benlik değeri alt boyutundan elde edilen puanlar kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın niteliği incelendiğinde ise kız öğrencilerin bu boyutlardan elde ettikleri puanlar ($\bar{x} = 14,30$, $ss = 6,17$) erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlara ($\bar{x} = 13,24$, $ss = 5,72$) göre daha yüksektir. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar toplam puan ve alt boyutlarından dışa atıf ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde ettikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p > 0,05$). Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların cinsiyetle ilişkisini incelemiş ve farklı sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin, Gölçek (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Yıldırım (2023) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların cinsiyetle ilişkilendirilmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin akademik başarıya dair bilişsel çarpıtmaları etkilemediğini ve her iki cinsiyetin de benzer düzeylerde otomatik olumsuz düşünceler yaşadığını düşündürülebilir. Bununla birlikte, Selek Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin akademik başarı konusunda daha fazla olumsuz düşünceye sahip olduklarını, dolayısıyla

daha fazla bilişsel çarpıtma yaşadıklarını göstermektedir. Benzer bir şekilde, Bozkurt (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırma, başarısızlıkla ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Miloseva (2011) da benzer bir bulguya ulaşmış ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre başarısızlık korkusu ve olumsuz düşünceler konusunda daha yüksek seviyelerde olduğunu tespit etmiştir. Bu farklı bulgular, cinsiyetin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisini karmaşık bir şekilde şekillendirebileceğini düşündürmektedir. Kız öğrencilerin akademik başarısızlıkla ilgili olumsuz düşünceleri daha fazla barındırmaları, toplumdaki cinsiyet rollerine, başarı beklentilerine ve sosyal baskılara dayanabilir. Özellikle kadınların akademik başarıları üzerinde toplumsal baskılar ve beklentiler daha yoğun olabileceği için, kız öğrencilerde daha fazla bilişsel çarpıtma gözlemlenmiş olabilir. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin duygusal ve psikolojik olarak daha fazla içsel stres yaşaması da bu çarpıtmaların daha belirgin olmasına yol açabilir.

4.3.SINIF DÜZEYİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gerçekleştirilen post-hoc Games-Howell testi sonuçları göstermiştir ki algılanan stres ölçeği puanları için 9.sınıf düzeyinde olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20,96$, $ss = 7,06$) 12. Sınıf düzeyinde olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 23,98$, $ss = 6,57$) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Bazı araştırmalar, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre algıladıkları stresin anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Kaya'nın (2023) çalışmasında, 11. sınıf öğrencilerinin hem Algılanan Stres Ölçeği'nin toplam puanında hem de "Algılanan Stres" alt boyutunda diğer sınıf düzeylerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, "Algılanan Baş Etme" alt boyutunda ise sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Benzer şekilde Yıldız (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf düzeyine göre stres düzeylerinin farklılık gösterdiği ve özellikle 10. sınıf öğrencilerinin algılanan stres toplam puan ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin sınav baskısı, akademik beklentiler ve gelecek kaygısının özellikle bu dönemlerde

yoğunlaştığını düşündürmektedir. Buna karşılık, literatürde farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Uyan'ın (2014) araştırmasında, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, sınıf düzeyinin stres üzerindeki etkisinin sabit bir örüntü izlemediğine ve muhtemelen diğer değişkenlerle (örneğin sınav yılı, okul türü, öğretmen tutumu, veli baskısı vb.) etkileşimli olarak çalıştığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, sınıf seviyesine ilişkin etkilerin açıklanmasında sadece yapısal (sınav yılı vb.) değil, bağlamsal ve psikososyal değişkenlerin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmaya göre Öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (Gölçek, 2020). Benzer şekilde öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır (Selek Şahin, 2021). Bu bulgular, bilişsel çarpıtmaların öğrencilerin sınıf seviyesinden bağımsız bir şekilde gelişebileceğini ve bu tür düşünsel bozuklukların öğrencilerin eğitim düzeyine göre şekillenmediğini göstermektedir. Bulgular, okul ortamının ve sınıf düzeyinin, bilişsel çarpıtmaların gelişimi üzerinde belirleyici bir etki yaratmadığını ve bu tür çarpıtmaların daha çok bireysel psikolojik süreçlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, bilişsel çarpıtmaların sınıf düzeyine göre değişmemesi, öğrencilerin gelişiminde sınıf seviyesi gibi dışsal faktörlerin daha sınırlı bir etkisi olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, bilişsel çarpıtmaların daha çok öğrencilerin kişisel özellikleri, ailevi faktörler, sosyal çevre ve bireysel deneyimler gibi içsel etkenlerden kaynaklanıyor olabileceği ileri sürülebilir. Bu nedenle, sınıf düzeyine dayalı değişkenler yerine, öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve çevresel faktörlerin daha belirleyici olabileceği söylenebilir. Bu da, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin, öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlamada daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.4. OKUL TÜRÜ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgusuna göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$).

