

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İZMİR İLİ İÇİNDE YERALAN DERSHANELERDE
ÜNİVERSİTEYE HAZIRLIK SINIFLARINDA
OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ANKSIYETE
DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞAÇIKABİLME
YÖNTEMLERİNİN BELİRLENMESİ**

Seniha CIUCCI

**İzmir
2007**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İZMİR İLİ İÇİNDE YERALAN DERSHANELERDE
ÜNİVERSİTEYE HAZIRLIK SINIFLARINDA
OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ANKSİYETE
DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞAÇIKABİLME
YÖNTEMLERİNİN BELİRLENMESİ**

Seniha CIUCCI

**Danışman
Prof. Dr. Rengin AKBOY**

**İzmir
2007**

Doktora tezi olarak sunduğum “İzmir İli İçinde Yeralan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri ve Stresle Başaıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

...../...../.....

Seniha CIUCCI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

İş bu çalışmada, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

¼ye: Prof. Dr. Rengin Akboy (Danışman)

Başkan:

¼ye:

¼ye:

¼ye:

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ**TEZ VERİ FORMU****Tez No:** **Konu Kodu:** **Üniversite Kodu:****Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.****Tez Yazarının****Soyadı: CIUCCI****Adı: Seniha****Tezin Türkçe adı:** İzmir İli İçinde Yeralan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri ve Stresle Başaçıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi**Tezin Yabancı Dildeki adı:** Determination The Trait Anxiety Levels and Coping Stress Strategies of the Students Who Study at University Preparatory Classes of The Private Courses in İzmir Metropolitan City.**Tezin yapıldığı,****Üniversite:** Dokuz Eylül **Enstitü:**Eğitim Bilimleri **Yılı:** 2007**Tezin türü:** 1- Yüksek Lisans **Dili:** Türkçe2- Doktora (X) **Sayfa sayısı:** 2233- Sanatta Yeterlilik **Referans sayısı:** 308**Tez danışmanının,****Ünvanı:** Prof. Dr.**Adı:** Rengin**Soyadı:** Akboy**Türkçe anahtar kelimeler:**

1- Kaygı

2- Stres

3- Stresle Başaçıkma Yöntemleri

4- Üniversite Giriş Sınavı

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Anxiety

2- Stress

3- Coping Stress Strategies

4- University Entrance Exam

Teşekkür

İleri düzeyde eğitim almam ve başarılı olmam için yaşamı boyunca eşsiz özveride bulunan ve sonsuz desteklerini benden esirgemeyen canım anneme, öğrenim sürecimde beni yüreklendiren sevgili eşim Fabio'ya, benimle oyun oynayabilmek için her akşam çalışma masamın başında sabırla nöbet tutan 2 yaşındaki kızım Serena'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamda bana değerli fikirleri ve değerli zamanını veren sevgili arkadaşım Ebru İkiz'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, deneysel işlemlerin uygulanması için gerekli imkanı sağlayan, Hedef ve Ege Sistem Dershanesi yöneticilerine ve çalışmama katılan bütün öğrencilere çok teşekkür ediyorum.

Doktora tezimin analizlerini yapan arkadaşım Öğretim Görevlisi Serkan Denizli'ye teşekkür ediyorum.

Üniversiteye ilk başladığım günlerden itibaren, şimdiye kadar yaptığım tüm çalışmalarında büyük bir özveriyle bana yol gösteren, bir anne şefkati içinde benden güven ve sevgisini esirgemeyen, her zaman destek olan, tezimin oluşma ve gerçekleşmesine görüşleriyle değer katan danışmanım sayın Prof. Dr. Rengin Akboy'a sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Yemin Metni	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	ii
YÖK Dokümantasyon Merkezi ve Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
Tablo Listesi	vii
Özet	ix
Abstract	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	7
Ergenlik Döneminin Psiko-sosyal Özellikleri	7
Ergenlikte Bedensel Gelişim	9
Ergenlikte Bilişsel Gelişim	10
Ergenlikte Gelişim Görevleri	11
Ergenliğin İlk Döneminde Kişilik Gelişimi	12
Ergenliğin Son Döneminde Kişilik Gelişimi	13
Kaygı	15
Durumluk ve Sürekli Kaygı	22
Sınav Kaygısı	23
Stres	26
Organizmanın Stres Karşısındaki Tepkileri	31
Stresin Etkileri	32
Olumlu ve Olumsuz Stres	34
Stresle Başaçıkma Yöntemleri	35
Amaç ve Önem	44
Problem Cümlesi	46
Alt Problemler	46
Sayıtlar	48
Sınırlılıklar	48
Tanımlar	49
Kısaltmalar	50
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.	
Kaygı Kavramı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	51
Stres Kavramı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	62
Ergenlerin Okul Başarısı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	75

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli	80
Evren ve Örneklem	80
Veri Toplama Araçları	80
Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği	81
Sürekli Kaygı Ölçeği	83
Kişisel Bilgi Formu	86
Uygulama	86
Veri Çözümleme Teknikleri	86

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Örnekleme Tanıtıcı Bulgular	88
Stresle Başaçıkma Yöntemleri İle İlgili Bulgular	95
Sürekli Kaygı Düzeyi İle İlgili Bulgular	125

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Örnekleme Tanıtıcı Bulgulara İlişkin Sonuçlar	136
Alt Problemlere Dayalı Bulgulara İlişkin Sonuçlar	138
Tartışma	147
Öneriler	169

KAYNAKÇA

179

EKLER

212

TABLO LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
1	Örneklemin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	88
2	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki T-Testi	95
3	Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerini Algılamaları İle Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki T-Testi	97
4	Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başa çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	99
5	Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	100
6	Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başa çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	102
7	Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	103
8	Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	104
9	Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	106
10	Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkmada Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki LSD Testi	107
11	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	108
12	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	110
13	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkmada Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki LSD Testi	111
14	Öğrencilerin Akademik Başarılarını Algılamalarına Göre Stresle Başa çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	112

15	Öğrencilerin Akademik Başarılarını Algılamalarına Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	113
16	Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler Hissettiğine Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	115
17	Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler Hissettiğine Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	117
18	Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler Hissettiğine Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarında Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki LSD Testi	119
19	Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştığı Kişiye Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	122
20	Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştığı Kişiye Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	123
21	Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştığı Kişiye Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarında Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki LSD Testi	124
22	Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki T-Testi	125
23	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki T-Testi	127
24	Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerini Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki T-Testi	128
25	Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	129
26	Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	130
27	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması	131
28	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Tek Yönlü Varyans Analizi	132
29	Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki LSD Testi	133
30	Öğrencilerin Sınavdan 5 Ay ve 1 Ay Önceki Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki T-Testi	135

ÖZET

Araştırmanın amacı, dershanelerde üniversiteye hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin anksiyete düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesidir.

Araştırma, 215 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Amirkhan (1990) tarafından geliştirilen, Aysan (1994) tarafından uyarlanan “ Stres Yaşantılarında Kullanılan Stresle Başa çıkma Ölçeği”, Spielberger (1970) tarafından geliştirilen “Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada kişisel bilgi formundan elde edilen bulgular yüzdelerle ifade edilmiştir. Öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri ve sürekli kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınava 5 ay kala ve 1 ay kala Sürekli Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada üniversiteye hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde sınav yaklaştıkça yükselme olduğu saptanmıştır. Ayrıca sürekli kaygı düzeyinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve baba tutumları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama yöntemi ile cinsiyet, anne-baba tutumu, sınavı kazanamama durumunda hissedecekleri, sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişi ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başaıkmda kullandıkları kaçınma yöntemi ile sınavı kazanamama durumunda hissedecekleri ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Öğrencilerin demografik özellikleriyle “problem çözme” yöntemi ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

ABSTRACT

This study intent to determine the trait anxiety levels and coping stress strategies of the students who study at university preparatory classes of private courses in İzmir Metropolitan City.

The research was conducted with 215 students. “The Way of Coping Scale” for stress was used to assess available coping resources. “ The Way of Coping Scale” was developed by Amirkhan (1990) and adopted to Turkish by Aysan (1994).

“The Trait Anxiety Inventory” was used to determine trait anxiety levels of the students. “The Trait Anxiety Inventory” was developed by Spielberger (1970). Also a questionnaire, developed by the researcher, was used to survey the demographic characteristics of the students.

The data obtained by the questionnaire were analyzed by percentages. Analyses regarding mean scores of the students from “Trait Anxiety Inventory” 5 months before and 1 months before the exam were carried out using T-Test. In order to perceive the contibution amongh the ways of coping and trait anxiey levels of the students according to the demographic variables, One-Way Anova was used.

The results of the study indicate that the trait anxiety levels of the students showed statistically significant increase in comparison with 5 months before and 1 month before the exam. Results indicated that there is a statistically significant relationship between trait anxiety levels of the students and their gender, economic well-being and father attitudes.

The demographic variables of gender, mother&and father attitudes, feelings on the probability of failing the exam, sharing problems contributed statistically significant relationship between social support strategies and trait anxiety levels of the students.

The demographic variables of feelings on the probability of failing the exam also contributed statistically significant relationship between “avoidance strategies” and “trait anxiety” levels of the students.

There is no statistically significant relationship perceived between “solving problems strategies”, “trait anxiety levels” and variables.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkemizde bir yüksek öğretim kurumuna giriş sınavı olan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı, öğrencilerin tüm yaşamını etkileyen bir dönüm noktası olması nedeniyle milyonlarca genci ve ailesini ilgilendirmektedir. Bugünkü eğitim sisteminin koşullarında lise döneminin, bireyin geleceğine yön vermesi nedeniyle öğrenciler ilköğretim yıllarından itibaren bu sınava yönelik rekabet ortamı içine girmektedir. Pek çok aile ekonomik koşullarını zorlayarak çocuklarını sınava daha iyi hazırlanabilmelerinde önemli rolü olan, özel dershanelere göndermektedir. İyi bir geleceğin akademik performansa bağlı olduğu günümüzde, yılda yalnızca bir defa yapılan üniversite sınavına giren öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu kadar talebin olduğu bir ortamda öğrenciler rakiplerini geçebilmek için daha başarılı olmak zorundadır. Ailelerin iyi bir gelecek beklentilerinin tüm baskısını üzerinde hissedene, adeta uzun ve zorlu bir yarış içerisinde olan ergenlerin bu süreçte stres ve kaygı yaşaması doğal bir durumdur. Üniversite sınavlarına hazırlığın uzun bir dönemi kapsadığı düşünüldüğünde her yıl milyonlarca ailenin sınav kaygısı ve stresinin doğurduğu sonuçlardan etkilendiği görülmektedir.

ÖSYS'ye hazırlanan öğrenciler yaşları ve gelişimleri gereği çok hassas bir süreç olan ergenlik döneminin içindedir. Bu süreçte genç, hem ergenlik döneminin getirdiği değişimlerle, hem de sınava hazırlık sürecinde yaşanan zorluklarla ve sıkıntıyla baş etmek zorunda kalabilir. Öğrencilerin bu dönemdeki sıkıntılarını daha iyi anlayabilmek için öncelikle ergenliğin özelliklerinin incelenmesi gerekir. Fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden hızlı bir değişim ve gelişim sürecinde olan ergenin, bu hızlı gelişimden kaynaklanan değişikliklere hazırlıklı olup olmadığı kadar, toplumun ergen için koyduğu ölçüler ile ergenin olgunluğu

arasındaki uyumsuzluğun, onun davranışları üzerinde etkili olabildiği belirtilmektedir (Yavuzer, 1993).

Gençlik döneminin hızlı ve sürekli bir değişim ve gelişim dönemi olduğu düşünüldüğünde, stresin başka bir ifadeyle uyum çabasının gençlik döneminin önünde varolan temel bir nitelik olduğu görülmektedir (Baltaş, 1985: 88).

Bu dönemde düşüncelerin çabuk değişmesi, ergenin kaygı düzeyinin yükselmesine neden olabilir. Ergenlikte duygulanım da istikrarsız bir şekilde değişiklik gösterebilmektedir. Mutlu, neşeli ve sevinç içinde olan genç, bir süre sonra sıkılır, kızar, öfkelenir, kin ve nefret duyabilir. Duygu değişimleri doğrudan kaygı düzeyini arttırdığı gibi, gencin başkalarıyla olan iletişiminin bozulmasına neden olabilmekte ve bunun sonucu da yine kaygı düzeyi yükselebilmektedir.

Erickson, kimlik oluşumunun çocukluktan başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu, bu sürecin en kritik ve bunalımlı döneminin ergenlik çağında yaşandığını vurgulamaktadır. Ergen bir yandan vücudundaki ani fizyolojik değişikliklerle ve kimliği ile ilgili psikolojik krizle başetmek zorunda diğer yandan bu dönemde kim olduğu, nereden geldiği ve ne olmak istediği sorularına yanıt aramaktadır.

Gençlik çağı, gencin toplumsallaşma sürecini yaşadığı bir çağdır. Ergen kendisinin toplum içinde bir yeri olduğunu, o toplumda sözünün geçtiğini ispatlama çabasıdadır. Eğer genç toplumdaki beklendiği yeri ve ilgiyi göremiyorsa, zaten büyük bir değişim içinde olan duyguları bir anda büyük bir mutsuzluğa, endişeye, kaygıya ve strese kapılmasına neden olur (Köknel, 1989: 159).

Ergenlik dönemini bunalımlarını, her ergen aynı şekilde yaşamayabilir. Ergenlik dönemi yeni bir uyum dönemi olup, bu yeni uyum dönemi her ergen için karışık bir dönem olmamaktadır (Offer,1986; Ostrov,Howard,Atkinson,1988).

Çoğu ergen, ergenlik döneminin deneyimleriyle başa çıkmak için etkili yöntemler geliştirip, duygu ve düşüncelerinde açık olarak, strese maruz kalmadan bu dönemi atlattır. Stresle başa çıkma yöntemleri bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmektedir. Ergenlikte etkin başa çıkma yöntemleri uygulayan gençler, bunu yetişkinlik devresinde de devam ettirmektedir. Ergenlikteki stres ve kaygı yetişkinlikteki rahatsızlıklarla paralellik gösterebilir.

Bireylerin kurdukları ilişkilerde yetersizlik, çatışma ve başarısızlık yaşamaları, ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. İnsan ilişkilerinde zorlanan birey yalnızlık, stres, yüksek kaygı gibi problemler yaşayabilmektedir. İnsan ilişkilerinde ortaya çıkan bu bozulmanın düzeltilebilmesi için psikolojik yardım mesleklerine gerek vardır (Baymur, 1990: 20-21).

Sargın (1990) kaygıyı, genel anlamda insan yapısında var olan, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepki olarak değerlendirmektedir.

Kaygının günlük yaşam üzerinde büyük etkisi vardır. Bireyin fiziksel zarar görebileceği endişesi, benlik değeri üzerinde algıladığı tehditler ve yapabileceğinden daha fazla performans göstermesini gerektiren durumlar, kaygıyı meydana getirmektedir (Atkinson ve Atkinson, 1995: 581-584).

Akademik olarak, stresi meydana getiren olaylara “stres vericiler”, bu olaylara insanların fizyolojik ve psikolojik düzeyde verdiği tepkilere de “stres” denilmektedir. Stres organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanır. Tehdit ve zorlanmalar karşısında, canlının kendini korumaya yönelik bir tepki zincirini harekete geçirme özelliğine sahip olduğu vurgulanır (Baltaş ve Baltaş, 2000: 23-24).

Olumsuz yaşam değişikliklerinin, kişiyi uyum yapmaya zorlaması stres kaynağı olabilmektedir (Bernstein, 1994).

Stresle başa ıkmanın, diğer bir ifadeyle stres yönetiminin, ruh ve beden sağlığını korumak, üretici ve verimli bir yaşam sürdürebilmek için gerekli olduğunu, stres yönetiminin amacının sistemin bütününden kaçınmak değil, verimlilik, enerji ve atikliğe doğru olumlu bir g   oluşturmak olduğu belirtilmektedir (Schafer, 1987: Akt.Pehlivan, 2000).

Stres, yaşamın kaçınılmaz bir olgusudur. Bireyin kariyerindeki “doyumunu ve etkinliği” stresini kontrol altında tutmasına bağlıdır (Balcı, 2000).

Stresin bir kısmı, stresli durum karşısında yanlış başaçıkma yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bazı  ğrenciler önemli bir sınavın baskısıyla uğraşırken, sınava hazırlanmak yerine o sınav durumunun kendilerine yaşattığı başarısızlık korkusu ya da karamsarlık gibi duyguların üzerinde yoğunlaşarak, bunun hiç değişmeyeceğine, her Şeyin daha kötüye gideceğine inanmaya veya bu durumu kabullenmeye başlar. Gençler bu durumla başa ıkabilmek için probleme ve duruma odaklanmak, bilgi düzeylerini arttırarak durumu değiştirmek yerine, zihinlerini endişeli düşüncelerle meşgul etmekte ve böylece stres düzeyleri artmaktadır.

Üniversite sınavına hazırlık döneminde ergenlerin yaşadığı stres durumu Őartlara bağlı olarak tahrip edici olabilmektedir. Bu sınavda, bedenen büyük bir değişim ve duygusal çalkantı içinde olan gençten, kendisine verilen kısa bir süre içerisinde yaşamının akışını belirlemesi istenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ergenden    saatlik bir zaman dilimi içerisinde performansını en üst düzeyde göstererek, diğerlerinin önüne geçmesi ve aynı zamanda kendisi için fedakarlıkta bulunan ebeveynlerin arzularını yerine getirmesi beklenmektedir. Sonucun tersine olabileceği endişesi ergende büyük bir kaygı yaratır. Sınav  ncesi oluşan stres ve kaygının temel nedenlerinden biri de bu sınavın ergen için ifade ettiği anlamın insanın hayatını tümden etkileyecek ve geleceğini belirleyecek bir sınav olmasıdır. Sınavın sonucuna göre yaşamı değişecek olan ergen, bir yandan gelecekte istediği bir fakülteye giremezse saygınlığını yitirebileceği, kendisine önem verilmeyeceği düşüncesi, diğer yandan da ailesi ve  vresinin beklentilerinin baskısı altındadır.

Ergen bu yeni süreçte, çevresinden gelen uyarıcılara olumsuz tepkiler gösterebilir. Bu durum gerginliğe neden olabilir. Ergen ile çevresi arasında oluşan bu gerginlik, stresi meydana getirebilir. Bu stres yaşantısının yoğunluğu ve sürekliliği eğer varoluşa bir tehdit olarak yorumlanırsa kaygıya neden olur.

