

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ
BİLİM DALI



LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE
UMUT DÜZEYLERİNİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OĞUZHAN ÖZDEMİR

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Eren ARTAN

BOLU, OCAK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Oğuzhan ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “**Lise Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ve Umut Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 5/01/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Yunus ALTUNDAĞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Okan BİLGİN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/519 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

OĞUZHAN ÖZDEMİR

ÖZET

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE UMUT
DÜZEYLERİNİN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
OĞUZHAN ÖZDEMİR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ AYTEN EREN ARTAN)**

**BOLU, OCAK - 2024
XII + 102**

Bu çalışmada lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda psikolojik sağlamlık, umut ve sınav kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2022-2023 yılında Muğla ili Milas ilçesinde eğitim gören lise kademesindeki 694 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Kişisel Bilgilendirme Formu ile toplanmıştır. Elde edilen verileri analiz etmede bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post hoc testlerinden Tukey HSD, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi; cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve umut düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılaştığı bulgusunun yanı sıra öğrencilerin akademik destek alma durumuna göre öğrencilerin sınav kaygısı, psikolojik sağlamlığı ve umut düzeyleri değişim göstermemiştir. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasında orta düzeyde negatif, umut ile ise düşük negatif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve umut düzeyi arasında da orta düzeyde pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Çoklu regresyon sonucuna göre sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık, umut, cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu ve lise türü değişkenleri tarafından %18 açıklanmaktadır. Sınav kaygısını yordayan en önemli değişken psikolojik sağlamlık olurken, sırasıyla ilgili değişkenler okul türü, ebeveyn tutumu, cinsiyet ve ardından da umut düzeyi sınav kaygısını anlamlı olarak yordamıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Lise, Sınav kaygısı, Psikolojik sağlamlık, Umut

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL RESILIENCE, HOPE LEVELS AND TEST ANXIETY IN HIGH SCHOOL STUDENTS

MA THESIS

OĞUZHAN ÖZDEMİR

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF COUNSELING PSYCHOLOGY AND GUIDANCE

(SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. AYTEN EREN ARTAN)

BOLU, JANUARY 2024

XII + 102

The aim of this study was to examine the relationship between high school students' levels of psychological resilience, hope, and exam anxiety. Additionally, the research investigated whether there were differences in psychological resilience, hope, and exam anxiety levels based on demographic variables. A correlational survey model was employed in the study, with a sample consisting of 694 high school students from the Milas district of Muğla province during the academic year 2022-2023. Data were collected using the Westside Test Anxiety Scale, the Continuous Hope Scale, the Short Psychological Resilience Scale, and a Personal Information Form. Independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD post hoc tests, Pearson correlation coefficient, and multiple regression analysis were utilized to analyze the data. The research findings revealed that the level of exam anxiety among high school students differed based on gender, grade level, type of high school, and perceived parental attitude. Moreover, students' levels of psychological resilience and hope varied according to gender, grade level, and perceived parental attitudes. However, there was no significant difference in exam anxiety, psychological resilience, and hope levels based on students' academic support status. Moderate negative correlations were found between exam anxiety and psychological resilience, while a low negative correlation was observed between exam anxiety and hope. Furthermore, a moderate positive correlation was identified between students' psychological resilience and hope levels. According to multiple regression results, exam anxiety, psychological resilience, hope, gender, perceived parental attitude, and type of high school accounted for 18% of the variance. Psychological resilience emerged as the most significant predictor of exam anxiety, followed by school type, parental attitude, gender, and hope level. The findings obtained have been discussed in the light of the literature, and recommendations have been provided.

KEYWORDS: High school, Test anxiety, Psychological resilience, Hope

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR.....	xii
1.GİRİŞ.....	13
1.1 Problem Durumu	13
1.2 Araştırmanın Amacı	17
1.3 Araştırma Soruları	18
1.4 Araştırmanın Önemi	18
1.5 Sınırlılıklar	20
1.6 Varsayımlar	20
1.7 Tanımlar	20
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	22
2.1 Sınav Kaygısı.....	22
2.1.1 Sınav Kaygısının Belirtileri.....	23
2.1.2 Sınav Kaygısının Nedenleri	24
2.1.3 Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar	27
2.1.4 Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar	28
2.2 Psikolojik Sağlamlık.....	30
2.2.1 Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar	35
2.2.2 Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar.....	37
2.3 Umut	39
2.3.1 Umut ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar.....	44
2.3.2 Umut ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	46
3. YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırmanın Modeli.....	49
3.2 Evren ve Örneklem	49
3.3 Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	51
3.3.3 Sürekli Umut Ölçeği.....	51
3.3.4 Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	52
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	52
4. BULGULAR	55
4.1 Kayıp Veri, Uç Değerler ve Normallik Analizine İlişkin Bulgular.....	55

4.1.1 Kayıp Veri	55
4.1.2 Normallik Analizleri	55
4.2 Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular	56
4.3 Sınav Kaygısının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.3.1 Sınav Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.3.2 Sınav Kaygısının Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
4.3.3 Sınav Kaygısının Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
4.3.4 Sınav Kaygısının Destek Eğitim Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	59
4.3.5 Sınav Kaygısının Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
4.4 Psikolojik Sağlamlığın Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
4.4.1 Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
4.4.2 Psikolojik Sağlamlığın Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	62
4.4.3 Psikolojik Sağlamlığın Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
4.4.4 Psikolojik Sağlamlığın Akademik Destek Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	64
4.4.5 Psikolojik Sağlamlığın Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	65
4.5 Sürekli Umudun Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	66
4.5.1 Umudun Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.5.2 Umudun Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.5.3 Umudun Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.5.4 Umudun Akademik Destek Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	69
4.5.5 Umudun Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	71
4.6 Sınav Kaygısı, Sürekli Umut Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları	72
4.7 Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	72
5. TARTIŞMA	75
5.1 Sınav Kaygısının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması	75
5.2 Psikolojik Sağlamlığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması	78
5.3 Umut Seviyesinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması	81
5.4 Sınav Kaygısı, Psikolojik Sağlamlık, Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması	82

5.4.1 Sınav Kaygısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması.....	83
5.4.2 Sınav Kaygısı ile Umut Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması.....	84
5.4.3 Psikolojik Sağlamlık ile Umut Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması.....	85
5.5 Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Yordanmasına Ait Bulguların Tartışılması.....	86
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
6.1 Sonuçlar.....	89
6.2 Öneriler.....	91
7. KAYNAKLAR.....	95
8. EKLER.....	111
8.1 EK-1 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği.....	111
8.2 EK-2 Sürekli Umut Ölçeği.....	112
8.3 EK-3 Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği.....	113
8.4 EK-4 Kişisel Bilgilendirme Formu.....	114

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin kişisel ve demografik değişkenlere göre dağılımı.....	50
Tablo 2. Araştırmanın değişkenlerine ait normallik testi sonuçları.....	56
Tablo 3. Tüm değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler.....	56
Tablo 4. Sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	57
Tablo 5. Sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	57
Tablo 6. Sınav kaygısının lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	58
Tablo 7. Akademik destek alma durumuna göre sınav kaygısına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları.....	60
Tablo 8. Sınav kaygısının algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	61
Tablo 9. Psikolojik sağlamlığın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	62
Tablo 10. Psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	62
Tablo 11. Lise türüne göre psikolojik sağlamlığa ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları.....	64
Tablo 12. Akademik destek alma durumuna göre psikolojik sağlamlığa ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları	65
Tablo 13. Psikolojik sağlamlıklarının algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	66
Tablo 14. Umudun cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	67
Tablo 15. Sınıf düzeyine göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları.....	68
Tablo 16. Lise türüne göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları.....	69
Tablo 17. Akademik destek alma durumuna göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları.....	70
Tablo 18. Sürekli umut düzeyinin algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	71
Tablo 19. SUÖ, WSKÖ ve KPSÖ'ne ilişkin korelasyon analizi sonuçları.....	72
Tablo 20. Lise öğrencilerinin sınav kaygılarına dair regresyon analizi bulguları.....	73

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
CSAT	: College Scholastic Ability Test
KPSÖ	: Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SAT	: Scholastic Aptitude Test
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SUÖ	: Sürekli Umut Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
WSKÖ	: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim ve tez sürecimde her an yanımda olan, bilimsel tecrübeleri ile bana ışık tutan, kaybolmaya yaklaştığım anlarda sonuca ulaşmam konusunda umutlu düşünmemi sağlayan değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ayten EREN ARTAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavımdaengin bilgileri ile sunmuş oldukları güzel dönütleri için jüri üyeleri Doç. Dr. Okan BİLGİN ve Doç. Dr. Yunus ALTUNDAĞ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katkıda bulunan ve içtenlikle cevaplayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Zorlayıcı hayat yolculuğumuzda benimle birlikte yürüyen biricik eşim Dilek ÖZDEMİR'e ayrı bir paragraf ayırmak isterim. Bu yolda birlikte güldük, birlikte ağladık, düştük, kalktık, güzel günler bizi bekler. Beni bu yolda azimle desteklediğin için ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatıma yeni katılan, baba olma duygusunu bana tattıran yakışıklı oğlum Can ÖZDEMİR bu tezin tamamlanmasında beni neden çalışmam gerektiği konusunda motive etmesi yönüyle çok önemli bir katkıya sahiptir, teşekkür ederim canım oğlum. Beni yetiştiren, bu günlere gelmemi sağlayan canım babam Yusuf ÖZDEMİR ve canım annem Fatma ÖZDEMİR'e beni bugün olduğum hale getirdikleri için teşekkür ederim. Kardeşim Berfin ÖZDEMİR ve ikinci annem Fatma SÜRGEN'e çok teşekkür ederim. Yazmakla bitiremeyeceğim, lise, üniversite hocalarım, öğretmenlerim, sıra arkadaşlarım, öğrencilerim herkese düşünce dünyamı geliştirdikleri için kucak dolusu teşekkürler.

OĞUZHAN ÖZDEMİR

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde sınav kaygısı öğrenciler arasında daha yaygın görülmektedir (DordiNejad vd., 2011). Sınav kaygısı Dünya'nın birçok yerinde etkisini göstermiş ve kendini belli etmiş global bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bodas & Ollendick, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde Scholastic Aptitude Test (SAT), Güney Kore'de College Scholastic Ability Test (CSAT), Hindistan, Pakistan, Bangladeş ve daha birçok ülkede üniversiteye geçiş sınavları uygulanmaktadır. Öğrenciler tarafından gelecekleri açısından hem mesleki hem eğitsel anlamda önemli bir yere koyulan bu sınav, öğrencinin zihninde bir kaygı oluşturmaktadır. Bu kaygı durumu sınav performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Korhan vd., 2021). Öğrencilerde kabul edilebilir düzeyde olan sınav kaygısı öğrencileri hedefleri doğrultusunda çalışmak için motive etmektedir. Yüksek sınav kaygısının düşük performansı beraberinde getirdiği de literatürdeki çalışmalar incelendiğinde görülmektedir (Chapell vd., 2005; Eum ve Rice, 2011; Hembree, 1988).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre (2021); 2016 yılından günümüze kadarki süreçte 15-19 yaş aralığındaki ülke nüfusumuz ortalama olarak 6 milyon 390 bin civarındadır. Ülkemizde 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından 2020-2021 eğitim öğretim yılına kadar olan veriler incelendiğinde lise kademesinde okumakta olan öğrenci sayısı ortalama 5 milyon 800 bin olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine ülkemizde üniversiteye girmek için öğrencilerin katıldığı sınav olan YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı)'ye 2018 yılından itibaren giren öğrenci sayısı ortalama 2 milyon 400 bin civarındadır (ÖSYM, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023). Son beş yılda üniversiteye yerleşen öğrenci sayısı ise ortalama 725 bin bandındadır. Bu veriler ışığında ortalama her iki Türk gencinden birisinin merkezi yerleştirme sınavına girdiği ve bir üniversiteye yerleşmeyi hedeflediği görülmektedir. Buna karşılık ilk tercihine yerleşen öğrenci sayısı ise 2021 yılı verilerine göre %27,5 olarak karşımıza çıkmaktadır (ÖSYM, 2021). Üniversiteye geçiş sınavlarının ülkemizde her yıl bir kere yapılıyor olması, belirli bir süre zarfında öğrencilerin dört yıllık lise hayatında edindikleri akademik bilgilerin neredeyse tamamından sınav oluyor olmaları ve yaşayacakları potansiyel bir aksaklığa bağlı oluşan başarısızlık durumunda bir sene daha bekleyecek olmaları,

ayrıca üniversite kontenjanlarının sınava giren öğrenci sayısının tamamını karşılamıyor olması öğrencileri kaygılandırabilmektedir.

Sınav kaygısının sürekliliğini koruyan bir konu olmasının bir diğer önemli nedeni ise farklı şekillerde ve isimlerde karşımıza çıkabiliyor olmasıdır. Sanatçılarda performans kaygısı, sporcularda rekabet kaygısı, akademik alanda sınav kaygısı veya ölçülme kaygısı ve hatta belirli derslere özgü olarak matematik veya edebiyat derslerine yönelik kaygı gibi spesifik konularda bile bu konunun araştırılmaya müsait ve sürekli olarak incelenen bir alan olduğunu göstermektedir (Stöber & Pekrun, 2004). Eğitim psikolojisinin özellikle bu kavramla ilgilenmesinin temel nedeni, sınav kaygısının sadece öğrencilerin başarısı ve eğitim kazanımları üzerindeki etkileriyle sınırlı olmamasıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin eğitim sürecine yönelik motivasyonları, ders çalışma istekleri, akademik kariyer planlamaları, potansiyellerine ulaşma çabaları, kişilik özelliklerini ortaya çıkarma gibi farklı değişkenleri dolaylı veya doğrudan etkileme potansiyeli taşımaktadır (Zeidner, 1995).

Yapılan araştırmalar sonucunda sınav kaygısına ilişkin iki bileşen; endişe ve duygusallık olarak literatüre girmiştir. Bilişsel bir bileşen olan endişe, değerlendirilme ve başarısızlığın sonuçları hakkındaki düşünce iken; duygusal bir bileşen olan duygusallık ise mevcut test durumunun bireyde oluşturduğu kaygıya bağlı ortaya çıkan fiziksel semptomları ifade etmektedir (Kondo, 1997; McDonald, 2001; Stöber, 2004; Szafranski vd., 2012). Sınavda başarısız olunacağına dair olumsuz inançlar, başarısızlığa bağlı sonuçların aşırı düşünülmesi ve sınav bitiminden sonraki tekrarlı olumsuz düşünceler oldukça yaygındır. Sınav esnasında karşılaşılan bu gibi olumsuz düşünceler ve inançlar çoğunlukla öğrencinin sonuca odaklanmasının ve performansını verimli bir şekilde sınava yansıtmasının önüne geçmekte ve olumsuz bir sonuçla karşılaşma ihtimalini arttırmaktadır (Szafranski vd., 2012). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde bilişsel sürece paralel olarak fiziksel semptomlarda gözlemlenmektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ağızda kuruluk, ellerin terlemesi, mide spazmı ve kasılmalar, kaslarda ve vücutta gerginlik, mide bulantısı, kalp atış hızında artış gibi durumları deneyimledikleri görülmektedir (Cassady ve Johnson, 2002; McDonald, 2001; Szafranski vd., 2012).

Sınav kaygısı, bireyin gerçek performansını göstermesini engelleyen, değerlendirmeye bağlı herhangi bir sınav varlığında ortaya çıkan, bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleri olan, çok yönlü endişe verici bir durum olarak tanımlanmaktadır (Szafranski vd., 2012). Çetinkaya (2018) sınav kaygısını, önceden elde edilmiş bilgilerin sınav esnasında etkili bir şekilde kullanılmasını engelleyen ve bireyin performansını azaltan bir kaygı türü olarak belirtmiştir (Borekci ve Uyangor, 2018). Bireylerin maruz kaldıkları stres yaratan veya travmatik olan olaylara karşı geliştirdikleri tepkiler birbirinden farklı olabilmektedir. Maruz kalınabilecek bu yaşantısal olaylar baş etmesi zor bir duruma dönüştüğünde bireylerin olaylara karşı gösterdikleri başarılı adaptasyon aslında bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinden kaynaklanabilmektedir (Li vd., 2015; Maulding vd., 2012). Psikolojik sağlamlık, negatif hayat deneyimlerinden etkilenmeme kabiliyeti ve stresli deneyimlerden kaynaklanan değişken isteklere karşı esnek bir şekilde uyum sağlayabilmek şeklinde karakterize edilebilmektedir (Block ve Kremen, 1996; Tugade ve Fredrickson, 2004).

Bireyin yaşamında karşılaşılabileceği birbirinden farklı gelişim alanlarında çeşitli problemler bulunmaktadır. Ergenlik dönemi bireyin sosyal, bilişsel, ahlaki, fizyolojik açıdan gelişiminin en yoğun olduğu dönemlerden bir tanesidir. Bu dönemde stres yaratıcı olaylara maruz kalma veya karşılaşılan durumların travmatik veya stres yaratan olarak algılanma olasılığı daha yüksek olarak görülmektedir (Aydın, 2010). Psikolojik sağlamlık, bireyin içinde bulunduğu aile, okul, arkadaş gruplarıyla etkileşime girmesi ile ortaya çıkmakta olan dinamik bir süreç olmakla beraber; bireyin bu çevrelerde karşılaşılabileceği olumsuz durumların üstesinden gelebilme, olumsuz durumlarla baş edebilme adına kendi içsel dinamiklerinden faydalanarak çevresine uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Kurtoğlu ve Doğan, 2016). Lise öğrencilerinin dönemsel olarak karşılaşılabilecekleri en önemli stresörlerinden birisi de üniversiteye geçiş sınavı ve bu sınava yükledikleri anlama ve öneme bağlı oluşan sınav kaygısı olarak görülmektedir.

Psikolojik sağlamlık, pozitif psikoloji yaklaşımının kavramlarından bir tanesidir. Pozitif psikoloji yaklaşımında günümüzdeki psikolojik iyi oluşun temelleri atılmaktadır. Psikolojik sağlamlık bireylerin yaşamlarında

karşılaşılabilecekleri acı yaşantıları anlamlandırabilme, yılmama, mücadeleye devam etme gücü şeklinde tanımlanabilmektedir (Doğan, 2015). Csikszentmihalyi (1999) mutluluk ile zenginlik arasındaki bağ ile ilgili çalışmasında bireylerin psikolojik anlamda tatmin olmalarının önemine değinmektedir. Psikolojik anlamda tatmin olma, iyi oluş ve sağlamlık kavramları ile ilişkili bulunmaktadır (Block ve Kremen, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Doğan, 2015). Psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin duygusal anlamda özgüveni, özsaygısı, uyum sağlama becerisi yüksek, kaygı ve kaygılandırıcı durumlarla başa çıkma kabiliyetleri gelişmiş oldukları varsayılmaktadır (Ergün, 2016; Tatar vd., 2017). Öğrencilerin geleceklere yönelik karar alma noktasında adımlar attıkları lise dönemi; alan seçimi, meslekleri araştırma, mesleklere yönelik bölüm seçimi, üniversite sınavına hazırlık aşaması, sınava giriş ve üniversiteye yerleşme gibi süreçleri barındırmaktadır. Geleceğe yönelik planlamayı içeren bu adımlar her sene ortalama 2,5 milyon kişinin hazırlandığı ve girdiği bir merkezi sınav sisteminde öğrencilerin planlı ve programlı bir şekilde hazırlık süreci geçirmelerini gerektirmektedir. Bu noktada sınavla ilgili kaygı bağlamında araştırma olanağı sunan kavramlardan biri olan umut karşımıza çıkmaktadır (Şahinler, 2018).

Gözümüzü kapatıp geleceği hayal ettiğimizde zihnimizde canlanan görüntü bizim hedefimizi veya ulaşmak istediğimiz, arzuladığımız yeri göstermektedir. Bireylerin hedef odaklı bir yaşam sürdürdüklerini söylemek artık sıradanlaşmış bir varsayımdır. Yaşantı bağlamında gelecekte nerede olmak istediğimiz, nasıl bir yaşam sürmek istediğimiz bu başlangıç noktasından hareketle kurgulanmaktadır. Bireylerin hedefleri doğrultusunda hareket edebilmeleri için iradeye ve bir yola ihtiyaçları vardır (Snyder, 1995). Umut; birbirinden beslenen iki bilişsel bileşenden oluşan dinamik, motivasyonel, bilişsel bir kavramdır. Bu bileşenlerden bir tanesi hedefe yönelik kararlılık, bir diğeri ise hedefe ulaşma yollarının planlanmasıdır (Snyder vd., 1991).

Snyder ve arkadaşları tarafından geliştirilen umut teorisine göre umut, bireylerin açık bir şekilde hedeflerini kavramsallaştırması, bu hedefleri gerçekleştirmek için çeşitli yollar geliştirmesi ve geliştirmiş olduğu yollar ve stratejileri uygulamaya başlama ve sürdürme motivasyonunu yansıtmaktadır (Snyder vd., 2003). Umut teorisine göre hedef, bireyin deneyimlemek, yaşamak,

elde etmek, yaratmak, ulaşmak istediği herhangi bir şey olabilir. Hedefler yaşam boyu sürecek bir arayış halinde veya kısa dönemlerde elde edilebilecek sıradan konular halinde karşımıza çıkmaktadır. Düşük umut düzeyine sahip öğrenciler stres düzeyi yüksek sınav durumlarıyla karşılaştıklarında daha yüksek kaygı yaşamaktadır (Snyder, 1999). Bu durum öğrencilerin hedefleri doğrultusunda başarısızlığı yeni bir deneme fırsatı yerine bir son olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Günümüz dünyasında ve ülkemizde zekâ, öğrencilerin eğitsel hedeflerine ulaşmaları için tek başına yeterli olmamaktadır. Çok zeki veya yetenekli bireyler dahi hedeflerine ulaşamayabilirler. Bilişsel bir motivasyon süreci olan umut kavramı bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Umut öğrencilerin karşılaştıkları problemlere başarı odaklı yaklaşımlarını sağlar ve hedeflerine ulaşma olasılıklarını artırır (Snyder, Feldman, vd., 2002).

Düşük umut düzeyine sahip olan bireylerin sınavlara yönelik kaygısının yüksek olması durumunun altında yatan sebebin anlaşılması için bireylerin sınav performanslarına atfettikleri önemin kabul edilmesiyle başlamak gerekmektedir (Snyder, 1999). Eğitim hayatları boyunca birçok öğrenci sınavlarla değerlendirileceklerini öğrenirler. Öğretmenler ve aileler öğrencilere bu sınavların önemini sürekli anlatmaktadırlar. Öğrencilerin önemli bir kısmı için hedef, okul sınavlarında başarılı olmak, merkezi yerleştirme sınavlarında başarılı olarak iyi bir liseye gitmek, tekrar okul sınavlarında başarılı olmak ve ikinci merkezi yerleştirme sınavlarıyla birlikte iyi bir üniversiteye girmektir. Yapılan çalışmalar lise düzeyinde eğitim öğretim hayatına devam etmekte olan öğrencilerin ana problemlerinden bir tanesinin sınav kaygısı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler sınav esnasında veya hazırlık aşamasında kendilerini hedeflerinden uzaklaştıran düşüncelerle dolabildikleri için bu durum baş etmesi güç bir sonuç ortaya çıkarabilmektedir. Psikolojik sağlık ve sürekli umut dinamikleri öğrenilebilen kavramlardır. Bireyler düşüncelerine yön vererek bu dinamikleri daha etkili kullanarak bir baş etme mekanizması haline getirebilme ihtimaline sahiptir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin psikolojik sağlık ve umut düzeyleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, lise öğrencilerinin sınav kaygısını psikolojik sağlık, umut ve demografik değişkenlerin ne derece yordadığının

incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise lise öğrencilerinin psikolojik sağlık, sınav kaygısı ve umut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin devam etmekte oldukları lise türü, akademik destek alıp almama durumları ve algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterme durumunun incelenmesidir.