Gerçekleştirilen post-hoc Tukey testi sonuçları göstermiştir ki algılanan stres ölçeği puanları için lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20,61$ ss = 6,24) lise türü Anadolu lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 22,85$, ss = 6,50) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür. Ayrıca lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar ($\bar{x} = 20,61$ ss = 6,24) lise türü fen lisesi olan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x} = 23,70$, ss = 7,00) istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşüktür ($p < 0,05$). Alan yazınında, lise türünün öğrencilerin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olabileceği öne sürülmektedir. Bazı çalışmalarda, fen lisesinde eğitim gören öğrencilerin diğer lise türlerine göre daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Örneğin, Başpınar Erten (2020) tarafından yapılan araştırmada, fen lisesine devam eden öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin diğer lise türlerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fen lisesinin akademik olarak daha yoğun bir müfredata sahip olması, sınav baskılarının yüksek olması ve akademik başarıya dair daha fazla beklenti, öğrencilerin stres düzeylerini artıran etkenler arasında sayılabilir. Buna ek olarak, Uyan'ın (2014) araştırmasında da okul türüne göre algılanan stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırmada, genel lise öğrencilerinin stres düzeylerinin Anadolu lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, genel lise öğrencilerinin daha geniş bir akademik yelpazeye sahip olması ve bazen derslere yönelik daha az sistemli bir yaklaşım benimsemeleri gibi etkenlerle açıklanabilir. Ayrıca, öğrencilerin okul türüne bağlı olarak aldıkları akademik sorumlulukların ve toplumsal beklentilerin stres seviyelerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bulgular, okul türünün öğrencilerin stres düzeyleri üzerindeki etkisinin okulun eğitimsel yapısına ve öğrencilerden beklenen akademik başarıya göre değişebileceğini göstermektedir. Her okul türü, öğrencilerin yaşadığı stres kaynaklarını farklı şekilde şekillendirebilir. Fen liselerinde eğitim gören öğrenciler, genellikle daha yüksek akademik başarı hedeflerine sahip olduklarından, bu öğrencilerde stres düzeylerinin daha yüksek olmasının doğal bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer yandan, genel liselerdeki öğrencilerde daha az belirgin olan akademik baskı, ancak farklı psikolojik ve sosyal stres faktörlerine yol açabilir. Bu nedenle, okul türünün algılanan stres üzerinde etkili olabileceği bir gerçektir, ancak bu etkiyi daha net şekilde anlayabilmek için okulun yapısal özellikleri ve öğrencilerin bireysel deneyimleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde ettikleri puanların lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Başka bir deyişle, lise türü, öğrencilerin Mükemmeliyetçilik düzeylerini belirleyen bir faktör olarak öne çıkmamaktadır ve lise türüne göre Mükemmeliyetçilik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Ancak, Felaketleştirme alt boyutu puanlarının lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu sonuçlar, Felaketleştirme alt boyutunda, Meslek lisesi ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin, Fen lisesi öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha düşük puanlar aldığını göstermektedir. Yani, felaketleştirme eğilimleri Fen lisesi öğrencilerine kıyasla Meslek lisesi ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinde daha az belirgindir. Benzer şekilde, Benlik değeri alt boyutu puanları da lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Araştırma sonuçları, Meslek lisesi ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Benlik değeri puanlarının, Fen lisesi öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Fen lisesi öğrencilerinin benlik değerini daha yüksek bir seviyede algıladığını gösterirken, Meslek lisesi ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin bu algıyı daha düşük seviyelerde yaşadığını göstermektedir.

Dışa atıf alt boyutu için de benzer bir farklılaşma söz konusudur. İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Dışa atıf puanlarının, Meslek lisesi öğrencilerinden anlamlı şekilde daha düşük olduğu ve Fen lisesi öğrencilerinin Dışa atıf puanlarının, Meslek lisesi öğrencilerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu bulgu, Dışa atıf eğilimlerinin lise türüne göre farklılaştığını ve özellikle Fen lisesi öğrencilerinin Dışa atıf düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. ABİBÇ ölçeği üzerinden yapılan değerlendirmelere göre de, lise türüne göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Özellikle, İmam Hatip lisesi öğrencilerinin ABİBÇ puanlarının, Fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Alan yazında yapılan araştırmaya göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların toplam puan ortalamalarında öğrencilerin okudukları lise türüne göre anlamlı farklılaşma yalnızca Anadolu liseleri ile Fen ve Sosyal Bilimler liseleri arasında görülmüştür. Bu bulguya göre, Anadolu liselerindeki öğrencilerin Fen ve Sosyal Bilimler liselerindeki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının olduğu söylenebilir (Yıldırım,

2023). Sonuç olarak, araştırma bulguları, lise türünün öğrencilerin Felaketleştirme, Benlik değeri, Dışa atıf ve Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar gibi psikolojik faktörler üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve destek programlarının lise türüne göre farklılaştırılması gerektiğini ve öğrencilerin akademik gelişimlerinde lise türünün rolünü göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu göstermektedir.

4.5. YAŞ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgusuna göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Alan yazında, öğrencilerin algıladıkları stres düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular tutarsızlık göstermektedir. Bazı araştırmalarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, bazı çalışmalarda belirli yaş gruplarında stres düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, Başpınar Erten (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak bu bulgunun aksine, Yıldız (2017) yaş değişkeni ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı farklar bulmuş; 17 yaş grubundaki öğrencilerin stres düzeylerinin en yüksek düzeyde olduğunu ve 16 yaş grubundaki öğrencilerin de yetersiz öz yeterlilik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Uyan (2014) da yaş değişkenine göre stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulmuş ve 16 yaş grubundaki öğrencilerin, 15 yaş ve altındaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek stres puanları aldığını raporlamıştır. Bu farklılıklar, yaşın stres algısı üzerindeki etkisinin tek başına belirleyici bir unsur olmadığını, aksine yaşla birlikte değişen gelişimsel görevler, akademik sorumluluklar, sınav baskısı ve sosyal beklentilerin de önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle ergenliğin orta ve geç dönemlerine denk gelen yaş gruplarında bireylerin yaşadığı psikososyal değişimler, stres düzeyini artıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla yaş değişkenine bağlı olarak elde edilen bulguların, sadece biyolojik yaşla değil, öğrencilerin gelişimsel düzeyi, karşılaştıkları akademik talepler ve sahip oldukları başa çıkma stratejileri ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, yaşın algılanan stres üzerindeki etkisini anlamlandırabilmek için, yaş değişkeninin bireysel ve bağlamsal faktörlerle birlikte analiz edilmesi daha bütüncül bir değerlendirme sunacaktır.

Araştırmada, lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları ve alt boyutları incelendiğinde, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, yaş değişiminin bilişsel çarpıtmalar üzerinde tek başına belirleyici bir etkisi olmayabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, Miloseva'nın (2011) çalışmasında yaşça büyük öğrencilerin daha küçük yaştaki akranlarına göre daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip oldukları belirtilmiştir. Bu sonuç, yaş ilerledikçe bireylerin karşılaştığı akademik ve sosyal sorumlulukların, sınav baskısının ve gelecek kaygısının da artmasıyla birlikte, olumsuz düşünce kalıplarının daha sık gözlemlenebileceğine dair bir fikir verebilir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, yaş değişkeninin bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok etmenli bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmektedir.