Öğrenme, kişinin yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamdan doyum alabilmesi için gereken tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılma sürecidir. Öğrenilenler kişinin birikimini oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik olarak kullanılması da performansı ortaya koyar. İnsanın performansını en iyi olduğu durum, onun o alanda var olan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebildiği durumdur. Ancak çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle, gerçek potansiyelin performansa dönüşebilmesi zaman zaman güç olmaktadır. Bu etkenlerden biri de yüksek kaygıdır. Yoğun kaygının giderilmesi, sınav başarısı için gereklidir. Yüksek kaygı düzeyi bireyin bilişsel işlevlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yüksek kaygı nedeniyle algı, dikkat, bellek, düşünme ve mantık gibi işlevlerin çalışması bozulur ve gencin başarısı düşer. Başarısızlık kaygı ve öfkenin artmasına neden olur. Böylece genç, aile ve okul arasında stres dolu kısır bir döngü içine girer.

Folkman (1984: 839) belli durumların, kişinin belirlediği amaçlar dahilinde önemli olduğunu belirtmektedir. Kısa hedefli ve uzun hedefli amaçlar farklı duygulara neden olabilmektedir. Örneğin sadece okulunu bitirmeyi kendine amaç edinmiş bir birey için, okuldan mezun olmak tatmin edici olabilir. Birey amaçlarını bulunduğu koşullar dahilinde yorumlayarak, tehdit altında olma veya meydan okuma gibi bir takım duygular yaşayabilmektedir. Birey, eğer mesleki beceri ve bilgi konusunda değerlendirildiği bir ortamda ise, değerlendirme sonucunda gerekli nitelikleri karşılayabiliyorsa, terfiyle ödüllendirilecekse, burada hem tehdit altında olma hem de tatmin olma duygularını yaşayabilir. Tehdit altında olma durumu, bilişsel yapıda şekillenerek olumlu veya olumsuz duygulara neden olabilmektedir. Stresle etkili başa çıkma yollarının yapılandırılması ve kişisel kontrolün artırılması için, kişinin içinde bulunduğu zarar verici ortamın yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sıkıntı yaratan olayların ele alınması, olumlu benlik imgesinin yapılandırılması, duygusal dengenin oluşturulması ve diğer bireylerle

olumlu ilişkilerin kurulması sağlanmalıdır. Bireylerin başatme yetenekleri stresli olayın üstesinden gelebilecek düzeyde olduğu sürece, kendilerini aşırı gerilimden uzak tutabilirler.

Everlyn (1989) çevreden gelen uyarıların insan organizmasına stres verici olarak ulaşmasının ve stres tepkilerini başlatarak genişleten bir özellik kazanmasının, bir taraftan psikolojik mekanizmaların, diğeri taraftan da bedensel mekanizmaların devreye girmesine ve gösterdiği faaliyetlere bağılı olduğunu bildirmektedir. Stres altında olan ergenlerde, çevresel etmenlerin önemli rolü vardır. Toplumsal değışim ve bağılardaki zayıflık, ekonomik problemler gibi etkenlerin yanında ergenin gelişim düzeyinin, içinde bulunduğu sosyal çevrenin, aile, okul, akran grubunun, ergenin davranışları üzerinde etkileri olabilmektedir (Forman, Eidson ,Hagan, 1983: 573 ve Novy, Donohue, 1985: 313-321).

Marsella (1988) başaıkımayı, organizmanın yaşadığı dış ve iç talepler tarafından ortaya konan kaygıyı kontrol etmeye, yenmeye, önlemeye yarayan biyolojik, psikolojik ve sosyal kaynakların aktif kullanımı yoluyla insanın büyümesi ve gelişiminin ilerlemesi olarak ifade eder (Akt. Baykal, 1996).

Ölçülü ve dengeli bir kaygı durumu, yaşamda başarı ve uyum için olumlu katkı sağlamaktadır (Doğan, 1995: 41-45).

Çağımızın yaygın sorunu olan kaygı, stres ve stresle başaıkıma yöntemleri çalışmaların ilgi odağıdır. Gelişmiş toplumlarda başarılı olmak değerli bir anlam taşımaktadır. Toplumsal ve örgütsel yaşamın bir gerçeğı olan stres, performans açısından çalışanları, yapı ve işleyiş açısından da örgütleri, nitelik açısından da yaşamı zayıflatan, günümüzün en büyük tehlike kaynağıdır (Aslan, 2002).

Günümüzde sınav gibi sosyal kaygı öğelerine sahip olan stres durumları uzun zaman dilimini kapsamaktadır. Bu fizyolojik “olağanüstü hal” durumunun sürekliliğı gençlerin normal bir yaşam sürebilme yetisini bozmakta, ciddi sıkıntılara neden olmaktadır. Öğrencilerin sınavda başarılı olabilmeleri, gelecekte sağlıklı ve mutlu

yetişkinler olarak yaşama devam edebilmeleri için bütün hayatlarını etkileyebilecek bu kritik ergenlik dönemi streslerini yaratıcılığa ve gelişmeye yönelik fırsatlar olarak değerlendirebilmelidir. Bunun için kaygı ve stresin tanımlanmasının ve bu dönemde kullanılan stresle başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda sözü edilen nedenle bu çalışmanın yapılması ve öğrencilere yardımcı olabilmek araştırmanın temel amacı olmuştur.

Problem Durumu

Çalışmanın bu bölümünde, ergenlik döneminin özellikleri, kaygı ve stres kavramı, strese etki eden etmenler, stresle başa çıkma yolları ile ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

Ergenlik Döneminin Psiko-Sosyal Özellikleri

Ergenlik döneminin başlangıcını ve bitişini ayıran keskin ve net bir sınır yoktur. Ortalama 12-21 yaş dilimleri arası olarak kabul edilen ergenlik dönemi içerisindeki gençlerin bedeninde, benliğinde ve çevresi ile ilişkilerinde hızlı bir değişme yaşanmaktadır. Ergen bu evrede, adeta çeşitli olasılıkların sınıandığı bir oyun oynamaktadır. Bu oyun yalnız karşı cinsle olan ilişkilerini değil, ergenin genel olarak yaşamda alacağı sorumluluk türlerini de içermektedir. Ancak genelde toplumun başarılı olunması, iyi notlar almak, ilerlemek, takdir toplamak, en iyi eğitimi görmek doğrultusundaki baskıları, bu sınama evresini gittikçe zorlaştırmaktadır.

Ergenliğin ilk dönemi, cinsel olgunluğun başlangıç yaşı olan 12-14 yaşlarında başlamakta ve 17 yaşında bitmektedir. Bu dönemde ergen artık ne olduğu ile ilgilenmeye başlamıştır. Çünkü bir anda büyümüş, bedeni artık çocuk görüntüsünden çıkmıştır. Ancak kendini henüz bir yetişkin gibi de görememektedir. Bu dönem davranışların aşırıya kaçtığı, duyguların alt üst olduğu bir süreçtir (Aksoy ve Temel , 2001:10).

Genç ergende dengesizlikler görülebilmektedir. Gözyaşları aniden yerini kahkalara bırakır, kendine güven, güvensizliğe, ilgi, vurdumduymazlığa dönüşebilmektedir. Bulutlarda gezen ergen, bir anda ümitsizlik uçurumundadır. Bu dalgalanmalar kişilerarası ilişkilerde de etkisini göstermektedir. Özellikle karşı cinsle arkadaşlıklarda dengesiz davranışlara sık rastlanmaktadır. Mesleğe yönelmede bu değer değişimleri bireyin kararsızlık göstermesine neden olmaktadır. Ergen kendinin ne yapacağını bile tahmin edemez durumdadır. Bu dengesizliğin nedeni, bir yandan kendi vücudundaki fizyolojik ve psikolojik değişimlerle uğraşan ergenin, bir yandan da kendinden değişen beklentiler içinde olan yetişkinlerin şaşırtıcı ve güven kaybettirici etkileridir.

Hall ergenliği, bireyselliğin geliştiği dönem olarak belirtmektedir. Bu stresli ve fırtınalı yılların yaşandığı süreç içinde ergenlerin ailelerine olan bağımlılıkları ile, gelişen cinselliklerinin önüne geçilmesi ile kaygı dürtüsünün arttırdığını belirtmektedir (Adams, 1995).

Ergenlik, problemlerin en üst düzeyde olduğu bir gelişim dönemidir. Çocuklar problemlerini yetişkinlerden yardım alarak çözerler. Ergen için ise yetişkinler kendilerini anlayamayacak kadar yaşlıdırlar. Ergen anne-babası ve öğretmenleriyle problemlerini tartıştığı, konuştuğu oranda rahatlayacaktır. Ancak bu yaşta ergen, yetişkinlerin kendini anlayamayacağını düşündüğü, ya da bir çeşit zayıflık duygusuna kapılıp bunu açıklamaktan çekindiği için bir çok problemini saklar ve problemler saklandıkça büyür ve ciddiyeti artar. Problemini çözemedikçe, kendinde bir yetersizlik duygusu geliştirir. Zihni devamlı kendisi ve problemi ile uğraşmaktadır. Bu nedenle ders çalışmada, bir konu üzerinde dikkatini toplamada zorluk çeker. Ergen hırpalanmadan problemini çözerse kendine olan güveni artar (Onur, 1987:129-130).

Sullivan (1953), insanların her şeyden çok güven aradıklarını ve bu güven isteğinin de kaygıdan kurtulma gereksinimi olduğunu vurgulamaktadır. Cinsel ilginin başlamasıyla yaşanan kaygı durumundan kaçınmak için ergenler gereksinimleri arasında çatışma yaşamaktadır (Adams, 1995; Kuyucu, 1999).

Ergenin, cinsel dürtüleri güvenliğini sarsacak ve kaygı yaratacak biçimde ortaya çıktığı için yüceltme yöntemine başvurmakta ve bu çatışması başarılı bir uzlaşma ile sonuçlanırsa, bu dönemden benlik saygısı edinerek çıkacağını vurgulanmaktadır. Bu benlik saygısı, başkalarına saygı, ergenin kişisel özellikleri ve toplum düzeninin kaynaşmasıyla birlikte ergenin kişisel girişimciliği de artmaktadır. Sağlıklı bir cinsel kimlik geliştirmek ergenlik döneminin en önemli gelişim görevlerinden birisidir (Adams, 1995; Geçtan, 1993; Kuyucu, 1999; Seiffert ve Hoffnung, 1987).

Ergenlikte Bedensel Gelişim

Ergenlik, endokrin bezlerinin hormon salgılaması ile biyolojik olarak başlar. Kandaki hormonlar erinlik süreci olarak bilinen bedensel ve cinsel değişimleri başlatır. Çocukluğun sonu ergenliğin başlangıcı arasında yer alan, bireyin cinsel olarak olgunlaşmaya başladığı, 1-2 yıllık süreyi kapsayan evre erinlik olarak tanımlanmaktadır. Erinlik, büyüme ve gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir .

Bu dönemde gencin biyolojik olarak boyu ve kilosu artarken, cinsel olgunlaşmanın başladığı işareti veren ayrı derecede önemli diğer değişimler de ortaya çıkar. Bunlar, üreme fonksiyonlarının gelişimi ve buna bağlı olarak vücutta görülen ses değişikliği, kıllanma, kalçaların genişlemesi gibi değişimlerdir. Bu dönemde kızlar ve erkekler bedenleri ile ilgili, bazı fiziksel özelliklerin normal olup olmadığı ve cinsel bakımdan yeterli gelişmeye ulaşmış olup olmadığı gibi kaygılar yaşar. Kısa yada çok uzun boylu olmak, çok şişman yada çok zayıf olmak, ergenin grup içerisindeki statüsünü ve arkadaş ilişkilerini etkileyen önemli bir faktördür (Berkeban, 2001).

Bu hızlı değişim ve gelişim, ergenler için önemli bir kaygı kaynağı oluşturur. Ergenin bu gelişim hızına ve değişimlere hazırlıklı olup olmaması, toplumun kendisi için koyduğu ölçülerle, ergenin olgunluğu arasındaki uyumsuzluk bireyin davranışlarında etkili olmaktadır.

Ergenlik dönemindeki bireyler vücut enerjilerinin büyük bir kısmını cinsel büyüme ve olgunlaşmaya harcadığından bu dönemde ergenin dengeli beslenmesi gerekmektedir. Ergenlik çağındaki gençlerin bir yetişkinden daha çok protein mineral ve vitamin ihtiyacı olduğundan gelişimi güzel beslenme hem onda gizli açlığa neden olmakta ve hastalıklara direnci azaltmakta hem de ruh sağlığını ve duygusal dengesini bozmaktadır. Gençler dengeli beslenme konusunda bilinçlendirilmelidir.

Ergenlerin başarması gereken gelişim görevlerinden ilki bedenini kabul etme görevidir. Beden imgesi, yani bedeni hakkındaki duyguları, bireyin benlik kavramını, yani kendi hakkındaki düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir. Olumlu beden imgesine sahip bir ergen, olumlu benlik kavramı geliştirmeye daha yatkındır. Ergenin olumlu benlik kavramı geliştirmesinde nasıl görüldüğü hakkındaki fantezileri, düşünceleri ile yaşlılarından daha erken ya da geç olgunlaşmış olması ve bu durumu nasıl değerlendirdiği önemli etkenlerdir. Bu etkenler, ergenin her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma görevindeki başarısını ya da başarısızlığını da etkilemektedir.

Ergenlikte Bilişsel Gelişim

Ergenler bedensel ve cinsel değişimlerle birlikte, zihinsel yeteneklerinde de değişim yaşar. Bilişsel gelişim ergenlerin yalnız kendilerini, ailelerini, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değil, dünyayı algılama ve değerlendirme biçimi üzerinde uzun süreli etkiler taşır. Ergenlerin düşünme süreçleri değişerek geleceğe yönelik düşünceleri ve soyut düşünme biçimi artmaya başlar. Cinsellik, ahlak, din gibi konularla ilgilenir, kendilerine ait değerler geliştirirler. 11-12 yaş dolaylarında başlayan mantıksal düşünmenin yetişkin düzeyine ulaştığı bu döneme, soyut işlemler dönemi denmektedir.

Somut işlem döneminde olan bir çocuk nesnel sorunlarla uğraşırken, soyut işlem dönemindeki ergen, çevresini varsayımsal bir geçmişe ya da geleceğe bağlayan olası sorunlarla uğraşır, geleceği hesaba katabilir. Somut işlem döneminde bir çocuk, bilgi somut olarak verildiğinde bilgi ile görsel yada fiziksel bir ilişki kurabileceği ölçüde bilgiyi sistemli ve mantıklı bir biçimde işleyebilir. Ergen ise olaylar olmadan

sonuçlarını kestirme yeteneğini geliştirir, zihninde bir çok seçeneği gözden geçirip inceleyebilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut, ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli bir biçimde çözebilir.

Kısacası ergen, geleceği varsayımlar doğrultusunda görmesine ve gerçek ya da olası sorunlara çok yönlü çözümler üretmesine olanak veren yetenekler kazanır. Ergenin geleceğe yönelik planlar yapabilmesi, davranışlarını eleştirebilmesi, değerler sistemini olgunlaştırabilmesi ve kendini tanıyarak kabul edebilmesi soyut düşünme yeteneğini kazanmış olduğunu göstermektedir.

Ergenlikte Gelişim Görevleri

Ergenin yaşadığı değişimler ile bu değişimlere hazırlıklı olup olmadığı, toplumun ergen için koyduğu ölçülerle, ergenin ölçüleri arasındaki uyumsuzluğun, onun davranışlarında etkili olabildiği belirtilmektedir (Yavuzer, 1993).

Ergenlikte beklenen gelişim görevleri şunlardır:

1. Fiziksel özelliklerini olduğu gibi kabul etmek ve olumlu beden imajı oluşturmak,
2. Cinsiyet rolünü kabul etmek ve bu role uygun davranışlar geliştirmek,
3. Her cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak,
4. Ana-babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek,
5. Kendisi ile ilgili önemli kararlar verebilmek,
6. Meslek seçimi için gerekli ön hazırlıkları yapmak ve kendisine en uygun olan mesleği seçebilmek,
7. Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak (Onur, 1987).

Ergenin bu gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için daha önceki yıllarda edinmesi gereken gelişim görevlerini gerçekleştirmiş ve fizyolojik olgunluk düzeyine erişmiş olması gerekmektedir.

Gençlik dönemindeki gelişimsel streslerin bir bölümünde toplumsallaşma ile ilgilidir. Toplumsallaşma, bireyin grup standartlarına ve değerlerine uymayı öğrenme sürecidir. Genç birey için ergenliğin başından sonuna doğru toplumsal bir açılım söz konusudur. Genç bu süreç içinde farklı normları ile aile ve küçük arkadaş topluluğundan geniş arkadaş grupları ve iş çevresine açılır (Dikeçligil, Çiğdem, 1990:304).

Bu döneme özgü gelişim görevlerinin zamanında yerine getirilmesi, kişinin çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasına yol açarken, başarısız görevler ise kişisel uyum sorunlarına ve güvensizlik duygularının oluşmasına neden olmaktadır. Gelişim görevlerinin zamanında başarılmasında kişinin kendine duyduğu güven ve saygı, bunun yanında sosyal çevresinin ona duyduğu güven ve bireyin geçmiş yaşantılarındaki kazanımları önemlidir.

Ergenliğin İlk Döneminde Kişilik Gelişimi

Birey erken çocukluk çağından başlayarak ergenlik yıllarına kadar temel güven duygusu yerine güvensizlik duygusu, özerklik yerine utanç duygusu, girişimcilik yerine suçluluk duygusu, başarı duygusu yerine yetersizlik duygusu ile yoğrulmuş bir kişilik yapısı geliştirdiyse ergenlik çağına özgü değişimler, duygulanımlar ve bunalımlar karşısında çok fazla zorlanacaktır.

Ergenliğin ilk yıllarında gençlerde asilik, hırçınlık, durgunluk, dalgınlık, sorumsuzluk, kendi başına buyruklu, alınganlık, karamsarlık, ders çalışmama ve kural tanımama gibi davranışlar görülebilir. Bu davranışlar aileleri kaygılandırmasına rağmen ergenliğin ilk yılları için normal sayılabilmektedir.

Ergenliğin ilk yıllarında görülen bütün bu olumsuz davranışlar ergenin benlik yapısının bir zorlanma karşısında olduğunu göstermektedir. Bu zorlanmaların daha çok bağımsızlığa duyulan gereksinimin artışı ve cinsel uyanıştan kaynaklandığı söylenebilir.