1.3 Araştırma Soruları

Araştırma kapsamında cevap aranan sorular aşağıdadır:

- 1) Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, destek eğitim alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, destek eğitim alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Lise öğrencilerinin psikolojik sağlık, umut ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini psikolojik sağlık, umut ve demografik değişkenler birlikte anlamlı yordamakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Ülkemizde üniversiteye geçiş sınav sisteminin temelinde rekabetçi bir yapının bulunduğunu tespit etmek adına üniversitelerdeki öğrenci kontenjanları ve sınava girecek öğrenci sayılarını karşılaştırmak yeterli olacaktır. Sadece hangi bölümü okumak istediğine karar vermek açısından değil bir de o bölümü okumaya hak kazanmak açısından gayet yıpratıcı olan üniversiteye hazırlık aşaması psikolojik yönüyle son derece zorlayıcıdır. Bu stres yaratıcı durumun oluşturduğu kaygıyla baş etmek açısından öğrencilerin geleceği planlamada ve süreci ilerletmede umut düzeylerinin, karşılaşılan güçlükler ve ortaya çıkabilecek olası ek

problemlerin etkisiyle yüzleşmede ve üstesinden gelinmesinde de psikolojik sağlamlığın ne denli ilişkili olabileceğine ışık tutulması önem arz etmektedir. Kavramlar arasındaki olası ilişkiyi gözler önüne sermenin eğitimin tüm paydaşlarına hareket alanı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde lise son sınıf kademesindeki öğrencilerin varlığını çok yakından hissettiği üniversiteye giriş sınavları, öğrencilerin gelecek yaşantıları, kariyerleri, sahip olacakları meslek anlamında önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, aileler, akrabalar, okullar ve çevre bu aşamada öğrenciye ve sınav sonucuna odaklanmaktadır (Erzen ve Odacı, 2014; Onat Kocabıyık ve Donat Bacıoğlu, 2020). Bu doğrultuda pek çok aile akademik başarısını arttıracacağına inanması nedeniyle çocuğunu özel kurslara göndermek veya çocuğuna özel ders aldirmek gibi alternatif yolları da denemektedir (Boyacıoğlu ve Kucuk, 2011; Yıldırım, 2006). Öğrencilerin içine girdikleri bu rekabetçi ortam stres yaratmaktadır. Her sene sınava giren öğrenci sayısının artması, rekabet kavramını güçlendirmekte ve öğrenci üzerindeki baskıyı arttırmaktadır.

Akademik bağlamda öğrencilere yönelik müfredat içeriği, ödevler, ilave kurslar, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, projeler, performans değerlendirmeleri, deneme sınavları ve merkezi yerleştirme sınavları gibi unsurlar, öğrencinin aşırı yük altında hissetmesine neden olabilir. Bütün bu durumların üstesinden gelmeye karşı düşük bir motivasyonu olan öğrenciye karşılık yüksek bir beklenti içerisinde olan aileler ve çevre de öğrenci üzerinde yoğunlaşan bir ilgi ve beraberinde baskı getirmektedir (Stankovska vd., 2018).

Ülkemizde hemen hemen her alanda karşımıza çıkan sınavların lise kademesinde eğitim hayatlarına devam etmekte olan öğrencilerin üzerinde oluşturduğu kaygının bazı değişkenlerle olan ilişkisini keşfetmenin eğitim alanındaki tüm paydaşlara önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek bu açıdan önem arz etmektedir. Lise rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenlerin günün sonunda sıklıkla karşılaştıkları durumlardan bir tanesi olan sınav kaygısı bireysel ve grup rehberlik çalışmalarında büyük bir yer kaplamaktadır. Pozitif psikoloji kavramlarından psikolojik sağlamlık ve umut

kavramlarının sınav kaygısı ile ilişkisini tespit etmek bireysel ve grup rehberlik çalışmalarında izlenecek çalışmalara yol gösterici bir etki yaratması beklenmektedir.

Bu bağlamda; sınav kaygısının öğrencinin içerisinde bulunduğu lise türüne, destek eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ebeveynlerin tutumlarının sınav kaygısı ile ilişkisi, öğrencilerin geleceğe bakışları, umut düzeyleri, problemlerin üstesinden gelme becerileri, sağlıkları açısından incelenmesi önemlidir.

1.5 Sınırlılıklar

- 1) Araştırmadan elde edilen bulgular Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma Muğla ili Milas ilçesinde eğitim öğretim hayatına devam etmekte olan lise öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma Muğla ili Milas ilçesinde eğitim hayatına lise kademesinde devam etmekte olan 694 lise öğrencisi ile sınırlıdır.

1.6 Varsayımlar

- 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını doldururken samimiyetle, içtenlikle gerçek durumlarını ve düşüncelerini yansıtacak bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- 2) Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının sınav kaygısını, psikolojik sağlamlığı, umudu ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.7 Tanımlar

Kaygı: Tehdit edici veya tehlike olarak algılanan bir duruma veya uyarana yanıt olarak meydana gelen fiziksel değişiklikler, hoş olmayan duygular ve olumsuz düşünceler içeren bir kavramdır (McDonald, 2001).

Sınav Kaygısı: Formal bir sınav veya değerlendirilme ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal,

davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumu (Zeidner, 2004).

Psikolojik Sağlamlık: Psikolojik sağlamlık, değişen şiddete sahip yaşantısal zorluklarla başa çıkma süreçlerinin bireye büyüme, gelişme ve başa çıkma stratejisi geliştirme fırsatları sunması şeklinde tanımlanabilmektedir (Richardson vd., 1990)

Umut: Bireylerin ulaşmak istedikleri hedefe doğru yol alırken kullandıkları, kendilerini motive eden, karşılaşılan engelleri aşma noktasında alternatif yolların var olabileceğini düşündüren, bu bağlamda bireye sağlamlık katan bir kavramdır (Arslan vd., 2018).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Sınav Kaygısı

Türk Dil Kurumu (TDK) kaygıyı, “genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlamaktadır (Abbasoğlu, 2018). Kaygı birçok insanın çeşitli durumlar karşısında gösterebileceği sıradan bir tepkidir. Sıradan olan bu tepki, bireyi karşılaşılabileceği riskli durumlara karşı tetikte tutabiliyor olması açısından koruyucu bir etkiye sahiptir. Bireyin yüzleşmek istemediği kötü bir sonuçla karşılaşmasını önlemek adına daha çok çabalaması veya çalışmasını sağlaması yönüyle motive edici bir yönü de bulunmaktadır (Abbasoğlu, 2018). Kaygı koruyucu ve motive edici yönleriyle bireyi harekete geçiren bir dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Spielberger (1972) kaygıyı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Sürekli kaygı; bireylerin psikolojik sağlığının bozulduğuna işaret etmektedir. Durumluk kaygı ise belli durumlar altında ortaya çıkan ve herkesin deneyimleme olasılığının bulunduğu kaygı türüdür (Zeidner, 2004). Kaygı içinde fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenler barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkan psikolojik ve biyolojik yönü olan bir durumdur. Kaygı, stres sonucu ortaya çıkan ve bireylerde olumsuz etkiler yaratan bir dinamiktir (Stankovska vd., 2018).

Okul kavramının ortaya çıktığı zamanlardan günümüze kadar sınav kavramı insan hayatında bulunmaktadır. İlk ve orta çağlarda sözlü sınav olarak eğitimin içinde yer alan sınavlar tarihsel gelişim ve değişime bağlı eğitimin modernleşmesiyle beraber yazılı, test gibi farklı formlarda, eğitimi tamamlayıcı bir şekilde varlığını sürdürmüştür (Şahinler, 2018). Her ne kadar sınavların eğitimi tamamlayıcı bir rolde eğitim sürecinin bir parçası olması planlansa da öğrencilerin performans sergilemeleri gereken bu sınavlara yükledikleri anlamlara bağlı ortaya çıkan tepkileri farklılaşmaktadır.

Literatürde sınav kaygısının çeşitli tanımları bulunmaktadır. Spielberger (1995) sınav kaygısını; resmi veya gayriresmi bir değerlendirilme veya sınav

ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasının önüne geçen, duygu, biliş, davranış boyutunda farklı özellikleri bünyesinde barındıran, bireylerin gerginlik yaşamasına sebep olan, hoş olmayan bir duygu durumu olarak tanımlamaktadır (Zeidner, 2004). Normal şartlarda yetenek ve bilgi seviyesi yüksek olan birçok öğrenciyi etkileyebilen sınav kaygısı, düşünememe, hatırlayamama, bilginin akla gelmemesi, sınavlarda basit yönergeleri veya cümleleri anlayamama şeklinde yaşanabilir (Suinn, 1968).

Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısını kuruntu ve duyuşallık boyutlarıyla ele almışlardır. Sınav kaygısının kuruntu boyutu, bilişsel bileşenlere işaret etmekte iken, duyuşallık boyutu performans sergilenmesi gereken durumlar altında ortaya çıkma eğiliminde olan otomatik reaksiyonları ifade etmektedir (Karaçor, 2020; Liebert ve Morris, 1967; Yaman, 2020). Sınav kaygısının bilişsel bileşeni olan kuruntu boyutu, öğrencilerin performanslarını sergilemesi gereken anlarda olası olumsuz sonuçları düşünmesine, özgüven sorunları yaşamasına, kendini aşması gereken engel bağlamında yeterli görmemesine, gerek hazırlık aşamasında gerekse sınav esnasında süreyi iyi değerlendiremeyeceğine dair olumsuz ve tekrarlayıcı şekilde düşünmesine vurgu yapmaktadır. Duygusal veya duyuşallık boyutu ise; bireylerin fizyolojik veya duygusal anlamda karşılaşılabileceği faktörlere değinmektedir. Bireyin sınav kaygısıyla ilişkilendirebileceğimiz belirtiler arasında sınavdan korku, gerginlik hissi, sindirimle ilgili problemler, uyku sorunları, baş dönmesi, uyuşma ve halsizlik hissi, nabız ve nefes almada düzensizlikler, ve terleme gibi fizyolojik belirtiler bulunmaktadır (Karaşahin, 2020).

2.1.1 Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı yaşayan bireyler kaygılarını sınav öncesinde, sınav esnasında veya sınav olduktan sonra yaşayabilmektedir (Esirkiş, 2021; Orhan, 2020; Yaman, 2020). Bu süreçlerde kaygı belirtileri farklılık gösterebilir. Sınav öncesindeki kaygılar genellikle sınava hazırlık süreçlerini içerir ve erteleme, yeteri kadar hazırlanamama, sınava olumsuz anlam yüklemek, plansızlık, beklentileri karşılayamama gibi zihinsel süreçleri etkileyebilir (Karaşahin, 2020); yırca, sınav esnasında yaşanan kaygı, yoğun bir şekilde fizyolojik belirtileri de içerebilir. Sınav esnasında kaygı seviyesini kontrol altında tutamayan bireyler; ağızda kuruma,

nabızda değişiklikler, terleme, mide sorunları, kas gerginliği, ellerde veya ayaklarda üşüme veya karıncalanma hissi, uyuşmalar, soruları okurken yazıların birbirine girmesi, okuduğunu anlayamama, birkaç kez tekrar etme gibi fiziksel ve zihinsel belirtilere ek olarak, düşünce sisteminde olumsuz odaklanma, negatif inançların ortaya çıkması, hafızada, hatırlamada, bilgileri çağırmada güçlük çekme gibi psikolojik belirtiler de eşlik etmektedir (Karaşahin, 2020). Sınav sonrası yaşanan kaygı, genellikle öğrencinin sınav esnasında verdiği cevapları unutma endişesinden kaynaklanan ve kötü bir sonuç elde edeceğine dair oluşan inançlarla ilişkilidir.

Genel anlamda sınav kaygısı yaşayan bireyler bu kaygılarını farklı şekillerde dışa vurabilmektedir. Sınav kaygısının belirtileri nabızın yükselmesi, çarpıntı yaşama hissi, alınan nefesin yetersiz gelmesi, nefes darlığı, ateş basması, ellerin terlemesi, ellerde veya ayaklarda uyuşma veya karıncalanma hissi, mide bulantısı, baş ağrısı halinde fiziksel belirtiler olarak ortaya çıkmaktadır (Abbasoğlu, 2018; Dursun, 2022; Esirkış, 2021; Karaşahin, 2020; Nurtan, 2021; Özcan, 2021; Yöndem, 2006). Sınav kaygısının asabiyet, öfke, mutsuzluk, umutsuzluk, korku, çaresiz hissetme gibi duygusal belirtileri (Abbasoğlu, 2018; Dursun, 2022; Nurtan, 2021); hatırlamada güçlük, konsantrasyon kaybı, odaklanma problemleri, algısal yavaşlık, olumsuz içsel konuşmalar gibi bilişsel belirtileri (Abbasoğlu, 2018; Feta, 2019; Özcan, 2021); erteleme, öteleme, kaçınma, kaçma, sınav esnasında farklı noktalara dikkati yöneltme, kalemle oynama, saati izleme, tırnak yeme, saçla oynama gibi davranışsal belirtileri bulunmaktadır (Dursun, 2022; Karaşahin, 2020; Nurtan, 2021; Yaman, 2020; Yöndem, 2006).

2.1.2 Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı, erken yaşlarda yaşanan ve belli oranda travmatik sayılabilecek çeşitli etkileşimler sonucu oluşabilen bir kavramdır. Sınıf geçmenin erken yaşlardan itibaren sınavlara ve yüksek notlara bağlanması, öğrenmenin ikinci plana atılması, eğitim ortamında yer alan öğretmenler ve idarecilerin okul ve sınıf ortamında disiplini sağlamak adına sert bir mizaç halinde otoriter, baskıcı bir tutum sergilemeleri, cezalar, sözlüler, düşük notlarla öğrencilerin tehdit edilmesi, ebeveynlerin çocuklarını rekabetçi ve kıyaslayıcı bir şekilde sıkça eleştirmeleri gibi etmenler sınav kaygısı tohumlarını öğrencilerin zihinlerine küçük yaşta atılması anlamına gelmektedir. Bu durum sınav kaygısının süreç içerisinde yaşanan

pekiştirici deneyimlerle gelişmesine yol açacak zemini oluşturmaktadır (Başpınar Erten, 2020; Yalçınöz, 2017).

Sınav kaygısı düzeyleri yüksek bireylerin değerlendirilme durumunda kendilerini tehdit altında gördükleri belirlenmiştir. Sınavın tehdit olarak algılanmasına bağlı geliştirilen yorumlamalar mantık dışı düşünce ve inançlardan oluşmaktadır. Mantık dışı düşünceleri ve inançları doğrultusunda bireyler, sürekli ve tekrarlayıcı biçimde kendisini olumsuz sonucun kesinliğine götüren, başarısızlığa şartlanma durumuna girebilmektedir (Şahinler, 2018). Bu gibi durumlar bireyin kaygı düzeyini artırmaktadır. Bir olaydan veya durumdan yola çıkarak yapılacak aşırı genelleme, meli, malı ifadeleri içeren zorunluluk cümleleri kurma, başarılı olduğu durumları önemsiz veya kolay, başarısız olduğu durumları aşırı önemli görme tarzında yapılacak zihinsel çarpıtmalar, felaketleştirme, değersizleştirme mantık dışı düşüncelere ve inançlara örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenme ortamında bulunan bireyin başarısızlık korkusu yaşıyor olması performansını sergilemesinde önemli bir kriter olabilir. Sınav kaygısı öğrenilmiş bir durumdur (Yöndem, 2006). Bireyin sahip olduğu başarısızlık öyküleri ileriye dönük olumsuz durumlar ve tekrarlayıcı olumsuz düşünceler ortaya çıkarabilmektedir. Yineleyici bu durumun sınavlara ve ölçülmeye karşı olumsuz bir duyguyu ve düşünceyi pekiştirmesi muhtemeldir. Bu süreç sınav kaygısını öğrenme noktasında önemli bir katkı oluşturmaktadır (Dursun, 2022).

Sınav kaygısının en önemli nedenlerinden bir tanesi de yeterince hazırlanmamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey, gireceği sınava gereken önemi vermeden önceden yeterli emeği sarf etmemişse, bu durum sınav kaygısının ortaya çıkmasına sebep olan faktörlerden biridir. Düzenli ve etkili bir çalışma düzenine sahip olmamak, bu bağlamda sınav kaygısının nedenleri arasında yer almaktadır (Dursun, 2022; Gölçek, 2020; Yöndem, 2006). Düzenli bir çalışma alışkanlığı geliştirme, çalışırken zamanı iyi değerlendirmeye uğraşma zamanı etkin kullanma bağlamında olumlu adımlar olacağı gibi bu durumun tam tersi de sınav kaygısını yükseltebilecek risk faktörleri arasında görülmektedir (Dursun, 2022; Yöndem, 2006; Zengin, 2019).

Sınav sürecinin göz önünde yaşıyor olması, izlenme durumunu da beraberinde getirmektedir. Aile ve çevre baskısı öğrencilerin sınav kaygısının artmasına yol açmaktadır (Gölçek, 2020; Zengin, 2019). Okul sınavları, yazılılar, sözlüler veya merkezi yerleştirme sınav sonuçları bireyin içinde bulunduğu birçok grup tarafından göz önünde tutulmaktadır. Ailenin, akrabaların, arkadaşların, öğretmenlerin söylemleri öğrenciler açısından önemli bir yer kaplayabilir. Bu durumlar öğrencinin veya öğrencinin ailesinin sınava gereğinden fazla anlam yüklemesine yol açmaktadır (Gölçek, 2020; Zengin, 2019). Kişinin potansiyeline uygun olmayan bir hedef belirlemesi de yüksek başarı çıtasının altından kalmasına veya beklentilerin altından ezilmesine sebep olmaktadır (Orhan, 2020). Ebeveynlerin, öğretmenlerin, idarecilerin, akrabaların ve hatta yeri geldiğinde öğrencilerin kıyaslama yapma konusunda cömert davranmaları öğrencilerin daha fazla stres yaşamalarına yol açmaktadır (Dursun, 2022; Yöndem, 2006).

Bireylerin kişilik özellikleri de sınav kaygısına neden olabilir (Gölçek, 2020). Aşırı mükemmeliyetçi kişilik yapısındaki bireyler kendilerine hata yapma lüksü tanımayacaklarından baskıyı ve stresi daha fazla yaşarlar, bu durumda sınav kaygısının artmasına neden olmaktadır (Demir, 2021; Dursun, 2022; Karaşahin, 2020; Yöndem, 2006). Tam anlamıyla hazır olma düşüncesiyle sınava hazırlanan öğrenci planlama veya verimli çalışma noktasında aksaklıklar yaşadığında mükemmeliyetçi kişiliği ile çatışmaya girip, kaygı seviyesini kendi kendine arttırabilir (Dursun, 2022; Yöndem, 2006). Yine başarısızlığa tahammülü olmayan bireylerin de başarısızlık potansiyelini içinde barındıran durumlara karşı, özellikle sınava hazırlık aşamasında toleransının daha düşük olduğu ve sınav kaygısını yüksek yaşadıkları görülmektedir (Nurtan, 2021).

Sınavlara hazırlanan öğrencilerin süreç odaklı düşünmek yerine sonuca odaklanması ve başarısızlık durumunu akademik anlamda değil, kişilik ve karakter anlamında algılıyor olması da önemli bir stres ve kaygı kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaşahin, 2020; Nurtan, 2021; Orhan, 2020). Öğrencinin sahip olduğu vaktin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaktansa miktarını arttırmaya yönelik arayışlar içine girmesi ve buna bağlı olarak uyku, beslenme ve dinlenme vaktinden feragat etmesi de uyku ve beslenme alışkanlıklarında

bozulmalara, bu bozulmanın da strese ve kaygıya neden olacağı bilinmektedir (Nurtan, 2021).

2.1.3 Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında sınav kaygısı ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalara yer verilecektir. Sınav kaygısı ile yapılan yurt içi çalışmalar incelendiğinde sınav kaygısının kişilik tipleri (Asmalı, 2017), karar verme stratejileri (Dereli ve Acat, 2011), ebeveyn tutumu (Küçüker ve Tekin, 2018), motivasyon (Acar vd., 2022), akılcı olmayan inançlar (Güler ve Çakır, 2013), başarısızlık korkusu (Uzun Özer ve Topkaya, 2011), depresyon (Yıldırım, 2004), sosyal destek (Gençdoğan, 2010), benlik saygısı (Çakmak vd., 2017) ve problem çözme becerisi (Terzi vd., 2019) gibi kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Sınav kaygısının karar verme stilleri (Ocak ve Yurtseven, 2016), endişe (Kilit vd., 2020), öz duyarlık (Sadioğlu ve Onur Sezer, 2016), boyuneğicilik (Gençdoğan, 2010) ve belirsizliğe tahammülsüzlük (Kilit vd., 2020) değişkenleri ile pozitif yönlü; akademik yetkinlik (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), bilişsel ve duygusal düzenleme (Totan vd., 2019) ve akademik başarı (Acar vd., 2022; Tugan, 2015; Yıldırım, 2006) ile ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kültür ve Özcan (2022), başarıya göre gruplanmış, üniversite sınavına girecek 12. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının bilişsel ve duygusal bileşenleri ile yüksek riskli sınav performansı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 163 tanesi erkek, 101 tanesi kadın toplamda 264 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulanan sınav kaygısı ölçeğinin endişe ve duygusallık alt boyutları ile akademik başarı arasında yüksek başarılı gruptaki öğrenciler arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kültür ve Özcan, 2022).

Üniversite öğrencilerinde durumluk sınav kaygısı, başarı ve sosyal temelli değişkenlere göre incelenmiştir. 503 üniversite öğrencisinin katıldığı akademik çalışmada sınav kaygısı, akademik başarı algısı, tekrarlanan akademik başarısızlık, daha önce sınav kaygısı yaşamış olma ve yardım alma, ebeveynlerin sınav kaygısına yaklaşımları, ebeveyn tutumları, bölümü isteyerek seçme, yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, genel not ortalaması, ailenin aylık geliri gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda değişkenlerden annenin eğitim

durumu, yaş ve ailenin gelir düzeyi haricinde kalan değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Saltürk ve Güngör, 2021).

Matematik öğretmeni adaylarının tükenmişlik, sınav kaygısı, sınav motivasyonu ve sınava yönelik tutumları üzerine gerçekleştirilen araştırmaya 340 tane matematik öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınav kaygısı ile sınava yönelik tutum ve sınav motivasyonu arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır (Takunyaci ve Kurbanoglu, 2021).

Ocak, Karafil ve Akar (2022), ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 234 tane öğrenciye ulaşmışlardır. Öğrencilerin 116 tanesi 8. sınıfa, 118 tanesi 7. sınıfa devam etmektedir. 128 tanesi kadın ve 106 tanesi erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme becerisinin sınav kaygısındaki toplam varyansın %14'ünü açıkladığı bulunmuştur (Ocak vd., 2022).

Aydın (2019), ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısının cinsiyete göre karşılaştırıldığı başka bir çalışmada, 205 kadın, 209 erkek, toplamda 414 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda düşünceler ile otonom reaksiyonlar arasında güçlü, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Genel sınav kaygısı skorları kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Aydın, 2019).

2.1.4 Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında sınav kaygısı ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalara yer verilecektir. Sınav kaygısı ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar incelendiğinde akademik performans (Aruna Kumari ve Vijayavardhini, 2019; Okoye ve Onokpaunu, 2020), akademik stress, duygusal zeka (Stankovska vd., 2018), epistemolojik inançlar (Mehdinezhad ve Bamari, 2015) ve motivasyon (Cheng vd., 2014) gibi kavramlarla ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısının duygusal düzensizlik (Hartman vd., 2017), uyumsuz mükemmeliyetçilik

(Abdollahi ve Abu Talib, 2015), kaçınan ve kaygılı bağlanma stilleri (Dan vd., 2014), kendini suçlama, başkalarını suçlama, tekrarlayıcı düşünme (ruminasyon), felaketleştirme (Kamel, 2018) kavramları ile pozitif yönlü; yaşam menuniyeti (Rehab, 2021), benlik saygısı (Dan vd., 2014; Fathalla, 2018), duygusal zeka, uyumlu mükemmeliyetçilik (Abdollahi ve Abu Talib, 2015), algılanan öz yeterlik (Sa'ad Alzboon, 2016), farkındalık (Fathalla, 2018) gibi kavramlarla arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Rehman, Javed ve Abiodullah (2021), Pakistan Lahor'da gerçekleştirdikleri araştırmalarına 399 erkek, 404 kız toplam 803 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları göstermektedir ki, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Rehman vd., 2021).

Hoferichter, Raufelder ve Eid (2014), 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 1088 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, algılanan stres, sınav kaygısı ve nevroitiklik etkileşiminde sosyo-motivasyonel ilişkilerin aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda sınav kaygısı ile nevroitiklik ve algılanan stres arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yüksek düzeydeki sınav kaygısı ile düşük düzeydeki öğrenci-öğrenci etkileşimi ile anlamlı bir ilişki olduğu ve sınav kaygısı ile olumlu motivasyon kaynağı olarak akranlar ve olumlu motivasyon kaynağı olarak öğretmenler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Hoferichter vd., 2014).

Alemu ve Feyssa (2020) Etiyopya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, 176 erkek, 132 kadın, toplam 308 öğrenciye ulaşmışlardır. Gerçekleştirdikleri çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki var olduğu görülmüştür (Alemu ve Feyssa, 2020).

Filipinler'de 280 erkek, 114 kadın toplam 394 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile akademik

başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların sınav kaygısı puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Cochanco vd., 2021).