4.6. EKONOMİK DURUM İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgusuna göre, öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanlar gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Benzer şekilde alan yazında yapılan araştırmalarda maddi durum değişkenine göre bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Başpınar Erten, 2020). Sonuç olarak, maddi durumun stres üzerindeki etkisinin net bir şekilde ortaya çıkmaması, bu değişkenin yalnızca bir etmen olarak stres algısında yer aldığı ve diğer bireysel, ailevi ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğini gösteriyor. Bu tür araştırmalar, maddi durumun stres üzerindeki etkisinin kültürel, sosyoekonomik ve psikolojik bağlamlarla daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgusuna göre öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalara göre Öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma puanlarının ortalama gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda ortalama gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre ortalama gelir düzeyi 3000 TL ve altı olan öğrencilerin, aylık geliri 5001-7000 TL arasında olan öğrencilere göre daha fazla akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının olduğu görülmektedir (Gölçek, 2020).

Bir diğerk araştırma bulgusuna göre aylık geliri yüksek olan katılımcıların akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları, aylık geliri daha düşük olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksektir (Selek Şahin, 2021).

Araştırmada gelir düzeyinin stres ve bilişsel çarpıtmalar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, mevcut literatürdeki bulgularla çelişiyor gibi görünse de, bu sonucun ortaya çıkmasında çeşitli etkenler rol oynamış olabilir. Öncelikle, örneklem yapısına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer sosyoekonomik düzeylerden geliyor olması, değişkenler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı çıkmasını engellemiş olabilir. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü bölgenin kültürel bağlamı da önemli bir etkindir; bazı topluluklarda ekonomik zorluklar norm haline gelmiş olabilir ve bireylerin stres algısı ya da başa çıkma biçimleri ekonomik durumdan ziyade sosyal destek, aile yapısı ya da dini-manevi inançlar gibi başka faktörlerden etkileniyor olabilir. Bunun yanında, Türkiye gibi gelir dağılımının bölgesel olarak büyük farklılıklar gösterdiği ülkelerde, katılımcıların yaşadığı çevrelerdeki genel ekonomik koşullar, bireysel gelir algısını gölgede bırakabilir. Bu bağlamda, gelir düzeyinin bireysel psikolojik değişkenler üzerindeki etkisini daha doğru değerlendirebilmek için, yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel verilerin de toplandığı karma araştırma desenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

4.7. ANNE EĞİTİM SEVİYESİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgusuna göre öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden elde ettikleri puanların anne ve baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Alan yazında, anne ve babaların eğitim seviyelerinin, lise öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Kaya (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, hem annenin hem de babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı gözlemlenmiştir. Annenin okuryazar olmaması, ilkokul, ortaokul, lise mezunu olması ya da üniversite mezunu olmasının Algılanan Stres Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutları üzerinde herhangi bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde, babaların eğitim düzeyine bağlı olarak da stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Benzer şekilde, Uyan (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada da anne ve baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin

algılanan stres düzeyleriyle ilişkili olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu, literatürdeki diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir ve anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin stres düzeylerine olan etkisinin dolaylı yollarla şekillenebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, aile içinde eğitimle ilgili beklentilerin artmasına ve öğrencilerin akademik başarısına yönelik baskıların çoğalmasına neden olabilir. Ancak bu baskılar, her öğrencinin stres algısını farklı şekilde etkileyebilir. Eğitim düzeyi yüksek ailelerin daha fazla kaynak ve desteğe sahip olmaları, öğrencilerin stresle baş etme becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar yaratabilir. Bir diğer olasılık ise, anne ve babanın eğitim seviyesiyle ilgili faktörlerin, öğrencilerin stres düzeylerini sadece doğrudan değil, aile içindeki sosyoekonomik durum, ebeveyn tutumları ve psikolojik destek ile birlikte etkileşime girmesidir. Bu bağlamda, anne ve baba eğitim düzeyinin tek başına stres algısında belirleyici bir faktör olmadığını, ancak diğer çevresel ve psikososyal faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma alt boyutlarından Felaketleştirme ve Benlik değeri ile ABİBÇ ölçeğinden elde ettikleri puanlar, anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İlk olarak, Felaketleştirme alt boyutunda, anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin aldıkları puanların, anne eğitim seviyesi üniversite ve üzeri olan öğrencilerden anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ancak, diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgu, ortaokul mezunu annelere sahip öğrencilerin, akademik başarısızlıkla karşılaştıklarında olayları daha az felaketleştirdiklerini ve daha az olumsuz düşünme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, anne eğitim düzeyinin artmasının her zaman öğrencilerin daha sağlıklı bilişsel süreçlere sahip olacağı anlamına gelmediğini göstermektedir. Üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları, akademik başarısızlık durumlarında olayları daha fazla felaketleştirme eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin daha yüksek olması ve çocukların bu beklentileri karşılamadıklarında yaşadıkları kaygı, suçluluk veya yetersizlik duygularının felaketleştirme biçiminde ortaya çıkmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, düşük eğitilmiş annelere sahip öğrencilerin, akademik başarıyı daha az tehdit edici

görmeleri ya da başarı/başarısızlık durumunu kişisel değerleriyle daha az ilişkilendirmeleri de bu sonuçlara katkı sağlayabilir.

Benzer şekilde, Benlik değeri alt boyutunda da anne eğitim seviyesi ile anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrenciler, Benlik değeri puanlarında üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha düşük puanlar almışlardır ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgu genel olarak ebeveyn eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte çocukların daha olumlu benlik algısına sahip oldukları düşünülse de, bu araştırmada yüksek eğitilmiş annelere sahip öğrencilerin, akademik benlik değerleri konusunda daha fazla bilişsel çarpıtma yaptığı görülmüştür. Bu durum, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarına yönelik daha yüksek başarı beklentileri, kıyaslamalar ya da mükemmeliyetçi yaklaşımlar nedeniyle, öğrencilerin kendilerini daha yetersiz hissetmelerine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, sadece ebeveynin eğitim düzeyine değil; bu eğitimin çocuk üzerindeki psikolojik yansımalarına, ebeveynlik tutumlarına ve aile içi iletişim biçimlerine de odaklanılması gerektiği söylenebilir.