Ergen, çocukluk dönemindeki alışkanlıklarının ve düşüncelerinin, artık kendisi için yetersiz olduğunu düşünmeye başlar. Yerleşmiş olan bu çocukluk alışkanlıklarının yerlerine yenilerinin kazanılması sonucunda tutarsız davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Ergenin yeni gereksinimlerine doyum sağlayan, aynı zamanda toplumsal kurallarla da çelişmeyen davranışlar kazanıncaya kadar pek çok yanılgılar içine düşmesi doğaldır. Kısa bir süre sonra bu durumdan kurtularak, coşkulu yaşam temposundan çıkış yolu aramak isteyebilir ve bu arada bir takım yanlışlıklar yapabilir. Ergenliğin ilk yıllarında görülen kararsızlık ve tutarsızlıkların normal ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin görünümü olarak kabul edilmesi gerekir.

Ergenliğin Son Döneminde Kişilik Gelişimi

Ergenliğin son dönemi 17 yaşında başlayıp, 21 yaşına kadar sürmektedir. Ergenin yaşı ilerledikçe arkadaşlıkları, duyguları, kararları daha dengeli bir hal almaktadır. Dengelilik, ruhsal ve toplumsal bir olgunluk işaretidir. Bu dönemde genç kendinden aile ve arkadaşlarından daha gerçekçi ve normal isteklerde bulunur. Bu istekleri daha kolay yerine gelir ve dolayısıyla yaşadığı hayal kırıklıkları azalır.

Kişisel ve toplumsal deneyimlerin artması ergenin daha gerçekçi ve olgun davranmasında etkili olur. Artık genç kendini ve arkadaşlarını daha gerçekçi bir gözle görmektedir. Bu durum onun mutluluğunu ve başarısını da artırır.

Ergen, meslek seçimi hakkında ciddi düşünmeye yönelir ve yeteneklerini gözden geçirmeye başlar. Bu durum karşısında arzu edilen ergenin ideal benliği ile gerçek benliğinin birbiriyle uzlaşmasıdır, ancak tam aksine çözüm gerektirecek başka çatışmalar içine düşmesi de beklenebilir. Kişinin kendi ilgi ve yeteneklerini gerçekçi bir gözle görmesi, bunlara uygun olan meslekleri tanınması ve bu doğrultuda seçimini yapması ileride mesleğini icra ederken başarılı ve uyumlu olmasını da olumlu yönde etkileyecektir.

Yetişkin olma yolunda kimlik geliştirme aşamaları, ergeni yetişkinlerin beğenisinden daha çok arkadaşlarının beğenisi doğrultusunda hareket etmeye yöneltir. Aslında bu durum, ergen için duygusal bağımsızlığını kazanma ve akran

değerlerini özümleme bakımından önemli bir aşamadır. Gencin arkadaşları tarafından kabul edilmesi, onun kendisini kabul etmesini olumlu etkiler. Bu dönemde sayıca çok fazla , kısa süreli olan arkadaşlıklar kurması ve büyük gruplar içinde yer alması zamanla, ergenliğin bitimine doğru sayıca daha az ve daha yakın dostluklar kurulması ile küçük arkadaş grupları içinde yer almasıyla sonuçlanır.

Ergenlik dönemi, hem duygusal, hem bilişsel hemde davranış düzeyinde bireyi zorlamakta ve birey yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken stres yaşamaktadır.

Kişinin kendini kabulü “değerli ve sınırları olan her bir özelliğini gerçekçi bir gözle tanınması ve bunları kişiliğinin bir parçası sayması biçimindeki sağlıklı tutumu” olarak tanımlanabilir. Ergenliğin bitimine doğru bireyin böyle sağlıklı ve olumlu bir benlik tasarımı geliştirebilmesi ve ele aldığı konularda başarı göstermesi gerekmektedir. Ergenin çevresindeki yetişkinler, ona bağımsız davranma fırsatı vererek, kendi kendine karar vermesine, kendisine güvenmesini sağlayacak yaşantılar geçirmesine fırsat vermelidir (Onur, 1987) .

Ergenin kendi kendini kabul edebilmesi için akran dünyası içinde yer alması ve yaşantılar geçirmesi gerekmektedir. Ergenlik çağının gelişim görevlerinin başarılmış olması, ergenin daha rahat bir biçimde, kaygı yaşamadan ve stresiyle başa çıkma da doğru ve etkin yöntemleri kullanmayı öğrenmiş olarak, yetişkinlik yıllarına girmesini sağlar.

Ergenlik gerek gelişimsel özellikleri, gerekse üniversite sınav dönemine bağlı olarak, stres vericilerin yoğunlaştığı, başa çıkmanın zorlaştığı, kaygının yükseldiği bir dönem olmaktadır. Özellikle Türkiye koşullarında öğrenciler için üniversiteye giriş ve meslek edinme konusunda karar vermenin ekonomik, sosyal- duygusal boyutta ciddi stres kaynakları oluşturduğu görülmektedir (Oral, 2004).

Kaygı (Anksiyete):

İnsanın yaşadığı temel duygulardan biri olarak kabul edilen kaygı, kaynağı ve başlangıcı belli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişmelerin de görüldüğü bir yaşantı şekli olarak tanımlanmaktadır (Öner,1977).

Işık (1996: 31), kaygıyı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygu olarak tanımlar. Kaygılı kişi, kendisini “adeta alarm durumdaymış ve her zaman sanki bir şey olacakmış” gibi hissettiğini belirtir.

Shervert, kaygıyı kişiyi istenmeyen durumlara uyum sağlamaya yada mücadele etmeye yönelten normal bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Akt.Çankaya, 1997).

Kaygı, fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlemine katkıda bulunmaktadır (Bell-ML, 1991:226 ; Özgür, 1986: 51).

Başka bir tanıma göre kaygı, insanın bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucunda yaşadığı tedirginlik durumudur (Şahin, 1995).

Cannon (1932), kaygıyı dengeleşimi bozacak durumlara karşı bir tepki yada bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamıştır (Geçtan, 1997).

İnsanın canlı bir sistem olarak, içindeki ve dışındaki tüm değişkenlerin dengede olması düzenine göre programlanmış olduğu belirtilmektedir. Buna göre gerilim, strese neden olarak dengedeki sistem üzerindeki etki yapmakta, kaygı da

gerilimin subjektif yaşanma biçimi olmaktadır. Kaygı ile bozulan dengeye dönme sürecinde fizyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler ortaya çıkmaktadır (Şahin, 1985).

Eric Fromm ise kaygının kültürel bir olay olduğunu ve kaygı üzerinde kişinin yaşadığı çaresizlik, yalnızlık ve çevreye yabancılaşma duygularının rolü olduğunu vurgular. Fromm, annenin anksiyöz yapısı olan annelerin, bunu çocuklarına aktardığı görüşünü savunur (Güleç ve Köroğlu, 1997: 455).

Kaygı, kökenini çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı rededici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde ergenin karşılaştığı yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken anne-babaların cezaya eşlik eden davranışları, çocuğun fizyolojik ve psikolojik baskı altında tutulması, aşırı koruyucu tutumlar, anne-babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıklar gençlerde kaygıya neden olabilmektedir (Geçtan, 1994 ; Mayou, 1997; Yavuzer, 1994).

Ergenlerde zıtlık ve çelişki kaygının temel nedenlerindedir. Ergen bir tarafta kendi yapmak istedikleri, diğer tarafta da kendisinden beklenenler arasında çelişki yaşar. Ailesinin kurallarına ters düşmemek için kendi yeteneklerini, isteklerini bastırır ve sonuçta kendisiyle yabancılaşır. Bu zıtlık ve çelişki kaygıya neden olur

Kaygı farklı kuramlara göre farklı biçimlerde ele alınmakta, özellikle kaygının kaynağı konusunda farklı açıklamalar yapılmaktadır.

Psikanalitik kurama göre kaygının nedeni çelişkidir. Bireyin istekleri ile çevrenin istekleri çatışınca ortaya çıkan çelişkinin kaygı oluşumunu hazırladığı belirtilmektedir. Psikanalitik kuram, kaygıyı gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve törel kaygı olmak üzere üçe ayırır:

1.Gerçeklik Kaygısı: Temelinde dış dünyada organizmaya zarar verebilecek, güvenliğini tehlikeye atacak gerçek koşullar bulunmaktadır. Dış dünyadaki gerçek tehlikelerin yarattığı korku olarak ifade edilir.

2.Nevrotik Kaygı: Daha çok bireyin kendi içinden kaynaklanan, iç güdülerini kontrol altına almadığı takdirde, diğer yetişkinler tarafından cezalandırılacağı korkusu olarak ifade edilmektedir.

3.Törel Kaygı: Kişinin ahlak prensiplerine bağlı olarak hissettiği süper ego kaygısı yada “vicdan azabı” olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki değerlere aykırı davrandığında bireyin duyduğu suçluluk duygusu ve cezalandırılacağı korkusudur (Akboy, 1991; Başaran, 1999; Geçtan, 1997; Soner, 1995).

Kaygı ve korkunun arasındaki farkın tanımlanması da önemlidir. Kaygı, kaynağı belirsiz, öznel bir tehlikeye karşı oluşan tepki olarak; korku ise, belirgin bir noktada odaklaşan nesnel bir tehlikeye karşı oluşan tepki olarak tanımlanmaktadır. İnsanın korku veren şeyden ya kaçacağı ya da direneceği vurgulanırken, kaygının ise kendisinin bir parçası olduğu, ne kaçabileceği ne de direnebileceği vurgulanmaktadır (Akboy, 1991; Feldman, 1992; Soner, 1995).

Kaygı kavramının anlaşılabilmesinde en önemli katkılardan biri de Karen Horney (1939)’den gelmiştir. Karen Horney’e göre ise kişiliğin temeli “kaygı” ve “korku” dur. Horney, kaygının temelinde çaresizlik ve yalnızlık duyguları bulunduğunu ve bu duyguların kişiyi mutsuzluğa sürükleyerek, bireysel etkinlik ve verimliliğinin azalmasına yol açtığına inanmaktadır. Horney, kaygının insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olması nedeniyle, insanların kaygıdan kaçmak için her yolu denediklerini hatta yoğun kaygı nöbetleri yerine ölümü seçmeyi bile tercih ettiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda kaygının mantık dışı bir özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Freud’un savunduğunun aksine, Horney, kaygının içgüdüsel niteliğini ve cinsel tepkilerin kaygı üzerinde fazla önem taşıdığını söyler (Yanbastı, 1990:106-109) .

Kaygıyı doğuran nedenler, kişinin baskı altında olması, ilgi ve saygı görmemesi, takdir edilmemesi, aşağılanması gibi çevreden gelen davranışları içermektedir. Bu durum ebeveyn ile çocuk arasındaki uyumsuz bir ilişkinin belirtisi

olarak değerlendirilir. Çocuğun çevresindeki dünyayı kendine düşman gibi hissetmesiyle temel kaygı içine düşeceği belirtilir. Bu duygu, güvenlik duygusu yoksunluğunun bir sonucudur. Her birey kaygısını yenebilmek için bazı davranış kalıpları geliştirir. Bu davranış kalıpları bireyi gerilimden kurtarmayı amaçlar ve sosyal ilişkilerini yönlendirir.

Kaygı (anksiyete) fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevine katkıda bulunur. Eğer anksiyete, “nevrotik anksiyete”de olduğu gibi mantık dışı bir nitelik alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Freud (1939) kaygı sorununu, bir çok önemli sorunun bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve çözümünün ruh sağlığımıza ışık tutacak bir bulmaca olarak açıklamıştır.

Freud’a göre ilk kaygı doğum sırasında yaşanır. Sakin ve korunmuş bir sığınaktan bilinmeyen uyaranlar dünyasına çıkış ve fizyolojik gereksinmelerin otomatik olarak karşılanmadığı yeni bir ortama giriş bebekte ilk kaygı yaşantısını oluşturur. Gelişimsel olarak bebeklik döneminden itibaren görülen normal kaygı yaşantıları yetişkinlik döneminde de görülmekte ve bir neden olmadan patolojik kaygıya dönüşebilmektedir. Örneğin yok olma kaygısı, ayrılma kaygısı, kastrasyon kaygısı çocuklarda görülen çeşitli tepkilerle ortaya çıkması beklenen normal kaygılardır. Ancak bunların ileri yaşlarda bireyin günlük işlevlerini ve performansını etkileyecek boyutlarda ortaya çıkması, patolojik kaygı olarak değerlendirilir. Bir, iki yaşındaki bir çocuğun annesinden ayrılmaya bağlı olarak gösterdiği ayrılık kaygısı doğal karşılanırken, çok iyi olanaklar verilmesine rağmen yaşadığı şehirden başka yere gidemeyen kişinin kaygısı pek doğal karşılanmaz. Kaygı, içinde bulunulan yaşa göre normal ve patolojik olarak değerlendirilmektedir (Çifter, 1985; Sims ve Owen, 1993).

Jung, kaygının kolektif bilinçaltından gelen irrasyonel güçlerin ve imajların insanın bilincini kapsamasına karşın bireylerin bir reaksiyonu olduğunu söyler. Rank, her çeşit kaygı ve nevrozun başlangıcını Freud gibi doğum travmasına bağlar. Temelinde “ anneden ayrılma” olan doğum travması, insanın ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılmalarda yinelenir ve kaygının temelini oluşturur (Rank, 1959, akt.Arda 1991).

Varoluşçu Psikolojide, bireyin varoluş kaygısı içinde olduğu vurgulanır. Kendi yaşamını istediği gibi biçimlendirme özgürlüğü taşıyan insanın aynı zamanda ölüm ile birlikte yaşadığı, yaşamını değerlendirdiği ve daha dolu ve anlamlı bir yaşam sürme endişesini yaşamakta olduğu ve bu varoluş endişesinin kaygının temeli olduğu belirtilmektedir (Akboy, 1991).

Rollo May (1950)'ye göre kaygı yaklaşmakta olan bir hiçe indirgenme tehdidinin yaşanmasıdır. O anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. Bu katlanılması güç olan duygudan kurtulmak için, insan çoğu zaman özgürlüğünden kaçınmayı tercih eder. Çünkü yeni bir varoluş kaygısı potansiyelini de içeren özgürlük, beraberinde yok olma tehdidini getirir (Akt.Geçtan, 1981: 325).

Adler'e göre kişi kendisini toplumla bağlantılarını kaybetmiş olarak hissettiği zaman kaygı duymaktadır. Aşağılık duyguları içindeki bireyin, bundan kurtulmak için güven ve üstünlük kazanmak amacıyla kaygısını başkalarını kontrol etme aracı olarak kullandığı belirtilmiştir (Harold, Kaplan, Sadock, 1983; Soner, 1995).

Heidger'e göre insan hem kendi varlığından haberdardır, hem de başka varlıkların olduğunu bilir. Onlarla aynı dünyanın içinde beraber varolur. Fakat bu beraberliği kabul etmeyen, kendisine has özelliği ortaya koyarak, diğer varlıklarla arasına bir uzaklık koymak isteyen insan, kendine varoluş için bir neden arar. Bu arayış gayreti ve yanlışlığın farkına varış, insanın kaygı duymasına sebep olur (Akt. Ersoy, 1989).

Rogers, bireyin benlik algısı ile uyuşmayan duygularını, düşüncelerini ve olayların yarattığı kaygıyı bilinçten uzaklaştırarak öz savunmaya girdiğini belirtmektedir. Bu süreç içinde gerçek yaşantısı ile benlik algısı arasında bir çelişkinin yaşandığını ve uyumsuz davranışlara neden olduğu görüşünü ileri sürmektedir (Başaran 1999; Çankaya, 1997; Kuzgun, 1991; Soner, 1995).

Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti ile durumluk yada sürekli oluşu değişmektedir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllarıdır. Araştırmalar, küçük çocukların kaygı düzeylerinin büyük çocuklardan daha düşük olduğunu göstermiştir (Ronan, Kendal, Rowe, 1994: 609).

Çevik (1993) kaygının içinde bulunulan yaşa göre normal ve patolojik olarak değerlendirildiğini belirtir. Yaşa bağlı olarak kaygı düzeyinin yükselmesinin nedeni, gerçeklerin daha iyi farkına varılması ve sorumluluğunun artması olarak açıklanabilir.

Kişilerarası ilişkiler kuramında kaygı, insan ilişkilerinin bir ürünü olarak kabul edilir. Sullivan, anne-baba yada diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü tutumlarının özellikle ergenlik dönemindeki çocuk üzerinde yıkıcı etkiler yarattığını belirtmektedir (Sargın, 1990; Soner, 1995). Ayrıca, Sullivan'a göre hem kaygının kendisi, hem de neden olduğu davranışlar önemlidir. Çünkü kaygı davranışlara bir kısıtlama getirir ve uygun tepkilerin gelişmesini engeller. Kaygının yoğunluğu davranışların bozulması, algılama ve dikkat bozukluklarına neden olur. Yoğun uyku hali kaygıya karşı gelişen tepkilerden biridir (Yanbastı, 1990).

Sullivan, erken çocukluk döneminde kaygıya neden olan kişilerarası ilişkiler üzerinde durmakta, sevgi ve bakım yoksunluğunun, çocuğun güvensiz ve kaygılı olmasına neden olduğunu ileri sürmektedir (Başaran, 1999; Enç, 1978; Köknel, 1987, Öztaş, 1990). Sullivan'a göre kaygının nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Kişinin yetişmesinde etkili olan kişilerin etkisi,
- 2- Anneden empati yoluyla geçebilmekte,
- 3- Anne-babanın hatalı tutumları neden olabilmekte,
- 4- İtici ana-baba tutumlarına eğitimde uygulanan ceza yöntemlerinin eşlik etmesi.
- 5- Çocuğa karşı sergilenen tutarsız davranışlar.
- 6- Çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimleri de kaygı yaratmaktadır.

Molla (1999), farklı kültürlerde, farklı ergen grupları ile yapılan çalışmalarda, ergenlerin psikolojik rahatsızlıklar için risk taşıdığını ve en sık görülen sorunun kaygı olduğunu belirtmektedir.

Teknolojinin hızla gelişmesi, bilimsel buluşlar, nüfus artışı ve ekonomik sıkıntılar gibi stresi arttıran çevresel faktörler insanın kaygı düzeylerini de arttırmaktadır. Organizmanın huzurunu tehdit eden her durumun kaygı oluşturduğu varsayılır. Kaygının organizmada ortaya çıkardığı fizyolojik değişiklikler, belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Gerginliğin damarlarda daralmaya sebep olması ve hücrelerin yetersiz beslenmesi nedeniyle kalp atışları ve solunum hızlanır, nefes daralır, kaslar gerilir, buna bağlı olarak mide kasılır, göz bebekleri genişler ve bireyin yüz ifadesinde panik, dış görünüşünde telaş gözlemlenir (Başaran, 1999; Baltaş ve Baltaş, 2000; Geçtan, 1997; Şahin, 1995).