Yaşları 20 ile 22 arasında değişen 200 üniversite öğrencisi ile Bulgaristan’da gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, sınav kaygıları ve akademik stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, sınav kaygısı ile yüksek akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Stankovska vd., 2018).

Onyeizugbo (2010), Nijerya’da gerçekleştirdiği araştırmasında sınav kaygısının düzenleyicileri olarak öz yeterlik, cinsiyet ve sürekli kaygıyı incelemiştir. Araştırmaya 249 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, öz yeterlik sınav kaygısındaki değişikliğin %14’üne katkıda bulunurken, sürekli kaygı sınav kaygısındaki değişikliğin %49’una aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik ve sınav kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur, öz yeterlik ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü, sürekli kaygı ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Onyeizugbo, 2010).

2.2 Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık kelimesinin kökeni Latinceye dayanmaktadır. Latince bir maddenin elastiki olması ve eski haline kolaylıkla dönebilmesi anlamına gelen “resilire” kökünden türemiştir (Gizir, 2007). Türk Dil Kurumu’na göre de sağlamlık, sağlam olma durumu anlamına gelmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda farklı isimlendirmelere rastlanılmaktadır; yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, kendini toparlama gücü bu isimlendirmelere örnek olarak verilebilir (Dursun ve Özkan, 2019). Psikolojik sağlamlık, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde stres yaratan, travmatik ve zorlayıcı yaşam durumlarına maruz kalan bireylerin, gelişimlerini tehdit etmiş olan tüm bu zorluklara rağmen nasıl başarılı olduklarını anlamak amacıyla araştırılmış ve ortaya çıkmış bir kavramdır.

Psikolojik dayanıklılık, kısaca olumsuz durumlarla olumlu bir şekilde başa çıkma olarak tanımlanabilir (Turan, 2021a). Psikolojik sağlamlık; bireyin kararlı bir şekilde, belirli bir görevi başarmak adına bilişsel, davranışsal, duygusal ve akademik anlamda ayarlamalar yaparak ilerleme sürecine verilebilecek bir isimdir. Aynı zorluktaki durumla karşılaşan bazı bireyler, stres yaratan durum karşısında pes edebilir, vazgeçebilir, düşük performans sergileyebilirken, bazı bireyler ise, yeni duruma uyum sağlayıp, mevcut güçlüğü üstesinden gelecek içsel gücü keşfedebilir. Sağlamlık bu iki durumdaki öğrenciler için ayırt edici bir faktör olarak görülmektedir (Amzil, 2023). Psikolojik sağlamlık, bireylerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesinde kendisine yardımcı olan niteliksel özelliklerdir (Connor ve Davidson, 2003).

Yıllar içinde farklı tanımları yapılmış olmasına rağmen dayanıklılık, değişen şiddete sahip yaşantısal zorluklarla başa çıkma süreçlerinin bireye büyüme, gelişme ve başa çıkma stratejisi geliştirme fırsatları sunması şeklinde tanımlanabilmektedir (Richardson vd., 1990). Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) sağlamlığı, olumsuz yaşantılar karşısında olumlu uyum göstermeyi sağlayan dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır (Luthar vd., 2000). Bonano (2004)'ya göre sağlamlık, travmatik bir olaya maruz kalan bireylerin nispeten istikrarlı, sağlıklı psikolojik ve fiziksel işlevsellik seviyelerini koruma yeteneğidir. Benzer stres yaratıcı yaşantısal deneyimlere karşı bireyler aynı tepkileri vermemektedir (Bonanno, 2008). Psikolojik sağlamlık kavramına bireylerin bu gibi durumlarda verdikleri tepkilerin ve baş etme stratejilerinin farklılaşması katkıda bulunmaktadır (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018). Bireylerin karşılaşmış oldukları zorlayıcı, travmatik yaşantısal durumlara verdikleri tepkiler ve bu durumların yarattığı etkilerin üstesinden gelme süreleri farklılaşmaktadır (Çayak ve Erduran Tekin, 2023).

Psikolojik sağlamlıkta birey önce risk faktörlerine maruz kalır, ardından koruyucu faktörler devreye girer, ortaya olumlu bir sonuç çıkar. Bu durumda risk faktörlerine, koruyucu faktörlere ve olumlu sonuçlara açıklık getirmek gerekmektedir. Savaşlar, göç, terör eylemleri, erken çocukluk deneyimlerinin kalitesizliği, sağlık problemleri, maddi yetersizlikler, ihmal edilmek, suistimal edilmek, zorbalığa maruz kalmak risk faktörleri arasında görülmektedir (Aydın

Sünbül ve Çekici, 2018; Çayak ve Erduran Tekin, 2023). Koruyucu faktörler özellikle aynı durumlara maruz kalan bireylerin farklı tepkiler vermesi yönüyle önem taşımaktadır. Bu durumda farklı tepkiler geliştiren bireylerin odaklandıkları stres yaratıcı durumla baş etme stratejilerini gözden geçirmek gerekmektedir. Stres yaratan yaşantısal durumun üstesinden gelmede iki yöntem ön plana çıkmaktadır; problem odaklı başa çıkma ve duygu odaklı başa çıkma. Problem odaklı başa çıkma, bireyin zorluk yaratan yaşantısal deneyimin üstesinden gelmesi amacıyla engelleri ortadan kaldırmasını ve çözümlere odaklanmasını ifade etmektedir. Duygu odaklı başa çıkma ise bireyin stres yaratan yaşantısal olaydan uzaklaşması ve ortaya çıkan stresi yönetme çabası anlamına gelmektedir (Çayak ve Erduran Tekin, 2023).

Psikolojik sağlık kavramından bahsedebilmek için ilk etapta bireylerin olumsuz bir yaşantıya veya risk faktörüne maruz kalması gerekmektedir. Bireylerin karşılaşabileceği risk faktörlerini bireysel, ailesel ve çevresel olmak kaydıyla üç başlıkta toplayabiliriz. Erken doğum, olumsuz, stresli yaşam olaylarına maruz kalmak, kronik hastalık sahibi olmak bireysel risk faktörlerine örnek olarak gösterilebilir. Ailesel risk faktörleri olarak, ebeveynlerin hastalık durumları, erken evlenmiş olmaları, ebeveynlerin boşanması, ölümü veya ayrılması; çevresel risk faktörleri olarak ise; yoksulluk, düşük ekonomik düzey, evsiz olmak, çocukken ihmale veya istismara uğramak, savaş, terör eylemleri, doğal afetler gibi travmatik olaylara maruz kalmış olmak ve toplumsal şiddet örnek gösterilebilir (Gizir, 2007).

Bireylerin psikolojik sağlıklarını kullanarak olumlu bir sonuca ulaşmaları, yaşantısal olarak hayatlarına yetkin biçimde devam edebiliyor olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda genel olarak belirlenen olumlu sonuçlar arasında, akademik anlamda başarıya ulaşmak, sosyal yeterliğin yüksek olması, düşük düzeyde duygusal problemler, düşük düzeyde davranışsal problemler, bireyde psikopatolojinin olmaması ve uyum düzeyinin yüksekliği gösterilmektedir (Masten ve Reed, 2002).

Psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörlerden olan koruyucu faktörlerin, risk faktörlerinin etkisini azaltmakla birlikte bireyin olumlu sonuca ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde etkileyen kaynaklar olduğu görülmektedir. Bireylerin karşılaştıkları zorlayıcı yaşantısal deneyimlerin etkisini hafifleten koruyucu

faktörler, ailesel, bireysel veya çevresel bileşenleri içerebilir (Bertsia ve Poulou, 2023). Zeka, akademik başarı, özerkliği elde etmiş olmak, benlik saygısının yüksekliği, mizahı kullanabilmek, sosyal anlamda yetkinlik, yüksek farkındalık ve kendini kabul etmek, özgüven, umut, geleceğe yönelik olumlu beklentiler ve yaşantısal nedenleri belirlemiş olmak, etkili problem çözme becerilerine sahip olmak, iç denetim odağı, iyimserlik gibi kavramlar bireysel koruyucu faktörlere örnek gösterilebilir. Ailesel koruyucu faktörlere, çocuklarına yönelik gerçekçi beklenti içerisinde olan ebeveynler, etkili ebeveynlik tarzı benimsemiş olan ebeveynler, destekleyici aile üyelerinin varlığı; çevresel koruyucu faktörlere ise olumlu akran ortamı, arkadaş desteği, etrafında destekleyici yetişkin bireylerin varlığı ve sosyal anlamda bireyi destekleyecek toplumsal organizasyonlar örnek verilebilir (Gizir, 2007).

Sağlamlık, yıkıcı, zorlayıcı veya stresli yaşantısal durumlarla karşılaşan bireylerin, olaylar karşısında olağandan daha fazla bireyi koruyan ve baş etme stratejileri geliştirmesine katkıda bulunan etkili bir baş etme sürecidir. Bu gibi durumlarla karşılaşan bireylerin ilk etapta değişime uğraması, şüpheyne düşmesi veya düzensizlikler yaşaması beklenebilir. Zamanla süreci öğrenen bireyler, benzer olaylarla tekrar karşılaşma olasılığına karşın yeni beceriler geliştirmekte ve yaşantısal olaylarla etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olacak özellikler edinmektedir (Bertsia ve Poulou, 2023; Richardson vd., 1990).

Richardson ve arkadaşları geliştirdikleri modelde sağlamlığı, biyopsikospiritüel homeostazi, yaşam olayları, biyopsikospiritüel koruyucu faktörler, etkileşim, bozulma düzensizlik, kolaylaştırıcılar olarak ise yeniden bütünleşme, çevresel koruyucu, güçlendirici, destekleyici ve yeniden bütünleştirici süreçleri içinde barındıran bir şekilde tanımlamışlardır. Psikolojik homeostazi tıpkı biyolojik homeostazide olduğu gibi birçok birey için istenen duruma erişmek olarak görülebilir. Duygular karıştığında denge haline getirebilmek, insanın vücut ısısını yükseldiğinde soğumayı desteklemek adına terlemek gibi örnekler her iki kavramı anlamayı kolaylaştıracaktır. Spritüel homeostazi ise bireyin inanç veya değer sistemini yaşantısını yönlendirmek adına devreye sokması ile sağlanabilecek bir durumdur. Davranış ile değerler veya inanç arasında oluşacak dengesizlik anında ortaya çıkmaktadır (Richardson vd., 1990).

Kolaylaştırıcı faktörler Richardson ve arkadaşlarının önerdiği sağlıklı modelinde önemli bir yer kaplamaktadır. Genel model bireyin stres yaratacak durumla temas etmesini, biyopsikospiritüel koruyucu faktörlerin devreye alınmasını, -işler yolunda giderse- denge durumunu ve yeni duruma entegre olmayı ve sağlam entegrasyonu kapsamaktadır. Bireyin denge konumunu ulaşması ise bu kadar kolay olamayabilir. Denge durumuna ulaşmak isteyen birey, biyopsikospiritüel koruyucu faktörleri yeteri kadar etkili kullanamayabilir ve dayanıklılık süreci kesintiye uğrayabilir, bu durumda; dağınıklık ve uyumsuz entegrasyon ortaya çıkabilmektedir. Tüm bu süreci desteklemek adına dayanıklılık sürecindeki kesintilerin etkisini azaltmak için çevresel destekleyici süreçler ve çevresel iyileştirici süreçler bireyin tekrar denge durumuna gelmesine katkı sağlamaktadır (Richardson vd., 1990).

Psikolojik sağlık araştırmalarını tarihte üç dalga halinde ele almak mümkündür (Richardson, 2002). Birinci dalgada araştırmalar psikolojik sağlamlığın bireylerin zorluklar karşısında büyümesine yardımcı olan öz saygı, öz yeterlik veya destek sistemleri gibi niteliklerin, koruyucu faktörlerin listesinin çıkarılmasına katkı sağlayan sağlık niteliklerine odaklanmışlardır. İkinci dalga araştırmalar, ilk dalgadaki araştırmalarda ortaya konmuş olan, psikolojik sağlık için istenen dirençli niteliklerin yıkıcı ve yeniden bütünleştirici şekilde elde edilmesine yönelik süreci açıklayan; psikolojik sağlamlığı etkileyen koruyucu faktörlerin tanımlanmasını, güçlendirilmesini, desteklenmesini, zenginleştirilmesini ele almaktadır. Psikolojik sağlamlığın stres yaratan yaşantısal olaylarla temas ettikten sonra, fırsatlarla karşılaşıldığında veya değişimle başa çıkılmasının gerek olduğu hallerde tanımlanmasının yapıldığı süreçtir. Üçüncü dalga ise, doğuştan dayanıklılığa odaklanan, bireylerin ve gruplardaki motivasyon güçlerinin, disiplinler arası şekilde tanımlanmasını, iç güçlerin keşfedilmesini, etkinleştirilmesini ve kullanılmasını teşvik eden deneyimleri yaratmayı amaçlamaktadır. Bireyleri yeniden bütünleşme yolunda kendini keşfetmeye, kendini gerçekleştirmeye ve aksaklıklara karşı direnç göstermeye odaklanmaktadır (Richardson, 2002; Richardson vd., 1990). Psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerin, istenmeyen durumlar, iyileşme, hastalıktan kurtulma, depresif ruh hali gibi durumlardan daha hızlı sıyrıldıkları, daha çabuk bir şekilde iyi oluş haline ulaştıkları görülmektedir (Çayak ve Erduran Tekin, 2023). Psikolojik sağlık

bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Çayak ve Erduran Tekin, 2023).

2.2.1 Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalara yer verilmiştir. Psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde çocukluk çağı travmaları (Ozaslan vd., 2022), mutluluk (Anlı ve Bilgin, 2022; Ulukan ve Ulukan, 2021), empati (Turan, 2021a), hayatın anlamı (Çolak vd., 2021), sabır (Ulukan ve Ulukan, 2021) ve azim (Çelik vd., 2018) gibi kavramlarla ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlığın kendini beğenme, öz yeterlik (Çelik vd., 2023), kendini aşma (Anlı ve Bilgin, 2022), iyi oluş (Eşkisu, 2021; Kara ve Çanakçı, 2022; Özer ve Deniz, 2014), motivasyon (Mentiş Köksoy ve Kutluer, 2023), aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek (Eker vd., 2020) kavramları ile pozitif yönlü; özgüven eksikliği, problemlere negatif yönden yaklaşma, nevroitiklik (Cam ve Alkal, 2020), tükenmişlik (Demir Polat ve İskender, 2018), siber zorbalık, siber mağduriyet (Kabadayı ve Sarı, 2018), depresyon, kaygı (Bayat ve Polat Olca, 2023) gibi kavramlarla arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İşgör, Yılmaz ve Doğan Laçın (2022), yaşları 17 ile 29 arasında değişen, 212'si kadın, 84'ü erkek toplam 296 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, mutluluk korkusu ve ruminatif düşüncenin psikolojik sağlamlığı yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; psikolojik sağlamlık ile mutluluk korkusu ve ruminatif düşünce arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan regresyon analizleri sonucunda mutluluk korkusu ve ruminatif düşüncenin birlikte psikolojik sağlamlık toplam varyansının %12'sini yordadığı görülmüştür. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrenciler lehine katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (İşgör vd., 2022).

Psikolojik sağlamlığın aracı rolünü inceleyen Kaşıkçı ve Peker (2022), üniversite öğrencilerinde heyecan arayışı, mutluluk ve öznel zindellekle ilişkisine odaklanmışlardır. Araştırmaya katılan 519 öğrencinin, 384 tanesi kadın, 135 tanesi erkektir. Araştırmanın değişkenlerinin tamamı arasında pozitif yönlü ve anlamlı

korelatif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, heyecan arayışı ve psikolojik sağlamlığın öznel canlılık ve mutluluk düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir (Kaşıkçı ve Peker, 2022).

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip 480 anne ile gerçekleştirilen çalışmada, mizahla başa çıkma ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, mizahla başa çıkma ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çayak ve Erduran Tekin, 2023).

Kılınç (2023), 264 tanesi kız, 269 tanesi erkek, toplam 533 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, psikolojik sağlamlık ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler kullanılarak yapılan kanonikal korelasyon analizleri sonucunda psikolojik sağlamlık ve bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, veri kümeleri arasında paylaşılan ortak varyans %44,1 olduğu bulunmuştur (Kılınç, 2023).

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada ebeveynleşme deneyimi, psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide proaktif kişiliğin rolü incelenmiştir. 266 kadın, 150 erkek, toplamda 416 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde istatistiksel analiz yöntemlerinden Pearson momentler korelasyon çarpımı katsayısı ve aracılık analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, ebeveynleşme deneyiminin psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık üzerinde doğrudan negatif etkiye sahip olduğunu, proaktiflik yoluyla psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık üzerinde ise pozitif dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (Eşkisü, 2021).

Sakız ve Aftab (2019), yaşları 14 ile 19 arasında değişen, 383 tanesi kadın, 427 tanesi erkek olan toplamda 810 lise öğrencisi ile akademik başarı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında akademik başarı ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Sakız ve Aftab, 2018).

2020 yılında Türkiye, İstanbul'da gerçekleştirilen bir araştırmada, psikolojik danışmanlarda Dünya varsayımları ile psikolojik sağlamlık ilişkisi

arasında benlik yönelimlerinin araç ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 23 ile 52 arasında değişen toplam 321 psikolojik danışman katılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ortaya çıkan bulgular sonucunda; psikolojik sağlamlık ile Dünya varsayımları ölçeğinin alt boyutlarından yardımseverlik, rastlantısallık, kendine değer verme ve adalet varsayımları ve kişisel-gelişim yönelimi ve ilişkiler arası yönelim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Çınar, 2020).

2.2.2 Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir. Psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar incelendiğinde psikolojik sağlamlığın; akademik başarı (Xie ve Kuo, 2021), kaygı (Wright vd., 2022), okula katılım (Lobo, 2023), iyi oluş (Chang vd., 2022) gibi kavramlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlığın yaşam menuniyeti (Lee ve Lee, 2023), sosyal destek (Zhao vd., 2021), duygusal destek (Lobo, 2023), ait olma (Wright vd., 2022), öz yeterlik (Rosario vd., 2018), motivasyon (Mostafa ve Lim, 2020), özşefkat (Shebuski vd., 2020) ve farkındalık (Elkady, 2019) kavramları ile pozitif yönlü; stres (Savari vd., 2023), ebeveynlik stresi (Zhao vd., 2021), depresyon, kaygı (Shebuski vd., 2020) gibi kavramlarla arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çin’de yaşayan, 92 erkek, 80 kadın, toplam 172 sekizinci sınıf öğrencisi ile birlikte gerçekleştirdikleri akademik çalışmada, akademik başarı, akademik duygular ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, psikolojik sağlamlık ile akademik başarı, olumlu yüksek uyarılmış akademik duygular, olumlu düşük uyarılmış akademik duygular arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ve olumsuz düşük uyarılmış akademik duygular arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (Xie ve Kuo, 2021).

Tayland’da ortaokul seviyesinde eğitim gören öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğinin, psikolojik sağlamlık, iyi oluş ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 3337 tanesi erkek, 4074 tanesi kız toplam 7411 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik

sağlamlık ile kültürlerarası yeterlilik, iyi oluş ve okuma tutumu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı korelatif ilişkiler bulunmuştur (Chang vd., 2022).

İtalya’da ergen bireyler üzerinde yapılan bilimsel bir çalışmaya, 92’si erkek, 252,’si kadın toplam 344 öğrencinin katılmıştır. Yaş ortalamasının 18.2 olduğu örnekleme geleceğe yönelim, psikolojik sağlamlık ve mesleki kimlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ve geleceğe yönelim arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır (Fusco vd., 2019).

Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversite birinci sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler üzerinde psikolojik sağlamlık, akademik benlik kavramı ve üniversiteye uyum değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 302 kadın, 212 erkek, toplam 514 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ile akademik benlik kavramı ve üniversiteye uyum değişkenleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Haktanir vd., 2018).

Filipinler’de eğitim hayatına devam etmekte olan 302 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öz kararlılık ve öz yeterlik arasında psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, psikolojik sağlamlığın öz kararlılık ve öz yeterlik arasındaki ilişkide tam aracılık görevi görebileceğini ortaya koymuştur (Develos-Sacdalan ve Bozkuş, 2018).

Mostafa ve Lim (2020), Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 66 erkek, 97 kadın, toplamda 163 kadın katılımcı üzerinde motivasyonlar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, içsel motivasyon ile psikolojik sağlamlık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Mostafa ve Lim, 2020).

İspanya’daki 334 ilkökul öğretmeni ile gerçekleştirilen akademik çalışmada, psikolojik sağlamlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin 188 tanesi kadın, 146 tanesi erkektir, yaşları 22 ile 65 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmada

kullanılan psikolojik sağlamlık ölçeğinin alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları bitkinlik, alaycılık ve verimlilik arasında anlamlı korelatif ilişkiler olduğu bulunmuştur (Vicente de Vera ve Gabari, 2019).

2.3 Umut

Umut, olması beklenen veya olacağı düşünölen şey olarak tanımlanmaktadır (TDK). Umut; bireylerin ulaşmak istedikleri hedefe doğru yol alırken kullandıkları, kendilerini motive eden, karşılaşılan engelleri aşma noktasında alternatif yolların var olabileceğini düşöndüren, bu bağlamda bireye sağlamlık katan bir kavramdır (Arslan vd., 2018). Umut kavramının temelinde bireyin içinde bulunduğu yaşam koşullarını tatmin edici bulmaması, mevcut koşuların yoksunluk içermesi, bireye zarar veren veya bireyi tehdit eden bir hale gelmiş olması yatmaktadır. Bireyin önünü göremiyor olduğu ve gelecekle ilgili endişelendiği anlarda daha iyi bir alternatif bulmak için ortaya çıkan kavram olarak umut karşımıza çıkmaktadır (Lazarus, 1999). Umut tarihsel olarak, iyi şeylerin olacağına dair algıyı yansıtan duygu veya düşünce olarak nitelendirilmektedir (Snyder vd., 1998).

Yıllar içerisinde umudu farklı kavramlardan faydalananak açıklamaya çalışmışlardır; Godfrey (1987)'de umut kavramını nihai (odaklı), temel (odaklanmamış) ve mutlak (temelin aşırı bir biçimi) halinde üç farklı çeşitte ve bilişsel, çağrışımsal ve duygusal yönleriyle üç farklı yönlü olarak tanımlamıştır. Hedef belirleme, olumlu bilişsel nitelikler, gelecekteki yeniden tanımlama, yaşamın anlamı, barış ve enerji alt temalarıyla (Owen, 1989), kendinden emin, başkalarıyla ilgili, manevi inançlar, geleceğin mümkün olduğuna dair inanç, aktif katılım ve bireyin içinden umut alt faktörleriyle (Nowotny, 1989) ve bağlantılılık, ulaşılabilir hedefler, manevi bir temel, kişisel nitelikler, kaygısızlık, canlandıran anılar ve olumlama kategorilerinden oluşan tanımları bulunmaktadır (Herth, 1990). Stephenson (1991) umut kavramını dört özellik içeren bir olgu olarak tanımlamıştır. Bu özellikler; düşönceleri, duyguları, davranışları ve ilişkileri içeren bir süreç, beklenti unsuru, olumlu bir gelecek yönelimi ve birey için anlamlı olan bir nesnedir.

Geçicilik ve gelecek, olumlu hazırlık ve beklenti, birbirine bağlılık üç alt boyutlu umut tanımlarındandır (Herth, 1991, 1992). Jakobsson ve arkadaşları (1993) umudu üç faktörle açıklama yoluna başvurmuşlardır. Bu faktörler; bireylerin

kendilerinden, başkalarından ve hayattan memnuniyet duyuyor olmaları, umut tehditlerinden kaçınma ve yaşamdaki sonucu etkileme yeteneği ve kapasitesidir. Morse ve Doberneck (1995) için umut yedi bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; zor durumun veya tehdidin gerçekçi bir ilk değerlendirmesi, alternatiflerin hayal edilmesi ve hedeflerin belirlenmesi, olumsuz sonuçlara karşı hazırlık, kişisel kaynaklar ile dış koşulların ve kaynakların gerçekçi bir değerlendirmesi, karşılıklı destekleyici ilişkilerin teşviki, ulaşılacak istenen hedefleri güçlendiren işaretlerin sürekli değerlendirilmesi ve dayanma kararlılığıdır (Morse ve Doberneck, 1995).

Farran, Herth ve Popovich'e (1995) göre umut dört özellikten oluşmaktadır; deneyimsel, ilişkisel bir süreç, mantıksal bir düşünme süreci ve bireyin manevi veya aşkın olması. Cutcliffe (1996) umut kavramını dört temada ele almaktadır; yardım için göreceli umut, başa çıkma kaynakları olarak umut, şefkatle iç içe umut ve kişisel geleceğe eş anlamlı bir umut varlığı. Nikolaichuk, Jevne ve Maguire (1999) ise umudu; üç faktör ve boyutta ele almışlardır, kişisel ruh (kişisel boyut), risk (durumsal boyut) ve otantik şefkat (kişilerarası boyut).