ABİBÇ ölçeği açısından da anne eğitim seviyesinin etkisi ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$). Anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür ($p < 0,05$). Diğer sınıf grupları arasında yine anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç ortaokul mezunu annelere sahip öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlık durumlarını değerlendirirken daha az çarpıtmalı, daha gerçekçi düşünme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada, yüksek eğitim düzeyindeki annelere sahip öğrencilerin daha fazla bilişsel çarpıtma yaptığı görülmektedir. Bu durum, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarına yönelik daha yüksek başarı beklentileri, başarıyı merkeze alan iletişim biçimleri ya da mükemmeliyetçi yaklaşımları nedeniyle çocukların akademik başarısızlık durumlarını daha olumsuz algılamasıyla ilişkili olabilir. Dolayısıyla yalnızca ebeveynin eğitim seviyesi değil, bu eğitimin nasıl bir ebeveynlik tarzına dönüştüğü ve çocuğun akademik başarıya nasıl koşullandığı da önem taşımaktadır. Bu bulgular, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarında görülebilecek başarı baskısı kaynaklı bilişsel çarpıtmaların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Alan yazındaki önceki araştırmalar ise bu bulgularla kısmen çelişmektedir. Gölçek (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Selek şahin (2021) de yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre değişmediğini belirtmiştir. Bu bulgular, anne eğitim seviyesinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, anne eğitim seviyesinin öğrencilerin Felaketleştirme, Benlik değeri ve Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtma gibi psikolojik süreçler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, alan yazındaki önceki araştırmaların bu bulgularla çelişmesi, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu alandaki farklı bulgular, daha fazla araştırma ve farklı etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini işaret etmektedir.

4.8. BABA EĞİTİM SEVİYESİ İLE İLGİLİ BULGULARIN TARTIşILMASI

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algılanan stres ölçeği ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Alan yazında yapılan araştırmalara göre Öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görölmüştür ($p > 0.05$). (Gölçek, 2020). Benzer şekilde, Selek şahin (2021) de yaptığı araştırmada, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtma düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik başarılarının sadece baba eğitim düzeyine bağlı olarak şekillenmediğini, farklı etkenlerin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ile Felaketleştirme ve Benlik değeri gibi alt boyutlarda anlamlı ilişkiler bulunurken, baba eğitim düzeyi ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki görölmemiştir. Bu durum, annelerin çocukların günlük yaşamlarındaki ve duygusal gelişimindeki daha yoğun rolüyle açıklanabilir. Ayrıca, anne

eğitiminin çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine doğrudan etkisi olduğu düşünülmektedir. Babaların ise genellikle daha farklı sosyal rollerde bulunması, eğitim düzeylerinin çocukların psikolojik süreçleri üzerindeki etkisini sınırlayabilir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuk gelişimine etkisini değerlendirirken, anne ve baba rollerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan stres düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.
- Cinsiyet değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutlarından felaketleştirme ve benlik değeri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Cinsiyet değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutlarından dışa atıf, mükemmeliyetçilik ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Cinsiyet değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutları ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Sınıf düzeyi değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- Yaş değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutları ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Yaş değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Ekonomik durum değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutları ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Ekonomik durum değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- Anne eğitim düzeyi değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutlarından felaketleştirme, benlik değeri ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

- Anne eğitim düzeyi değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

- Baba eğitim düzeyi değişkenine göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar alt boyutları ve ABİBÇ toplam puanı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır

- Baba eğitim düzeyi değişkenine göre algılanan stres anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını azaltmak ve algılanan stres düzeylerini düşürmek amacıyla BDT stres yönetimi grupları oluşturulabilir.

2. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin annelerine yönelik akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres konularını içeren bilgilendirici seminerler ve eğitimler düzenlenebilir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı, fen liselerinde rehberlik saatlerini artırarak stres yönetimi programlarını zorunlu hale getirebilir

4. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve algılanan stres düzeyi ile baba eğitim düzeyi, yaş,ekonomik durum değişkenlerine göre fark bulunamamasının nedenlerinin ortaya çıkarılması ile ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara, araştırılabilecek bir konu olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, F. (2023). *Hemşirelik Öğrencilerine Uygulanan Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi Programının (MBCT) Depresyon, Anksiyete, Stres ve Bilişsel Esneklik Üzerine Etkisi: Randomize Kontrollü Çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, LEE.
- Afshar, H., Yazdani, S. vd. (2022). “Perceived Stress And Academic Overload Among Medical Students”. *Journal of Education and Health Promotion*, Vol. 11, No. 1, 88.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, EBE.
- Allen, S. ve Hiebert, B. (1991). Stress And Coping İn Adolescents. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, Vol. 25, No. 1, 19-32.
- Avcı, S. ve Çakır, M. (2021). “Lise Öğrencilerinde Akademik Dayanıklılık Ve Başarının Belirleyicileri Olarak Ebeveynlerin Duygusal Desteği, Öznel İyi Oluş, Uсталık Hedef Yönelimleri Ve Okula Aidiyet Duygusu”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, 235–252.
- Balcıoğlu, İ. ve Savrun, M. (2001). Stres Ve Hormonlar. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 43–50.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1998). *Stres Ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başpınar Erten, S. (2020). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, SBE.
- Beck, A. T. (1963). “Thinking And Depression: Idiosyncratic Content And Cognitive Distortions”. *Archives Of General Psychiatry*, Vol. 9, No. 1, 324–333.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy And The Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J. vd. (1979). *Cognitive Therapy Of Depression*. Guilford Press.

- Beck, A. T. ve Weishaar, M. (1989). Cognitive Therapy. In *Comprehensive Handbook Of Cognitive Therapy* (pp. 21–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9779-4_2
- Beck, A. T. ve Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes And Treatment* (2nd ed.). University of Pennsylvania Press.
- Beck, J. S. (2011). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi* (Çev. N. Hisli Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Beck, A. T. ve Haigh, E. A. P. (2014). “Advances İn Cognitive Theory And Therapy: The Generic Cognitive Model”. *Annual Review Of Clinical Psychology*, Vol. 10, No. 1, 1–24.
- Beilock, S. L. ve Carr, T. H. (2005). When High-Powered People Fail: Working Memory And “Choking Under Pressure” İn *Math. Psychological Science*, Vol. 16, No. 2, 101–105.
- Bhasin, S. K., Sharma, R. ve Saini, N. K. (2010). “Depression, Anxiety And Stress Among Adolescent Students Belonging To Affluent Families”: A School-Based Study. *The Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 77, No. 1, 161–165.
- Blascovich, J. ve Mendes, W. B. (2010). Social Psychophysiology And Embodiment. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook Of Social Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 194–227). Wiley.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan, Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünme Kalıpları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE.
- Brinkborg, H., Michanek, J. vd. (2011). “Acceptance And Commitment Therapy For The Treatment Of Stress Among Social Workers: A Randomized Controlled Trial”. *Behaviour Research and Therapy*, Vol. 49, No. 6–7, 389–398.
- Buğa, A. ve Kaya, İ. (2022). The Role Of Cognitive Distortions Related To Academic Achievement İn Predicting The Depression, Stress, And Anxiety Levels Of