Yüksek kaygı, insanın psikolojik sağlığını doğrudan etkileyerek, kaygı nevrozuna yol açar. Kaygı nevrozu kişinin sürekli gerilim, üzüntü ve tedirginlik içerisinde yaşamasına neden olur. Kaygılı insan, kişilerarası ilişkilerinde aşırı duyarlıdır. Kendini yetersiz bulur. Kolay çöküntüye girer. Dikkatini toparlamakta güçlük çeker. Kas geriliminden, sık idrar yapmaktan, uyku güçlüğünden, kötü rüyalardan yakınıır. Neden olmaksızın kan basıncı yükselir. Nabızı hızlı atar.

Yaşamın doğal bir parçası olan anksiyetenin yoğunluğunun artması çeşitli sorunlara neden olur. “Anksiyete” bozukluğu olan çocuklar çok endişeli olup, günlük işlevlerini yapamaz hale gelirler. Anksiyetenin yoğunluğu ve niteliğine göre fobiler,

panik ataklar, obsesif kompulsif bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan çocuğun sınav sonuçları, okul başarısı, akran ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde, sınıfın önünde konuşmaktan dolayı anksiyete yaşadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar ergenlikte görülen anksiyete bozukluklarının majör depresyon için risk oluşturduğunu göstermektedir (Akboy, İkiz, 2007: 250).

İnsanın temel duygularından biri olan kaygı “durumluk” ve “sürekli” kaygı olmak üzere ikiye ayrılır.

Durumluk Kaygı:

Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif bir korkudur. “Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stres yoğun olduğu zamanlarda durumluk anksiyete seviyesinde yükselme, stres yaratan durum ortadan kalkınca azalma olur” (Lecompte, 1976: 5).

Sürekli Kaygı:

Bireyin öz değerlerinin tehdit edildiğini sanması ya da içinde bulunduğu durumu sürekli stresli olarak algılaması sonucu birey kaygı duyar. Buna da “sürekli kaygı” denir (Spielberger, 1970: 3).

Sürekli kaygının şiddeti ve süresi kişiliğin yapısına göre değişir. Bireyin kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkiler. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden tehlikeli durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını ve tek sözcükle değerlendirilmesini zorlaştırır (Köknel, 1989).

Bu çalışmada “Sürekli Kaygı” kavramı araştırılmıştır. Sürekli Kaygı çevresel koşullardan bağımsız olarak bireyin huzursuzluk, endişe duyma ve karamsar olma, stres altında aşırı duyarlılık gösterme ve yoğun duygusal tepkide bulunma eğilimidir. Sürekli kaygı aynı zamanda bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığının

da bir ifadesidir. Sürekli kaygı yaşayan birey, içinde bulunduğu durumu genelde tehdit edici, rahatsızlık verici olarak algılar. Bunun sonucu da hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu ortaya çıkar. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolay incindikleri ve karamsarlığa büründükleri, iş verimlerinin düştüğü, sorunlarıyla kendi başlarına başa çıkamadıkları görülmektedir.

Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin zor durumlarda sürekli kaygı düzeyi düşük olanlara göre daha çabuk ve sık olarak durumluk kaygı göstereceği verilerle de desteklenmiştir (Le Compte ve Öner, 1976: 53).

Sınav Kaygısı:

Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkin bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya “sınav kaygısı” denir. Genel olarak belirtmek gerekirse gelecekte ne olabileceğine ilişkin belirsizlik, olumsuz koşulların ortaya çıkabileceği beklentisi, yaşanan çatışmaların yada çelişkilerin kaygıya neden olduğu bilinmektedir. Ergenlerin sınavlardaki başarılarıyla kendilerine olan saygılarını eşdeğer görme eğilimi kaygıyı arttırıcı faktörler arasındadır. Sınavlarda ölçülen, bireyin kişilik düzeyi değil başarı performansı düzeyidir. Sınavlardaki başarı performansının gelecekteki mutluluk ve başarının tek ölçütü olarak algılanma biçimi, kaygıyı arttırmaktadır. Tüm bu nedenler sınav dönemini bir kriz dönemi haline getirmektedir.

Kaygı, akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel yetiyi bozması nedeniyle öğrencide başarısızlığa neden olabilmektedir (Çam, Khorshid, Özsoy, 1998: 243).

Sarason (1980)’ a göre sınav kaygısı, sınava giren, başkalarının üzerinde “çok zeki” ya da “çok çalışkan” gibi özel bir izlenim bırakmak isteyen ve sınav sonucunun böyle bir izlenimi bozacağını düşünen bireyde ortaya çıkan bir tür sosyal kaygıdır.

Sınav kaygısı ile ilgili ilk çalışmalarda kaygının tek boyutlu ölçekle değerlendirilebileceği ifade edilmiştir (Sarason ve Sarason, 1990). Daha sonra

Liebert ve Morris (1970) sınav kaygısını kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki boyutta incelemiştir.

Kuruntu boyutu sınav kaygısının bilişsel yönüne işaret etmektedir. Bireyin genelde kendisi hakkındaki olumsuz düşünceleri ve kendi kendine tekrarladığı içsel konuşmalarıdır (Öner, 1990). Sınav kaygısının bilişsel boyutu daha çok performansta azalmayla ilişkilidir (Hembree, 1988).

Kaygının duyuşsallık boyutunda, kaygı süresince bireyde meydana gelen fizyolojik, heyecansal yaşantılara değinilir. Sınav kaygısı yaşayan bireylerde fizyolojik olarak baş dönmesi, hızlı kalp atışları, mide bulantısı ve sinirlilik görülmektedir (Leibert ve Morris, 1967).

Çocuklarda normal gelişimsel bir durum olan kaygı, şiddetli ya da yaygın olduğunda istenmeyen psikolojik sıkıntılara yol açarak, uyumu bozmaktadır (Özusta, 1995: 32-44). Ülkenin geleceği olan çocuklar ve ergenlerdeki yüksek kaygının başarıyı olumsuz etkilemesi ve ileride büyük sorunlara yol açması nedeniyle üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur (Doğan, 1995: 41).

Eğitimde başarıya yönelik olarak standart testlerin kullanılması başarıyı ve sınav kaygısını arttırmıştır. Karşılaştırılabilir başarı ölçütleri geliştirilmesi ve standart genel ölçümlerin alınması okul yöneticilerini, velileri ve öğretmenleri öğrenciler üzerinde baskı yapmaya yönlendirmiştir (Wren ve Benson, 2004).

Kaygının diğer nedenleri arasında kendine güvensizlik, karamsarlık, ailelerin yanlış tutumları, daha önce yaşanan başarısızlıkların tekrarlanabileceği endişesi, beklentiler, imkansızlıklar, öğrencilerin sınavı kazanamama korkusu, zamanın azaldığı hissi, kazanamama durumunda arkadaşlarının ve ailesinin yüzüne nasıl bakacağı gibi olumsuz düşünme biçimleri, hedef belirleyememe, planlı olamama, çalışma metodlarının bilinmemesi, danışılacak kişilerin olmaması, çevrenin yanlış yönlendirmeleri, öğrencinin önünde başarılı bir örnek olmaması gibi faktörler

sayılabilir. Öncelikle kaygı yaşayan öğrencinin, kaygısının nedeninin tespit edilmesi gerekir.

Sınav kaygısının sınav sırasında meydana getirdiği olumsuz ve ket vurucu etkinin odağı dikkat mekanizmasıdır. Kişinin potansiyelini ortaya koyabilmesi için sınav sırasında dikkatinin tümünü sınav sorularına yöneltmesi gerekir. Ancak sınav kaygısı yüksek olan kişilerin yaşadığı endişe dikkatin bölünmesine ve sınavla ilgili olmayan şeylere yönelmesine neden olur. Öğrenci, dikkatini sınava verebilmekte güçlük çeker. Dikkat, sınav soruları ile kişinin performansına ilişkin yorum ve değerlendirmeleri arasında bölünür. Bir süre sonra öğrenci, dikkatinin çoğunu akademik başarı ile ilgili olumsuz yorum ve değerlendirmelere yöneltir. Başarısından kuşku duyar ve diğerlerinin kendisinden daha üstün performans göstereceğini düşünür. Böylece sınava odaklanması gereken zihinsel enerji, hedefinden uzaklaşır ve öğrencinin gösterdiği performans gerçek potansiyelinin çok altına düşer.

Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını, başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı normalin üzerinde olan kişiler bu durumları bir tehdit olarak algılar, sınavla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir diyalog içine girererek gerçek dışı ve karamsar bir düşünce tarzını seçerler. Sınav öncesi ve sonrası fizyolojik uyarım dereceleri aynı olduğu halde, normal düzeyde kaygı yaşayan kişiler, bu uyarımı sınavda daha fazla çaba göstermeye yönelik bir ipucu olarak algılamakta, kaygısı yüksek olanlar yaşadıkları endişe yüzünden, bunu olumsuz bir durum olarak görmektedirler. Buradan da anlaşılacağı gibi, endişe faktörünün yani sınav durumuna ve sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve beklentilerin sınav başarısına olan etkisi çok yüksektir. Yapılan araştırmalar, sınav kaygısı yüksek olan kişiler için en büyük sorunun, daha önce öğrenilenleri sınav sırasında hatırlayamamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, kaygısı yüksek olan öğrencilerin, kaygısı düşük olanlara kıyasla ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu bulgular da sınavdaki düşük performansın, bu kişilerin ders çalışma sürelerindeki yetersizliğe değil, olumsuz düşüncelerinin kendilerinde yarattığı, başa çıkılmaz derecedeki kaygıya bağlanabileceğini göstermektedir.

Goleman (1999) iki tip kaygılı öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Birincisi kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlardır. Bu nedenle sınav kaygısı, her bireyi farklı etkileyen bir kaygı türü olarak düşünülebilir.

Kaygının normal ve normal dışı insan davranışlarında önemli bir yerinin olması, kaygıyı psikolojide üzerinde en çok durulan kavramlardan biri haline getirmiştir. Tarihi, felsefi ve edebi kaynaklara göre kaygı, insanın var olduğu, özellikle toplumsal yaşamı benimsediği zamandan itibaren kaçınılmaz bir yaşantı olarak var olmuştur. Kaygının psikiyatri ve klinik psikolojide önemli bir yere sahip olması, olumsuz ve engelleyici etkilerinin daha çok dikkati çektiğine işaret etmektedir. Kaygı yalnızca psikopatolojinin temelinde değil, bazı günlük davranışların, örneğin dil sürçmelerinin ve unutkanlıkların temelinde de vardır. Kaygının var olduğu durum, stres koşulu olarak kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle strese uyum sağlama sürecinde en sık karşılaşılan ruh sağlığı sorunları kaygı ve depresyondur.

Stres :

“Stres” son yıllarda sık kullanılan ve üzerinde çok sayıda araştırma yapılan bir kavramdır. Stres en genel tanımıyla , bir tehdit karşında insanın bedensel ve psikolojik sınırlarının zorlanması ve yeni bir uyum yapma çabasıdır. Kişiyeye özgü biricik ve bireysel olan bütünlüğü zorlayıcı ve bozucu dış etkenler stres tepkisini başlatır.

Stres kavramının fizyolojik ve psikolojik boyutlarının olduğu ve bu boyutların ortak noktasının ise “uyumsuzluk” olduğu belirtilmektedir (Eroğlu, 2000: 304).

Stres, bireyin fiziki ve sosyal çevresindeki olumsuz koşullarla başa çıkabilmek için bedensel ve psikolojik sınırların ötesinde harcadığı gayrettir (Cüceloğlu, 1991: 321).

Diğer bir tanıma göre stres, insanların esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan olaylara gösterilen, belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepki olarak tanımlanmaktadır (Şimsek, Akgemici, Çelik 2001: 215).

Stres, fizyolojik ve patolojik tepkilerin organizma üzerinde yaratmış olduğu kaba ve sert etkidir (Eroğlu, 2000:297) .

En genel anlamıyla stres bireyin içinde bulunduğu çevreden kendine yönelen istemlerle, kendi değerleri, tutumları, gereksinimleri, yetenekleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bedensel ve sosyo-psikolojik bir gerilim durumu olarak değerlendirilmektedir (Tınar, 1996:46).

Sarason (1978)'a göre stres, bireyin talep, direnme veya fırsat olan bir duruma gösterdiği tepkilerdir (Akt. Özgüven, 1988: 338).

Stres bireylerin davranışlarını, iş verimini, diğer insanlarla ilişkilerini etkileyen bir durumdur. Stres, bireyin yaşadığı ortamda oluşan bir değişimin yada bulunduğu ortamı değiştirmesinin kendi üzerinde etkiler bırakmasıyla ilgilidir (Eren, 2000: 276).

Cox (1978) ise stresi, bireyle çevresi arasındaki dinamik sistemin karşılıklı birbirini etkilemesi sonucu oluşan bir olgu olarak ele alır. Bireyin psikolojik ve fizyolojik gereksinimleri vardır. Davranışın belirlenmesinde bu gereksinimlerin doyum sağlaması önem taşır. Bu gereksinimler içten gelen talepler doğrultusunda oluşmaktadır. Stres, algılanan talep ile bu talebi karşılamak için sahip olunan yeteneğe ilişkin algılama arasında dengesizlik olduğu zaman oluşur. Bireyin duruma uyum sağlamasında, strese gösterdiği tepkiye ait aldığı geribildirimünün önemi büyüktür. Uygun olmayan ve yetersiz kalan başa çıkma stratejileri, stres yaşantısının uzamasına ve yoğunluğunun artmasına neden olur.

Toplumsal, ekonomik ve sosyal yönden hızlı değişikliklerin yaşandığı günümüzde stres, günlük hayatımıza her geçen gün daha çok girmekte ve gerek psikolojik, gerekse fizyolojik sağlık yönünden bireyleri etkilemektedir. Stresin bu tür etkilerinin yaygın olması da bireyleri, stresin ne olduğu, hangi koşullarda ortaya çıktığı ve ne tür sonuçlara neden olduğu gibi konularda araştırmalara yönelttiği görülmektedir.

Weitz (1970), çeşitli görüşmeler ve gözlemlere dayalı olarak yaptığı araştırma sonunda stresin ortaya çıkmasına neden olan 8 stres durumu tanımlamıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir :

1. Bilgi edinme sürecinde zamanın yeterli olmaması ve bireyin kapasitesini aşması,
2. Çevresel uyarıcıların zararlı olması,
3. Tehdidin algılanması,
4. Fizyolojik fonksiyonların bozulması,
5. İzolasyon ve hapsedilme,
6. Etkinliğin önlenmesi ,
7. Grup baskısı ,
8. Engellenme (Akt. Aysan, 1988).

Sailer (1982), stres kaynaklarını ailesel, kişisel, sosyal, çevresel ve işle ilgili olmak üzere 5 alan olarak belirlemiştir (Akt. Ertekin, 1993). Belirtilen stres kaynaklarından işle ilgili olanlar insan hayatında en az diğerleri kadar önemli yer tutmaktadır. Birey, genç yetişkinlikten emeklilik çağına kadar, yaşamının büyük bir bölümünü, seçtiği mesleği yapmak üzere iş yaşamında geçirmektedir. Bu nedenle bireyin meslek yaşamındaki mutsuzluğu, onun diğer hayat alanlarını da etkileyebilmektedir. Bazı işler bireyde daha çok stres oluştururken, bazıları ise daha düşük seviyede strese neden olmaktadır. Bireyler yaşadıkları stresle başa çıkarak için uyguladıkları yöntemleri belirlerken, geçmiş yaşantılarından yani çocukluk dönemi yaşantılarından (anne-baba tutumları, çocukluk ihtiyaçlarının doyurulmuşluk durumu) önceki deneyimlerinden, çevresel etmenlerden (anne babanın, arkadaşların,

öğretmenlerin etkisi), bireyin kendi kişisel özelliklerinden (sosyal ve davranışsal becerileri, inançlar, değerler, özgüven, benlik kavramı, yeterlilik) etkilenirler. Tüm bu özellikler bireyin stres karşısında kullandığı başa çıkma tarzını etkileyerek olumlu veya olumsuz başa çıkma yollarını geliştirmesine neden olmaktadır.

Stresin dışsal uyarıcı olarak ele alınmasında araştırmacılar, stresi ortaya çıkaran koşulları belirlemeye ve bazı yaşam olaylarının kültürden kültüre değişen stres yüklerini sıralamaya çalışmışlardır. Kültürlerin ve toplumların neyin stresli olup olmadığına ilişkin algılama konusunda kuralları vardır (Colby, 1987: 879). Buna örnek olarak eğitim sistemi verilebilir. Eğitim sistemi kültürden kültüre değişmektedir. Japonya ve Kore gibi Asya Kültürlerinde akademik performansa büyük önem verilmektedir. Çünkü bu ülkelerde iyi bir meslek edinebilmek, ancak yüksek akademik performansa bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarı ile ilgili hissettikleri stres düzeyleri çok yüksektir. Asya Kültüründe akademik performans karşısındaki bireyler üzerindeki stresin yarattığı tahribat çok fazla olmaktadır. Bu ülkelerde sınavlarda başarısız olan öğrenciler arasında intihar etme oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel farklılıklar nedeniyle stresi ölçmede kullanılan yöntemlerin, standart olmayıp kültürlere göre uyarlanması gerekmektedir (Swarts, Elk, Tegg, 1983: 223-232).

Bireyin yaşamındaki belirsizlik durumu da strese neden olan önemli bir etkidir. Belirsizlik herhangi bir durumu kontrol edememeden kaynaklanan yetersizlik duygusu ya da yaşadığı olayların anlamını açıklamadaki yetersizlikten kaynaklanan bilişsel bir durum olarak tanımlanmaktadır (Groenwald ve diğer., 1992) Stresle başa çıkma teorilerine göre, belirsizlikte bir olay ve durumdan daha çok o olay ve durumun bireyde stres oluşturma özelliği üzerinde odaklaşılır. Belirsizlik algısı duygusal boyutta sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversite seçme ve yerleştirme sınavı da öğrenciler için önemli bir belirsizlik kaynağıdır.