Snyder (1995) umut kavramını; bireylerin hedeflerini amaçlarını bütün olarak ele almasını sağlayan, mevcut amaca nasıl ulaşılacağını, amaca ilerlenen yoldaki motivasyonunu bu bütünlüğün içinde barındıran, dinamik bilişsel motivasyonel bir sistem olarak görmektedir. Hedefi kavramsallaştırma, hedefe ulaşılabilir yolları stratejik biçimde tasarlama, takip edilecek yolun seçimi ve sürekliliği için gereken motivasyona sahip olma bu sistemin temel özelliklerindendir (Arslan vd., 2018; Green vd., 2006; Snyder, 2002). Ulaşılacak istenen sona dair inanç gerektiriyor olması umut kavramını motivasyon kavramından ayıran ve umut kavramına bilişsel bir özellik katan noktalardandır (Aydın, 2010; Lazarus, 1999).

Umut teorisine göre ortaya çıkan üç kavram önem taşımaktadır; amaç (goal), amaca götüren planlama (pathways) ve kendini motive etme (agency). Hedefleri hakkında düşünen insanlar farkında olmadan planlamalarını ve motivasyon etme yöntemlerini de belirlemeye başlamışlardır. Bir yere, bir hedefe varmak için hem yola hem de iradeye ihtiyaç bulunmaktadır (Snyder, 1995). Snyder ve arkadaşlarının tanımladığı umudun temelinde amaç yer almaktadır. Snyder ve

arkadaşlarına göre umut; bireylerin değer verdiği hedefleri belirleme, bu hedeflere ulaşma konusunda yaratıcı ve stratejik düşünme becerisi ve bu yolları uygulama motivasyonunu içeren bir kavramdır (Shorey vd., 2007; Snyder, 1999, 2002; Snyder vd., 2003).

Umut teorisinin bileşenlerinden ilki amaçtır. Teoriye göre insanın hedef odaklı olduğu varsayılmaktadır. Bireylerin hedefleri kısa, orta veya uzun vadeli olabilir fakat birey için önem arz etmesi ve zihni kurcalaması gerekmektedir. Bireyler ortaya koyduğu hedefi ulaşılabilir görmekte fakat bu hedefe tam anlamıyla nasıl ulaşabileceği noktasında soru işaretleri taşımaktadırlar. Bu belirsizlik durumu halinde hedefe giden yollardaki ara hedefleri yakalamanın umudu korumaya ve güçlendirmeye yol açtığı görülmektedir (Snyder vd., 2017).

İnsan hedefleri zamansal çerçeveleri açısından; “öğle yemeğinde tavuk yemek istiyorum” şeklinde kısa vadeli, “gelecek ayın sonunda desteklediğim takımın maçını izlemeye gideceğim” şeklinde orta vadeli ve “önümüzdeki yıl mutlaka bir ev sahibi olacağım” şeklinde uzun vadeli olabilir (Snyder vd., 2003). Yüksek umut düzeyine sahip bireyler, hedefleri hakkında sürekli bilinçli düşünmek gerekliliğinden ötürü, hedeflerini ortaya çıkarırken belirsizlik seviyesini daha düşük tutacaklardır. Belirsiz olan hedeflere gidecek yolları oluşturmak ve bu yolları takip etmenin güç olacak olması da bu duruma bir etkindir (Snyder, 2002). Yüksek umut düzeyine sahip bireylerin önemli hedefler doğrultusunda ilerlerken veya güçlükleri aşmaları gereken durumlarda, farklı stratejiler geliştirmede, geliştirilen stratejilerin denenmesinde ve kararlı biçimde uygulanmasında, beklenen sonucu vermeyen stratejilerin yeniden değerlendirilmesinde veya değiştirilmesinde düşük umut düzeyine sahip bireylere kıyasla daha kararlı oldukları görülmektedir (Arslan vd., 2018; Cihanyurdu vd., 2021).

Umut teorisinde ulaşılacak istenen hedefler, olumlu veya yaklaşım ve olumsuz bir durumun engellenmesi şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Olumlu veya yaklaşım hedefleri; bir durumu veya objeyi ilk kez edinmeyi, elde edilmiş bir objenin veya ulaşılmış bir hedefin kalıcılığını sağlamayı, ulaşılmış bir hedefin türevi bir hedefe doğru yol almayı kapsamaktadır. Olumsuz durumun engellenmesi

hedef ise bir olayı gerçekleşmeden durdurmayı, istenmeyen bir durumun gerçekleşmesini geciktirmeyi sağlamak olarak gösterilmektedir (Snyder, 2002).

Umut etme sürecindeki hedef koyma adımı zaman içinde farklı yönlerle evrilmiştir. Umut kavramı, mevcut durumdan rahatsız, hoşnutsuz olma, mevcut durum tarafından tehdit edilme seviyesinden, insanları cezbeden, daha iyiye ulaşabilme, tatmin olunanın üzerine inşa etme, büyük hedefe ulaşma şekline gelişimsel hedefleri de kapsayan bir hale bürünmüştür. Ulaşılması kolay hedefler koymanın veya ulaşılması neredeyse imkânsız hedefler koymak bireylerin umut süreçlerini etkilememektedir. Ulaşılması kolay hedeflere ulaşmak isteyen bireylerin daha hızlı yapmak, daha etkili bir yol bulmak için süreci irdelemeye umutla devam ettikleri, ulaşılması imkânsız gibi görünen hedefler koymanın da yüksek umut düzeyine sahip bireyler tarafından şartlar zorlanarak, doğru yollar kurgulanarak aşılabildiği görülmektedir (Snyder, 2002).

Ortaya konan hedeflere ulaşmak isteyen bireylerin, kendi belirledikleri bu hedeflere giden yolları ortaya koyabilecek kapasitede çözüm yolları düşünebilmesi gerekmektedir. Amaca götüren planlama (pathways) olarak adlandırılan bu süreçte birey, hedefine ulaşmasını sağlayacak yollar planlama çabası göstermelidir. Bireylerin karşılaştıkları güçlükleri aşma konusunda zihinlerinde canlanan “Bunu yapmanın bir yolunu bulacağım” ifadesi bu süreci kısa bir şekilde özetlemektedir. Bireylerin geçmişi nasıl gördükleri gibi, geleceğe nasıl baktıkları da umut seviyelerini etkilemektedir. Ulaşmak istenilen bir hedefe nasıl ulaşabileceğini düşünen bir kişinin yollar belirleme sürecinde geçmişi ve olası gelecekleri bağlamında karşılıklı bir zamansal düşünme stratejisi geliştirdiği varsayılmaktadır (Snyder, 2002).

Belirli bir hedefe yürüyen birey, sürekli ve bilinçli bir şekilde hedefini düşünmekte, makul bir yol planlamakta ve bu yolda ilerlerken de güven duygusu hissetmektedir. Yüksek umut düzeyine sahip bireylerin düşük umut düzeyine sahip bireylere nazaran takip ettikleri yolda kendilerine daha fazla güven duydukları ve olumlu mesajlar verdikleri gözlemlenmiştir. Buna rağmen karşılaşılan olumsuzluk veya engel durumlarında yüksek umutlu bireylerin engelleri aşma noktasında daha yaratıcı olmaları gerekmekte ve alternatif rotalar üretmesi gerekmektedir. Umut

düzeyi yüksek bireylerin alternatif yollar üretme konusunda daha etkili olduğu bilinmektedir (Snyder, 2002).

Planlama aşamasında birey, bir veya birden fazla ilerleme yolu kurgulamaktadır. Düşünülen ilk veya en kolay yol bireyi hedefe ulaştırmayabilir. Bu bağlamda bir engelle karşılaşıldığında çeşitli yolları üretmiş olmak veya üretmeye çabalamak önemlidir. Umut düzeyi yüksek bireyler bu noktada alternatif yollar üretme açısından daha etkilidirler. Alternatif çözüm yolları arama noktasında motivasyonu arttıran umut bileşeni eylem düşüncesidir. Bireylerin potansiyel çözüm yollarının olası sonuçlarını düşünmesi, o yolu uygulamaya karar vermesi, uygulama esnasında karşısına çıkan engelleri aşma motivasyonu, aşmadığı takdirde sürece baştan başlayıp alternatif bir çözüm stratejisi üretmeye çalışması, kısaca yol boyunca kendisini motive etmesi eylem düşüncesinde yer almaktadır. Umut düzeyi yüksek bireylerin durdurulamaz hissetmesi, “Yapabilirim.” düşüncesine sahip olması eylemsel düşünmenin temel özelliklerindendir (Feldman ve Kubota, 2014; Snyder vd., 1998, 2017).

Eylemsel düşünme, insanların değerli hedeflere ulaşma yeteneklerine olan güveniyle ilgili "yapabilirim" tutumuna dönüşen bilişsel ivmeyi yansıtır (Snyder, 2002; Snyder, Feldman, vd., 2002; Snyder vd., 2003). Eylemsel düşünme, hedefe tam anlamıyla ulaşabilme bağlamında çok önemli bir bileşendir. Özellikle bireyler bir engelle karşılaştıklarında farklı bir önem kazanan eylemsel düşünme, karşılaşılan tikanıklıklar karşısında bireyin motivasyonu yüksek bir şekilde enerjisini potansiyel olarak en iyi alternatif yola kanalize ederek ilerlemesine destek olmaktadır (Snyder, 2002).

Umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin, umut düzeyi düşük olan öğrencilere nazaran akademik anlamda daha başarılı olmalarının sebeplerinden biri olarak umut kavramını kendi yararlarına daha iyi kullanmaları yatmaktadır. Neyi başarmak istediklerini bilmek, başarıya giden yolları tasarlamak, stratejiler belirlemek, belirlenen stratejileri ve yolları takip etme motivasyonlarının yüksek olması, olası başarısızlık durumlarında alternatif stratejileri uygulama kararlılığı umut düzeyi yüksek olanları düşük olanlardan farklı kılan faktörlerdendir (Snyder, 2005).

2.3.1 Umut ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında umut kavramıyla alakalı yurtiçinde yapılmış araştırmalar incelenecektir. Umut ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluş (Arslan, 2022), kontrol odağı (Turan, 2021b), sosyal, duygusal öğrenme (Yüksel vd., 2019), benlik saygısı (Aydın vd., 2014), mükemmeliyetçilik (Arslan vd., 2018), yaşamın anlamı (Mert vd., 2021) gibi kavramlarla ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Umudun yaşam memnuniyeti (Arslan, 2022; Kardas vd., 2019), özyeterlik (Çam vd., 2020; Sezgin ve Erdogan, 2015; Yüksel vd., 2019), problem çözme becerisi (Çam vd., 2020), algılanan sosyal destek (Tras vd., 2021), akademik içsel motivasyon, akademik öz yeterlik (Bozgun ve Baytemir, 2021), iyimserlik (Kardas vd., 2019; Tras vd., 2021), özkontrol, öz yönetim (Sucan, 2019a), açıklık, dışadönüklük, uyumluluk (Çetin Gündüz vd., 2017) kavramları ile pozitif yönlü; özgüven eksikliği, sorumluluk almaktan kaçınma (Cam ve Alkal, 2020), okul tükenmişliği (Güngör, 2019), algılanan stres (Sucan, 2019b), özel hayatta bozulma, olumsuz iş ortamı (Ender vd., 2019), kaygı depresyon (Arslan vd., 2018) gibi kavramlarla arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Arslan, Oral ve Karababa'nın (2018) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin umut düzeylerini mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada 287'si kız, 221'i erkek olmak üzere 508 tane 8. Sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre umut ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında orta düzeyde pozitif yönlü, umut ile kaygı arasında orta düzeyde negatif yönlü, umut ile depresyon arasında orta düzeyde negatif yönlü ve umut ile olumsuz mükemmeliyetçilik arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırmada yapılan regresyon analizleri sonucu kaygı depresyon ve olumlu mükemmeliyetçiliğin umudu anlamlı yönde yordadığına rastlanılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile sürekli umut düzeylerini incelendiği çalışmada, 262 kız, 238 erkek, toplam 500 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet değişkenine göre umut düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin

fiziksel aktiviteye katılım düzeyleri ile umut düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ulukan, 2020).

Karababa (2018) ön ergenler ve ebeveynleriyle gerçekleştirdiği çalışmada ebeveyn stilleri ile umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaşları 10 ile 14 arasında değişen 184 kız 156 erkek toplam 340 ön ergenlikteki birey ile, yaşları 30 ile 55 arasında değişen 240 anne 100 baba katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre umut ile ebeveyn stillerinden proaktif ebeveynlik, olumlu pekiştirme, samimi ilişki ve destekleyici yaklaşım ile pozitif yönde anlamlı; düşmanlık, düşük kontrol ve fiziksel kontrol ebeveyn stilleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucundan ebeveynlik stillerinin umudun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmış olup, umuda ilişkin varyansın toplam %19'unu açıkladığı görülmüştür.

Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada, 491 kız, 259 erkek toplam 750 lise öğrencisine ulaşılmıştır (Taytaş ve Karadaş, 2022). Umut ile öz yeterlik ve azim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü, depresyon ile orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Çalışmada test edilen modeli denemeye yönelik yapılan ileri düzey analizler sonucunda azmin umudu arttırmakta olduğu, umudun artmasının öz yeterliği arttırdığı, öz yeterliğin artmasının da depresyonu azalttığı ve depresyona karşı koruyucu bir faktör olduğu görülmüştür.

Üngüren (2007), lise ve üniversitelerde turizm eğitim alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 82'si kız 130'u erkek toplam 212 üniversite öğrencisi ile, 161'i kız 123'ü erkek toplam 284 lise öğrencisinin, genel toplamda ise 243 kız, 253 erkek 496 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sürekli kaygı, durumluk kaygı ve umutsuzluk puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin eğitim gördükleri kurumdan almış oldukları eğitimden memnun olma durumu ile sürekli ve durumluk kaygı ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş olup, eğitim kurumundan alınan eğitimden memnun olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe sürekli

kaygı ve umutsuzluk düzeyinin de yükseldiği ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Umutla ilişkili olabilecek psikolojik sağlamlık ve duygusal zeka da üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmaya konu olmuştur. Aydın (2010)'ın üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, umut düzeyleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 245 kız, 204 erkek toplam 449 veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda psikolojik sağlamlık, umut ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden psikolojik sağlamlık, umut ve duygusal zeka test toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamışken, umut düzeyi ve psikolojik sağlamlıkları ile algılanan ebeveyn tutumlarından demokratik aile tutumu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde akademik uyumsuzluğun cinsiyet değişkenine göre bakıldığı bir çalışmada (Soykan, 2021) erkek öğrencilerinin akademik umutsuzluk düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında üniversite öğrencilerinin umut ve kişilik özelliklerinin azim üzerindeki yordayıcı etkisini inceleyen çalışmada bulunmaktadır (İşgör, Demir ve Gürtepe, 2023). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin 18-32 yaş aralığında 193'ü kadın, 56'sı erkek toplam 249 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre umut, azim, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve gelişime açıklık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin umut ve kişilik özelliklerinin birlikte azim puanlarındaki değişimin %43'ünü açıkladığı görülmüştür.

2.3.2 Umut ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Umut ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde hayatın anlamı (Karaman vd., 2020), akademik canlılık, akademik katılım (Azadianbojnordi vd., 2022), depresyon (Salami vd., 2022), yalnızlık (Laslo-Roth vd., 2022), yaşam memnuniyeti (Karaman vd., 2020; Yadav, 2010) gibi kavramlarla ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Umudun akademik öz yeterlik (Ben-Naim vd., 2017; Feldman ve Kubota, 2014), ebeveyn bağlılığı, dışadönüklük (Otis vd., 2016), akademik başarı (Feldman ve Kubota, 2014) kavramları ile pozitif yönlü; tutarsızlık

(Fong ve Cai, 2019), stres (Munoz vd., 2018), kaygı (DiPierro vd., 2017), akademik ve sosyal entegrasyon (Muwonge vd., 2017), yorgunluk (Ben-Naim vd., 2017), stresli yaşam olayları (Otis vd., 2016) gibi kavramlarla arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Otis, Huebner ve Hills (2016), 322 erkek, 325 kadın katılımcının oluşturduğu bir örnekleme, ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kişilik özellikleri, ebeveyn bağlanması ve stresli yaşam olayları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Umutla dışadönüklük ve ebeveyn bağlanması arasında pozitif yönlü, nevroitiklik ve stresli yaşam olayları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda sosyoekonomik değişkenler, akademik başarı düzeyi, dışadönüklük ve nevroitiklik, ebeveyn bağlanması ve stresli yaşam olaylarının birlikte umut puanının %33'ünü yordadığı görülmüştür.

DiPierro, Fite ve Johnson-Motoyama (2017), yaşları 14 ile 20 arasında değişen Latin asıllı lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada umut ve kaygı arasındaki ilişkide din ve maneviyatın rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda kaygı ve umut arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (DiPierro vd., 2017). Caretta, Ridner ve Dietrich (2014), umut ile kaygı arasındaki ilişkiyi ölçek karşılaştırma boyutu ile ele almışlardır. Gerçekleştirdikleri çalışmada, umutla ilgili dört farklı ölçek kullanmışlardır. Katılımcıların yaş aralığının 19 ile 64 arasında olduğu çalışmada, kaygı ile durumluk ve sürekli kaygı arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Umudun akademik başarı ile ilişkisi de araştırma konusu olmuştur. Feldman ve Kubota'nın (2014) 89 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, umut, öz yeterlik, iyimserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda en güçlü ilişkilerin akademik umut ve akademik başarı ile akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında olduğu görülmüştür. Her iki ilişkide yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkidir.

Snyder ve arkadaşlarının (Snyder, Shorey, vd., 2002) üniversite öğrencilerinin akademik başarı ile umut arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada

umudun uzun dönemde akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Üniversiteye yeni katılan 102 erkek, 111 kadın toplam 213 öğrencinin umut puanları ölçülmüş, öğrenciler yüksek, orta ve düşük düzey umut olmak üzere 3 farklı gruba ayrılmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarının düşük umut düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, umut düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran ve Margalit (2017), 322 kadın, 116 erkek toplam 438 üniversite öğrencisi üzerinde akademik öz yeterlik, tutarlılık duygusu ve yorgunluk ile umut arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Umut ölçeğinin alt boyutlarından olan alternatif yollar düşünme ve eyleyici düşünme puanları ile tutarlılık ve akademik öz yeterlik arasında pozitif yönlü, yorgunluk arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Ben-Naim vd., 2017).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, kullanılan ölçme araçları, kullanılan veri analizi yöntemleri hakkında bilgi verilmektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiye odaklanan ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonel ilişkiyi keşfetmek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2018).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Muğla ili Milas ilçesinde devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise orantısız küme örnekleme yoluyla belirlendi. Milas ilindeki devlet liseleri evren olarak alındığında beş tür (Fen, Anadolu, Meslek, İmam-Hatip ve Çok Programlı) lise küme olarak belirlenip, bu liselerden orantısız olacak şekilde rastgele birer tane lise belirlendi. Belirlenen bu liseler sınıf seviyelerine göre tekrar alt kümeler ayrılıp, orantısız şekilde her sınıf kademesinden öğrenciler araştırmaya dahil edildi. Bu haliyle araştırmaya katılan öğrenci sayısı 694'tür.

Tablo 1 incelendiğinde; bu araştırmaya dahil olan öğrencilerin %49,4'ü (343) kız, %50,6'sı (351) erkektir. Öğrencilerin %29,4'ü (204) 9. Sınıf, %23,3'ü (162) 10. Sınıf, %26,7'si (185) 11. Sınıf ve %20,6'sı (143) 12. Sınıf kademesinde eğitim hayatına devam etmektedir. Katılımcılar eğitim gördükleri lise türüne göre gruplandığında ise; %19,5 (135) oranında Fen Lisesi, %31,3 (217) oranında Anadolu Lisesi, %15 (104) oranında Mesleki ve Teknik Lise, %19,3 (134) oranında Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve %15 (104) oranında Çok Programlı Lise türlerine gittikleri görülmektedir. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin %68,2'si (473) herhangi bir destek eğitim almadığını, %21,3'ü (148) özel bir kursa gittiğini, %6,5'i (45) okulların açmış olduğu destek ve yetiştirme kurslarına katılım gösterdiklerini ve %4'ünün de (28) özel ders aldıklarını ifade ettiği bilinmektedir. Öğrencilerin

%24,4'ü (169) aşırı korumacı, %6,6'sı (46) ilgisiz, %25,4'ü (176) otoriter ve %43,7'si (303) demokratik ebeveyn tutumuna maruz kaldığını algılamaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin kişisel ve demografik değişkenlere göre dağılımı

		N	%
Katılımcıların Cinsiyeti	Kız	343	49,4
	Erkek	351	50,6
Katılımcıların Sınıf Düzeyleri	9. Sınıf	204	29,4
	10. Sınıf	162	23,3
	11. Sınıf	185	26,7
	12. Sınıf	143	20,6
Katılımcıların Lise Türleri	Fen Lisesi	135	19,5
	Anadolu Lisesi	217	31,3
	Mesleki ve Teknik Lise	104	15
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	134	19,3
	Çok Programlı Lise	104	15,0
Katılımcıların Eğitimsel Destek Alan Durumları	Destek Eğitim Almıyorum	473	68,2
	Özel Bir Kursu Gidiyorum	148	21,3
	Okul Destek ve Yetiştirme Kursu	45	6,5
	Özel Ders Alıyorum	28	4
Katılımcıların Algıladıkları Ebeveyn Tutumları	Aşırı Korumacı	169	24,4
	İlgisiz	46	6,6
	Otoriter	176	25,4
	Demokratik	303	43,7

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları lise türü, destek eğitimi alma veya almama durumu ve algılanan ebeveyn tutumlarını içeren, araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

3.3.2 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen Westside Sınav Kaygısı Ölçeği tek boyut ve on maddeden oluşmaktadır. (1) Daima Doğru, (2) Genellikle Doğru, (3) Ara Sıra Doğru, (4) Nadiren Doğru ve (5) Asla Doğru Değil şeklinde beşli likert tipte bir ölçektir. Ölçek geliştirildikten sonra sınav kaygısı yüksek ve akademik başarısı düşük öğrencilerle yapılacak olan nitel araştırmada kullanılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğrenciler gruplanarak, öğrencilere sınav kaygısı eğitimi verilmiş, eğitim sonucunda gerçekleştirilen sınavlarda öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve sınav başarılarının yükseldiği görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları Totan ve Yavuz (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe dil bilgisi uygunluğu açısından ölçek on bir maddeye çıkarılmıştır. Yapılan betimleyici faktör analizinde ölçeğin açıklanan varyansı %46,0, faktör yükleri ise 0.32 ile 0,78 arasında bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının 0.47 ile 0,71 arasında, test tekrar test geçerliğinin 0.57, Cronbach alfa katsayısının ise 0.89 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu doğrulanmıştır ($\chi^2= 155,02$, $sd= 42$, $\chi^2/sd= 3,69$, CFI= .97, RMSEA= .05). Bu araştırmada elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizi sonucu Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Cronbach alfa katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından on beş yaş üstündeki bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin dört maddesi alt boyutlardan Alternatif Yollar Düşüncesi boyutuna, dört tanesi ise Eyleyici Düşünceler boyutuna ilişkindir. Ölçekte umutla alakalı olmayan dört tane dolgu madde bulunmaktadır. Ölçek “Kesinlikle Yanlış” ve “Kesinlikle Doğru” aralığında sekizli likert tipte bir ölçek olup, hesaplanmasında dolgu maddelere puan verilmemektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan puanlar toplanarak bir puan elde edilmektedir. Alınabilecek puanlar 8 ile 64 arasındadır. Ölçeğin Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.63 ile 0.80, Eyleyici Düşünceler alt boyutu için 0.71 ile 0.76,

ölçeğin toplamı içinse 0.74 ile 0.84 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test tekrar test yöntemi kullanılmış olup, 3 hafta ara ile 0.85, 8 hafta ara ile 0.73 ve 10 hafta ara ile 0.76 olarak rapor edilmiştir.

Ölçek Türk kültürüne Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında yapılan faktör analizinde, ölçeğin geliştirildiği süreçte benzer bir faktör yapısında olduğuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.862, çok iyi, Bartlett's test of Sphericity değeri ise 760,997 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.83'tür. Ölçek toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır. Bu çalışmada elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizi testi sonuçlarına göre Sürekli Umut Ölçeği için Cronbach alfa katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur.