- Adolescents. *International Journal Of Contemporary Educational Research*, Vol. 9, No. 1, 103–114.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. New York: William Morrow.
- Burns, D. D. (2017). *Feeling Good: The New Mood Therapy* (Rev. Ed.). Harpercollins Publishers.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily Changes In Pain, Hunger, Fear And Rage: An Account Of Recent Researches Into The Function Of Emotional Excitement* (2nd Ed.). Appleton-Century-Crofts.
- Carpenter, R. (2016). A review of instruments on cognitive appraisal of stress. *Archives of Psychiatric Nursing*, Vol. 30, No. 2, 271–279.
- Carver, C. S. (2017). *You Want To Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider The Brief COPE*. *International Journal Of Behavioral Medicine*, Vol. 4, No. 1, 92–100.
- Childress, A. R. ve Burns, D. D. (1981). The basics of cognitive therapy. *Psychosomatics*, Vol. 22, No. 12, 1017–1027.
- Chyu, E. P. Y. ve Chen, J. K. (2022). The Correlates Of Academic Stress In Hong Kong. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, Vol. 19, No. 7, 4009.
- Compas, B. E., Jaser, S. S. vd. (2017). Coping, Emotion Regulation, And Psychopathology In Childhood And Adolescence: A Meta-Analysis And Narrative Review. *Psychological Bulletin*, Vol. 143, No. 9, 939–991.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L. ve Fondacaro, K. M. (1988). Coping With Stressful Events In Older Children And Young Adolescents. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, Vol. 56, No. 3, 405.
- Creed, T. A., Reisweber, J. ve Beck, A. T. (2011). *Cognitive Therapy For Adolescents In School Settings*. Guilford Press.

- Creswell, W. J. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel Ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi Ve Değerlendirilmesi*. (E. Ekşi, Ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çankıroğlu, S. B. (2007). *Üniversite Adayı Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Ve Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, SBE.
- David, B. U. R. N. S. ve Burns, M. D. (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. Signet Books.
- Davis, M., Eshelman, E. R. ve McKay, M. (2008). *The Relaxation And Stress Reduction Workbook*. New Harbinger Publications.
- DeDeyn, R. (2008). A comparison of academic stress among Australian and international students. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, Vo. 1, No. 4, 1–4.
- Demirci, N., Engin, A. O. vd. (2013). Stres ve Stresi Ortaya Çıkaran Durumların Öğrenci Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, 288–296.
- Deng, Y., Cherian, J. vd. (2022). Family And Academic Stress And Their İmpact On Students' Depression Level And Academic Performance. *Frontiers İn Psychiatry*, Vol. 13, 869337.
- Disner, S. G., Beevers, C. G. vd. (2011). Neural Mechanisms Of The Cognitive Model Of Depression. *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 12, No. 8, 467–477.
- Dobson, K. S. ve Dozois, D. J. A. (2019). *Cognitive-Behavioral Therapy: Basics And Beyond* (3rd Ed.). Guilford Press.
- Dryden, W. ve Branch, R. (2020). *The Abcs Of REBT: A Guide To Rational Emotive Behaviour Therapy* (2nd Ed.). Routledge.
- Dudău, D. P., Sfeatcu, I. R. vd. (2015). Professional Stress İn Relation To Anxiety, Depression And İrrational Beliefs Among Dental And Psychotherapy Students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, Vol. 187, 158–162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.043>

- Ellis, A. (1957). Rational Psychotherapy And Individual Psychology. *Journal Of Individual Psychology*, Vol. 13, No. 1, 38–44.
- Ellis, A. (2003). *Early Theories And Practices Revisited*. *Journal Of Rational-Emotive And Cognitive-Behavior Therapy*, Vol. 21, No. 3, 165–177.
- El-Shokheby, A. M. A. (2020). Investigating The Relationship Between Cognitive Distortions And Academic Stress. *International Journal Of Higher Education*, Vol. 9, No. 5, 46–55.
- Everaert, J., Koster, E. H. W. ve Derakshan, N. (2012). The Combined Cognitive Bias Hypothesis İn Depression. *Clinical Psychology Review*, Vol. 32, No. 5, 413–424.
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism And Maladjustment: An Overview Of Theoretical, Definitional, And Treatment İssues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, And Treatment* (Pp. 5–31). American Psychological Association.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If İt Changes İt Must Be A Process: Study Of Emotion And Coping During Three Stages Of A College Examination. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 48, No. 1, 150–170.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal And Coping. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford Handbook Of Health Psychology* (Pp. 109–130). Oxford University Press.
- Garland, E. L., Geschwind, N. vd. (2015). Mindfulness Training Promotes Upward Spirals Of Positive Affect And Cognition: Multilevel And Autoregressive Latent Trajectory Modeling Analyses. *Frontiers İn Psychology*, Vol. 6, 15.
- Gölçek, S. (2020). *Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalarının Aracı Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, EBE.
- Gümüş, E. Ç. (2020). *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlere Uygulanan Kabul Ve Kararlılık Terapisi Temelli Girişimlerin Psikolojik Sağlamlık, Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeylerine Ve Bakım Yüküne Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, SBE.