Birey tehdit edici stres veren bir olay karşısında, durumu objektif olarak yorumlamak ve etkili başa çıkma davranışları geliştirmek için bilgi arayışı içine girer. Bireyin belirsizlikle başa çıkması için bilgi gereksiniminin karşılanması gerekmektedir

(Hilton, 1992: 70). Belirsizlik oluşturan stresli yaşam olayları, bireylerin yeni kimlik ve benlik imajı oluşturmalarını engellemektedir. Mishel ve arkadaşları (1984) belirsizlik ve psikososyal uyum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bireyde geleceğe yönelik belirsizlik algısı arttıkça psikososyal uyum zorlaşmakta, belirsizlik algısı azaldıkça psikososyal uyum kolaylaşmaktadır.

Psikolojik sorunların temelinde sosyal ve bireysel faktörler olduğu bilinmektedir. Bireyin sosyal rollerinin gereklerini ve sorumluluklarını karşılamaya çalışırken stres oluşturan durumlarla başa çıkması gerekebilir. Bireysel faktörler bireyin tepkilerini etkileyen algısal ve psikolojik kişilik özellikleri ile ilgilidir. Bu tepkiler onun kişilik özelliklerine bağlı olarak savunma ve başa çıkma mekanizmaları ile ortaya çıkar. Kişinin stres yaşantısı, kişilik donanımı ve elindeki olanakları kullanabilmesi ile bağlantılıdır. Bu kişisel özellikler bireyin stresten korunabilme derecesini belirler. Yeni koşulların kabullenilmesi, değişim koşullarını görmeye gayret etmek ve esneklik, stresle başa çıkma konusunda büyük önem taşır. Bireyin sağlıklı başa çıkma konusunda örnek davranışlar edinmesini sağlayan, içinde yetiştiği ve yaşadığı çevredir. Eğer çevre hoşgörülü olmayan, suçlayıcı bir tutum içerisindeyse, stresle başa çıkmada sağlıklı yöntemler geliştirilemez. Kişinin yetemediği, eksikliğini farketmediği durumlarda, olayın meydana getirdiğinden daha yoğun bir stres durumu ortaya çıkar.

Ergenliğin son döneminde yaşanan stres verici yaşam olayları sıralamasında yorgunluk, aile içi çatışma, okul başarısıyla ilgili ana baba beklentisi ve yeni arkadaş edinmenin ön planda olduğu görülmektedir (Huff, 1999).

Rubenzer (2006) uzun ve rekabet içeren eğitim-öğretim sürecinde özellikle okulla ilgili streslerin bireylerin yetişkinlik dönemini de etkilediğini belirtmektedir. Rubenzer ayrıca başarıya yönelik stresin okul ortamı tarafından tetiklendiği ve sınav kaygısına yol açtığına değinmiştir.

Ergenlik dönemi stres kaynaklarının neler olduğuna ilişkin çok çeşitli ölçme araçları ve örneklem grupları kullanılarak yapılan pek çok çalışmanın sonuçlarına

göre, kişilerarası ilişkilerde stres yaşamının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir (Kohn ve Millrose, 1993; Moons ve Michelson, 1993; Oral, 1994; Stark, Spirito, Williams ve Gauremont, 1989).

Stres konusundaki çalışmaların bazıları strese neden olan olayları, bazıları da bu olayların fizyolojik ve psikolojik tepkileri üzerinde yoğunlaşan çalışmalardır. Bu tepkiler yüksek tansiyon, baş ağrısı, kalp hastalıkları gibi bedensel hastalıklar olabildiği gibi psikolojik rahatsızlıklar veya geri çekilme, karşı koyma, endişe, depresyon, dikkat eksikliği, aşırı unutkanlık, takıntılı düşünceler gibi problemler de olabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1994).

Organizmanın Stres Karşısındaki Tepkileri:

Stresin neden olduğu 4 çeşit tepki tanımlanmaktadır. Bunlar :

1. Fizyolojik Stres Tepkileri: Organizmanın tehdit karşısında olduğu stres durumunda insanlarda, hem bedensel hem de psikolojik düzeyde bir dizi olay meydana gelir. Fizyolojik düzeyde stres tepkilerinin özelliği, stres vericilerin türüne bağlı olmaksızın ortaya çıkan sabit bir tepki olmasıdır. Bu tepki, organizmanın dengesini bozma tehlikesi gösteren dış duruma otonom sinir sisteminden yöneltilen “kaçma veya savaşma” tepkisidir. Çünkü insan, karşılaştığı tehdit edici durumlarla mücadele ederek veya bu durumlardan uzaklaşarak kendisini korumak zorundadır. Böylece bir tehdit karşısında organizma hayatını sürdürme amacına yönelik bir dizi faaliyette bulunur. Bu faaliyetler şunlardır: Depolanmış yağlar kana karışır, solunum sayısı artar, kanda alyuvarlar artar, kalp vuruş sayısı artar ve kan basıncı yükselir, kas gerilimi artar, sindirim sistemi yavaşlar, gözbebekleri büyür (Mc Donald ve Dolye, 1981).

2. Duygusal Stres Tepkileri: Organizma strese karşı alarm aşamasındayken bazı duygusal tepkiler de oluşmaktadır. Eğer başlangıçta biyolojik, psikolojik ve sosyal dengede bir değişim olarak yorumlanmış olan durum aynı zamanda varoluşa bir tehdit olarak yorumlanırsa huzursuzluk, gerginlik, sinirlilik, çabuk kızma, karamsarlık, kaygı gibi duygular ortaya çıkar.

3. Bilişsel Stres Tepkileri : Bu tepki durumunda stres karşısında uzun ve kısa süreli bellek hızlanmakta ve bilgiyi işlemeye çalışmaktadır. Eski alışkanlıklara, çözüm yollarına ilişkin bilgiler hatırlanmakta ve dengeyi bozup stres tepkisi başlatan bu uyarının ne olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu durum konsantrasyon eksikliğine, net düşünememe, problem çözme yeteneğinde azalmaya neden olabilir. En genel stres tepkisi olumsuz bir olayın potansiyel sonuçları üzerinde durmaktır. Sınavlar süresince sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin kendi kendine “geride kaldım”, “herkes benden daha iyi çalışıyor” demesi sonuç üzerinde durmaya örnek olarak verilebilir.

4. Davranışsal Stres Tepkileri: Biyolojik ve psikolojik dengedeki bozulmanın varoluşa tehdit yada engel olarak yorumlandığı durumlarda “ savaş yada kaç” davranışları başlatılır. Bu şekilde stresi oluşturan durumdan kurtulup tekrar eski hale dönülmeye çalışılır. Strese yönelik davranışsal tepkiler aktif ve pasif tepkiler olarak iki grupta değerlendirilmektedir. İnsanın görüntüsü, davranışları ve konuşmalarındaki değişiklikler fiziksel ve duygusal stres tepkileri ile ilgili ip ucu verir. Sinirli yüz ifadeleri, titreyen bir ses, titreme, kasılma, irkilme genel davranışsal stres tepkileridir. Aşırı ve takıntılı davranışlar, tırnak yeme, diş gıcırdatma, çok yada az yemek yeme de bu davranışlardandır. Pasif davranışsal stres tepkisi, kişinin stres oluşturan durumdan kaçınma girişimidir. İşi bırakma, okulu terk etme, alkol alma, intihar girişimi örnek olarak verilebilir. Bu kaçınma yöntemleri kişinin stresli çevre ile uyum sağlamasını ve başaçıkma becerileri geliştirmesini engeller (Bernstein, 1994) .

Stresin Etkileri:

Stres, kişinin başetme yeteneğini aşan ya da zorlayan bir durum algılandığında ortaya çıkan bir tepki olarak tanımlanır. Bireyin başetme yetenekleri, stresli olayın üstesinden gelebilecek düzeyde olduğu sürece, kişi kendini aşırı gerilimden uzak tutabilir. Ancak olayın gerektirdikleri, bireyin başetme kaynaklarından daha ağır ise, bir dengesizlik durumu gelişir. Bedene fiziksel ve psikolojik taşıma kapasitesinin üstünde bir ağırlık yüklenir. Belki bu ağır yük bir

yere kadar taşınabilir. Bedendeki geçici bir dengesizlik hoşgörülebilir ve silkinerek eski haline dönebilir. Ancak bu durum devam ederse, aşırı stresin işaretleri belirir ve arkasından bir tükenmişlik durumu ya da stresle ilgili diğer hastalıklar gelir.

Stresin olumsuz etkileri, işlevlerin bozulması, içgörü eksikliği, sıkıntı, karışıklık, neşesizlik, ızdırap kişisel kimlik kaybı, kaygı veya depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar şeklinde kendini gösterir. Bireyin göstermiş olduğu belirti şekli de psikolojik sorunların türünü tayin eder (Caplan 1964; Levine ve Scotch 1970; Sarason ve Spielberger 1976; Aktaran: Ersever, 1985).

Strese karşı verilen tepkiler uzun bir zaman dilimi içinde kronik hastalıkların gelişmesine zemin hazırlar. Bu hastalıklar başağrısı, yüksek tansiyon, kalp rahatsızlıkları gibi bedensel hastalıklar olabildiği gibi, psikolojik veya zihinsel hastalıklar da olabilir. Bireyler edinmiş oldukları davranış kalıplarına ve zihinsel özelliklerine göre stres karşısında psikolojik tepki olarak geri çekilme, kabullenme, karşı koyma veya korku, kaygı, depresyon gibi duygusal problemler geliştirebilirler. Stres, diğer yandan dikkatin azalması, konsantrasyon eksikliği, çeşitli konular arasında ilişki kurma güçlüğü, aşırı unutkanlık, obsesif düşünceler, meydana gelebilecek bazı zihinsel problemlere yol açabilir. Sonuç olarak bireyin verimliliği düşer, yaşama zevki azalır ve yakın çevresi ile olan duygusal ilişkileri zedelenir (Baltaş ve Baltaş, 2000: 30).

Stresin fizyolojisi üzerine önemli araştırmalar yapmış olan Seyle (1956), stresli bir durumla karşılaşan bireyin vücudunda belirli değişiklikler olduğunu belirtmiş ve bu değişiklikleri “Genel Uyum Sendromu” adını verdiği üç süreçte açıklamıştır. Bu üç aşamalı sürecin evreleri ise şunlardır:

1. Alarm Tepkisi: Organizma, stres kaynakları ile karşılaştığında biyokimyasal değişiklikler göstermekte ve kendini korumaya hazırlanmaktadır.

2. Direnç Dönemi: Stres kaynağının etkilerine rağmen uyum devam ediyorsa, bu dönem oluşmaktadır. Organizmanın alarm tepkileri hemen hemen kaybolmakta ve direnç normalin üstüne çıkmaktadır.

3. Tükenme dönemi: Organizmanın uyum sağlamaya çalıştığı aynı stres vericiler, uzun süre devam ettiğinde uyum kaybolur. Uzun süreli stres durumu kalp, kas ve bağışıklık sistemini tahrip eden sağlık problemlerine neden olur (Naughton, 1997). Alarm dönemindeki tepkiler tekrar görülür, ama artık değiştirilemez ve bireyde sistematik yıpranmalar ve hatta ölüm meydana gelebilir.

Olumlu ve Olumsuz Stres :

Olumlu stres, hoş giden aktivitelerin getirdiği yaşamsal zorluklardan kaynaklanır. Yaşamdaki zorlanmaların bireyleri çalışmak, yenilikleri aramak, yaratmak konusunda harekete geçirdiği bilinmektedir (Ünal, Uğuz, Tamam, 2000). Bu duruma, üniversiteyi kazanmak, duygusal bir ilişkiye başlamak, yaşanan çevreyi değiştirmek gibi örnekler verilebilir. Bireyler bu olumlu durumların yarattığı stresle başa çıktıklarında olgunlaşırlar, kendilerine güvenleri artar, bu da stresin yaşama kattığı olumlu etkidir. Stres hayatın özünde vardır ve hayata dinamizm getirir.

Olumsuz stres ise, uyum sağlanamayan olumsuz durumlar karşısında yaşanan stres olarak ifade edilebilir. Bunlara örnek olarak, bir yakının ani ölümü, uzun süren ve kopulamayan problemlili ilişkiler, aşırı ve ağır iş yükü verilebilir. Stresle başa çıkmada sürekli ama etkisiz bir mücadele sürdürülmesi, tükenmeye neden olur. Tükenmeyle birlikte yaşanan sürekli kaygı durumunda psikopatolojik rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır.

Levi (1967) tahrip edici etkisi olan stres kaynaklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Dışsal, fiziksel, çevresel tahrip edici stres : Soğuk, sıcak, biyolojik kökenli gereksinimlerin giderilmesi.

2. İçsel ve fiziksel tahrip edici stres : İlaçların etkisi, hormon dengesizliği, salgı bezlerinin düzensiz faaliyetleri.

3. Olumsuz benlik kavramından kaynaklanan psikolojik tahrip edici stres: güvensizlik, değersizlik, yetersizlik duyguları, kendini kontrol zayıflığı.

4. Sosyo-kültürel tahrip edici stres: İşsiz kalmak, mutsuz bir evlilik, bir sosyal sistem içinde tahrip edici stresin sıklığı gibi tahrip edici stresin uzun sürmesi zarar vericidir.

Her birey kendi potansiyelini geçmiş yaşantıları ile destekler, farklı sonuçlar çıkarır. Stresle başaçıkma bireyin çocukluk dönemi yaşantılarının önemi büyüktür. Gelişim dönemlerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yaşanmaması olumsuz, stres verici etkileri doğurur.

Çocukların gelişim dönemlerinde bazı takıntılarının olması, daha sonraki yaşlarda stres yaratan durumlardan çabuk etkilenmelerine yol açabilir. Olumlu ve olumsuz stres arasındaki farklılık, kişinin stresi meydana getiren olay ya da ortamı nasıl algıladığına ve onunla nasıl başa çıktığına da bağlıdır.

Stresle Başaçıkma Yöntemleri

Stresin birey üzerindeki etkileri başaçıkma çabaları ile doğrudan bağlantılıdır. Başaçıkma ile ilgili araştırmalar geniş bir alan olan psikolojinin her dalını içine almaktadır. Stresle başaçıkma eğitim psikolojisi, nöropsikoloji, gelişim psikolojisi, ve tıbbın bir çok alanının ve hatta antropoloji ve sosyolojinin de araştırma konusu olmuştur.

Özellikle eğitim sürecindeki stres yaşantıları ile nasıl başa çıkıldığı hem doğrudan, hem de dolaylı olarak bireyin yetişkin rolünü almadaki başarısını yordayıcı niteliktedir (Tyzskowa, 1993; Rubenzer, 2000).

Başaçıkma çabaları bir çok araştırmacı tarafından farklı tanımlarla ifade edilmektedir.

Başaçıkma çabaları, dışsal ve içsel ihtiyaçlar karşısında gösterilen bilişsel-davranışsal çabaları içerir ve stresin etkilerini en aza indirmede tampon görevi görür Folkman (1984). Birey çevresiyle olan ilişkilerini üç tür değerlendirme tarzı ile şekillendirir. Birincil değerlendirmede birey kendisinin tehlike altında olup olmadığı, stres durumunun kendisi için taşıdığı önem, ikincil değerlendirmede olayın üstesinden gelip gelmeyeceğini ya da olumlu yönde üstesinden gelebilmesi için neler yapılabileceği konusunda başaçıkma seçeneklerini değerlendirir (Edelman, 1992). Üçüncü değerlendirme tarzı olan yeniden değerlendirmede ise , süreci yeniden gözden geçirerek var olan yaklaşımını uygulamaya çalışır (Şahin, 1995: 21).

Jepsen (1974), karar verme sürecini bireyin kendisi ve seçenekleriyle ilgili bilginin elde edilmesinde, işleme koyulmasında, kullanılan yöntemlerin etkin olduğunu ve bu yöntemlerin bireyin karar verme tarzını etkilediğini ifade etmektedir (Akt.Philips ve ark.,1984).

Janis (1965) stres yaşantısıyla başaçıkma başarılı olmayanların, kaygı duyma sürecinde bilişsel hazırlık yapmayan bireyler olduğunu belirtmiştir.

Harren (1979), meslek seçimi sürecinde akılcı tarzın kullanılmasının karar verme sürecinde etkin bir yaklaşım biçimi olduğunu ve akılcı tarzı kullanan bireyin daha çok, sistemli ve mantıklı değerlendirme gibi yöntemleri kullanma eğiliminde olduğunu belirtmiştir (Akt: Philips , S. D., Parienze N., Ferrin, H. H., 1984: 479).

Caplan (1964), stres yaşantılarında ve kriz durumlarında kullanılan başaçıkma yöntemlerini uyuma yönelik ve uyuma yönelik olmayan şeklinde iki boyutta karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Buna göre :

1.Uyuma Yönelik Yöntemler: Gerçekleri araştırmak ve durumla ilgili bilgiyi sağlamak için arayışa geçmek, diğerlerinin yardımını istemek, bireyin kendine inanıp güvenmesidir.

2.Uyuma Yönelik Olmayan Yöntemler: Bireyin olayı yadsıması, yardımını red etme, bireyin kendine güvenmemesi, yeteneklerine inanmamasıdır.

Appley (1967) ise stresle başaçıkma yöntemlerini 3 grupta toplar. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

- 1.Bedenle İlgili Teknikler: Bedenin gevşemesi, fiziksel egzersizler, beslenme.
- 2.Zihinsel Teknikler: Makul olmayan inançları düzeltme tekniği.
- 3.Davranışçı Teknikler: Yeni bir davranış modelinin kazandırılması, zaman düzenlemesi, öfkeyi yenme çalışmaları.

Haan (1982) stres yaşantılarında kullanılan davranışları: kolaylaştırıcı-zorlaştırıcı tutum, çatışmayı çözücü tutum, duyarlılık, algısal bozukluk, katılık, amaçları belirlemede gösterilen çaba, suçlama, kendine acıma, kendini cezalandırma, kendini reddetme, sağlıkla ilgili kaygılanma, saldırganlık, ego kontrolü, nörotik düzeyde kontrolsüzlük, düşmanlık göstermek, söyleneni yapmaya gösterilen direnç, başkalarını suçlama, diğerlerini eleştirme ve talepkar davranış olarak sıralamıştır. Ayrıca stresle başaçıkmanın 5 özelliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- 1.Seçeneklerin gözden geçirilmesi.
- 2.Gelecekle ilgili uygulamaya ve olası tepkilere uyum gösterme.
- 3.Bilinç düzeyi ve bilinç dışındaki elemanları birleştiren farklılaşmış düşünme biçimi.
- 4.Tepkisel davranışla ilgili seçeneklerin yaratılması.
- 5.Rahatsız edici duygusal ifadenin denetiminin sağlanmasıdır.