3.3.4 Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Ölçek psikolojik sağlamlığı ölçmek amacıyla Smith ve arkadaşları tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında dört farklı örneklem üzerinde uygulamalar yapılmış olup, madde faktör yükleri birinci örneklem için 0.69 ile 0.84, ikinci örneklem için 0.69 ile 0.90, üçüncü örneklem için 0.67 ile 0.71 ve dördüncü örneklem için 0.68 ile 0.91 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayısı bu dört örneklem üzerindeki uygulamalarda 0.80 ile 0.91 arasında bulunmuştur (Smith vd., 2008). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği 3 tanesi ters yönlü (2, 4, 6) olmak üzere 6 maddeden oluşmaktadır. "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde cevaplanan 5'li likert bir derecelendirmeye sahiptir. Ters maddelerin çevrilmesinden sonra elde edilen puanların toplanması ile alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak bulunurken, standartlaştırılmış madde yükleri 0.52 ile 0.76 arasında değişmektedir (Doğan, 2015). Bu çalışmada yapılan güvenirlik testi analizine göre Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Cronbach alfa katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin izinleri için gerekli başvurular yapılarak ölçek kullanma izinleri alınmıştır. Üniversite etik kuruluna araştırma izinleriyle

ilgili gerekli başvurular yapıp, izinler alındıktan sonra veriler katılımcılardan Kişisel Bilgi Formu, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Belirlenen liselerden uygulama yapmak için randevu alındıktan sonra okul idarecileri ile çalışmanın uygulanacağı sınıflar belirlendi. Ortalama 20 dakikalık sürede katılımcılar matbu halde hazır bulunan ölçekleri doldurdular. Veri toplama süreci katılımcıların olası sorularına karşın bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrenciler soruları kendilerine en uygun seçeneği işaretleyerek cevaplandırmışlardır. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Araştırma katılımcılarıyla ilgili demografik bilgiler ve bu bilgilere bağlı ortaya çıkan frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Verilerin elde edilmesinden sonra ilk önce normallik testleri yapılmıştır. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın istatistiksel kısmında parametrik testlerden faydalanılmıştır. Betimsel istatistikler, frekans analizi, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve çok yönlü regresyon analizi yöntemleri araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden ikili kategorik olarak sınıflandırılan cinsiyet değişkenine göre bağımsız değişkenlerden sınav kaygısı, sürekli umut ve kısa psikolojik sağlamlık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi analizinden faydalanılmıştır. Diğer demografik değişkenlerden kategori sayısı ikiden fazla olan sınıf düzeyi, lise türü, destek eğitim alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenleri ile sınav kaygısı, sürekli umut ve psikolojik sağlamlık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılığa işaret eden durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc tekniklerinden olan Tukey testinden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğini belirleyebilmek adına basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği görüldükten sonra parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısını psikolojik sağlamlık, umut ve demografik değişkenlerin ne derece yordadığının incelemesi amacıyla çoklu regresyon analizlerinden olan standart yöntem (enter) kullanılmıştır. Bu yöntemle bütün yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişken üzerindeki ortak etkisine bakılmaktadır. Çoklu regresyon analizini kullanabilmek adına regresyon varsayımları test edilmiştir. Analiz için örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($N \geq 50+8m$, N örneklem sayısı, m bağımsız değişken sayısı), yordayıcı değişkenler arasında yüksek derecede ilişki bulunmamalı, yordayıcı değişkenlerinin her birinin yordanan değişkenle arasında ilişki doğrusal olmalı, uç değerlerin olmaması, verilerin normal dağılım gösteriyor olması, varyans homojenliği ve tahmin hatalarının birbirinden bağımsız olması (Can, 2016) varsayımları test edildikten sonra verilerin çoklu regresyon analizine uygun olduğu görülmüştür.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; ilk olarak kayıp veri, uç değerler, normallik analizine ilişkin bulgular, ikinci olarak betimleyici istatistiklere yönelik bulgular ve son olarak da araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Kayıp Veri, Uç Değerler ve Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öncelikle Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ), Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)’nden elde edilen veriler SPSS 22 programına girilmiştir. Veriler frekans tablolarına bakılarak kontrol edilmiş ve hatalı veri girişinin olduğu maddeler araştırmacı tarafından düzeltilmiştir. Yapılacak ileri analizler için veri setindeki kayıp verilerin ve uç değerlerin tespit edilmesinin ardından araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallikler test edilmiştir.

4.1.1 Kayıp Veri

Araştırma yaparken, araştırılan soruya tam ve eksiksiz bir cevap aramak temel amaçtır. Bu sebeple araştırma verilerindeki eksik verileri irdelemek önem arz etmektedir. Veri toplarken karşılaşılan önemli sorunlardan biri olan sorulara cevap vermeme veya boş bırakma durumuna bağlı ortaya çıkan bu durumun üstesinden gelmek adına başvurulabilecek birkaç yöntem bulunmaktadır (Pallant, 2020). Mevcut çalışmada kayıp veri miktarı çok az olduğundan, kayıp veriler yerine ortalama atama metodu seçilmiştir.

4.1.2 Normallik Analizleri

Normalliğin en önemli iki unsuru çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. Çarpıklık dağılımın simetrisi ile ilgiliyken, basıklık ise dağılımın odak noktasıyla ilgilidir (Pallant, 2020). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenen sınırlar içinde tespit edildiği, aynı zamanda incelenen histogram grafiklerinde de değişkenlerin normallik durumları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanında normalden önemli ölçüde sapma olmadığının belirlendiği gözlemlenmiştir. (Kilmen, 2015). Bu araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın değişkenlerine ait normallik testi sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Sürekli Umut	694	5,69	1.16	-0,471	0,331
Sınav Kaygısı	694	3,17	,82	-0,112	-0,508
Psikolojik Sağlamlık	694	3,03	,87	-0,076	-0,155

4.2 Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Bu aşamada, öğrencilerin umut düzeylerini ölçmek için kullanılan Sürekli Umut Ölçeği, psikolojik sağlamlıklarını ölçmek için kullanılan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve sınav kaygısı düzeylerini ölçmek için kullanılan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'ne ilişkin betimleyici istatistik (ortalama, standart sapma, varyans, minimum ve maximum) değerlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Tüm değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Min.	Max.
Sürekli Umut	694	5,69	1.16	9	64
Sınav Kaygısı	694	3,17	,82	11	55
Psikolojik Sağlamlık	694	3,03	,87	6	30

4.3 Sınav Kaygısının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, lise öğrencilerinin sınav kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu, algılanan ebeveyn tutumu açısından incelenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen bulguların açıklanması amaçlanmıştır.

4.3.1 Sınav Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan

ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin sınav kaygılarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sd	t	p
Sınav Kaygısı	Kız	343	3,31	0,80	692	4,398	<0,001
	Erkek	351	3,04	0,83			

p<.01

Tablo 4 incelendiğinde, analiz sonucunda lise düzeyindeki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(692)= 4,398$, $p<.01$). Kız öğrencilerin sınav kaygısı ortalamaları ($\bar{X}=3,31$), erkek öğrencilerinkine ($\bar{X} = 3,04$) göre daha yüksektir.

4.3.2 Sınav Kaygısının Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin sınav kaygılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Sınav Kaygısı	9. Sınıf (1)	204	3,31	,83	690	3,81	0,010	1 – 3
	10. Sınıf (2)	162	3,08	,85				(,016)
	11. Sınıf (3)	185	3,07	,82				1 – 2
	12. Sınıf (4)	143	3,21	,77				(,037)

p<.05

Analiz sonuçlarına göre sınav kaygısının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(3, 690)=3,81, p<.05$). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sınav kaygısı puan ortalamalarında ilk sırada 9. Sınıf ($\bar{x}=3,31$) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyini sırasıyla 12. Sınıf ($\bar{x}=3,21$), 10. Sınıf ($\bar{x}=3,08$) ve 11. Sınıf ($\bar{x}=3,07$) öğrencilerinin sınav kaygısı ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; 9. Sınıf ve 11. Sınıf ve 9. Sınıf ile 10. Sınıf arasında fark olduğu görülmüştür. 9. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri 10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3.3 Sınav Kaygısının Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin sınav kaygılarının eğitim gördükleri lise türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Sınav kaygısının lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Sınav Kaygısı	Fen Lisesi (1)	135	2,98	,75			1 – 5
	Anadolu Lisesi (2)	217	3,12	,79			(<,001)
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	104	3,15	,88	689	6,239	2 – 5 (,001)
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi (4)	134	3,21	,88			3 – 5
	Çok Programlı Lise (5)	104	3,49	,77			(,022)

$p<.05$

Analiz sonuçlarına göre sınav kaygısının eğitim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(4, 689)=6,239$ $p<.05$). Öğrencilerin eğitim görülen lise türüne göre sınav kaygısı puan ortalamalarında ilk sırada Çok Programlı Lise ($\bar{x}=3,49$) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu lise türündeki öğrencileri sırasıyla Anadolu İmam-Hatip Lisesi ($\bar{x}=3,21$), Mesleki ve Teknik Lise ($\bar{x}=3,15$), Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3,12$) ve Fen Lisesi ($\bar{x}=2,98$) öğrencilerinin sınav kaygısı ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; Fen Lisesi ve Çok Programlı Lise ($p<.001$), Anadolu Lisesi ve Çok Programlı Lise ($p=.001$) ve Mesleki ve Teknik Lise ile Çok Programlı Lise ($p=.022$) öğrencilerinin sınav kaygısı puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Oluşan bu farklılıklar her ikili için Çok Programlı Lise öğrencilerinin lehine bulunmuştur.

4.3.4 Sınav Kaygısının Destek Eğitim Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin sınav kaygılarının destek eğitim alma durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Akademik destek alma durumuna göre sınav kaygısına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

N, $\bar{X}$ ve ss değerleri				ANOVA Sonuçları						
Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F	p	
Sınav Kaygısı	Destek Eğitim Almıyor	473	3,20	,83	Gruplar Arası	2,538	3	,846	1,25	0,29
	Özel Bir Kurs Gidiyorum	148	3,16	,78	Gruplar İçi	468,77	690	,679		
	Okul Destek ve Yetiştirme Kursu	45	2,99	,85	Toplam	471,30	687			
	Özel Ders Alıyorum	28	3,02	,88						

p<.05

Analiz sonuçlarına göre sınav kaygısının destek eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(3, 690)=1,245, p>.05$). Öğrencilerin okul destek ve yetiştirme kursuna gitme ($\bar{x}=3,20$), özel bir kursa gitme ($\bar{x}=3,16$), özel ders alma ($\bar{x}=3,02$) ve destek eğitim almama ($\bar{x}=2,99$) durumlarına göre sınav kaygıları birbirine yakındır.

4.3.5 Sınav Kaygısının Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin sınav kaygılarının algıladıkları ebeveyn tutumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınav kaygısının algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Sınav Kaygısı	Aşırı Korumacı (1)	169	3,40	,79	690	7,901	1 – 4 (<,001)
	İlgisiz (2)	46	3,24	,98			
	Otoriter (3)	176	3,20	,85			
	Demokratik (4)	303	3,02	,77			

p<.05

Analiz sonuçlarına göre sınav kaygısının algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(3, 690)=7,901, p<.05$). Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumuna göre sınav kaygısı puan ortalamalarında ilk sırada aşırı korumacı ($\bar{x}=3,40$) tutumu algılayan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu ebeveyn tutumunu sırasıyla ilgisiz ($\bar{x}=3,24$), otoriter ($\bar{x}=3,20$) ve demokratik ($\bar{x}=3,02$) tutumu algılayan öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; aşırı korumacı ebeveyn tutumu ve demokratik ebeveyn tutumu ($p<.001$) arasında fark olduğu görülmüştür. Ebeveynlerinden aşırı korumacı bir tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin sınav kaygısı puanı demokratik tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin sınav kaygısı puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.4 Psikolojik Sağlamlığın Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu, algılanan ebeveyn tutumu açısından incelenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen bulguların açıklanması amaçlanmıştır.

4.4.1 Psikolojik Sağlamlığın Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

sorusuna yönelik, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Psikolojik sağlamlığın cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sd	t	p
Psikolojik	Kız	343	2,86	0,88	692	-5,310	<0,001
Sağlamlık	Erkek	351	3,20	0,82			

p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, analiz sonucunda lise düzeyindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(692)=-5,310$, $p<.01$). Erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları ($\bar{X}=3,20$), kız öğrencilerinininkine ($\bar{X}=2,86$) göre daha yüksektir.

4.4.2 Psikolojik Sağlamlığın Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Psikolojik Sağlamlık	9. Sınıf (1)	204	2,99	,87	690	4,285	0,005	1 - 2
	10. Sınıf (2)	162	3,23	,94				(,04)
	11. Sınıf (3)	185	3,01	,83				2 - 4
	12. Sınıf (4)	143	2,90	,81				(,004)

p<.05

Analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(3, 690)=4,285, p<.05$). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında ilk sırada 10. Sınıf ($\bar{x}=3,23$) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyini sırasıyla 11. Sınıf ($\bar{x}=3,01$), 9. Sınıf ($\bar{x}=2,99$) ve 12. Sınıf ($\bar{x}=2,90$) öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; 10. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri ($p=.04$) ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri ($p=.004$) arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Bulunan farkın 10. Sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

4.4.3 Psikolojik Sağlamlığın Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının eğitim gördükleri lise türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Lise türüne göre psikolojik sağlamlığa ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Psikolojik Sağlamlık	N, $\bar{X}$ ve ss değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F	p
	Fen Lisesi	135	3,06	,96	Gruplar Arası	1,217	4	,304	0,401	0,808
	Anadolu Lisesi	217	3,01	,83		Gruplar İçi	522,812	689	,759	
	Mesleki ve Teknik Lise	104	3,11	,76	Toplam		524,029	693		
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	134	2,98	,91						
	Çok Programlı Lise	104	3,05	,88						

p<.05

Öğrencilerin eğitim görülen lise türüne göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında ilk sırada Mesleki ve Teknik Lise ($\bar{x}=3,11$) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu lise türünü sırasıyla Fen Lisesi ($\bar{x}=3,06$), Çok Programlı Lise ($\bar{x}=3,05$), Anadolu Lisesi ($\bar{x}=3,01$) ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi ($\bar{x}=2,98$) öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalaması takip etmektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlığın eğitim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(4, 689)=0,401, p>.05$).

4.4.4 Psikolojik Sağlamlığın Akademik Destek Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının akademik destek alma türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek

faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Akademik destek alma durumuna göre psikolojik sağlamlığa ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

N, $\bar{X}$ ve ss değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Destek Eğitim Almıyor	473	3,05	,88	Gruplar Arası	,798	3	,266	0,35	0,79
Özel Bir Kursa Gidiyor	148	2,97	,82		523,23	690	,758		
Okul Destek ve Yetiştirme Kursu	45	3,06	,89	Toplam	524,03	693			
Özel Ders Alıyor	28	3,05	,99						

p<.05

Öğrencilerin akademik destek alma durumuna göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında ilk sırada okul destek ve yetiştirme kursuna giden ($\bar{x}$ =3,06) öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencileri sırasıyla hiçbir destek eğitim almayan ($\bar{x}$ =3,05), özel ders alan ($\bar{x}$ =3,05) ve özel bir kursa giden ($\bar{x}$ =2,97) öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalaması takip etmektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlığın destek eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(3, 690)=0,351, p>.05$).

4.4.5 Psikolojik Sağlamlığın Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve

algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının algıladıkları ebeveyn tutumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Psikolojik sağlamlıklarının algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Psikolojik Sağlamlık	Aşırı Korumacı (1)	169	2,94	,85	690	5,299	0,001	1 – 4
	İlgisiz (2)	46	3	1,03				(,024)
	Otoriter (3)	176	2,88	,84				3 – 4
	Demokratik (4)	303	3,18	,85				(,002)

p<.05

Analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlığın algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(3,690)=5,299$, $p<.05$). Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumuna göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında ilk sırada demokratik ($\bar{x}=3,18$) tutumu algılayan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu ebeveyn tutumunu sırasıyla ilgisiz ($\bar{x}=3$), aşırı korumacı ($\bar{x}=2,94$) ve otoriter ($\bar{x}=2,88$) tutumu algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; aşırı korumacı ebeveyn tutumu ve demokratik ebeveyn tutumu ($p=.024$), otoriter ebeveyn tutumu ve demokratik ebeveyn tutumu ($p=.002$) arasında fark olduğu görülmüştür. Ebeveynlerinden demokratik bir tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanı aşırı korumacı tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanından ve otoriter tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.5 Sürekli Umudun Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, lise öğrencilerinin sürekli umut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzey, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu, algılanan ebeveyn

tutumu açısından incelenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen bulguların açıklanması amaçlanmıştır.

4.5.1 Umudun Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin umutlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Umudun cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sd	t	p
Sürekli Umut	Kız	343	5,56	1,13	692	-3,020	<0,001
	Erkek	351	5,82	1,18			

p<.01

Tablo 14 incelendiğinde, analiz sonucunda lise düzeyindeki öğrencilerin umut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(692)=-3,020$, $p<.01$). Erkek öğrencilerin umut puan ortalamaları ($\bar{X}=5,82$), kız öğrencilerinkine ($\bar{X} = 5,56$) göre daha yüksektir.

4.5.2 Umudun Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin umutlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf düzeyine göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

N, $\bar{X}$ ve ss değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Sürekli Umut	9. Sınıf	204	5,56	1,14	Gruplar Arası	7,165	3	2,388	1,78
	10. Sınıf	162	5,84	1,18	Gruplar İçi	926,49	690	1,343	0,15
	11. Sınıf	185	5,68	1,26	Toplam	933,65	693		
	12. Sınıf	143	5,73	1,03					
p<.05									

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sürekli umut puan ortalamalarında ilk sırada 10. Sınıf ($\bar{x}=5,84$) öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencileri sırasıyla 12. Sınıf ($\bar{x}=5,73$), 11. Sınıf ($\bar{x}=5,68$) ve 9. Sınıf ($\bar{x}=5,56$) öğrencilerinin umut puan ortalaması takip etmektedir. Ancak analiz sonuçlarına umudun sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(3,690)=1,78$, $p>.05$).

4.5.3 Umudun Lise Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin umutlarının eğitim gördükleri lise türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Lise türüne göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

Sürekli Umut	N, $\bar{X}$ ve ss değerleri			ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F
	Fen Lisesi	135	5,72	7,79	Gruplar Arası	3,64	4	,911	0,68
	Anadolu Lisesi	217	5,71	8,70	Gruplar İçi	930,01	689	1,350	0,61
	Mesleki ve Teknik Lise	104	5,81	9,53	Toplam	933,65	693		
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	134	5,65	10,13					
	Çok Programlı Lise	104	5,56	9,34					

p<.05

Öğrencilerin eğitim görülen lise türüne göre umut puan ortalamalarında ilk sırada Mesleki ve Teknik Lise ($\bar{x}$ =5,81) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu lise türünü sırasıyla Fen Lisesi ($\bar{x}$ =5,72), Anadolu Lisesi ($\bar{x}$ =5,71), Anadolu İmam-Hatip Lisesi ($\bar{x}$ =5,65) ve Çok Programlı Lise ($\bar{x}$ =5,56) öğrencilerinin umut puan ortalaması takip etmektedir. Fakat analiz sonuçlarına göre umudun eğitim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(4,689)=0,68$, $p>.05$).

4.5.4 Umudun Akademik Destek Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan

ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin umutlarının destek eğitim alma türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) analizi sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Akademik destek alma durumuna göre umuda ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları

N, $\bar{X}$ ve ss değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Sürekli Umut	Destek Eğitim Almıyorum	473	5,66	1,20	Gruplar Arası	2,88	3	,958	0,71
	Özel Bir Kursu Gidiyorum	148	5,8	1,02	Gruplar İçi	930,78	690	1,349	
	Okul Destek ve Yetiştirme Kursu	45	5,79	1,11	Toplam	933,65	693		
	Özel Ders Alıyorum	28	5,61	1,24					

$p < .05$

Öğrencilerin akademik destek alma türüne göre umut puan ortalamalarında ilk sırada özel bir kursa giden ($\bar{x}=5,8$) öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencileri sırasıyla okul destek ve yetiştirme kursuna giden ($\bar{x}=5,79$), herhangi bir destek eğitim almayan ($\bar{x}=5,66$) ve özel ders alan ($\bar{x}=5,61$) öğrencilerin umut puan ortalaması takip etmektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre umudun destek eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(3,690)=0,71$, $p > .05$).

4.5.5 Umudun Algılanan Ebeveyn Tutumu Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, eğitim görülen lise türü, akademik destek alma durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik, öğrencilerin umutlarının algıladıkları ebeveyn tutumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Sürekli umut düzeyinin algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Tukey
Sürekli Umut	Aşırı Korumacı (1)	169	5,62	1,21	690	6,472	<0,001
	İlgisiz (2)	46	5,25	1,32			
	Otoriter (3)	176	5,54	1,18			
	Demokratik (4)	303	5,89	1,06			

p<.05

Analiz sonuçlarına göre umudun algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(3,690)=6,472$, $p<.05$). Öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumuna göre sürekli umut puan ortalamalarında ilk sırada demokratik ($\bar{x}=5,89$) tutumu algılayan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Bu ebeveyn tutumunu sırasıyla aşırı korumacı ($\bar{x}=5,62$), otoriter ($\bar{x}=5,54$) ve ilgisiz ($\bar{x}=5,25$) tutumu algılayan öğrencilerin umut puan ortalaması takip etmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc testlerinden tukey sonuçlarına göre ise; ilgisiz ebeveyn tutumu ve demokratik ebeveyn tutumu ($p=.003$), otoriter ebeveyn tutumu ve demokratik ebeveyn tutumu ($p=.008$) arasında fark olduğu görülmüştür. Ebeveynlerinden demokratik bir tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin umut puanı ilgisiz tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin umut puanından ve otoriter tutum gördüğünü algılayan öğrencilerin umut puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.6 Sınav Kaygısı, Sürekli Umut Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Tablo 19. SUÖ, WSKÖ ve KPSÖ'ne ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	(1)	(2)	(3)
Sınav Kaygısı (1)	1		
Sürekli Umut (2)	-,208**	1	
Psikolojik Sağlamlık (3)	-,354**	,342**	1

**p <.01

Tablo 19 incelendiğinde araştırmanın değişkenleri arasındaki ikili ilişkilerin anlamlı olduğu gözlenmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı .10, .29 ve -.10 ve -.29 aralığındaysa zayıf bir ilişki, .30, .49 ve -.30 ve -.49 aralığındaysa orta düzey bir ilişki ve .50, 1 ve -.50, -1 aralığındaysa yüksek düzey bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir (Pallant, 2020). Buradan hareketle değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı düzeylerde olduğu söylenebilir. Sınav Kaygısı ve Sürekli Umut arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-,208$), Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlamlık arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-,354$), Psikolojik Sağlamlık ve Sürekli Umut arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=,342$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.7 Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini psikolojik sağlamlık, umut ve demografik değişkenler anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aramak adına yapılan çoklu regresyon analizine dair bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Lise öğrencilerinin sınav kaygılarına dair regresyon analizi bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	İkili R	Kısmi R	Tol.	VIF
(Sabit)	4,547	,186		24,498	<,001				
Psikolojik Sağlamlık	-,281	,035	-,296	-7,933	<,001	-,354	-,289	,853	1,173
Umut	-,055	,026	-,077	-2,090	,037	-,208	-,079	,875	1,143
Cinsiyet	-,157	,058	-,095	-2,713	,007	-,165	-,093	,958	1,043
Ebeveyn Tutumu	-,081	,024	-,119	-3,404	<,001	-,180	-,117	,967	1,034
Lise Türü	-,093	,021	,153	4,404	<,001	,174	,152	,981	1,019
R=0,430, $R^2=0,185$, $F_{(5,688)}=31,136$						p=<,001		Durbin 1,941	Watson:

Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının psikolojik sağlamlıkları, umutları, cinsiyetleri, algıladıkları ebeveyn tutumları, lise türleri arasındaki ikili korelasyon katsayılarını incelediğimizde; sınav kaygısı ile; psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde ($r=-,354$), umut ile düşük düzeyde ($r=-,208$), cinsiyet ile düşük düzeyde ($r=-,165$), algılanan ebeveyn tutumu ile düşük düzeyde ($r=-,180$) ve lise türü ile düşük düzeyde ($r=,174$) ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ($r=-,289$), umut ($r=-,079$), cinsiyet ($r=-,093$), algılanan ebeveyn tutumu ($r=-,117$) ve lise türü ($r=,152$) düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarındaki Durbin Watson değeri incelendiğinde 1,941 olarak bulunduğu görülmektedir. Durbin Watson katsayısının 2'ye yakın olması otokorelasyonun olmadığını desteklemektedir. Araştırmaya ait verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan Durbin Watson katsayısı istenilen aralıktadır ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır.