- Güven, B. (2023). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Çarpıtmaların Algılanan Stres Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, LEE.
- Habibi, M. (2015). The Effect Of Cognitive-Behavioral Stress Management On Decreasing Academic Expectation Stress Of Parents: A Case Of First Grade High School Students. *Journal Of School Psychology*, Vol. 4, No. 2, 22–38.
- Halamandaris, K. F. ve Power, K. G. (2019). Individual Differences, Dysfunctional Attitudes, And Vulnerability To Stress. *Personality And Individual Differences*, Vol. 146, 188–194.
- Hamarta, E., Arslan, C. vd. (2009). Benlik Saygısı Ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 18, 25–42.
- Hofer, P. D., Waadt, M. vd. (2018). Self-Help For Stress And Burnout Without Therapist Contact: An Online Randomised Controlled Trial. *Work & Stress*, Vol. 32, No. 2, 189–208.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A. vd. (2012). The Efficacy Of Cognitive Behavioral Therapy: A Review Of Meta-Analyses. *Cognitive Therapy And Research*, Vol. 3, No. 5, 427–440.
- Ingram, R. E., Miranda, J. ve Segal, Z. V. (2006). *Cognitive Vulnerability To Depression*. Guilford Press.
- Jha, A., Bhoi, A. K. vd. (2022). Impact Of Select Cognitive Distortions On Emotional Stress. In *Cognitive Computing For Risk Management* (Pp. 31–44). Springer.
- Jiang, Z., Jia, X. vd. (2022). COVID-19: A Source Of Stress And Depression Among University Students And Poor Academic Performance. *Frontiers In Public Health*, 10, 898556.
- Joiner, T. E., Brown, J. S. ve Metalsky, G. I. (2005). A Test Of The Tripartite Model's Prediction Of Anhedonia's Specificity To Depression: Patients With Major

Depression Versus Patients With Schizophrenia. *Psychiatry Research*, Vol. 135, No. 3, 197–202.

Jones, A. M., Smith, T. B. ve Brown, R. (2021). Coping Resources And Perceived Stress İn Adolescents: A Longitudinal Study. *Journal Of Adolescence*, Vol. 91, 64–73.

Juster, R. P., McEwen, B. S. ve Lupien, S. J. (2010). Allostatic Load Biomarkers Of Chronic Stress And İmpact On Health And Cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Vol. 35, No. 1, 2–16.

Kadapatti, M. G., ve Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors Of Academic Stress—A Study On Pre-University Students. *Indian Journal Of Scientific Research*, Vol. 3, No. 1, 171–175.

Kağan, S. (2006). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü Ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, EBE.

Karasar, N. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Nobel Akademi Yayıncılık.

Katmer, A. (2023). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Bireysel Danışmanın Çocukların Depresyon Düzeyleri, Olumsuz Düşünceleri Ve Benlik Algıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, EBE.

Kausar, R. (2010). Perceived Stress, Academic Workloads, And Use Of Coping Strategies By University Students. *Journal Of Behavioural Sciences*, Vol. 20, 31–45.

Kaya, İ. (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, Sayı 3, 1082–1098.

Kaya, T. (2023). *Lise Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri, Sosyal Medya Bağımlılığı, Akademik Erteleme, Algılanan Stres Ve Uyku Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, EBE.

- Kemeny, M. E. (2003). The Psychobiology Of Stress. *Current Directions In Psychological Science*, Vol. 12, No. 4, 124–129.
- Kendall, P. C., Martinsen, K. D. vd. (2021). Cognitive-Behavioral Strategies For Children And Adolescents: Innovations And Challenges. *Journal Of Anxiety Disorders*, 77, 102330.
- Khanekhesi, A. L. I. (2011). The Relationship Of Academic Stress With Aggression, Depression And Academic Performance Of College Students İn Iran. *Journal On Educational Psychology*, Vol. 5, No. 1, 24-31.
- Köksal, B. (2023). *Kabul Ve Kararlılık Terapisine Dayalı Kendi Kendine Yardım Müdahalesinin Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Anksiyete, Stres Ve Psikolojik Esneklik Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, LEE.
- Kuru, E. ve Kalkan, M. (2018). Bilişsel Çarpıtmaların Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, Cilt 14, Sayı 2, 108–121.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, And Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress And Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress And Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company.
- Leung, G. S., Yeung, K. C. ve Wong, D. F. (2010). Academic Stressors And Anxiety İn Children: The Role Of Paternal Support. *Journal Of Child And Family Studies*, Vol. 19, No. 1, 90–100. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9288-4>
- Liu, Y. (2015). The Longitudinal Relationship Between Chinese High School Students' Academic Stress And Academic Motivation. *Learning And Individual Differences*, 38, 123–126.

- Liu, Y. ve Zhang, Z. (2019). Cognitive Distortions As A Mediator Between Perceived Stress And Academic Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal Of Educational Psychology*, Vol. 111, No. 3, 517–529.
- Livheim, F., Hayes, L. vd. (2015). The Effectiveness Of Acceptance And Commitment Therapy For Adolescent Mental Health: Swedish And Australian Pilot Outcomes. *Journal Of Child And Family Studies*, Vol. 24, No. 4, 1016–1030.
- MacLeod, C., ve Mathews, A. (2012). Cognitive Bias Modification Approaches To Anxiety. *Annual Review Of Clinical Psychology*, Vol. 8, No. 1, 189–217.
- Magaya, L., Asner-Self, K. K. ve Schreiber, J. B. (2005). Stress And Coping Strategies Among Zimbabwean Adolescents. *British Journal Of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 4, 661–671. <https://doi.org/10.1348/000709905X25508>
- Matturro, L. (2019). *Stress, Cognitive Distortions, Engagement In Self-Care, And Burnout In Psychology Graduate Students*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Philadelphia Osteopatik Tıp Koleji.
- McEwen, B. S. ve Stellar, E. (1993). Stress And The Individual: Mechanisms Leading To Disease. *Archives Of Internal Medicine*, Vol. 153, No. 18, 2093–2101.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology And Neurobiology Of Stress And Adaptation: Central Role Of The Brain. *Physiological Reviews*, Vol. 87, No. 3, 873–904.
- McEwen, B. S. ve Akil, H. (2020). Revisiting The Stress Concept: Implications For Affective Disorders. *The Journal Of Neuroscience*, Vol. 40, No. 1, 12–21.
- Miloseva, L. (2011). The Role Of Automatic Thoughts And Test Anxiety In Adolescents' School Success And Satisfaction. *Unpublished Manuscript*.
- Misra, R. ve Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison Of American And International Students. *International Journal Of Stress Management*, Vol. 11, No. 2, 132–148.
- Muto, T., Hayes, S. C. ve Jeffcoat, T. (2011). The Effectiveness Of Acceptance And Commitment Therapy Bibliotherapy For Enhancing The Psychological Health Of