Lazarus (1976) bireyin stres uyarıcılarıyla başaıkma mekanizması, onun kalıtımla getirdiği kapasitesi, biyolojik yapısı, eğitimi, kişilik özellikleri, çevresel kaynakları ve karşılaşılan stresin türü doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir.

Bolger (1990) bireylerin kadercilik, esneklik, iyimserlik gibi düşünce tarzlarının başaıkma önemli olduğunu ifade etmiştir.

Schejer, Weintraub ve Carver (1986) kişilik faktörlerinin başaıkma stratejilerine etkisini incelediği araştırmasında iyimserlik ile probleme odaklanmış başaıkma, sosyal destek arama ve stresli durumun olumlu yönlerine odaklanma arasında anlamlı pozitif korelasyon belirlemişlerdir. Kötümserlik ise inkar, uzaklaşma, stres verici duygulara odaklanma ve amaçtan sapma ile bağlantılı bulunmuştur.

Başaıkma kullanılan yöntemler, problem odaklı başaıkma ve duygusal odaklı başaıkma olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Problem odaklı başaıkma yöntemi, stresin kaynağını esas alarak, bireyin aktif bir şekilde stres yaratan durumu ortadan kaldırmaya yönelik bilgi ve planlı giden mantıksal analiz yapmasını içerir. Problem odaklı başaıkma yöntemleri, durumu değiştirmek için agresif tarzda olabileceği gibi, sorunun çözümüne yönelik serin kanlı, rasyonel çabalar şeklinde de olabilmektedir.

Forsthe ve Compas (1987) problem çözmeye yönelik başaıkmanın daha tercih edilir ve yapıcı olduğunu belirtmiştir (Akt. Kaplan, 1996: 84).

Çocuklarda ve ergenlerde sosyal içerikli stres durumlarında daha çok problem odaklı başaıkma yöntemlerin kullanıldığı belirtilmiştir (Folkman, Lazarus ve ark., 1986: 571-579).

Duygusal odaklı başaıkma yöntemi ise, bireyin istenmeyen bir olay karşısında oluşan duygularını ortadan kaldırma çabasını içerir. Duygusal odaklı başaıkma tarzında birey, yaşanan süreç içerisinde, durumu objektif olarak

değerlendirememektedir. Bu başaçıkma tarzı, egzersiz, yemek yeme, sempati arama gibi afektif düzenlemeler ve inkar, iyimser düşünce, tehditin değerini azaltma, hayal kurma, dikkati tekrar yönlendirme, kaçınma, sosyal destek arama, mesafe bırakma gibi yöntemlerden meydana gelir.

Araştırmalar, bireylerin bu iki tür başaçıkma yöntemlerinin her ikisini de kullandığını göstermektedir. Ancak bazı durumlarda iki yöntemden biri diğerinden üstün gelir. İş ve aile ile ilgili sorunlarda problem odaklı başaçıkma yönteminin daha fazla kullanıldığı, oysa fiziksel sağlık problemleri karşısında sosyal destek alma ve duygusal odaklı başaçıkma tarzının tercih edildiği görülmektedir. Bireylerin birşeyler yapabileceklerine inandıkları durumlarda daha çok problem odaklı başaçıkma stratejilerini kullandıkları; duygusal odaklı başaçıkma yöntemlerini ise içinde buldukları durumu saadece kabul etmekle yetindikleri zaman kullandıkları belirlenmiştir (Halstead, Johnson, Cuningham, 1993: 337-344) .

Eveleyn (1989), stresle başaçıkma kaynaklarının bireyin ve çevrenin özellikleriyle şekillenmekte olduğunu belirtmektedir. Bireyin sosyal destekleri, problem  zme yeteneği, kişiler arası ilişkilerde yeterlilik,  zg ven, ego gücü, benlik kavramı gibi bir çok etken başaçıkma tarzına etki etmektedir.

Csikzentmihalyi (1990), insanların stresli olaylara verdikleri yanıtları “stresle başaçıkma yeteneği” ya da “ stresle başaçıkma tarzı” olarak adlandırmakta ve stresle başa çıkma da  c farklı kaynaktan söz etmektedir. Bunlar:

1. Dışsal Destekler: Özellikle sosyal destek örüntüleridir. Sosyal desteğe örnek olarak önemli bir hastalığın etkisinin, kişinin güven ve sevgi dolu bir aileye sahip olmasıyla azalabildiği verilebilir.

2. Psikolojik Kaynaklar: Kişilik  zellikleri ve zeka gibi bireysel özelliklerle ilgili kaynaklardır. Örneğin yeni bir şehire taşınmak ve yeni arkadaşlar kazanmak, dışa dönük bir kişiden daha çok i e dönük bir kişi için stres verici bir durum olarak algılanabilir.

3. Stresle Başaçıkma Stratejileri: Kişinin daha çok kontrolü altında olan daha esnek ve amaçlarıyla en yakın ilişkisi olan kaynaklardır.

Sakarya (2006), kontrol edilebilecek durumlardaki stresle başaçıkma yöntemlerini, stres kaynağının zayıflamasına ya da ortadan kalkmasına yardım edecek şekilde probleme odaklanan yöntemlerin işlevsel olduğunu belirtmektedir. Probleme odaklanan yöntemlerin bilişsel ve davranışsal olarak iki şekilde olduğunu belirtir. Bunların özellikleri aşağıdaki gibidir.

Davranışsal Yöntemler:

1. Yapılması istenen bir işi önceden planlamak ya da düzenlemek.
2. Sorunları çözümlmek için bilgi istemek.
3. Yardımcı olabilecek kişilerle konuşmak.
4. Stres yaratan kişiyle yüzleşmek.
5. Stresi ateşleyen durumlardan kaçınmak.
6. Başaıkmayı teşvik için ortam yaratmak.
7. İstenen davranışı başarmak için kendiyile anlaşma yapmak.

Bilişsel Yöntemler:

1. Başaçıkma için bireyin kendi kendisiyle olumlu diyalogda bulunarak olumlu hedeflere yönelik düşünceler geliştirmesi.
2. Bireyin zihninde kendini durumla başaıkarken canlandırması.
3. Mantıklı ve mantıksız düşünceler üzerinde durarak, gerçekçi olmayan inançlarla savaşmak.

Kontrol edilemeyen durumlarda kullanılabilir yöntemler, yaşanan stres tepkisini azaltmak ve durumun daha kolay katlanılablmesine yardımcı olmak için duyguda odaklanan yöntemlerdir. Bunların özellikleri aşağıdaki gibidir.

Davranışsal yöntemler :

1. İnsana acı çektiren şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınmak,
2. Gerilimi azaltmak için fiziksel egzersiz yapmak,
3. Kas gevşetme, zihinsel dinginlik ve derin nefes egzersizleri,
4. Boş zamanlarda keyifli etkinliklerde bulunmak,
5. Sosyal destek.

Bilişsel yöntemler:

1. Endişe yaşanan süreyi sınırlı tutmak.
2. Yeniden değerlendirme: olayların iyi taraflarını aramak.
3. Zihine olumsuz düşünceler geldiğinde bunları durdurmak.
4. Bireyin kendi durumunu diğer insanlarla olumlu karşılaştırmasını yapması.

Stresli bir durum karşısında kullanılan başa çıkma yöntemlerinde farklılık görüldüğü gibi, bireyin yaşamında strese neden olan kaynaklar da farklılık göstermektedir. Kişisel farklılıklar ve başa çıkma yolları arasındaki etkileşim, strese neden olan olayların doğasına göre değişir (Baltaş ve Baltaş, 2000: 43).

Bireyin dayanıklılık durumu, stresle nasıl başa çıktığı ile ilişkili olan bir kişilik özelliğidir. Dayanıklılık, kontrol duygusu ve genel olarak hayata karşı bir meydan okuma olarak tanımlanır. Rekabetçi, sabırsız, düşmanca duygulara sahip olan bireylerin, stresin yarattığı olumsuz durumlardan daha çok etkilendikleri ve kalp rahatsızlıklarına daha kolay yakalandıkları görülmüştür (Roseman, 1978).

Eysenck (1988) olumsuz kişilik özellikleri gösteren bireylerin, kanser hastalığına yakalanma risklerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Stresle başa çıkmada kullanılan yöntemlerde, bireylerin içinde buldukları çevrenin özelliklerinin de etkisi vardır. (Mattlin, Wethington, Kessler 1990: 103)

Sosyal desteğin, stresle başa çıkmada önemli bir etken olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. O'Grady ve Metz (1987), stresle başa çıkmada sosyal desteğin önemli

bir etken olduğunu ve yaşam stresinden kaçmanın mümkün olmadığını ancak risk altındaki kişilerin aldıkları sosyal destekleri güçlendirerek hastalıkları önleyebileceklerini ileri sürmüştür. Birey çevresiyle bir bütündür. Bu nedenle bireyin çevresinden aldığı sosyal destek, onun stresle başa çıkabilmesini kolaylaştırabilir. Sosyal desteğin duygusal, somut ve bilgi veren olmak üzere üç şekli olduğu belirtilmektedir.

Literatürde en sık incelenen ve önemi vurgulanan başa çıkma stratejisi “sosyal destek arama” stratejisidir. Sosyal destek bireye öğüt ve bilgi verme, duygusal destek, maddi yardım, takdir bireyin sorunlarıyla başa çıkmasına yardım etme, bireye model olma, sosyal ilgi biçiminde görülen çok boyutlu bir kavramdır. Bireyin yaşamında önemli bir yer tutan anne, baba, eş, arkadaşlar, aile, öğretmenler, akrabalar, komşular, uzman gibi kimseler bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır (Yıldırım, 2004).

Aktif başa çıkma tarzlarının kullanılmasında ailenin önemli rolü vardır. Genetik yatkınlığın ve geçmiş aile yaşantılarının, duygusal odaklı başa çıkmaya göre problem odaklı başa çıkma eğilimini olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmiştir. (Anderson,1988: 140)

Dressler (1955) bireylerin stresle başa çıkmada aktif yöntemlerinin kullanmasının kültürlere ve stresi meydana getiren olaylara göre değiştiğini vurgulamıştır.

Katz (1989) stresli çocukların, stresli olup olmadıklarını anlamının zor olmadığını belirtmiştir. Stresli çocuklarda çabuk hastalanma, uykusuzluk, huzursuzluk, yeme sorunları, aşırı yeme yada az yemek yeme, erken çocukluk davranışlarına gerileme, konsantrasyon eksikliği, parmak emme, kabus görme ve gündüz rüyaları görülmektedir. Stresli çocukların ilişkilerinde anti sosyal ve sorumsuz davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu çocuklarda stresle başa çıkmada alternatifleri değerlendirip strateji planları yapma kapasitesi henüz tam gelişmemiştir. Bu nedenle ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Öncelikle

aileler çocuklarının stres sinyallerine karşı duyarlı olmalı, onları dinlemeli, anlamaya çalışmalı, destek vermeli, sarılıp kucaklamalıdır. En önemli adım strese neden olan kaynağın bulunmasıdır. Küçük çocuklar ancak ailelerinin çocukta meydana gelebilecek stres durumuna karşı duyarlı olmaları sayesinde stresten korunabilirler. Öz güveni yüksek olan çocukların stresle daha kolay başa çıktıkları belirlenmiştir. Bu çocukların aile özelliklerine bakıldığında onlara destek veren, uygun iletişim kurabilen, acil durum karşısında panik olmayan ve problem çözme becerilerine sahip aileler olduğu görülmektedir.

Bütün bunların yanısıra, L.Levi (1975)'nin çeşitli yaşam deneyimleri ve stres arasındaki ilişkiyi gösteren kuramsal modelinde, stres verici hiçbir yaşantının olmamasını da çok ciddi bir stres kaynağı olarak ele almaktadır.

Miller (1982) stres ve kaygıyı azaltmanın en önemli şartı olarak kas gevşemesinin gereğini vurgulamıştır. Gevşeme tekniklerinin başarılı olması, kaygıyı azaltmak için kullanılan ilaçlar kadar başarılıdır. Stresi azaltmada nefes egzersizleri diğer önemli bir etkidir. Üçüncü önemli etken de rasyonel olmayan düşüncelerin yerini, rasyonel düşüncelerle değiştirmektir. Modern psikoloji bu model üzerine yapılanmıştır. Düşüncelerin kontrol edilmesiyle, stresin azaltılması sağlanabilir.

Başarılı bir başa çıkma tarzı, ergenin hem aile, hem de toplum içinde uyum sağlamasıyla sonuçlanır (Mullis, Youngs, Rathge, 1993: 267).

Rubenzler (2000) okul çağında özellikle başarıyla ilgili yaşanan stresle başa çıkma konusunda, stres yönetiminde tutum, davranış ve koşullar üçlemesine dikkat çekmektedir. Yazara göre öğrencinin tutumu, davranışı ve koşullar bir bütün halinde değerlendirilmelidir.

Ergenlik döneminde yaşanan streslerle başa çıkma yollarını geliştirmeye yönelik müdahaleler açısından bakıldığında, kullanılan programların kuramsal dayanaklarının çoğunlukla öğrenme ilke ve tekniklerine dayalı bilişsel davranışçı yaklaşımı içerdiği görülmektedir. Bu yöntemler zaman yönetimi, sistematik

duyarsızlaştırma, planlama, hedef belirleme, olumlu iç konuşma gibi yöntemlerdir (Compass, 1997). Bu tekniklerin kullanımında gelişimsel , eğitimsel boyuttan çok sağlıkla ilgili stres kaynakları (Keisler, Price ve Worhnan, 1985) ve sınav kaygısına yönelik olması söz konusudur (Baltaş, 2001; Soric, 1999)

Hembree (1988) sınav kaygısını azaltmaya yönelik teknikler konusunda yaptığı çalışmada davranışsal-bilişsel yaklaşım tarzını içeren programların sınav kaygısını azaltmada ve performansı arttırmada anlamlı derecede etkili olduğunu bildirmiştir (Akt: Register, Beckham, MacMay ve Gustafson, 1991).

Stresin olumlu yönleri de olmasına rağmen, genellikle olumsuz yönleri ele alınmaktadır. Stres hayatın özünde vardır ve hayata dinamizm getirir. Eğitim dönemlerinde, sınavlarda yaşanan stres, işte yükselme dönemlerinde yaşanan stres eğer olumlu yönlendirilebilirse, bireyin motivasyonunu arttırabilir. Önemli olan bireyin stressiz bir hayat yaşaması değil, stres kaynaklarını kendisine zarar vermeyecek ve motivasyonunu, başarısını arttıracak biçimde yönlendirebilmesi, yani stresini yönetebilmesidir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, dersanelerde üniversite hazırlık sınıfında okumakta olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin ve stresle başa çıkma kullandıkları yöntemlerin belirlenip, bunların öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Bireyin sağlıklı gelişiminde temel gereksinim, onun fiziksel ve zihinsel yönden olduğu kadar duygusal yönden de ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması, dengesiz bir şekilde karşılanması yada aksatılması, bireyde duygusal örselenmelere neden olmaktadır. Böylesi örselenmeler yaşayan ergen, yetişkin olduğunda psikolojik sorunları olan bir birey olarak karşımıza çıkabilir. Ergen kendi kişilik özellikleri, aile yaşantısı, sosyo-ekonomik düzeyi ve çevresi ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Ergenin, yaşamının dönüm noktası

sayılabilen üniversiteye giriş sınavı dönemini, onun duygusal olarak yıkılmasına yol açmadan, yeteneklerini en üst düzeyde kullanıp başarıya ulaşacağı bir şekilde aşması sağlanmalıdır. Bu da onun yaşayabileceği stres ile başa çıkabilmesinde uygulayacağı olumlu yöntemlere sahip olmasının sağlanması ve bu sayede sürekli kaygı yaşamasının engellenmesiyle mümkün olacaktır.

Farklı bilimsel yaklaşımlar, fiziksel ve duygusal değişim içerisinde olan ergenlerin, bu dönemde ergenlik karmaşasını yaşadığını kabul eder. Birey, henüz bu değişime hazır olmayabilir. Psikolojik bir çatışma içine girebilir. Bu çatışma düzensizlik ve dengesizlik yaratabilir. Ergen, yaşamında bir engelle karşılaştığında bunalabilir. Bu dönemde, kimlik arayışı ve kendini ispat etme çabasında olan genç, tüm yaşamının akışını değiştirecek olan üniversite sınavı ile yüzyüze gelir. Bu uzun ve beklenti dolu süreç içerisinde yaşanan belirsizlik, başaramama korkusu, başarısızlığa bağlı olarak sağlığın yitirilebileceği düşüncesi, ebeveynlerin ve çevrenin ondan beklentisi ergenin zaten mevcut olan kaygısını artırır.

Normal düzeydeki bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur. Hiç kaygı yaşanmayan durumlarda ise, yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için bireylerde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur. Ancak yaşanan kaygı çok yoğun ise, kişinin, enerjisini verimli bir biçimde kullanması, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesi engellenir. Kişi potansiyelini tümüyle kullanamaz ve istenen performansa erişemez.

Günümüzde nitelikli iş gücü ihtiyacı yoğun olarak yaşanmakta, bir iş yada meslek edinmek ve onu korumak gittikçe zorlaşmaktadır. Bu zorlu rekabet ortamı “başarılı olmayı” gerektirmektedir. Yoğun kaygı ve stres başarıyı olumsuz yönde etkileyen en büyük etmendir. Kaygı çağı olarak nitelendirilen günümüzde kaygı ve strese neden olan uyarıcıların her geçen gün artması ile birlikte bunların neden olduğu psikolojik ve fizyolojik problemler artmaktadır. Duygu, düşünce ve beden arasındaki önemli bir etkileşim vardır. Bu etkileşim bireylerin mutluluk, başarı ve sağlığına zarar verebilecek bir çatışmaya dönüşebilmektedir.

Her duygu gibi kaygı da bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamdan doyum alabilmesi için gereklidir. Öyleyse bireyin amacı, kaygıyı tümüyle ortadan kaldırmak değil, kaygıya yenik düşmemek ve yaşanan kaygıyı belli bir düzeyde tutarak onu kendi yararı için kullanmak olmalıdır.

Ergenler toplumun en dinamik kesimini oluşturmaktadır. Onlar sağlıklı bir toplumun temelleridir. Bu nedenle iyi bir eğitim alabilmeleri, öğrendiklerini en üst düzeyde değerlendirerek sınavda başarılı olabilmeleri, gelecekte topluma ve kendilerine yararlı, sağlıklı yetişkinler olarak topluma katılabilmeleri için öncelikle potansiyel kaygı ve stres kaynaklarını belirlemeleri, daha sonra stresle başaçıkma doğru ve işlevsel yöntemler kullanmaları gerekmektedir.