Psikolojik sağlamlık, umut, cinsiyet, ebeveyn tutumu ve lise türü değişkenleri birlikte lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R=0,430$, $R^2=0,185$, $p=<,001$). Psikolojik sağlamlık, umut, cinsiyet, ebeveyn tutumu ve lise türü bağımsız değişkenleri birlikte sınav kaygısı bağımlı değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken sınav kaygısı üzerinde göstermiş oldukları etkinin önem sırasını belirlemek amacıyla standardize edilmiş regresyon katsayılarını (β)

incelendiğinde; psikolojik sağlamlık ($\beta=-,296$), lise türü ($\beta=,153$), ebeveyn tutumu ($\beta=-,119$), cinsiyet ($\beta=-,095$) ve umut ($\beta=-,077$) sıralaması görülmektedir.

Tablo 20'deki çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre lise öğrencilerinin sınav kaygılarının psikolojik sağlamlık, umut, cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu ve lise türü değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon (matematiksel) modeli aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

$$\text{Sınav Kaygısı} = 4,547 + (-,281 * \text{Psikolojik Sağlamlık}) + (-,055 * \text{Umut}) + (-,157 * \text{Cinsiyet}) + (-,081 * \text{Ebeveyn Tutumu}) + (-,093 * \text{Lise Türü})$$



5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, sınav kaygısı, umut düzeyi, psikolojik sağlamlığın demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, destek eğitim alma durumu, algılanan ebeveyn tutumu) açısından incelenmesine ve sınav kaygısı, umut düzeyi ve psikolojik sağlamlığın arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

5.1 Sınav Kaygısının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonrasında sınav kaygısının, cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü ve öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre anlamlı şekilde yüksektir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarına paralellik gösteren, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek olup anlamlı oranda farklılaştığı (Aydın, 2010; Çolak, 2009; Erzen ve Odacı, 2014; Rehman vd., 2021; Saltürk ve Güngör, 2021; Yazıcı, 2017) çalışmalar mevcuttur. Erkek öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinin kız öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinden anlamlı derecede yüksek bulan araştırma bulguları görülmektedir (Abed ve Alkhateeb, 2001; Bayram, 2023; Ergeni, 2022; Erözkan, 2004). Alan yazında cinsiyete göre sınav kaygısında farklılığın olmadığını belirten çalışmalara da rastlanılmıştır (Aydın ve Bulgan, 2017; Genç, 2013; Yüceant, 2022). Mevcut araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden anlamlı oranda yüksektir. Bu sonuca birkaç durumun etmen olduğu söylenebilir. Araştırmaların uygulandığı sosyal çevre ve cinsiyetlere atfedilen roller ve bu rollere göre bireylere yapılan baskı kaygının ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Araştırmanın yapıldığı Muğla bölgesinde tarım önemli bir geçim koludur, veli profili açısından öğrencilerin ebeveynlerinin tarım ve hayvancılıkla uğraşıyor olmaları çocuklarına okuma noktasında normalin üstünde baskı yapmalarını sağlayabilir. Özellikle kadın öğrencinin okumadığı takdirde kariyerini ve geçimini tarım veya hayvancılıkla sağlamak durumunda kalacağının öğrenci tarafından öngörülüyor olması kaygıyı arttıracı faktörler arasında sayılabilir. Eğitim politikalarının cinsiyet eşitliği

konusundaki etkinliği, eğitim sisteminin cinsiyet duyarlılığı ve eğitliği sınav kaygısı üzerinde etkili bir faktör olabilir.

Araştırma sonucunda 9. Sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile 11. Sınıfa ve 10. Sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında her iki durumda da 9. Sınıflar yüksek olacak şekilde anlamlı bir farklılaşma olduğu görölmüşür. Literatürde sınıf seviyesi yükseldikçe sınav kaygısı düzeyinin azaldığı çalışmalara rastlanılmaktadır (Yıldırım, 2023). Öğrencilerin ölkemizdeki kademe bağlamında ilk merkezi yerleştirme sınavı olan Liselere Giriş Sınavı'ndan çıktıktan sonra yeni bir ortam olan lise kademesine geçişleri yaşadıkları kaygıyı tetikleyebilir. Liseye geçiş, genellikle öğrencilerin daha karmaşık bir öğrenme ortamına alışmalarını gerektirir. Bu durum, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini etkileyebilir, çünkü yeni bir okul, öğretmenler ve derslerle karşılaşmanın getirdiği belirsizlikle başa çıkmaya çalışabilirler. Ortaokul kademesinde yaşça en büyük olan öğrenciler bir anda yaşça en küçük pozisyona geçmektedirler, bu durum da öğrencileri olumsuz etkileyecek bir ortam yaratabilir. Başarıya ulaşmak adına birçok güçlkle yüzleşip yeni bir ortama geçen lise öğrencilerinin yeni derslere, yeni sınav sistemine adapte olması da kaygı yaratıcı bir durum olarak görölebilir (Yıldırım, 2023). Onikinci sınıf kademesinde eğitime devam eden öğrencilerin kaygı seviyesindeki anlamlı yükseklik ise yaklaşmakta olan üniversiteye geçiş merkezi sınavının varlığını hissettirmesiyle açıklanabilir.

Sınav kaygısı düzeyinin öğrencilerin eğitim gördükleri lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Çok Programlı Lise türüne devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise'ye devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmüşür. Çok Programlı Lise'ye devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri yukarıda adı geçen liselere devam etmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Literatürde farklı liselerde eğitim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki farklılaşmanın bulunduğu çalışmalara rastlanılmaktadır (Babacan, 2022; Erzen ve Odacı, 2014; Nurtan, 2021; Yaman, 2020).

Ülkemizde her lise türünde farklı müfredatta eğitim görülmektedir. Fen Lisesi sayısal ağırlıklı bir eğitim görmek isteyen öğrenciler için uygun olurken, Anadolu lisesi daha geniş bir sprektrumda eğitim imkanı sunmaktadır. Meslek liseleri öğrencilere kariyer anlamında iş olanakları da sağlayan mesleki eğitim imkanı sunmakta, imam-hatip liseleri ise dini eğitimin ağırlıkta olduğu kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı lise türleri, öğrencilere sunulan eğitim ortamı ve metodolojiler açısından farklılık gösterir. Çok Programlı Liselerde öğrenciler, genellikle daha geniş bir müfredat yelpazesıyla karşılaşabilirler. Bu durum, öğrencilerin sınavlara hazırlık süreçlerini karmaşıklaştırabilir ve sınav kaygısını artırabilir. Üniversite sınavı ise farklı liselerde görülen sınav dışı eğitimin aksine belli bir müfredatı kapsamaktadır. Bu bağlamda fen lisesi ve anaadolu lisesi gibi merkezi yerleştirme sınavına yönelik müfredatı takip eden liselerin aksine diğer lise türlerinde ek ders yoğunluğu daha fazladır. Bu durum öğrencilerin akademik anlamda bölünmesine ve hangi kısma çalışacağına tam olarak karar verememesine yol açabilir, oluşan bu durumda öğrencilerin lise türlerine göre kaygı düzeylerinin farklılaşmasına neden olabilecek bir durumun ortaya çıkmasını sağlayabilir (Yıldırım, 2023). Akademik başarı düzeyi daha yüksek olan liselerde öğrencilere kaygıyla baş etmek adına daha fazla rehberlik hizmetinin sunulabiliyor olması da Fen lisesi, Anadolu lisesi gibi daha başarılı liselere giden öğrencilerin kaygılarını daha iyi yönetmeleriyle sonuçlanmış olabilir (Yaman, 2020). Öğrencilerin önceki yıllarda kendi liselerinden ve başka türdeki liselerden mezun olmuş öğrencilerin akademik başarılarını kendi geleceklerindeki başarılarıyla kıyasalayarak iyi bir üniversiteye gitmek adına iyi bir liseden mezun olmaları gerektiğiyle ilgili bir çıkarım yapmaları da kaygı seviyelerini arttıracabilecek bir sonuç doğurabilir (Erzen ve Odacı, 2014).

Öğrencilerin akademik destek alma durumlarına göre sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrencilerin imkansızlıklar içerisinde bir kursa gitmesi onları sınava karşı daha fazla motive edebileceği gibi baskı da oluşturabilir. Bu durumda öğrencinin bakış açısı ve algısı önem kazanmaktadır. Bakış açısı farklılıklarına göre bu durumu motivasyon kaynağı olarak algılayıp sınava karşı umut dolu fikirler de besleyebilir, baskı kaynağı olarak algılayıp sınava yönelik önyargılı fikirlere de kapılabilir.

Öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre sınav kaygısı düzeylerindeki farklılaşmayı incelemek adına yapılan analizler sonucunda ebeveynlerinden gördükleri tutumu aşırı korumacı olarak nitelendiren öğrenciler ile demokratik olarak nitelendiren öğrencilerin sınav kaygısı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Aşırı korumacı tutuma maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri demokratik tutuma maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre anlamlı oranda yüksektir. Araştırma sonuçlarına paralelik gösteren akademik çalışmalara literatürde rastlanılmaktadır (Nwugo vd., 2017; Thergaonkar ve Wadkar, 2007; Zengin, 2019). Ebeveynler gerek söylemleriyle gerek davranışlarıyla öğrenciler üzerinde çok önemli bir yere sahiptirler. Bu bağlamda çocuk ile iletişime geçerken demokratik bir tutum sergilemek öğrenciler üzerindeki kaygıyı azaltabilir. Öte yandan, demokratik tutum algılayan öğrencilerin daha düşük sınav kaygısı düzeylerine sahip olması, ailelerin çocuklarına daha fazla özgürlük ve sorumluluk tanımlarının, öğrencilerin kendi yeteneklerine güvenmelerine ve sınavlara daha sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarına katkı sağlayabileceğini düşündürebilir. Bu öğrenciler, hata yapma ve başarısızlık karşısında daha olumlu bir tutum geliştirebilirler. Araştırma sonuçlarında ebeveynlerinden aşırı korumacı tutum gördüklerini algılayan öğrencilerin sınav kaygısı puanları demokratik tutum gördüklerini algılayan öğrencilerin sınav kaygısı puanına göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Çocukları aşırı derecede korumak onları yüzleştirecekleri sınava karşı daha kırılgan bir hale getirebilir, öte yandan literatürdeki araştırmalar yorumlandığında da buna benzer sonuçlar görülmektedir.

5.2 Psikolojik Sağlamlığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonrasında psikolojik sağlamlığın, cinsiyet, sınıf seviyesi ve öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinden anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Literatürde mevcut araştırma sonuçlarına paralellik gösteren sonuçlara rastlanılmaktadır (Acar ve Han, 2022; Altundağ ve Altundağ, 2022; Aydın vd., 2019; Doğan ve Yavuz, 2020; Erdogan vd., 2015; Erkoç ve Danış, 2020; Eser vd., 2023; Hoşoğlu vd., 2018; İşgör vd.,

2022; Karal ve Biçer, 2021; Marangoz vd., 2022; Zegeye, 2019). Literatürde araştırma sonuçlarının tersine kadın bireylerin psikolojik sağlamlıklarının erkek bireylerin psikolojik sağlamlıklarına oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu farklı örneklerde bulunmaktadır (Tok ve Ünal, 2020; Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol, 2023; Yokuş, 2015). Literatürde farklı sonuçlar bulunmasının temel nedenlerinden bir tanesi bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini maruz kaldıkları olaylar doğrultusunda geliştirmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesine göre psikolojik sağlamlıklarının anlamlı oranda farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre 10. Sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin 9. Sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinden ve yine 10. Sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin 12. Sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinden anlamlı oranda yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgusunu destekleyen literatürde sınıf seviyesine göre psikolojik sağlamlık düzeyinin anlamlı farklılaştığı çalışmalar olduğu gibi (Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol, 2023) araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalara da (Apak vd., 2023; Sert Ağır, 2018; Süler, 2022) rastlanılmaktadır. Araştırmada lise kademesinin ortasında eğitim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucu risk ve koruyucu faktörler açısından değerlendirmek gerektiğinde, liseye yeni geçmiş olan öğrencilerin karşılaştıkları risk faktörleri ve liseyi bitirmekte olan öğrencilerin sahip oldukları risk faktörlerinin daha fazla olduğunu görmekteyiz. Uyum problemleri, ders yoğunluğuna alışma, ergenliğin etkileri, sınavın yaklaşmış olması, kariyer planlamasının ağırlığı gibi risk faktörleri dokuzuncu ve onikinci sınıf öğrencilerinin zihinlerini onuncu sınıf öğrencilerine göre daha fazla kurcalıyor olabilir, bu durumda da daha az risk faktörüne maruz kalmaları onuncu sınıf öğrencilerinin sağlam hissetmelerine yol açabilir (Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol, 2023).

Araştırmada elde edilen verilerle yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre lise kademesinde eğitime devam etmekte olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık seviyelerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı lise türünde eğitim hayatına devam etmekte olan öğrencilerin karşılaştıkları riskler ve koruyucu faktörler de farklılaşmaktadır. Fen Lisesi

öğrencisinin yatılı olarak ailesinden ayrı bir şekilde eğitim hayatına devam etmesi bir risk faktörü oluşturuken, aynı öğrencinin başarmaya duyduğu inanç ve sahip olduğu azim koruyucu faktör olarak diğer lise türlerine göre daha fazla etki edebilmektedir. Benzer şekilde bir meslek lisesi öğrencisinin kendini ve okulunu başarısız olarak görmesi sınava ait görüşleri ve çalışma kararlılığı açısından risk teşkil ederken lisede aldığı mesleki eğitime bağlı bir kariyer planlamasını da yaşatlarına göre daha çabuk ve kolay bir şekilde elde edebilecek olması önemli bir koruyucu faktör olabilmektedir. Tüm bu durumların tek bir potada erimesi durumunda da psikolojik sağlamlığın lise türlerine göre farklılaşmamış olması beklenebilir.

Araştırmada elde edilen verilerle yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre lise kademesinde eğitime devam etmekte olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık seviyelerinin algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ebeveynlerinin aşırı korumacı tutum sergilediğini düşünen öğrenciler ile ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen öğrenciler arasında ve ebeveynlerinin otoriter tutum sergilediğini düşünen öğrenciler ile ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki durumdaki farklılık da demokratik tutum algılayan öğrenciler lehinedir. Literatürde algılanan ebeveyn tutumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyinde farklılaşmanın görüldüğü çalışmalar (Kesimalioğlu, 2021; Zakeri vd., 2010) ve farklılaşmanın görülmediği çalışmalar (Arslan ve Ayas, 2019; Hoşoğlu vd., 2018) bulunmaktadır. Demokratik bir aile ortamında yetişen bireylerin fikirlerini daha rahat dile getirecekleri bir ailede yetişmeleri kendilerini ifade etme açısından otoriter ve koruyucu tutum altında yetişen bireylere göre fark yaratmaktadır. Fikirlerini daha rahat dile getiren bireylerin kendini ifade etme gücü önemli bir koruyucu faktördür. Bu mevcut durum özgüvenlerine de olumlu yansımaktadır. Özgüvenin yüksekliği de önemli bir koruyucudur (Hoşoğlu vd., 2018). Destekleyici, sıcak, mutlu bir aile ortamında yetişmiş bireylerin olumsuz yaşantısal deneyimlere maruz kaldıklarında üstesinden daha kolay geldikleri görülmektedir (Zakeri vd., 2010). Demokratik tutum algılayan öğrencilerin daha yüksek psikolojik sağlamlık düzeylerine sahip olmaları, bu ebeveyn tutumunun çocukların özsaygılarını destekleme ve bağımsızlık gelişimine katkıda bulunabileceğini gösterebilir. Aşırı koruyucu ve otoriter tutum algılayan

öğrencilerin ise belirli sınırlamalara maruz kalarak daha düşük psikolojik sağlamlık düzeylerine sahip olabileceği düşünülebilir. Aşırı korumacı ve otoriter tutumun sergilendiği ortamda yetişen bireylerin kendi kararlarını alma veya aldığı kararların desteklenme olasılıkları düşük olacağından, önemli bir sosyal destek mekanizmasından mahrum kalmış olacakları varsayılabilir. Bu durum da bireylerin karşılaştıkları olumsuz yaşam deneyimleri ile baş etmede risklere daha açık bir hale gelmesini sağlamaktadır (Kesimalioğlu, 2021). Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, bireylerin çevrelerinden gözlemledikleri davranışları öğrenerek model aldıklarını öne sürer. Bu bağlamda, demokratik ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek olması, ebeveynlerinden gözlemledikleri destekleyici ve güçlendirici davranışların bir yansıması olabilir.

5.3 Umut Seviyesinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre lise düzeyindeki öğrencilerin umut düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılık erkekler lehinedir. Erkek öğrencilerin umut puan ortalamaları, kız öğrencilerinkine göre daha yüksektir. Literatürde araştırma sonuçlarına paralellik gösteren çalışma (Yadav, 2010) ve bu araştırmanın sonuçlarına paralellik göstermeyen cinsiyete göre farklılığın bulunmadığı (Cellatoğlu, 2023; Kılıç vd., 2014; Polat, 2022; Yırtıcı, 2020) çalışmalar da bulunmaktadır. Kadınların umut düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgusuna da rastlanılmıştır (Yüksel vd., 2019).

Umut yapısı gereği belli hedefleri, hedefler doğrultusunda düşünmeyi, alternatif yollar tasarlamayı içermektedir. Ülkemiz yapısı gereği cinsiyet rolleri açısından kadın bireylere hedef belirleme doğrultusunda fazlaca şans tanımamaktadır. Bu durum erkeklerin umut düzeylerinin temelde daha yüksek olmasını açıklayabilecek niteliktedir. Bireylerin belirledikleri hedefler kendi kişilik özelliklerine, sosyolojik, ekonomik, kültürel faktörlere göre değişkenlik göstermektedir. Erkekler daha zorlayıcı hedefler için çevreleri tarafından motive edilirken, kadınlar daha basit ve sıradan hedeflere yönlendirilebilmektedirler. Bu durumda toplumsal baskıdan ötürü kadınların umut seviyesinde düşüş yaşanabilir.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre lise düzeyindeki öğrencilerin umut düzeylerinin algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ebeveynlerinin ilgisiz tutum sergilediğini düşünen öğrenciler ile ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen öğrenciler arasında ve ebeveynlerinin otoriter tutum sergilediğini düşünen öğrenciler ile ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki durumdaki farklılık da demokratik tutum algılayan öğrenciler lehinedir. Ebeveynlerinin demokratik bir tutum sergilediğini düşünen öğrencilerin umut düzeyleri, ilgisiz veya otoriter tutum algılayan öğrencilerin umut düzeylerinden daha yüksektir. Araştırma sonucuna benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Şahin Baltacı, 2018).

Demokratik tutumun hakim olduğu bir ortamda yetişen bireyler hedeflerini belirleme, hedeflerine ulaşabilecekleri alternatif yollar belirleme ve bu konuda eylemsel düşünme açısından daha motivedirler. Aileleri ile daha demokratik bir iletişime sahip bireylerin kendilerini tanıma ve keşfetme konusunda cesaretlendirildikleri ve hedeflerini daha sağlıklı belirledikleri görülmektedir (Şahin Baltacı, 2018). Demokratik tutum algılayan öğrenciler, ebeveynlerinden daha fazla bağımsızlık ve güven duygusu alabilirler. Bu, kendi kararlarını alabilme yetenekleri ve geleceğe güvenle bakabilme hissi ile ilişkilendirilebilir, bu da umut düzeylerini artırabilir. İlgisiz veya otoriter bir tutum algılayan öğrenciler, belki de ebeveynlerinin duygusal desteğinden yoksun hissedebilirler. Bu durum, umut düzeylerini düşürebilir çünkü öğrenciler, gelecekleri konusunda destek görememe veya kendi kararlarına saygı görmeme konusunda endişe duyabilirler. Demokratik ebeveynler, çocuklarını olumlu bir şekilde teşvik edebilir ve onlara motivasyon sağlayabilir. Bu, çocukların kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve hedeflerine ulaşmalarına yönlendirebilir, bu da umut düzeylerini olumlu etkileyebilir.

5.4 Sınav Kaygısı, Psikolojik Sağlamlık, Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde; sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık ve sürekli umut düzeyleri arasında çeşitli ilişkilere rastlanılmaktadır. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ve sürekli umut düzeyleri arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Sınav kaygısı yükseldiğinde sürekli umut düzeyi ve

psikolojik sağamlık azalmakta, sınav kaygısı azaldığında ise psikolojik sağamlık ve umut düzeyi yükselmektedir. Psikolojik sağamlık ile sürekli umut düzeyleri arasında pozitif yönlü korelatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağamlık yükseldiğinde sürekli umut düzeyi yükselmekte, psikolojik sağamlık azaldığında sürekli umut düzeyi de azalmaktadır.

5.4.1 Sınav Kaygısı ile Psikolojik Sağamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınav kaygısı ile psikolojik sağamlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmalar tarandığında mevcut sonuca paralel sonuçların varlığına ulaşılmaktadır (Bayat ve Polat Olca, 2023; Bozkurt, 2019; Dursun, 2022; Engin, 2022; Fathalla, 2018; Sever, 2022; Totan vd., 2019; Wright vd., 2022; Yıldırım, 2023). Psikolojik sağamlık kavramı içerisinde risk ve koruyucu faktörleri barındırmaktadır. Bu durumda lise kademesinde eğitim görmekte olan bireylerin de sınavı tehdit yani olumsuz bir yaşam olayı olarak algılama eğilimleri yüksektir. Bu bağlamda sınava yükledikleri anlam riskli kategorisinde olacağından ötürü psikolojik sağamlıkla sınavın yarattığı kaygının negatif bir ilişki içerisinde olması gayet olağan bir durumdur. Psikolojik sağamlık kavramı zorlayıcı yaşantısal deneyimlerin üstesinden gelme gücü olarak tanımlanabilmektedir (Greene vd., 2022; Richardson, 2002). Lise öğrencilerinin karşılaşılabileceği potansiyel zorluklardan olan üniversite sınavı da kaygıyı seviyesini yükseltebilecek önemli bir stresördür. Bu bağlamda sağamlık seviyesi yüksek bireylerin sınav kaygısının düşük olması, sağamlık seviyesi düşük bireylerin sınav kaygısının yüksek olması ve tam tersi durum beklenmektedir. Psikolojik sağamlık seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sınavın yaratmış olduğu kaygı ile baş etme yetkinlikleri de artacağından sınav kaygıları azalacaktır (Yıldırım, 2023).

Başarı kadar ve başarısızlık ihtimalini bünyesinde bulunduran sınavlar öğrencilerin yükledikleri anlama paralel olacak şekilde eğitim hayatında önemli bir yere konmaktadır. Sınav sonucunda elde edilecek edimler kadar, elden kaçacak fırsatların varlığı öğrencilerin kaygıyı yaşamalarına neden olmaktadır (Dursun, 2022). Sınavın, kaçabilecek potansiyel fırsatların yarattığı rahatsızlığı ve bu ihtimalin doğurduğu stresi ortadan kaldırmak zor olabileceğinden, bu durumla baş

etme yöntemleri geliştirmek daha etkili bir sonuç doğuracaktır. Olumsuz yaşam deneyimlerinin ortaya çıkardığı durumlarla baş etmede psikolojik sağlamlık etkili bir özellik olduğundan dolayı, psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik adımları atmak son derecede önemlidir (Bozkurt, 2019). Psikolojik sağlamlık seviyesinin yüksek olması bireylerin karşılaştıkları olumsuz ve stresli yaşantılara karşı koruyucu bir faktör olacaktır (Fathalla, 2018).

5.4.2 Sınav Kaygısı ile Umut Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde lise kademesindeki öğrencilerin sınav kaygısı puanları ile umut düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde araştırma sonucuna paralel birçok sonuçla karşılaşılmaktadır (Carretta vd., 2014; DiPierro vd., 2017; Onwuegbuzie, 1998; Şahinler, 2018; Üngüren, 2007).