- Japanese College Students Living Abroad. *Behavior Therapy*, Vol. 42, No. 2, 323–335.
- Ocak, İ., Akça, T. ve Hocaoglu, N. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 131–154.
- Örücü, M. Ç. ve Demir, A. (2009). Psychometric Evaluation Of Perceived Stress Scale For Turkish University Students. *Stress And Health*, Vol. 25, No. 1, 103–109. <https://doi.org/10.1002/smi.1218>
- Özgan, H., Balkar, B. ve Eşkil, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri Ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 24, 337–350.
- Park, S. ve Levenson, R. W. (2022). Stress And Coping In Adolescence: Behavioral And Physiological Perspectives. *Developmental Psychobiology*, Vol. 64, No. 2, E22271.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. ve Parker, A. G. (2020). The Impact Of Stress On Students In Secondary School And Higher Education. *International Journal Of Adolescence And Youth*, Vol. 25, No. 1, 104–112.
- Puolakanaho, A., Lappalainen, R. vd. (2019). Reducing Stress And Enhancing Academic Buoyancy Among Adolescents Using A Brief Web-Based Program Based On Acceptance And Commitment Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal Of Youth And Adolescence*, 48, 287–305.
- Putwain, D. W., Connors, L. ve Symes, W. (2010). Do Cognitive Distortions Mediate The Test Anxiety–Examination Performance Relationship? *Educational Psychology*, Vol. 30, No. 1, 11–26.
- Romeo, R. D. (2013). The Teenage Brain: The Stress Response And The Adolescent Brain. *Current Directions In Psychological Science*, Vol. 22, No. 2, 140–145.

- Ryan, K. (2013). How Problem-Focused And Emotion-Focused Coping Affects College Students' Perceived Stress And Life Satisfaction. *Journal Name, Volume*(Issue), Page Range.
- Santrock, J. W. (2020). *Adolescence* (17th ed.). McGraw-Hill Education.
- Schroeder, R. M. (1995). *The Relationship Between Depression, Cognitive Distortion, And Life Stress Among African-American College Students*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University Of North Carolina At Chapel Hill.
- Schneiderman, N., Ironson, G. ve Siegel, S. D. (2005). Stress And Health: Psychological, Behavioral, And Biological Determinants. *Annual Review Of Clinical Psychology*, Vol. 1, 607–628.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How To Change Your Mind And Your Life*. New York: Vintage Books.
- Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome And The Diseases Of Adaptation. *Journal Of Clinical Endocrinology And Metabolism*, 6, 117–196. <https://doi.org/10.1210/jcem-6-3-117>
- Selye, H. (1976). Stress Without Distress. In G. Serban (Ed.), *Psychopathology Of Human Adaptation* (Pp. 137–146). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Selye, H. (1978). *The Stress Of Life* (Rev. Ed.). McGraw-Hill.
- Shinto, T. (1998). Effects Of Academic Stressors And Coping Strategies On Stress Responses, Feeling Of Self-Growth And Motivation In Junior High School Students. *Japanese Journal Of Educational Psychology*, Vol. 46, No. 4, 442–451.
- Silva, A. R., Andrade, D. A. ve Vasconcelos, L. P. (2022). Academic Stress And Autonomic Reactivity Among High School Students: A Physiological Study. *Stress And Health*, Vol. 38, No. 4, 710–719.
- Song, Y., ve Lindquist, R. (2015). Effects Of Mindfulness-Based Stress Reduction On Depression, Anxiety, Stress And Mindfulness In Korean Nursing Students. *Nurse Education Today*, Vol. 35, No. 1, 86–90.

- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive Conceptions Of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality And Social Psychology Review*, Vol. 10, No. 4, 295–319.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. ve Menec, V. H. (2000). An Examination Of The Relationship Among Academic Stress, Coping, Motivation, And Performance İn College. *Research İn Higher Education*, Vol. 41, 581–592.
- Şahin, Ü. S. (2021). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Bilişsel Çarpıtmaları Ve Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, EBE.
- Tagay, Ö., Çalışlandemir, F. ve Ünüvar, P. (2018). Genç Yetişkinlerin Algılanan Stres Düzeyleri İle Akılcı Olmayan İnançları Ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. *International Journal Of Education Technology And Scientific Researches*, 3(7), 167–175.
- Talib, N. ve Zia-ur-Rehman, M. (2012). Academic Performance And Perceived Stress Among University Students. *Educational Research And Review*, 7(5), 127–132. <https://doi.org/10.5897/ERR10.192>
- Thorsén, F., Antonson, C. vd. (2022). Associations Between Perceived Stress And Health Outcomes İn Adolescents. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, Vol. 16, No. 1, 75.
- Tugan, S. E. (2015). Relationship Between Test Anxiety And Academic Achievement. *Karaelmas Journal Of Educational Sciences*, 3, 98–106.
- Tsigos, C. ve Chrousos, G. P. (2002). Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis, Neuroendocrine Factors And Stress. *Journal Of Psychosomatic Research*, Vol. 53, No. 4, 865–871
- Ulrich-Lai, Y. M. ve Herman, J. P. (2009). Neural Regulation Of Endocrine And Autonomic Stress Responses. *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 10, No. 6, 397–409.