Problem Durumu

Araştırmanın çerçevesini oluşturan temel soru şu şekilde belirtilebilir. İzmir İl Merkezinde 2004-2005 öğrenim yılında üniversiteye hazırlanmak üzere dersanelerde öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin, stresle başaçıkma davranışları (problem çözme, sosyal destek arama, kaçınma) ile sürekli kaygı düzeyleri arasında belirlenen bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problemler :

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile stresle başaçıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başaçıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?
3. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile stresle başaçıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin akademik başarıları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Öğrencilerin sorunlarını paylaştıkları kişiye göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
12. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
13. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

14. Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

15. Öğrencilerin sınavdan 5 ay önceki ile 1 ay önceki sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçekleri yanıtlarken, samimi oldukları, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, İzmir İl Merkezinde bulunan, 2004-2005 Öğrenim yılında üniversiteye hazırlanmak üzere Ege Sistem ve Hedef Dershanelerinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu araştırma ölçekleri araştırmanın amacına uygun yanıtlayan 215 üniversiteye hazırlık sınıfı öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

1. Araştırmada ele alınan Sürekli Kaygı Düzeyi, Spielberger'in Sürekli Kaygı Ölçeğinden (Trait Anxiety) alınan puanlarla sınırlıdır.

2. Araştırmada ele alınan stresle başa çıkma kullanılan yöntemler Amirkhan tarafından (1990) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ve Aysan tarafından Türkçe'ye uyarlanan Başa çıkma Stratejisi Ölçeğinden (The Coping Strategy Indicator), alınan puanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Ergenlik: Ergenlik, çocuksu tutum ve davranışların yerini yetişkin tutum ve davranışların aldığı, cinsiyet yetilerinin kazanıldığı dönemdir.

Kaygı (Anksiyete): Anksiyete iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Kişi adeta alarm durumundadır ve kötü bir şey olacakmış gibi hisseder (Işık, 1996: 31-45).

Stres : Bireyin kapasitesini zorlayan olumsuz bir durumdur. Belirli bir düzeydeki stres, bireyin motive olabilmesi için gereklidir ve varoluşun önemli bir özelliğidir. Ancak stres durumlarına ilişkin bireylerin tolerans gücü, bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Stres, organizmanın fiziksel ve duygusal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesi ile ortaya çıkan bir durumdur.

Stres ile başa çıkma yöntemleri: Bireyin içsel veya dışsal taleplere karşı kişisel öz kaynaklarını değerlendirerek, bilişsel ve davranışsal olarak bu taleplerin üstesinden gelmeye yönelik çabasıdır (Shinke, Schilling ve Snow,1997: 16).

Baş çıkma yöntemi, herhangi bir uyarıcı veya olayı çözümlenmesi gereken bir problem durumu olarak algılayan bireyin, kendini daha iyi duruma getirmek için, davranış örüntüsünü tekrar düzenlemesini içeren çabasıdır (Lazarus ve Coyne, 1981: 439).

Problem Çözme: Problem çözme davranışı geniş anlamda bireyin çeşitli seçenekleri değerlendirip, bu seçeneklerden birini uygulama için seçtiği ve kendisi ile özdeşleştirdiği kompleks bir süreçtir (Philipps, Parienze ve Ferin, 1984).

Sosyal Destek Arama: Sosyal destek arama, bireyin çevresinden yardım istemesi ve yardımı kabul edebilmesidir. Bireyin kendisini değerli ve saygın bir kişi olarak hissetmesine yardımcı olan sosyal destek arama davranışı, stres yaşantılarının istenmeyen etkilerini azaltabilmektedir (Cobbs, 1976).

Kaçınma: Kaçınma, bireyin kendisini engelleyen veya tehdit eden yaşantılardan uzaklaşma isteği doğrultusunda gösterdiği, yadsıma, geri çekilme, savunma gibi psikolojik tepkilerle karakterize edilen bir savunma davranışıdır (Aysan, 1988).

Kısaltmalar

ÖSYS: Üniversite Seçme ve Yerleştirme Sınavı.

SDB: Stresle Başaçıkma Davranışı.

SED: Sosyo-ekonomik Düzey.

SYBSÖ: Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Kaygı (Anksiyete) Kavramı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ülkemizde kaygının çeşitli değişkenler açısından, farklı örneklem grupları üzerinde incelendiği görülmektedir.

Zülemyan (1979) sınav kaygısı ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde, sınav kaygısını azaltmada bilişsel davranış değiştirme, bilişsel tedavi ve duyarsızlaştırma tedavisi şeklinde uygulanan tedavi yöntemlerinin etkinliğini incelediği çalışmasında, öğrencilerin kaygı düzeylerini “Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri” ile ölçmüştür. Haftada bir saat olmak üzere toplam 8 hafta uygulanan üç farklı yaklaşımla yürütülen tedaviler sonucunda, bilişsel davranış değiştirme yönteminin kaygının azalmasında diğer yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür. Kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler sürekli kaygı ölçeğine göre sınıflandırılmışlardır. Sürekli kaygı puanları yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı ve durumluk kaygı puanları da yüksek çıkmıştır. Tedavi sonrası durumluk kaygı puanında düşme olduğu gözlenmiştir.

Kaygı yoğunlaştıkça kişinin sosyal ilişkileri bozularak düşünme akışı aksamakta, yoğun kaygı içindeki birey çaresizlik ve şaşkınlığa sürüklenmektedir. Bu durumdan kurtulmak için geliştirilen savunma yöntemlerinin kişiyi rahatlatmadığı görülmüştür (Geçtan, 1981: 248-261).

Kaygının yükselmesi sırasında, beyinde salgılanan maddelerdeki artışın, öğrenme süreci için gerekli olan protein sentezini engelleyici boyutlara ulaştığı

belirlenmiştir. Öğrenme süresi uzadıkça ve öğrenme karmaşıklıkça kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir. Kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları ileri sürülmektedir.

Beba (1979) çalışan ve çalışmayan evli ve çocuk sahibi kadınların sürekli kaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 80 kadın katılmıştır. Araştırma sonucunda kadınların gelir düzeylerine, yaş seviyelerine, çalışmayı isteyip istememelerine göre sürekli kaygı düzeylerinin değiştiği görülmüş, çatışmanın sürekli kaygı düzeyini arttırdığı saptanmıştır.

Güleç (1979)'in ameliyat öncesi ortaya çıkan kaygının hastaların sosyo-ekonomik düzeyleri ile olan ilişkisini incelediği araştırmaya düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip 160 hasta katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki kadın hastaların ameliyat öncesi durumluk kaygı düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kozacıoğlu (1982)'nin İstanbul'da düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki 150 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri ile yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerini Durumluk –Sürekli Kaygı Envanteri ile ölçmüştür. Ortaya çıkan sonuçlarda kaygı yaratan ortam açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak sosyo –ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Bozak (1982) 9-12 yaşları arasındaki kız öğrencilerin kaygı puanlarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, 13-16 yaş arası kız öğrencilerin kaygı puanlarının ise erkek öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük veya aynı düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Kulaksızoğlu (1984), ğrencilerin anne-babalarıyla olan çatışmaları, annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri ve ergenlerin genel problemlerini incelemiştir. Araştırmaya 150 ğrenci ve ebeveynleri katılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre, annelerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe aşırı koruyucu tutumlarında azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ile demokratik anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Sargın ve Ök (1990) olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin 13-16 yaş arasındaki çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ök, 13-15 yaş grubundaki ortaöğretim öğrencilerinde kaygıyı incelediği araştırmasında, ailelerin reddedici ve küçük düşürücü tutumlarının çocukta kaygı ve güvensizlik duygularına neden olduğunu belirlemiştir.

Varol (1990) lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyini etkileyen bazı etmenleri araştırmış, sonucunda anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlemiştir.

Korkut (1991) kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kızların kaygı düzeyinin, erkeklerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bunun nedeninin kızların daha duygusal ve çatışmalı bir yapıya sahip olmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Ana-baba tutumlarının kaygının üzerine etkisi konusunda yapılan araştırmalarda, kaygının kökeninin çocukluk yıllarına dayandığı tespit edilmiştir. Çocukluk yıllarında maruz kalınan aşırı reddeci, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde yetişkinlerin alaylı tutumları, çocuğun fiziksel ve psikolojik baskı altında tutulması, çocuğun altını ıslatma ve cinsel oyunlarının tepki ile karşılanması, aşırı koruyucu tutumlar, anne babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıkları, boşanmış ailelerde anne baba arasında devam eden çekişmeler çocukta anksiyetenin

oluşmasına neden olabilmektedir (Yavuzer,1994). Kaygı, bulaşıcı bir duygu olduğundan, çocuğun çevresinde kaygı düzeyi yüksek insanların varlığı ve onların kaygılarının çocuk tarafından algılanması veya çocuğun onlarla özdeşim kurmasıyla gelişebilmektedir.

Ülkemizde anne-babaların eğitim durumlarının kaygıyla ilişkisi konusunda da çalışmalar yapılmıştır. Eğitim, bireylere toplumda istendik davranışlar edindirmeyi amaçlar. Dolayısıyla, eğitimin her kademesinde bireyin bu amaca daha çok yaklaştığı varsayılmaktadır. Bu nedenle ailelerin eğitim durumlarının çocuklarına karşı tutumlarının belirlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Gümüş (1997) ilkökul mezunu olan ebeveynler ile yüksek okul mezunu olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının farklılık gösterebildiğini, anne-babanın eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, anne babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Sınavlara hazırlanan çok az genç, öğrenme ve başarı için motive edici düzeyde kaygıya sahiptir. Yüksek kaygı düzeyi öğrenmeyi, akıl yürütmeyi engelleyerek başarıyı etkilemektedir. Öğrencilerin başarı durumları ve kaygı düzeyi üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bir çoğunun aileleri tarafından okulda derslerinde başarılı olmaya doğrudan veya dolaylı olarak zorlandığı görülmektedir. Çocukların akademik başarıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonucunda, çocukların akademik başarısıyla kaygı düzeyi arasında anlamlı negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul başarısı düşük olan çocukların kaygı düzeyleri yüksek olmaktadır (Aral, 1997; Bozak, 1982; Sargın, 1990; Varol, 1990).

Akboy (1996)'un normal devlet okulu ve özel okulda okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ilgili araştırmasına yaşları 14 ile 18 arasında değişen 932 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel okulda okuyan öğrencilerin normal devlet okulunda ve fen liselerinde okuyan öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaygı düzeyinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey,

öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanmaları, babanın eğitim düzeyi, aile ve öğretmen tutumları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Aysan (1996)'ın Buca Eğitim Fakültesinde İngilizce, Fransızca, Biyoloji ve İlkokul Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ve kullandıkları stresle başa çıkma stratejileri ile ilgili araştırmasına 279 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversiteden mezun olduklarında yüksek beklenti düzeyine sahip olan öğrencilerin, düşük beklenti düzeyine sahip olan öğrencilere göre sosyal destek arama ve problem çözme stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin okudukları bölüm, gelecek beklentileri ve kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca problem çözme ve kaygı düzeyi arasında negatif bir ilişki, sosyal destek arama ile kaygı düzeyi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Akt. Karagözoğlu, 1996: 68-70).

İmamoğlu (1999), Üniversite gençlerinin sorunlarına yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması ile çalışma alışkanlıkları ve sınav stresi arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Türkiye’de üniversite giriş sınavlarına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Baltaş ve Baltaş, 2000).

Bayam, Okay, Dilbaz ve Açıkgöz, (2000) “Sivil Savunma Birliği Çalışanlarında Kaygı ve Umutsuzluk, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Sıklığı” konulu araştırmaya 96 kişi katılmıştır. Araştırmada Marmara Depreminde görev yapan sivil savunma birliği çalışanları ile kontrol grubu arasındaki Posttravmatik Stres Bozukluğu sıklığı, kaygı, umutsuzluk, öğrenilmiş çaresizlik, güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiş, travma sonrası stres bozukluğunun, Sivil Savunma Birliği çalışanlarında diğer gruplara göre %23,6 oranında daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sivil Savunma Grubu ile kontrol grubu arasında sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Durumluk kaygı düzeyi göz önüne alındığında kontrol grubunun kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç kontrol grubunu oluşturan deneklerin 17 Ağustos depreminden etkilenen insanlardan oluşması ve bu durumla baş etme becerilerinin profesyonel gruba göre da az olması olarak açıklanmıştır. Sürekli kaygı düzeyi değerlendirildiğinde çalışma grubu içinde tanı alanlar ve almayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Posttravmatik stres bozukluğu, kaygı bozuklukları içinde travmanın fiziksel ve ruhsal etkilerine karşı ani gelişen türüdür. Akut stres bozukluğunda kaygının oldukça yüksek olduğunu bilinmektedir. Ancak kaygı süresinin uzayarak sürekli bir hal alması ve kişinin işlevselliğini belirgin şekilde etkileyen bir tablo haline dönüşmesi ile Posttravmatik Stres Bozukluğu arasındaki bu bağlantı her iki grup arasındaki bu farkı açıklamaktadır. Bu çalışmada görüldüğü gibi uzun süreli kaygı durumu, ağır psikolojik rahatsızlıklara yol açabilmektedir.

Çimen (1999) müzisyenlerin kaygı düzeyleri konusundaki araştırmasında sahne kaygısının her düzeydeki sanatçı için önemli bir sorun olduğunu, kaygı durumunun sahne performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Şirin, Kavak ve Ertem (1999) hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin staj öncesi ve sonrası durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada, staj sonrasında öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin düştüğünü, sürekli kaygı düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirlemiştir.

Ülkemizde yapılan “Türkiye Ruh Sağlığı Profili” araştırmasında “4-18 yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilen sonuçlara göre, 4-18 yaş grubu çocuk ve ergenlerde kaygı ve depresyon sıklığı %2.6 olarak bulunmuştur. Ayrıca ekonomik yetersizlikler, anne ya da babanın ölümü durumunda ana-babanın görevlerinden bir kısmının çocuk tarafından üstlenilmesi, bir yandan bireyin küçük yaşta olgunlaşmasına diğer yandan da kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir (Molla, 1999).

Canbaz, Sunter ve Pekşen (2001) ırakların durumluk ve sürekli kaygı düzeyinin değerlendirilmesi konusunda 1001 çırak ile yaptığı araştırmada, çırakların %1.4’ünün sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca durumluk kaygı düzeyi düşük olan çocukların sürekli kaygı düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir.

Soylu (2002)’nun niversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerine, cinsiyete, sosyo ekonomik düzeye, anne babanın eğitimin düzeyine göre psikolojik belirtilerin farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğı araştırmaya 488 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kızların ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklere göre daha düşük, anksiyete düzeyinin ise erkeklere göre daha yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca sosyo ekonomik düzeylerini yüksek olarak ifade eden öğrencilerin kaygı puanlarının, sosyo ekonomik düzeylerini düşük olarak ifade edenlere göre daha düşük olarak olduğu belirlenmiştir. Soylu, babanın eğitim düzeyi dşke, öğrencinin sosyal destek arama ihtiyaının arttığını belirtmiştir.

Dereli (2003) niversiteye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısının nasıl azaltılabileceği konusunda 188 ğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, niversite sınavına hazırlanan öğrencilerin %47’sinin kaygı düzeyinin sınav yaklaştıca yükselme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan grup danışmanlığı sırasında, kaygı durumunun farklı nedenlere dayandığı belirlenmiştir. Bu nedenler, dersane deneme sınavlarından beklentilerin altında alınan sonuçlar, okul başarı ortalamasının düşük olması, derslerden düşük not alma korkusu, kendini sınava hazır hissetmeme, sınava yeterince hazırlanamama, konsantrasyon eksikliği, sınavda soruları zamanında yetiştirememe korkusu, hedefin başarıdan yüksek olması, ailenin sürekli “ders alış” uyarısına tepki, ailenin güven ve emeklerine karşılık verememe korkusu, aile içi beklentilerin öğrencilerin kapasitesinden fazla olması ve heyecanlı kişilik yapısı olarak belirlenmiştir.

Taşğın (2004) spor okulunda okuyan ğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri üzerinde yaptığı bir çalışmaya 90 ğrenci katılmıştır. Kaygıyı görev

merkezli, öğrenci merkezli ve ben merkezli olarak 3'e ayırmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ben ve görev merkezli kaygı düzeylerinin, erkeklere göre yüksek olduğu, öğrenci merkezli kaygı düzeylerine bakıldığında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Saban ve arkadaşlarının (2004) mesleki kaygı üzerine yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin her üç kaygı düzeyinin de erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda anılan çalışmalar incelendiğinde, kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklar bulunduğu, yüksek kaygının başarıyı olumsuz etkilediği, kaygı yoğunlaştıkça kişilerarası ilişkilerin bozulduğu, anne baba tutumlarının ve kişilik özelliklerinin kaygı üzerinde etkisi olduğu, uzun süreli kaygının ağır psikolojik rahatsızlıklara yol açabildiği görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, yurtdışında kaygı ve kaygıyı etkileyen etmenlerin incelendiği pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Kaygının ket vurucu etkileri üzerine yapılan çalışmalarda, kaygının ket vurucu etkileri hem bilişsel yaklaşımlı psikoanalitik hem de varoluşçu kuramlar tarafından vurgulanmıştır. Freud, Sullivan, Horney, Adler ve May, kaygının uyumlu yaşamı zorlaştırıcı etkilerine değinmiştir. Horney (1945) kaygıyı “çaresizlik” duygusu, Sullivan (1950) “acı veren acayip bir heyecan”, “kafaya inen bir darbe”, Rolla May (1950) “insana en çok acı veren duygu”, “kendi bilincini harap eden bir duygu” olarak tanımlamıştır.

Taylor (1953), bireyin kaygı ile ilgili yaşantılarını içe-bakış yöntemine dayanan, öz değerlendirme (self-report) tekniği ile saptamıştır. Taylor araştırmalarında açık kaygı ölçeğini kullanmıştır. Basit davranışların şartlanmasında yüksek kaygı düzeyinin etkili bir güdüleyici rol oynadığını ileri sürmekte ve ayrıca kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin, düşük olanlardan daha kolay şartlandığını ifade etmektedir.