Umut kavramı bireylerin belirlemiş oldukları hedeflere doğru emin adımlarla yürümelerini içeren dinamik bir süreçtir. Amaç, alternatif yollar düşünme ve eyleyici düşünme kavramları bir bütün olarak ele alındığında hedefe giden yolda potansiyel risklerle ve engellerle karşılaşılması olağan bir durumdur (Snyder, 1996). Sınav kaygısı ise öğrencilerin başarıyı yakalamak için koydukları çıtanın altında kalma ihtimaline karşılık ortaya çıkabilecek potansiyel bir etmendir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için mesafe alırken sahip oldukları motivasyonun kaynaklarından olan umut kavramı, zorlukların üstesinden gelme noktasında alternatif yollar düşünme bağlamında fark yaratmaktadır (Şahinler, 2018). Umut seviyesi yüksek olan bireylerin alternatif yollar üretme becerisi vasıtasıyla sınavın yaratacağı kaygı ile baş etmede ve üstesinden gelmede daha etkili yollar denemesi, farklı yollar araması konusundaki motivasyonu yüksek olacaktır. Umut seviyesi düşük olan bireyler önceki hedeflerine ulaşamamış olma, yeni net hedefler belirlemede güçlükler yaşama, duygudurumun bu belirsizlik durumundan olumsuz etkilenmesi gibi durumlara bağlı olarak kaygı yaşamaya daha açık bir hale geleceklerdir. Hedeflerine ulaşamamış olmalarını yeni hedefler belirleme bağlamında kazandıkları bir öğrenme fırsatı olarak değerlendiremeyeceklerdir (DiPierro vd., 2017). Umut seviyesi düşük olan bireyler hedeflerini belirlerken

kendi sınırlarını zorlamak yerine potansiyellerinin altında hedefler belirleyebilirler. Bu durumda bir kaçınma davranışı ortaya çıkarabilir, hedeflere ulaşmak için fazlaca çaba sarf etmesine gerek olmayan bireyler kaçınma davranışı sergileyebilirler. Öğrencilerin sınava hazırlanmalarında bu durum risk olarak karşısına çıkacağından, yeterince hazırlanmamaya bağlı kaygı da tüm bu durumlara eşlik edebilir (Onwuegbuzie, 1998; Onwuegbuzie ve Snyder, 2000).

5.4.3 Psikolojik Sağlamlık ile Umut Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde lise kademesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık seviyeleri ile umut düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin umut düzeyleri yükseldiğinde psikolojik sağlamlık düzeyleri de yükselmekte, umut düzeyleri azaldığında psikolojik sağlamlık düzeyleri de azalmaktadır; aynı durum tam tersi için de geçerlidir.

Literatürde araştırma sonucuna paralel sonuçlara rastlanılmaktadır (Alkan, 2023; Aydın Sünbül ve Çekici, 2018; Boyacı ve Özhan, 2021; Cam ve Alkal, 2020; Karaman vd., 2020; Mert vd., 2021; Söner ve Gültekin, 2021; Togo vd., 2018). Yüksek umut seviyesine sahip bireylerin hedefler belirleme, hedeflere ulaşmak adına alternatif yollar düşünme, bu yolları takip etmek için eyleyici düşünme açısından kapasitelerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Snyder vd., 1998). Zorlayıcı yaşantısal olaylar karşısında direncin yüksek olması ile açıklanabilen psikolojik sağlamlık kavramı ile bu yönleriyle benzerlikler barındırmaktadırlar (Otis vd., 2016). Umut psikolojik sağlamlık için koruyucu faktörler arasında gösterilebilecek kavramlardan bir tanesidir (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018; Karaman vd., 2020). Umut bireylerin kendi potansiyellerini açığa çıkaracak, toplumun kendilerine dayattığı kalıplardan daha fazlasını aramayı ve ulaşmayı hedefleyen bireylerin yakıtıdır, umut seviyesi düşük bireyler ailelerinin, öğretmenlerinin, çevresindekilerin koyduğu hedeflere ulaşmak konusunda boyuneğici bir tavır takınabilirler. Bu durum bireylerin sağlamlık düzeyleri ile de ilgilidir. Bu gibi dayatmalar karşısında savunmasız kalıyor olmak, zorlayıcı yaşantısal olayların üstesinden gelmedeki etkililiği de azaltacaktır (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018; Folkman, 2010; Otis vd., 2016). Yüksek umut seviyesine sahip

bireyler, zorlayıcı yaşantısal olaylar karşısında yapıcı ve etkili tepkiler verebilir, yeni yollar belirleyip, ilerleme gücünü içinde hissedebilir ve zorluklarından üstesinden gelme konusunda sağlamlığı yüksek bir yapıdadır (Mert vd., 2021; Söner ve Gültekin, 2021).

5.5 Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Yordanmasına Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin sınav kaygısını yordamada psikolojik sağlamlık, umut, cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumu ve lise türünün birlikte etkili olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının, psikolojik sağlamlığın ve cinsiyetin sınav kaygısını etkilediği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Literatürde araştırma bulgularına benzer sonuca rastlanılmıştır (Engin, 2022). Mevcut etkinin ortaya çıkarılmasıyla beraber öğrencilerin psikolojik sağlamlık seviyelerini yükseltmeye yönelik çalışmalar yapmak sınav kaygısını azaltıcı etki edecektir. Etki sıralamasında ilk basamaktaki psikolojik sağlamlık, stres yaratan sınav durumuna karşı direnç geliştirilebilirse, etkili baş etme stratejileri ile sınav kaygısını azaltan önemli bir etmen olacaktır. Psikolojik sağlamlığa sahip bireyler, stresle başa çıkma becerilerini daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Sınav kaygısı durumunda, bu bireyler daha sağlıklı ve etkili başa çıkma stratejilerini uygulayarak duygusal dengeyi koruyabilirler (Engin, 2022). Sınav kaygısı, duygusal bir tepki tetikleyebilir, ancak psikolojik sağlamlık, bu duygusal tepkileri daha sağlıklı bir şekilde yönetmeye yardımcı olabilir.

Psikolojik sağlamlığa sahip bireyler, sınav kaygısı sırasında hedeflerine odaklanmalarını daha iyi sürdürebilirler. Bu, sınavlara odaklanma ve performanslarını artırma konusunda daha etkili olabilir. Umut, bireylerin gelecekteki olumlu sonuçlara inanmalarına ve bu hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olduğundan sınav kaygısı durumunda, bireyler umutlarını koruyarak daha motive olabilir ve sınavlara daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşabilirler. Umudu olan bireyler, olumlu bir gelecek beklentisine sahip oldukları için sınav kaygısı durumunda daha az stres yaşayabilir ve daha iyi bir duygusal denge sağlayabilirler. Umutlu bireyler hedeflerine ulaşma

konusundaki güvenleri nedeniyle daha etkili bir şekilde odaklanabilir ve plan yapabilirler. Bu, sınavlara daha etkili bir şekilde hazırlanmayı içerebilir. Umut, bireylerin olumsuz durumları daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine ve bu durumları aşma konusundaki inançlarını güçlendirmelerine katkıda bulunabilir. Bu, sınav kaygısı durumunda olumsuz düşünceleri azaltabilir.

Ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı bağımlı değişkenini yordadığı çalışmalar literürde yer almaktadır (Güler ve Çakır, 2013; Hanımoğlu ve İnanç, 2011; Karaçor, 2020; Küçüker, 2018; Nwifo vd., 2017). Ebeveynler model olma, baskı ve beklenti oluşturma, destek ve güven verme, bağımsızlık ve sorumluluk alma konusunda çocukları destekleme, iletişime ve dialog kurmaya açık olma yönleriyle öğrencilerin eğitim hayatına katkıda bulunmaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin takındıkları tutumlar lise öğrencilerinin sınav kaygılarını etkilemektedir (Küçüker, 2018). Demokratik bir aile ortamında iletişimin temelde olduğu, başarıya ulaşma konusunda rol model anne babaya sahip, ailesinden destek gören öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmeleri daha muhtemel olacaktır. Ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk ve bağımsızlık kazandırmaları, öğrencilerin sınavlara daha etkin bir şekilde hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve sınavlara daha iyi odaklanmalarına katkıda bulunabilir. Ebeveynler, çocuklarına örnek olurlar (Güler ve Çakır, 2013). Eğer ebeveynler sınavlara karşı olumsuz bir tutum sergilerse, bu davranış model alınabilir. Ebeveynlerin sınavlara ve başarıya karşı olumlu bir tutum sergilemeleri, çocukların da benzer bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynlerin, başarısızlıkla başa çıkma becerilerini çocuklarına öğretmeleri önemlidir. Başarısızlık, bir öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve ebeveynlerin bu süreçte çocuklarına destek olmaları, sınav kaygısını azaltabilir.

Lise türü, genellikle öğrencilerden beklenen akademik başarı düzeyini belirleyebilir. Öğrencilere yüksek akademik başarılar için daha fazla baskı uygulayan bir lise türü, sınav kaygısını artırabilir. Farklı lise türleri, farklı müfredat yapısına sahip olabilir. Öğrenciler, müfredatın yoğunluğu, içeriği ve öğrenim sürecinin nasıl işlediği konularında farklı deneyimlere sahip olabilirler. Yoğun veya zorlu bir müfredat, öğrencilerde sınav kaygısını artıran sebepler arasında yer alabilir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha derin düşünen bir yapıda

olabilirler (Hanımoğlu ve İnanç, 2011). Bu durum sınav kaygısını bilişsel boyutu dolayısıyla etkileyebilecek bir sonuç doğurabilir. Başarısız olabileceğine dair derin düşüncelere dalmak kız öğrencilerin sınav kaygısını endişe boyutuyla daha yoğun hissetmesini sağlayabilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucuna benzer çalışmalar bulunmaktadır (Güler ve Çakır, 2013; Onat Kocabıyık ve Donat Bacioğlu, 2020; Turan Kurtaran vd., 2021). Toplumun yapısı ve cinsiyet rolleri, toplumsal normlar kız öğrencileri daha yoğun sınav kaygısı yaşamaya itebilir. Beklentiler, aile içi tutumlar, rol modeller bu konuda belirleyici olabilir. Kız öğrencilere başarı anlamında daha fazla baskı yapılan bir toplumda sınav kaygısının da kız öğrencilerde yüksek çıkması beklenebilecek bir sonuçtur.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav kaygısının sırasıyla psikolojik sağlamlık, okuduğu lise türü, algıladıkları ebeveyn tutumları, cinsiyetleri ve son olarak umut düzeyleriyle açıklanması manidardır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgiler verilmiş, bu sonuçlar doğrultusunda ileri araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

6.1 Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır

1. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar.
2. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri, onuncu sınıf ve onbirinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Dokuzuncu sınıf öğrencileri onuncu ve onbirinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır.
3. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çok Programlı Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Çok Programlı Lise öğrencileri, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır.
4. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerinden aşırı koruyucu tutum gördüklerini algılayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, demokratik tutum gördüklerini algılayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksektir. Aşırı koruyucu tutum algılayan lise öğrencileri sınav kaygısını demokratik tutum algılayan lise öğrencilerine göre daha fazla yaşamaktadır.
5. Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık

düzeyleri, kadın öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinden yüksektir. Yani erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre psikolojik açıdan daha sağlamdır.

6. Lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Onuncu sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri, dokuzuncu ve onikinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine göre daha yüksektir. Bir başka ifadeyle onuncu sınıf öğrencileri dokuzuncu sınıf ve onikinci sınıf öğrencilerinden psikolojik açıdan daha sağlamdır.
7. Lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Demokratik tutum algılayan öğrencilerin psikolojik sağlıkları, aşırı koruyucu ve otoriter tutum algılayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinden yüksektir. Demokratik tutum algılayan lise öğrencileri aşırı koruyucu tutum veya otoriter tutum algılayan lise öğrencilerinden psikolojik anlamda daha sağlamdır.
8. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin umut düzeyleri kadın öğrencilerin umut düzeylerinden yüksektir. Bir başka deyişle erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha umutludur.
9. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Demokratik tutum algılayan öğrencilerin umutları, ilgisiz ve otoriter tutum algılayan öğrencilerin umutlarından yüksektir. Demokratik tutum algılayan lise öğrencileri ilgisiz tutum veya otoriter tutum algılayan lise öğrencilerinden daha umutludur.
10. Lise öğrencilerinin sürekli umut, psikolojik sağlık ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlık arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki, sınav kaygısı ile sürekli umut arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı, sürekli umut ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi yükseldiğinde psikolojik sağlık ve umutları azalmakta veya tam tersi

durum; psikolojik sağamlık düzeyleri yükseldiğinde umut seviyeleri yükselmekte veya tam tersi durum gerçekleşmektedir.

11. Ayrıca lise öğrencilerinin sınav kaygılarını önem derecesine göre psikolojik sağamlıkları, eğitim aldıkları lise türü, algıladıkları ebeveyn tutumları, cinsiyetleri ve umut düzeyleri anlamlı derecede yordamaktadır.

6.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle; Türkiye’de eğitimin bir gerçeği olan sınavla yüzleşme bağlamında bireyleri sınavın sadece akademik yönüne değil psikolojik yönüne de hazırlamak eğitimcilerin önemli bir görevidir. Hedeflere giden birden fazla yol oluşturma ve akademik performansla ilgili sorunları çözme yeteneği, öğrencilere çevreleri üzerinde kontrol sahibi oldukları hissini verebilir. Bu fikir, yüksek umutlu insanların daha az genel kaygı ve özellikle sınav durumlarıyla ilgili olarak daha az kaygı yaşadıklarını gösteren bulgularla desteklenmektedir (Snyder, 1999; Snyder, Shorey, vd., 2002). Bu araştırma kapsamında uygulayıcılara ve araştırmacılara aşığıdaki öneriler sunulabilir.

1. Bu bağlamda okullarda veya kurslarda öğrenciler ile sağlıklı bir iletişime girerek onlara koruyucu faktör olmak eğitimciler açısından önem arz etmelidir. İdareciler ve öğretmenler, öğrencilere destek olma noktasında hedefleri belirlerken bireysel faktörleri de göz önünde bulundurmaları.
2. Okul türüne göre farklılaşan sınav kaygısı seviyeleri en fazla Çok Programlı Liseye devam etmekte olan öğrencilerde bulunmuştur. Okul iklimleri, öğretmenlerin beklentileri öğrencilerin düşüncelerini etkilemektedir. Bu kapsamda öğrencilerden düşük bir beklentinin olduğu okul ikliminde bulunmak sınava yönelik inancı olumsuz etkileyebilir, okul iklimini geliştirmeye yönelik öğrencilere ve öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Umut ve psikolojik sağamlık gibi pozitif kavramların sınav kaygısı ile negatif bir ilişki içinde olduğunu bulgulandırmış olmak önemli bir sonuçtur. Bu doğrultuda öğrencilerin geleceğe umutla bakmalarını sağlamak adına önce ayaklarını yere bastırarak şekilde bir bilinç yaratmak gerekmektedir. Umut kavramını arabesk bir söylem olmaktan çıkarıp bilimsel bir temelde öğrenciye servis etmek gerekmektedir.

4. Sınav kaygısıyla baş etme noktasında öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve umut seviyelerinin yukarıya çekilmesi hedeflenmelidir. Koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin politika yapıcılar, idareciler ve öğretmenler tarafından sosyolojik, psikolojik, eğitsel ve diğer çerçevelerde belirlenerek, öğrencilerin bu faktörlere bilinçli temas etmesini sağlamak gerekmektedir.
5. Aileleri öğrencilerin içinde bulunduğu süreç hakkında bilgilendirmek de son derece önemlidir. Eğitimde gelecek başarının aile, eğitim kurumu ve öğrenci üçgeninden çıkacağını unutmadan, her paydaşı sürece katarak, öğrencilerin kendilerini psikolojik açıdan sağlam ve geleceğe karşı umutlu hissetmelerini sağlamak adına bilgilendirici rehberlik servisi uygulamaları oluşturulabilir.
6. Umut kavramı bireylerin kendilerini tanımları, gelecekle ilgili hedefler belirleme, bu hedeflere giden yolları hayal etme ve oluşturma, hedefe giden yollarda karşılaşılabilecekleri olası riskleri belirleme bağlamında kullanılan bir kavramdır. Bu doğrultuda okullarda rehberlik servislerinde özellikle mesleki rehberlik uygulamalarında yararlanılması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin kariyer hedefleri belirlemesinde, bu hedeflere giden yollarda amaçsal eylemler planlamasında faydalı olabilir.
7. Dokuzuncu sınıfa giden öğrencilerin sınav kaygısı seviyesinin yüksek çıkmış olması dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Bu sonuç bağlamında okula ve yeni bir ortama uyum kapsamında sene başında yapılacak oryantaston çalışmaları öğrencilerin yeni girdikleri okul ortamına ve alışmaları gereken müfredat ve sınav sistemine daha kolay uyum sağlamasını sağlayabilir. Bu kapsamda kaynaştırma etkinlikleri, üst sınıflardan öğrenci akran desteği dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini aşağı çekebilir.
8. Onikinci sınıfa giden öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri onuncu sınıfa giden öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alan seçimi ile onuncu sınıfta başlayan üniversiteye hazırlık sürecinde öğrencilerin kaygı seviyesinin artmasının

altında yatan nedenlerin araştırılması oluşturulacak rehberlik programlarının etkililiğini arttıracaktır.

9. Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla benzer araştırmaların nitel çalışma veya karma çalışma şeklinde tasarlanarak yapılması sınav kaygısının kaynaklarına ulaşma açısından literatüre katkı sağlayacaktır.
10. Bu araştırma lise kademesindeki öğrencilerin sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık ve umut düzeyleri ile ilgili sonuçları göstermektedir, farklı eğitim kademesindeki öğrencilerle karşılaştırmalı çalışmalar yapmak (8. Sınıf-12.sınıf gibi) öğrencilerin gelişim dönemlerine göre farklı değişkenlerin etkilerini de gözler önüne serebilir.
11. Bu araştırma Muğla ili Milas ilçesi ile sınırlı bir araştırmadır, araştırma aynı değişkenler ile farklı büyüklükteki örneklemelerde farklı şehirlerde yapılabilir. Araştırmada sosyodemografik değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, destek eğitim alma türü, algılanan ebeveyn tutumu kullanılmıştır. Sosyodemografik değişkenler arasına yaşanan yerleşim yeri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin çalışma durumu, ebeveyn medeni durumu, kardeş sayısı gibi farklı değişkenler eklenerek potansiyel yeni ilişkiler çalışılabilir. Ebeveyn tutumunu kişisel bilgilendirme formu ile almak yerine, ebeveyn-çocuk formları ile hem ebeveynlerden hem öğrencilerden veri toplayarak elde etmek yeni araştırmalarda uygulanabilir. Okul iklimi, algılanan sosyal destek gibi kavramlar eklenerek yeni araştırmalar yapılabilir.
12. Sınav kaygısı yaşayan öğrencileri bu durum içine sokan risk faktörlerini tespit edecek akademik çalışmaların sayısı arttırılmalıdır. Ebeveyn tutumu, sosyal destek, öz yeterlik değişkenlerinin sınav kaygısına etkileri araştırılabilir.
13. Öğretmenlere ve velilere öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmeleri konusunda onlara daha etkin yardımcı olmaları için beceri kazandırma odaklı uygulamalar ve etkinlikler tasarlanabilir.
14. Psikolojik sağlamlık ve umut kavramlarının sınav kaygısı ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu sonucundan yola çıkarak, öğrencilere

sağlamlık kazandıracak ve umut aşılayacak etkinlikler, uygulamalar oluşturmak önerilebilir.



7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abbasoğlu, E. (2018). *Lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Haliç Üniversitesi.
- Abdollahi, A., & Abu Talib, M. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International*, 36(5), 498-512. <https://doi.org/10.1177/0143034315603445>
- Abed, A. S., & Alkhateeb, H. M. (2001). Mathematics anxiety among eight-grade students of the United Arab Emirates'. *O Psychological Reports*, 89, 65-66.
- Acar, F., & Han, B. (2022). The relationship between high school students' levels of psychological resilience and spirituality during the covid-19 pandemic. *Siirt Eğitim Dergisi*, 2(2), 92-114. <https://orcid.org/0000-0003-0204-5686>
- Acar, S., Deniz, S., & Doğan, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısında akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yönetiminin rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22-37. <https://dergipark.org.tr/egabad>
- Alemu, B. M., & Feyssa, T. (2020). The relationship between test anxiety and academic achievement of grade ten students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 8(3), 540-550. <https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.097>
- Alkan, R. (2023). *Lise öğrencilerinin öz yeterlilik, umut ve sınıf ikliminin psikolojik sağlamlığı yordama gücü* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Altundağ, Y., & Altundağ, S. (2022). Examining the relationship between the fear of covid-19, resilience and religion. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 180-192. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.499>
- Amzil, A. (2023). Academic resilience and its relation to academic achievement for Moroccan university students during the covid19 pandemic. *International Education Studies*, 16(1), 1-7. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n1p1>
- Anlı, G., & Bilgin, O. (2022). Serial multiple mediation of self-transcendence and psychological resilience in the relationship between fear of covid-19 and subjective happiness in university students. *European Journal of Education Studies*, 9(7). <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i7.4359>
- Apak, H., Tatlıcıoğlu, O., & Acar, M. C. (2023). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile ayrımcılık algısı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 73-88. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1272777>
- Arslan, C., Oral, T., & Karababa, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kaygı, depresyon ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 101-110. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.6592>
- Arslan, F., & Ayas, T. (2019). Din ve psikoloji eğitimi alan öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve affedicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1-29.
- Arslan, Ü. (2022). Relation between career decidedness and subjective wellbeing in university students: Does hope mediate the link? *Participatory Educational Research*, 9(2), 103-117. <https://doi.org/10.17275/PER.22.31.9.2>
- Aruna Kumari, T., & Vijayavardhini, S. (2019). The text anxiety in relation to academic achievement of Kasturiba Gandhi Balika Vidyalaya (KGBV) students – a study. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 52-55. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.643>

- Asmalı, M. (2017). Big five personality traits and test anxiety among english as a foreign language learners. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-21.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aydın Sünbül, Z., & Çekici, F. (2018). Hope as unique agent of resilience in socio-economically disadvantaged adolescents. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 299-304. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp299-304>
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-887. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- Aydın, B., Sari, S. V., & Şahin, M. (2014). Parental acceptance/involvement, self-esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(4), 37-48.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V., & Küçük Kılıç, S. (2019). Öğretmen adaylarında boş zaman sıkılma algısı ve psikolojik sağlamlık ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 39-53.
- Aydın, U. (2019). Test anxiety: Gender differences in elementary school students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 21-30. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.21>
- Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2022). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? Investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 198-206. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.31>
- Babacan, N. (2022). *Covid-19 salgınında üniversite giriş sınavına hazırlık sürecindeki öğrencilerin koronavirüs korkusu, sınav kaygısı, stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Başpınar Erten, S. (2020). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bayat, D., & Polat Olca, S. (2023). Covid 19 pandemisinin hemşirelerin psikolojik sağlamlık anksiyete ve depresyon düzeylerine etkisi. *Health Care Academician Journal*, 10(1), 146-154. <https://doi.org/10.52880/sagakaderg.1201781>
- Bayram, H. (2023). *Lise son sınıf öğrencilerinde duygusal yeme, kısıtlayıcı yeme ve dışsal yeme davranışlarının sınav kaygısıyla ilişkisinin incelenmesi*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- Bertsia, V., & Poulou, M. (2023). Resilience: Theoretical framework and implications for school. *International Education Studies*, 16(2), 1-12. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p1>
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-2342-x>

- Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(1), 101-113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219>
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği: Psikolojik sağlık, umut ve pozitifliğin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1178-1198. <https://doi.org/10.37217/tebd.896692>
- Boyacioglu, N., & Kucuk, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454. <https://doi.org/10.1177/1059840511417631>
- Bozgun, K., & Baytemir, K. (2021). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296-314. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Cam, S., & Alkal, A. (2020). An investigation of interpersonal problem solving in university students in terms of personality traits, resilience and hope. *The European Journal of Educational Sciences*, 07(1), 15-31. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no1a2>
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 4. baskı. Pegem Akademi
- Carretta, C. M., Ridner, S. H., & Dietrich, M. S. (2014). Hope, hopelessness, and anxiety: A pilot instrument comparison study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(4), 230-234. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.05.005>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cellatoğlu, C. (2023). *Ergenlerde iyi oluşun yordayıcıları olarak sosyal ilgi, umut ve yaşamda anlam* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Chang, Y. C., Bangsri, A., Jabioon, C., & Pakdeewong, U. (2022). Effect of Thai junior high student intercultural competence on resilience, well-being, and reading attitudes. *International Journal of Educational Methodology*, 8(2), 211-219. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.2.211>
- Chapell, M. S., Blanding, B. Z., Takahashi, M., Silverstein, M. E., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Cheng, L., Klinger, D., Fox, J., Doe, C., Jin, Y., & Wu, J. (2014). Motivation and test anxiety in test performance across three testing contexts: The CAEL, CET, and GEPT. *TESOL Quarterly*, 48(2), 300-330. <https://doi.org/10.1002/tesq.105>
- Cihanyurdu, İ., İlbasmış, Ç., Toksoy Aksoy, A., Ünver, H., & Rodopman Arman, A. (2021). Covid-19 salgınında ergenlerin geleceğe yönelik kaygı ve umut düzeyleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 28(1), 19-26. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.68552>
- Cochanco, R. A. G., Olipas, C. N. P., Cochanco, A. S., & Sison, R. B. (2021). An assessment on the test anxiety and academic performance of information technology students. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)*, 8(4), 118-122. <https://doi.org/10.22161/ijaers>