- Uyan, A. (2014). *Ergenlerde Algılanan Stres İle Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, SBE.
- Varghese, R., Norman, T. S. ve Thavaraj, S. (2015). Perceived Stress And Self-Efficacy Among College Students: A Global Review. *International Journal Of Human Resource Management And Research*, Vol. 5, No. 3, 15–24.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 93–104.
- Yıldırım, O. (2023). *Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı/Desteğiyle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, EBE.
- Yıldız, F. (2017). *Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Algılanan Stres Düzeyi İle İlişkinin Ve Etkileyen Diğer Faktörlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, SBE.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. Guilford Press.
- Yüksel, A. ve Yılmaz, E. B. (2020). The Effects Of Group Mindfulness-Based Cognitive Therapy İn Nursing Students: A Quasi-Experimental Study. *Nurse Education Today*, 85, 104268.
- Weiner, B. (2010). The Development Of An Attribution-Based Theory Of Motivation: A History Of Ideas. *Educational Psychologist*, Vol. 45, No. 1, 28–36.
- Wersebe, H., Lieb, R. vd. (2018). The Link Between Stress, Well-Being, And Psychological Flexibility During An Acceptance And Commitment Therapy Self-Help İntervention. *International Journal Of Clinical And Health Psychology*, Vol. 18, No. 1, 60–68.
- Wright, J. H., Basco, M. R. ve Thase, M. E. (2006). *Learning Cognitive-Behavior Therapy: An Illustrated Guide*. American Psychiatric Publishing.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi: 20.09.2024	Toplantı Sayısı: 35	Karar Sayısı: XXXIX						
Enstitü Yönetim Kurulu, Enstitü Müdürü Doç. Dr. Hidayet KARA başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-II: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 13.09.2024 tarihli ve E. 157765 sayılı yazını ve ekleri okundu, mütazakere edildi. Yapılan görüşmeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 30'uncu maddesinin 1'inci fıkrası gereğince; aşağıda adı-soyadı yazılı olan öğrencinin tez konu önerisinin aşağıdaki şekliyle kabul edilmesine ve kararın ilgililere bildirilmesine;								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><thead><tr><th>S. No.</th><th>Adı-Soyadı</th><th>Tez Konusu</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>Emine KEMENÇE</td><td>Lise Öğrencilerinde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpılmalar ile Algılanan Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</td></tr></tbody></table>			S. No.	Adı-Soyadı	Tez Konusu	1	Emine KEMENÇE	Lise Öğrencilerinde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpılmalar ile Algılanan Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
S. No.	Adı-Soyadı	Tez Konusu						
1	Emine KEMENÇE	Lise Öğrencilerinde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpılmalar ile Algılanan Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi						
Oy birliği ile karar verildi.								
BASKAN (e-imzalıdır) Doç. Dr. Hidayet KARA Müdür								
ÜYE (izimli) Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN Müdür Yardımcısı	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Vedat ALMALI Müdür Yardımcısı	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammet YÜCEL Öğretim Üyesi						
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN Öğretim Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi M. Zuhit KAHRAMAN Öğretim Üyesi							

Ek 2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.024566

T.C. Kimlik No: 28*****72

Adı Soyadı: EMİNE KEMENÇE

Araştırmanın Adı: LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BİLİŞSEL ÇARPITMALAR İLE ALGILANAN STRES ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği, Kişisel bilgi formu, Algılanan Stres Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 06.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 06.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MUŞ	Fen Lisesi	Muş Fen Lisesi	963919
MUŞ	Anadolu Lisesi	Muş Anadolu Lisesi	187627
MUŞ	İmam Hatip Lisesi	Muş Anadolu İmam Hatip Lisesi	187664
MUŞ	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Selahaddin Eyyubi Anadolu İmam Hatip Lisesi	759451
MUŞ	Anadolu Meslek Programı	Alparslan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	962356

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İznini" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 00d28e0d1afceb0dd7e412b86759d7c9e557e23bab0e09be63a82ad734b9a7f
Doğrulama Adresi: arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 3290. Sokak No.8/8 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmalizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek 3: Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği Örnek Maddeler

ABİBCÖ

Sevgili gençler, aşağıda sınavlara ve sınavlarda başarılı olmaya ilişkin bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her bir cümledeki düşünceye katılma düzeyinizi; **Hiç Katılmıyorum/ Katılmıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Katılıyorum/ Tamamen Katılıyorum** seçeneklerinden birine (X) işareti koyarak belirtiniz.

		<u>Hiç</u> Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	<u>Tamamen</u> Katılıyorum
1		()	()	()	()	()
2	Sınavlarda başarısız olursam herkesi hayal kırıklığına uğratmış olacağım	()	()	()	()	()
3		()	()	()	()	()
4		()	()	()	()	()
5		()	()	()	()	()
6		()	()	()	()	()
7	Girdiğim her sınavda en iyisi olmalıyım	()	()	()	()	()
8		()	()	()	()	()
9		()	()	()	()	()
10		()	()	()	()	()
11	Başarısız olduğumda çevremdeki insanlar aptal olduğumu düşünür	()	()	()	()	()
12		()	()	()	()	()
13		()	()	()	()	()
14		()	()	()	()	()
15	Sınavlarda başarılı olmak her şeyden önemlidir	()	()	()	()	()
16		()	()	()	()	()
17		()	()	()	()	()
18	Eğer sınavlarda başarısız olursam geleceğim mahvolacak	()	()	()	()	()
19		()	()	()	()	()
20		()	()	()	()	()
21		()	()	()	()	()
22		()	()	()	()	()
23	Sınavlarda mutlaka başarılı olmalıyım	()	()	()	()	()
24		()	()	()	()	()
25		()	()	()	()	()

Ek 4: Algılanan Stres Ölçeği Örnek Maddeler

ASÖ-10

Bu ölçek **geçen son ay** içindeki duygu ve düşünceleriniz hakkında sorular içermektedir. Sizden her bir soruda, tarif edilen duygu veya düşüncüyü ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir.

Size uygun olan seçeneğe çarpı işareti koyunuz.

	Hiç	Neredeyse hiç	Bazen	Oldukça sık	Çok sık
1)	①	②	③	④	⑤
2) Geçen ay içinde, hangi sıklıkta yaşamınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi hissettiniz?	①	②	③	④	⑤
3)	①	②	③	④	⑤
4)	①	②	③	④	⑤
5) Geçen ay içinde, hangi sıklıkla işlerin istediğiniz yönde gittiğini hissettiniz?	①	②	③	④	⑤
6)	①	②	③	④	⑤
7)	①	②	③	④	⑤
8) Geçen ay içinde, hangi sıklıkla herşeyin üstesinden geldiğinizi düşündünüz?	①	②	③	④	⑤
9)	①	②	③	④	⑤
10)	①	②	③	④	⑤

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, sizin kişisel bilgilerinizin öğrenilmesinde kullanılacaktır. Bu nedenle soruları dikkatli bir biçimde cevaplamanız önemlidir. Sorularda size en uygun seçeneğin önüne (X) işareti koyunuzu ve cevapsız soru bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Yaşınız: 14() 15() 16() 17() 18()

Sınıfınız: 9.Sınıf() 10.Sınıf () 11.Sınıf() 12. Sınıf()

Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek()

Ekonomik Durumunuz: 17.000 ve altı() 17.000-30.000() 30.000 ve üzeri()

Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul ve altı() Ortaokul() Lise() Üniversite ve üzeri()

Baba Eğitim Düzeyi : İlkokul ve altı() Ortaokul() Lise() Üniversite ve üzeri()

Lise Türü: Meslek Lisesi() Anadolu Lisesi() İmam Hatip Lisesi() Fen Lisesi()