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821-827. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.54.10.821>
- Cutcliffe, J. (1996). Critically ill patients' perspectives of hope. *British Journal of Nursing*, 5(11), 687-690.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Akıncı Demirbaş, E. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- Çam, Z., Eşkisü, M., Kardaş, F., Saatçioğlu, Ö., & Gelibolu, S. (2020). The mediating role of self-efficacy in the relationship between problem solving and hope. *Participatory Educational Research*, 7(1), 47-58. <https://doi.org/10.17275/per.20.4.7.1>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 201-218. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a>
- Çayak, S., & Erduran Tekin, Ö. (2023). Investigation of the relationship between humor use and psychological resilience of mothers with special needs children. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(3), 638-656. <https://doi.org/10.46328/ijres.3227>
- Çelik, E., Süler, M., Söylemez, A., & Koçak, L. (2023). The mediating role of time attitude in the relationship between self-esteem and resilience in high school students. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 82-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202317971>
- Çelik, İ., Aka, S. T., Çalık, F., Bayraktar, G., & Bayram, M. (2018). The investigation on physical education teacher candidate's resilience, tenacity and motivation levels. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 174-178. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.53.174.178>
- Çetin Gündüz, H., Ekşioğlu, S., & Tarhan, S. (2017). Problematic internet usage: Personality traits, gender, age and effect of dispositional hope level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 57-82. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.70.4>
- Çınar, S. E. (2020). Relationship between world assumptions and resilience in psychological counsellors: the mediating role of self-orientations. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1211-1222. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1211>
- Çolak, T. S. (2009). Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-94.
- Çolak, T. S., Arıcı-Özcan, N., & Peker, A. (2021). The mediation role of personal meaning profile in the relationship between resilience capacity and meaning in life. *Participatory Educational Research*, 8(3), 252-267. <https://doi.org/10.17275/per.21.64.8.3>
- Dan, O., Bar Ilan, O., & Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology*, 34(6), 659-673. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814191>
- Demir, B. N. (2021). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide duygu yönetiminin aracı rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Demir Polat, D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>

- Dereli, E., & Acat, M. B. (2011). Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 77-87.
- Develos-Sacalan, K., & Bozkuş, K. (2018). The mediator role of resilience between self-determinaton and self-efficacy. *GESJ: Education Science and Psychology*, 50(4), 49-60.
- DiPierro, M., Fite, P. J., & Johnson-Motoyama, M. (2017). The role of religion and spirituality in the association between hope and anxiety in a sample of Latino youth. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9421-2>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *The Journal of Happiness&Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T., & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372>
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *ERIC Digest*, ED495968.
- Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://doi.org/10.31461/ybpd.508996>
- Dursun, M. (2022). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Eker, H., Taş, İ., & Anlı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile yaşamın anlamı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1182-1199. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.786008>
- Elkady, A. A. M. (2019). Mindfulness and resilience as predictors of job burnout among nurses in public hospitals. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* |, 8, 14-21. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES>
- Ender, Z., Saricali, M., Satıcı, S. A., & Eraslan-Capan, B. (2019). Is mindful awareness effective on hope, burnout and self-efficacy among school counsellors in Turkey? *British Journal of Guidance and Counselling*, 47(6), 712-726. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1458072>
- Engin, A. (2022). *Online eğitimin üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ve psikolojik dayanıklılıklarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Erdogan, E., Ozdogan, O., & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047>
- Ergeni, H. (2022). *Üniversite sınavına hazırlanan bireylerde duygu düzeneleme, akıllı telefon bağımlılığı ve kaygı düzeyinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Erkoç, B., & Danış, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42.

- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 13-38.
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1728-1741. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.923555>
- Eser, B. Ö., Müezzini, E. E., & Karaaziz, M. (2023). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve doyumun mutluluğu yordamasının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 95, 41-54. <https://orcid.org/0000-0001-8765-9817>
- Esirkiş, R. (2021). *Sınav hazırlanan kişilerde ana-baba tutumları, sınav kaygısı ve baş etme tutumları* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Eşkisu, M. (2021). The role of proactive personality in the relationship among parentification, psychological resilience and psychological well-being. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 2148-2225.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 24(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>
- Farran, C. J., Kaye, H., & Popovich, J. M. (1995). *Hope and hopelessness: Critical clinical constructs*. Sage Publications, Inc.
- Fathalla, M. (2018). The structural equation model for the mediating effect of self-esteem in the relationship of mindfulness to academic resilience and test anxiety. *Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(3), 73-77. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2014). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Feta, M. (2019). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin sınav kaygısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908. <https://doi.org/10.1002/pon.1836>
- Fong, R. W., & Cai, Y. (2019). Perfectionism, self-compassion and test-related hope in Chinese primary school students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 293-302. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00466-0>
- Fusco, L., Sica, L. S., Boiano, A., Esposito, S., & Aleni Sestito, L. (2019). Future orientation, resilience and vocational identity in Southern Italian adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 63-83. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9369-2>
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Gençdoğan, B. (2010). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 113-128.
- Godfrey, J. J. (1987). *A philosophy of human hope*. Martinus Nijhoff Publishers.

- Gölçek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracı rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Green, S., Grant, A. M., & Oades, L. G. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149. <https://doi.org/10.1080/17439760600619849>
- Greene, R., Dubus, N., & Greene, N. (2022). *A resilience-enhancing stress model a social work multisystemic practice approach*. Springer.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Güngör, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students- the mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581-597. <https://doi.org/10.1177/0143034319866492>
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2018). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1521025118810666>
- Hanımoğlu, E., İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(1). 351-366.
- Hartman, S. D., Wasieleski, D. T., & Whatley, M. A. (2017). Just breathe: The effects of emotional dysregulation and test anxiety on GPA. *College Student Journal*, 51(1), 142-150.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Herth, K. (1990). Fostering hope in terminally-ill people. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 1250-1259.
- Herth, K. (1991). Development and refinement of an instrument of hope. *Research and Theory for Nursing Practice*, 17, 1251-1259. <https://www.researchgate.net/publication/21093072>
- Herth, K. (1992). Abbreviated instrument to measure hope: development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1251-1259.
- Hoferichter, F., Raufelder, D., & Eid, M. (2014). The mediating role of socio-motivational relationships in the interplay of perceived stress, neuroticism, and test anxiety among adolescent students. *Psychology in the Schools*, 51(7), 736-752. <https://doi.org/10.1002/pits.21778>
- Hoşoğlu, R., Fırıncı Kodaz, A., Yılmaz Bingöl, T., & Vural Batık, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. <https://doi.org/10.26466/opus.405751>
- İşgör, İ. Y., Demir, S., & Gürtepe, A. (2023). Üniversite öğrencilerinde umut ve kişilik özelliklerinin azim üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 346-361.
- İşgör, İ. Y., Yılmaz, Y., & Laçın, B. G. D. (2022). The prediction of psychological resilience by fear of happiness and ruminative thoughts. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 195-206. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.538>
- Jakobsson, A., Segesten, K., Nordholmb, L., & Oresland, S. (1993). Establishing a Swedish instrument measuring hope. *Scand J Caring Sci*, 7, 135-139.

- Kabadayı, F., & Sarı, S. V. (2018). What is the role of resilience in predicting cyber bullying perpetrators and their victims? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 102-117. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.20>
- Kamel, O. M. (2018). The relationship between adaptive / maladaptive cognitive emotion regulation strategies and cognitive test anxiety among university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 100-105.
- Kara, A., & Çanakçı, E. (2022). The mediating role of resilience in the relationship between fear of covid-19 and mental health continuum during the covid-19 pandemic process. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 148-165. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.11>
- Karababa, A. (2018). Ön ergenlerin umut düzeylerinin ebeveynlik stilleri açısından incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-64.
- Karaçor, M. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında duygu düzenleme, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karal, E., & Biçer, B. G. (2021). Salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 3(4), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Karaman, M. A., Vela, J. C., & Garcia, C. (2020). Do hope and meaning of life mediate resilience and life satisfaction among latinx students? *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(5), 685-696. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1760206>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (33. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karavaşin, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kardas, F., Cam, Z., Eskisu, M., & Gelibolu, S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 81-100. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.5>
- Kaşıkcı, F., & Peker, A. (2022). The mediator role of resilience in the relationship between sensation-seeking, happiness and subjective vitality. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 115-129. <https://doi.org/10.33200/ijcer.985610>
- Kesimalioğlu, H. (2021). *Lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyi, ebeveyn duygusal erişilebilirliği düzeyi ve stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Kılıç, S., Tektaş, N., & Pala, T. (2014). Devlet ve vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 169-186. <https://doi.org/https://doi.org/10.20296/tsad.32293>
- Kılınç, E. (2023). Examining the relationship between adolescents' psychological resilience and attachment styles using canonical correlation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 441-452. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1001>
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H., & Berkol, T. D. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (C. 2). Edge Akademi.
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 10(2), 203-215. <https://doi.org/10.1080/10615809708249301>

- Korhan, M., Engin, E., & Güloğlu, B. (2021). Covid-19 pandemisinde gençlerin üniversiteye giriş sınavı kaygısı: Bilişsel esneklik ve öz denetim. *e-International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1009653>
- Kurtoğlu, G., & Doğan, S. (2016). Duygusal yılmazlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 223-239.
- Küçüker, B. (2018). 7.-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Küçüker, B., & Tekin, U. (2018). 7-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.
- Kültür, Y. Z., & Özcan, B. (2022). The impact of cognitive and affective components of test anxiety on the high-stakes exam performance in 12th grade students. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 2022. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.25>
- Laslo-Roth, R., Bareket-Bojmel, L., & Margalit, M. (2022). Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: The mediating role of perceived support and hope. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 220-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862339>
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678. <http://www.jstor.orgURL:http://www.jstor.org/stable/40971343> Accessed:26-05-201522:40UTC
- Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Teacher and peer relationships and life satisfaction- mediating the role of student resilience in South Korean elementary schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 13-25. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.21>
- Li, Y., Cao, F., Cao, D., & Liu, J. (2015). Nursing students' post-traumatic growth, emotional intelligence and psychological resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(5), 326-332. <https://doi.org/10.1111/jpm.12192>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lobo, J. (2023). Emotional support, academic resiliency, and school engagement in an online learning setting during Covid-19 pandemic. *Journal of Learning for Development*, 10(2), 252-266.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A., & Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerine bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi*, 28(89), 101-120.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. İçinde C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (ss. 74-88). Oxford University Press.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-30. <https://doi.org/10.1002/jls>
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

- Mentiş K ksoy, A., & Kutluer, M. U. (2023). Motivation to teach as a predictor of resilience and appreciation- an examination in terms of the self-determination theory. *South African Journal of Education*, 43(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n2a2083>
- Mert, A., Arslan, G., & Tagay,  . (2021). Coronavirus stress and resilience: Exploring the role of hope and meaning in in life undergraduate students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8, 129-138. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.575>
- Morse, J. M., & Doberneck, B. (1995). Delineating the concept of hope. *Journal of Nursing Scholarship*, 27(4), 277-285.
- Mostafa, H., & Lim, Y. (2020). Examining the relationship between motivations and resilience in different international student groups attending U.S. universities. *Journal of International Students*, 10(2), 306-319. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.603>
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E., & Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707. <https://doi.org/10.1177/1049731516674319>
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2017). Determinants of persistence among science teacher-trainees: Examining the Role of self-efficacy, task value, and academic hope. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 522-548. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1379860>
- Nekolaichuk, C. L., Jevne, R. F., & Maguire, T. O. (1999). Structuring the meaning of hope in health and illness. *Social Science & Medicine*, 48, 591-605.
- Nowotny, M. L. (1989). Assessment of hope in patients with cancer: Development of an instrument. *Oncology Nursing Forum*, 16(1), 57-61.
- Nurtan, F. (2021). *Lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile algıladıkları anne baba tutumu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Nwufo, J. I., Onyishi, O. G., Ubom, S. A., Akinola, J., & Chukwuorji, J. C. (2017). Roles of parenting styles and emotion regulation in test anxiety among secondary school students. *Practicum Psychologia*, 7(2), 33-51. <http://journals.aphriapub.com/index.php>
- Ocak, G., Karafil, B., & Akar, F. (2022). Exploring the relationship between self-regulation skill and test anxiety level of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 44(3), 55-76.
- Ocak, G., & Yurtseven, R. (2016). Ortaokul  ğrencilerinin sınav kaygıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademik Dergisi*, 20(66), 317-332.
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between self-esteem, academic procrastination, and test anxiety with academic achievement of post graduate diploma in education (PGDE) students in Delta. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*, 3(1), 37-47. www.theinterscholar.org/journals/index.php/isjassr
- Onat Kocabıyık, O., & Donat Bacıoğlu, S. (2020). Durumluk sınav kaygısını yordamada ruminatif tepkiler ve cinsiyetin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2165-2172. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4087>
- Onwuegbuzie, A. J. (1998). Role of hope in predicting anxiety about statistics. *Psychological Reports*, 82, 1315-1320.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations Between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination-taking. *Psychological Reports*, 86, 803-806.
- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.

- Orhan, F. G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ike bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Otis, K. L., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope: Personality, parental attachment, and stressful life events. *Canadian Journal of School Psychology, 31*(2), 102-121. <https://doi.org/10.1177/0829573515626715>
- Owen, D. C. (1989). Nurses' perspectives on the meaning of hope in patients with cancer: A qualitative study. *Oncology Nursing Forum, 16*, 75.
- Ozaslan, H., Gun, R. S., & Akduman, G. G. (2022). Examination of the relationship between childhood trauma and psychological resilience in preschool teachers. *Educational Process: International Journal, 11*(2), 114-129. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.6>
- ÖSYM. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2019). *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,16859/2019-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2020). *2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sayısal veriler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,19424/2020-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2021). *2021 YKS sayısal veriler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2022). *2022 YKS sayısal verileri*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2023). *2023 YKS sayısal verileri*. <https://www.osym.gov.tr/TR,25647/2023-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Özcan, S. (2021). *Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özer, E., & Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(4), 1240-1248. <https://doi.org/10.17051/io.2014.74855>
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (3. bs, C. 3). Anı Yayıncılık.
- Polat, M. A. (2022). *Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ile ilişkisi: Bir karma yöntemler araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Rehab, T. (2021). Effects of test anxiety, distance education on general anxiety and life satisfaction of university students. *Psycho-Educational Research Reviews, 10*(1), 107-117. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/PERR>
- Rehman, S. ur, Javed, E., & Abiodullah, M. (2021). Effects of test anxiety on academic achievement at secondary school level in Lahore. *Bulletin of Education and Research, 43*(3), 67-80.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education, 21*(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Rosario, K. Del, Botor, N. J., Padilla, J. J., Escobin, A., & Pelegrina, D. (2018). Work-related factors as determinants of self-efficacy and resilience among selected Filipino child development workers. *IAFOR Journal of Education, 6*(3), 25-42.

- Sa'ad Alzboon, H. (2016). Test anxiety & its relation to perceived academic self-efficacy among Al Hussein Bin Talal University students. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 172-182. www.iiste.org
- Sadioğlu, Ö., & Onur Sezer, G. (2016). KPSS'ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 223-244. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.23034>
- Sakız, H., & Aftab, R. (2018). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School and Educational Psychology*, 7(4), 263-273. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
- Salami, M. O., Khan, R., & Yusuf, M. (2022). The mediating role of meaning in the relationship between depression and hope. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 368-375. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.612>
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2021). Investigation of state test anxiety in university students according to success and social based variables. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*.
- Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2023). Evaluating the role of perceived stress, social support, and resilience in predicting the quality of life among the parents of disabled children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644-658. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1901862>
- Sert Ağır, M. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-19. <http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>
- Sever, G. (2022). *Akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemleri internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338>
- Shebuski, K., Bowie, J., & Ashby, J. S. (2020). Self-compassion, trait resilience, and trauma exposure in undergraduate students. *Journal of College Counseling*, 23(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/jocc.12145>
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1917-1926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.011>
- Sivis Cetinkaya, R. (2018). Meslek etiği eğitimine pozitif bir yaklaşım: Kültürleştirme modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-87. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.329778>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and to hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15325029608415455>
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84, 206-208.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1304_01
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Source: Professional School Counseling*, 5(5), 298-307. <https://www.jstor.org/stable/42732369>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12(6), 807-823. <https://doi.org/10.1080/026999398379448>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2017). Hope theory: A member of the positive psychology family. İçinde M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope* (C. 1, ss. 27-44). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.3>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Soykan, F. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akademik umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Söner, O., & Gültekin, F. (2021). Covid-19 salgınında ergenlerin umut, psikolojik sağlık ve kişilik özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 329-349. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.825260>
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (2018). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students. *Bulgarian Comparative Education Society*, 16, 157-164.
- Stephenson, C. (1991). The concept of hope revisited for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1456-1461.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213-226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>
- Sucan, S. (2019a). The mediating role of stress on the effect of self-control and self-management on level of hope in coaches. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 279. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p279>
- Sucan, S. (2019b). The relationship between hope and perceived stress in teacher candidates. *International Journal of Higher Education*, 8(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p1>
- Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387.

- Süler, M. (2022). *Lise öğrencilerinde duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlığın erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Szafranski, D. D., Barrera, T. L., & Norton, P. J. (2012). Test anxiety inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress and Coping*, 25(6), 667-677. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.663490>
- Şahin Baltacı, H. (2018). Comparison of hope and life satisfaction levels of Turkish and American middle school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 99-122. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.6>
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Takunyaci, M., & Kurbanoglu, N. İ. (2021). An investigation on burnout, test anxiety, test motivation, and test attitude of prospective mathematics teachers in Turkey. *African Educational Research Journal*, 9(2), 562-569. <https://doi.org/10.30918/aerj.92.21.071>
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M., & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form schutte duygusal zeka testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146. <https://doi.org/10.5455/apd.221802>
- Taytaş, M., & Kardaş, F. (2022). Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 73-106.
- Terzi, B., Daş Geçim, G. Y., & Topuz, İ. (2019). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin beceri uygulama sınavındaki sınav kaygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 289-296. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.604108>
- Thergaonkar, N. R., & Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2(4), 10-12.
- Togo, O. T., Caz, C., & Kayhan, R. F. (2018). The relationship between resilience and constant hope in students studying sports science. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 583-589. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.583>
- Tok, Y., & Ünal, M. (2020). Examining the correlation between resilience levels and math and science process skills of 5-year-old preschoolers. *Research in Pedagogy*, 10(2), 203-228. <https://doi.org/10.5937/istped2002203t>
- Totan, T., Özgül, Ö., & Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 98-108. <https://doi.org/10.21666/muefd.605853>
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Tras, Z., Gül Sünbül, M., & Baltacı, U. B. (2021). Investigation of the relationships between optimism, perceived social support, and hope. *Inquiry in Education*, 13(1), 1-19.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tugan, S. E. (2015). Relationship between test anxiety and academic achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 98-106. www.amtaa.org/scalewest.html

- Turan, M. E. (2021a). Empathy and video game addiction in adolescents: serial mediation by psychological resilience and life satisfaction. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 282-296. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.17>
- Turan, M. E. (2021b). The relationship between locus of control and hope in adolescents: The mediating role of career and talent development self-efficacy. *Australian Journal of Career Development*, 30(2), 129-138. <https://doi.org/10.1177/10384162211008888>
- Turan Kurtaran, A., Ünsal, Ü. & Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyo demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*, (33). 213-230. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.989731>
- Ulukan, H., & Ulukan, M. (2021). Investigation of the relationship between psychological resilience, patience and happiness levels of physical education teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 335-351. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.335>
- Ulukan, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 202218. <https://doi.org/10.38021/asbid.752630>
- Uzun Özer, B., & Topkaya, N. (2011). Akademik Erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Üngüren, E. (2007). *Lise ve üniversitelerde turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi: Antalya'da bir uygulama [Yüksek Lisans Tezi]*. Akdeniz Üniversitesi.
- Vicente de Vera, M. I. G., & Gabari, I. G. M. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189-196. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257666>
- Wright, J. I., Whyne, E. Z., Lehrer, H. M., Woo, J., & Steinhardt, M. A. (2022). The roles of resilience and belonging in mediating the association between positivity and anxiety among underrepresented college students. *Journal of American College Health*, 70(8), 2311-2317. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1851235>
- Xie, L., & Kuo, Y.-L. (2021). Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *Educational Research and Development Journal*, 24(1), 1-20.
- Yadav, S. (2010). Perceived social support, hope, and quality of life of persons living with HIV/AIDS: A case study from Nepal. *Quality of Life Research*, 19(2), 157-166. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9574-z>
- Yalçınöz, V. (2017). *Ergenlerin Problemlili internet kullanımı ile sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yaman, N. (2020). *Farklı lise türünde olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının uyku kaliteleri ile ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]*. Biruni Üniversitesi.
- Yazıcı, K. (2017). The relationship between learning style, test anxiety and academic achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 61-71. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050108>
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

- Yıldırım, M. (2023). *Lise öğrencilerinde üstbiliş, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Uzmanlık Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, Ö., & Kılıçaslan-Çelikkol, A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-14. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1195044>
- Yırtıcı, P. A. (2020). *Predictive roles of hope and perceived social support on career decision making self-efficacy of undergraduates* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yokuş, T. (2015). The relation between pre-service music teachers psychological resilience and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1961-1969. <https://doi.org/10.5897/err2015.2320>
- Yöndem, Z. D. (2006). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. Morpa Kültür Yayınları.
- Yüceant, M. (2022). Investigation of stress, anxiety, depression and psychological well-being levels of individuals who regularly play tennis. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 270-281. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.488>
- Yüksel, M., Okan, N., Eminoğlu, Z., & Akça-Koca, D. (2019). The mediating role of self-efficacy and hope on primary school students' social-emotional learning and primary mental abilities. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 729-738. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070312>
- Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjoe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.236>
- Zegeye, T. G. (2019). An investigation on the status of resilience among blind adolescent students. *Journal of Pedagogical Research*, 3(1), 50-59. <https://doi.org/10.33902/jpr.2019.4>
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 33.
- Zeidner, M. (2004). Test anxiety. İçinde C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (ss. 545-556). Elsevier.
- Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Zhao, M., Fu, W., & Ai, J. (2021). The mediating role of social support in the relationship between parenting stress and resilience among Chinese parents of children with disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(10), 3412-3422. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04806-8>

8. EKLER

8.1 EK-1 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

WESTSIDE SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ (WSKÖ)					
Değerli katılımcılar; aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup, size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.	Asla Doğru Değil	Nadiren Doğru	Ara Sıra Doğru	Genellikle Doğru	Daima Doğru
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.	1	2	3	4	5
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim.	1	2	3	4	5
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlamayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım.	1	2	3	4	5
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.	1	2	3	4	5
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.	1	2	3	4	5
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim.	1	2	3	4	5
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum.	1	2	3	4	5
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5

8.2 EK-2 Sürekli Umut Ölçeği

SÜREKLİ UMUT ÖLÇEĞİ (SUÖ)								
Değerli katılımcılar; aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup, size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle Yanlış (1)	Çoğunlukla Yanlış (2)	Oldukça Yanlış (3)	Biraz Yanlış (4)	Biraz Doğru (4)	Oldukça Doğru (5)	Çoğunlukla Doğru (7)	Kesinlikle Doğru (8)
1. Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Çoğu zaman kendimi yorgun hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Tartışmalarda kolayca yenik düşerim.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Sağlığım için endişelenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Hayatta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım.	1	2	3	4	5	6	7	8

8.3 EK-3 Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

KISA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ (KPSÖ)					
Değerli katılımcılar; aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup, size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3. Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz.	1	2	3	4	5
4. Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur.	1	2	3	4	5
5. Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım.	1	2	3	4	5
6. Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.	1	2	3	4	5

8.4 EK-4 Kişisel Bilgilendirme Formu

1) Cinsiyet	Kız () Erkek ()
2) Sınıf Düzeyi	9. Sınıf () 10. Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf ()
3) Öğrenim Görülen Lise Türü	Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Lise() Anadolu İmam Hatip Lisesi () Çok Programlı Anadolu Lisesi ()
4) Destek Eğitim Alma Durumu	Destek Eğitim Almıyorum () Özel Bir Kursu Gidiyorum () Okul Destekleme ve Yetiştirme Kursu () Özel Ders Alıyorum ()
5) Algılanan ebeveyn tutumu	Aşırı Korumacı () İlgisiz () Otoriter () Demokratik ()