Kaygının olumlu etkileri genellikle şartlanma yaklaşımlı kuramlar tarafından vurgulanmaktadır. Yeni davranışların kazanılmasında, verim ve başarıda kaygının bir itici güç olduğu kabul edilir. Fakat kaygının davranışlarla olan ilişkisi genellikle basit bir ilişki değildir. Hull'un dürtü modeline göre, kaygının derecesi, öğrenilen davranışların basit yada karmaşık olmasıyla, bireyin mevcut alışkanlıklarıyla ve demografik özellikleriyle farklı şekilde etkileşimde bulunur.

Cattell ve Scheier (1958), kaygının tanımına ve ölçülmesine yenilik getiren faktör analizi çalışmaları sonucu, kaygının tek boyutlu bir faktör olmadığını saptamıştır. Çok değişimli (multivariate) analiz tekniği kullanılarak, kaygı ile ilişkisi olduğu iddia edilen fizyolojik, fenomenolojik ve objektif davranış değişkenlerinin farklı zamanlarda ve farklı gruplarda tekrarlanan ölçümlerinden faydalanarak, minimum ortak paydalar belirlenmiş ve iki tür kaygı faktörü olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar geçici duygusal tepki olan "durumluk kaygı" ile geçici olmayan ve bireyin çevresindeki uyarıcıları ve olayları belirli bir şekilde algılamasını yada onlara yönelik tutumunu yansıtan bir kişilik boyutu olarak kabul edilen "sürekli kaygı" olarak tanımlanmıştır. Faktör analizi çalışmaları bu iki tür kaygının farklı olmalarına rağmen, bağlantılı olduklarını ortaya koymuştur (Akt. Avcıoğlu, 1995).

Sarason ve arkadaşları (1960) bağımlılık ve güvensizliğin, kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin önemli özelliklerinden olduğunu saptamıştır.

Zuckerman (1960), Cattell'in kaygı türleri ve ayrımını benimseyerek, durumluk ve sürekli kaygıyı ölçmede kullanılan "Duygu Sıfatları İşaretleme Listesi" adı altında bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek belli durumlarda yada anda, bireylerin kendilerini nasıl hissettiklerini (sakin, sinirli, gergin vs.) belirtmek suretiyle durumluk kaygıyı, genelde nasıl hissettiklerini belirtmek suretiyle sürekli kaygıyı ölçmektedir.

Kaygı ile öğrenme, başarı, verim, genel yetenek ve uyum arasındaki ilişkiler konusunda yapılan ampirik çalışmalarda ortaya çıkan bulgulara göre, bu değişkenler arasında orta derecede doğrusal fakat olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır (Sarason ve arkadaşları, 1960, 1964, 1966; Philips, 1966; Öner, 1972).

Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerle ilgili yurtdışında yapılan araştırmalarda ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuk yetiştirme tutumu ölçeğinin (Le Compte ve ark., 1978) aşırı kontrol, baskılı disiplin, ailede karı koca geçimsizliği ve annenin ev kadını rolünü reddetme tutumunu yansıtan boyutlarıyla öğrencilerin kaygı puanları arasında orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca sürekli kaygı düzeyi ile ailenin demokratik tutumu arasında düşük derecede ters ($r = -17$, $p < .05$) bir ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin aşırı koruyuculuğu, sıkı disiplin ve aile içi çatışmaların, çocukta bağımlılık ve güvensizlik duygularının gelişmesine neden olduğu belirlenmiştir.

Le Compte (1978-1979) normal ve psikiyatrik bozukluğu olan bireyleri sürekli kaygı düzeyi ve benlik saygısı (özdeğer) boyutlarına göre karşılaştırmak ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla seri halinde 4 çalışma yürütmüştür. Elde edilen bulgulara göre, sağlıklı kabul edilen kişiler ve tedavi gören nevroz hastaları da dahil olmak üzere, yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun, özdeğer seviyeleri düşük çıkmıştır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin kendilerini değerli bulmadıkları, kendileri hakkında olumsuz düşüncelerinin olduğu ve genellikle kendilerinden memnun olmama eğiliminde oldukları görülmüştür.

White (1978) Almanya'nın iki şehrinde çalışan 36 Türk ev kadını ve 36 Türk çalışan kadın üzerinde Alman kültürü ile etkileşim sonucu meydana gelen geleneksellik tutumlarındaki değişmeyi incelemiştir. Bu araştırmada durumluk-sürekli kaygı ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara göre Almanya'da çalışan Türk kadınlarının kaygı düzeylerinin, Almanya'daki ev kadınlarına oranla daha düşük olduğu bulunmuştur.

Spielberger (1978) eğitim seviyesi ile kaygı düzeyinin ters ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler stresle başetmede etkin yöntemler

kullanarak, yeni çevrelerin ve olayların yarattığı baskıları tehdit edici olarak algılamamaktadır. Eğitimli bireylerde kaygı düzeyinin düşük olduğu görülmüştür.

Grobel ve Schwarzer (1982), okul ortamının nasıl algılandığının kaygı düzeyini etkileyen en önemli faktör olduğunu belirlemiş ve okul kaygısının, öğrencinin içinde bulunduğu pozitif ve sosyal çevresiyle arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıyla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Bramwell ve Whall (1986) eşleri ilk kez miyokard enfarktüs geçiren kadınların, eşlerine destek olma rollerini etkileyen etkenler arasında, önceki destek yaşantılarını, destekleyici olma yeteneklerini ve kaygı düzeylerini inceledikleri çalışmada, kadınlar hasta olan eşlerinin fiziksel durumları konusunda bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle endişeli ve kaygılı olduklarını, fiziksel aktivitelerini sürdürme ve bakım verme konusunda yeterli desteği veremediklerini, hastalığın prognozu ve gelecekteki durumlarının ne olacağını kestirememekten dolayı belirsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Wong ve Bramwell (1992), meme kanseri olan kadınlarda belirsizlik ve kaygı arasındaki ilişki konusunda yaptıkları çalışmada belirsizlik ve kaygı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptamışlardır. Belirsizlik durumunun artması, kaygı düzeyini de arttırmaktadır. Yüksek kaygının aynı zamanda öğrenmeyi engelleyici bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan kadınların çoğu, ameliyat öncesi dönemde çok sayıda sorularının olduğunu, fakat sormaktan korktuklarını ya da sormak istemediklerini belirtmişlerdir. Belirsizliğin yoğunluğu kadınların yaşamlarını ve geleceklerini kontrol edebilme becerilerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Aynı çalışmada kadınların belirsizlik durumunda yaşadıkları duyguların üstesinden gelmek için, genellikle belirsiz geleceğe ilişkin düşüncelerini baskı altına aldıkları saptanmıştır.

Clark Replies, profesyonel müzisyenlerin başarı düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada sürekli kaygı düzeyi yüksek olan müzisyenlerin sahne başarılarının düştüğü saptanmıştır.

Clark, müzisyenlerdeki başarı kaygısında, bilişsel davranış terapisini uygulamış ve başarılı olmuştur (Philippe E.Chanel, 1992).

Evans (1994) senfoni orkestralarında çalışan sanatçılar üzerinde yaptığı bir araştırmada, sanatçıların %50 kadarının düşükten yükseğe doğru değişen bir oranda konser kaygısı taşıdıklarını, %40 kadarının kaygıdan etkilenmediklerini, %10'ununda kaygıdan olumlu etkilendiklerini göstermektedir. Görüldüğü gibi yüksek kaygı yaşamın her alanında bireyler için sorun teşkil etmektedir.

Caps (1996) anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeylerine olan etkisini incelemiş, kronik depresyonu olan annelerin çocuklarında da kaygı ve korku durumlarının sık görüldüğünü belirlemiştir (Akt.Aslan, 1998).

Stöber (2004)'in sınav kaygısı ile başetme yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 162 öğrenci katılmıştır. Sınav kaygısı ve başetme yöntemleri arasında, ergenlerin sosyal destek arama ve kaçınmayı daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Üniversite sınavına hazırlık döneminde öğrencilerin kaygıların nedenleri arasında kendine güvensizlik, karamsarlık, ailenin yanlış tutumları, daha önce yaşanmış başarısızlıkların tekrarlayabileceği endişesi, beklentiler, imkansızlıklar, hedefin belirsizliği, plansızlık, çalışma metodlarını bilmememek, güvensizlik, danışılacak kişilerin olmaması, arkadaş çevresinin olumsuz etkileri, öğrencinin önünde başarılı bir örnek olmaması sayılabilir. Yüksek kaygılı öğrencilerin, sağlıklı, mutlu ve başarılı yetişkinler olarak yaşamlarına devam edebilmeleri için kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gereklidir.

Stres Kavramı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çağımızın sorunu olan stresin nedenleri, etkileri, stres karşısında gösterilen tepkiler ve stresle başa çıkma yöntemleri ülkemizde yaygın bir araştırma konusudur ve bu araştırmalarda stresle başa çıkma yöntemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

Canat (1982) intihar girişiminde bulunan ergenlerin son bir yıl içinde yaşadıkları stresli yaşam olaylarını, nevrotik belirtiler gösteren ve herhangi bir ruhsal yakınma göstermeyen ergen gruplarının yaşam olaylarıyla karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmaya 17-21 yaşları arasındaki ergenler katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre intihar girişimi olan ve nevrotik belirtiler gösteren grupta, stresli yaşam olaylarının, ruhsal yakınma göstermeyen gruba göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Baltaş ve Baltaş (1984) stresle başatme yöntemleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda, kolejlere giriş sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan öğrencilerin stres düzeylerini karşılaştırmış ve sınava hazırlanmayan öğrencilerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Tuğrul (1986) gençlik dönemindeki aile sorunlarını değerlendirme ölçeği kullanarak yaptığı çalışmasında, anne-babaların ve ergenlik dönemi içindeki gençlerin aile yaşamı ve stres kaynağı olarak değerlendirdikleri durumların farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Aile ile ilgili streslerin belirlenmesinde kimin gözüyle değerlendirme yapılacağına önemli olduğunu vurgulamıştır.

Aysan (1988) lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başaıkma stratejilerini, bireysel nitelikler ve aileye ilişkin değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 612 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, stres yaşantılarında kullanılan başaıkma stratejilerinin, bazı ailesel etmenler ve bireysel özelliklerle ilgili olduğu saptanmıştır. Ebeveynin, özellikle annenin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan tutumu, aile üyeleri ile sorunların paylaşılıp paylaşılmaması, ebeveynin ceza verme davranışı ile suçlayıcı tavrı, ailenin ekonomik düzeyi, cinsiyet, benlik kavramı ve olaylar üzerinde kontrolünün olup olmadığına ilişkin inançlar, ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başaıkma stratejilerinin türünü belirleyici nitelikteki değişkenler olarak saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşlarının, doğum sıralarının stres yaşantılarında kullandıkları başaıkma stratejilerini etkilemediği görülmüştür. Ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin problem çözme ve

sosyal destek arama puanlarının daha düşük olduğu, orta ekonomik düzeydeki öğrencilerin de, ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha az sosyal destek arama eğilimine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Banaz (1992), araştırmasında lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 401 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal destek alan öğrencilerin stres düzeylerinin düşük olduğu ve ruh sağlığının olumlu yönde etkilendiği, sosyal destek alamayan öğrencilerinin, stres düzeylerinin arttığı ve ruh sağlıklarının da olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Oral (1994), araştırmasında ergen ve genç yetişkinlerin stres kaynaklarını ve bunlarla nasıl başettiklerini, cinsiyet ve okul farklılıklarına göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, en sık belirtilen stresli olayların kişilerarası ilişkilerden kaynaklandığı saptanmıştır. Strese neden olan diğer konular sırasıyla akademik sorunlar, önemli birinin ölümü ve sağlık sorunlarıdır. Belirtilen bu olayların sıklığında cinsiyet, yaş ve okula göre farklılıklar bulunmuştur.

Altıparmak (1994) lisede okuyan öğrencilerde ergenlerin stres yaşantılarında sporun etkisi incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, başaçıkma stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kızların erkeklere göre problem çözme ve sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca bireysel spor çeşitleriyle ilgilenen ergenlerde, ekip sporları ile ilgilenenlere göre problem çözme ve sosyal destek arama stratejisinin daha sık kullanıldığı görülmüştür. Araştırmada spor yapmanın stres yaşantılarıyla başa çıkmada etkin bir yol olduğu sonucuna varılmıştır.

Kahraman (1995) stresle başaçıkma kız öğrencilerin daha çok problem çözme, kendini suçlama, hayal etme gibi yöntemleri, erkeklerin de kaçınma yöntemlerini kullandığını belirtmektedir.

Şahin (1995) bireylerin strese açık olmasında rol oynayan iki faktör olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi yeni bir uyumu gerektiren şartlarla karşılaşmanın sıklığı ve bu karşılaşılan durumların süre ve anlamı bakımından niteliğidir. İkincisi de kişinin stresle başa çıkabilme konusundaki donanımıdır. Bireyin kişilik yapısındaki daha önce öğrenmiş olduğu ve genetik yapısı gibi bazı özellikleri kendi başına stres nedeni olabilmektedir. Bu kişilik özelliklerinin rekabetçi, başarı yönelimli, aceleci, atılgan, saldırgan, kontrolü elinde tutmak isteyen, hoşgörüsüz, kendisine ve diğerlerine karşı acımasız, mükemmeliyetçi özellikler olabileceği belirtilmiştir.

Baykal (1996) ergenlerde ruh sağlığı ile ana-baba tutumları ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında çocuğa sevgi ve destek sağlayan, tutarlı disiplin veren anne-baba davranışlarının etkili başa çıkma yöntemleri ile pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Aktif başa çıkma tarzları ile psikolojik semptomlar arasındaki negatif ilişki , etkisiz başa çıkma tarzları kullanma ile bütün psikolojik semptomlar arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre stresle başa çıkmada daha fazla problem çözme davranışı kullandıkları gözlemlenmiştir.

Aytaç, Keser ve Bayram (2000) Marmara Depremi Sonrası bireylerde stres tepkileri üzerine yaptıkları araştırmaya 237 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre stres karşısında gösterilen tepkilerle, cinsiyet arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Stres karşısında erkeklerde ilk öncelik duygusal belirtiler ve davranışsal tepkilerde ortaya çıkmış, ikinci sırada fizyolojik tepkiler yer almıştır. Bayanlarda ise, öncelikli faktörün davranışsal tepkiler olmasına karşılık, ikinci faktör duygusal tepkiler, üçüncü faktör ise fizyolojik tepkiler olmuştur. Bir diğer ifade ile erkekler ve bayanların strese karşı tepkilerinin öncelik sırasına göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Bulut (2004) araştırmasında, öğretmenlerde strese neden olan yaşam olayları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir’de 8 ilköğretim okulunda görev yapan 123 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, örneklemini oluşturan öğretmenlerin

başaçıkma tarzlarının meslekte çalışma süresi, meslekteki verimleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yerde bulunup bulunmadığına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Stresle başaçıkma tarzı olarak birinci sırada “kendine güvenli yaklaşım” tarzının bulunduğu (%52.8) görülmüştür. Stres düzeyi düşük olan öğretmenlerin, strese neden olan yaşam olayları ölçeği ile stresle başaçıkma alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, stres düzeyi yüksek olanlarda, yaşam olayları ile sosyal destek ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Keskinoğlu (2006) lise öğrencilerinin sigara içme sıklığı ve içme davranışı üzerinde sosyal öğrenmenin etkisi konusunda yaptığı araştırmaya 844 lise öğrencisi katılmış, araştırmanın sonucunda, sigara içme nedenleri arasında, stres en önemli etken olarak belirlenmiştir. Veri toplama formundaki stres başlığı altında sıkıntı, üzüntü, kaygı verilmiştir.

Stres ve stresle başaçıkma yöntemleri ile ilgili yurtdışında da kapsamlı araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Cannon (1932) insan bedeninin bir sistem olarak incelenmesinin önemine değinen ilk bilim adamlarındandır. Sistemin kendi iç dengesini koruma özelliğinden söz ederek, yaşamda gerekli olan dengeyi sürdürebilmek için kullanılan “geri bildirim” süreçlerini incelemiştir. Bedenin stres karşısında gösterdiği “savaş ya da kaç” tepkisine ilişkin araştırmalar yapmıştır.

Lazarus, Deese ve Osler (1952), çalışmalarında çeşitli stres durumlarının başarıya etkisi üzerinde durmuş, bireysel farklılıkların durumla ilgili değişiklikler kadar önemli olduğunu tespit etmiştir (Akt.Baltaş ve Baltaş, 2000: 301).

Selye (1956) stresin fizyolojisi üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bu araştırmaların sonucunda, stres karşısında bozulan dengenin yeniden kurulması için organizmanın yeni duruma uyum sağlaması gerektiğini belirlemiştir. Stres karşısında bedenin 3 belirgin aşamada tepki gösterdiğini açıklamıştır: Bunlar alarm, direnç ve

uyum aşamalarıdır. Selye'ye göre stresin uzun süre devam etmesi beden de sistematik yıpranmalara, hasara ve hatta ölüme yol açmaktadır. Selye, ayrıca stresin yaşam içindeki olumlu ve güdüleyici etkilerini de vurgulamıştır.

Haan (1965), stresle başa çıkma ve savunma ölçekleri hazırlamıştır. Bu ölçeklerin boyutları, usavurma, kararsızlık, inkar, yansıtma, regresyon, yer değiştirme, bastırma ve ilkel savunmalar olarak belirlenmiştir.

Naditch (1977) CPI (Kalifornia Kişilik Envanteri) ve MMPI ölçeklerinden esinlenerek başa çıkma ve savunma davranışlarını ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeklerin başa çıkma boyutlarını, zihinsel yetenek, mantıksal analiz, belirsizliği hoşgörebilme, savunma ölçeklerinin boyutlarını ise usavurma, kararsızlık, ve regresyon gibi savunma tepkileri oluşturmuştur. Bu çalışmada kadın ve erkek için bastırmanın başa çıkma davranışı olarak; rasyonalizasyonun ise savunma davranışı olarak kullanıldığını belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarında, erkeklerin ifade edebilme güçleri ile başa çıktıkları ve yansıtma, izolasyon gibi ilkel savunma tepkileri geliştirdikleri, kadınların ise, inkar, yer değiştirme ve yansıtma gibi savunma tepkilerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

Gatz, Tyler ve Pargament (1978) yaptıkları araştırmada, grupla danışma sürecinde ergenlerin; hedef becerileri, kontrol odağı ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 15 lise danışmanının yönetiminde, toplam 218 lise öğrencisiyle farklı gruplar oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda , ergenlerde hedef becerilerindeki gelişimin, kontrol odağı ve stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Başa çıkma tarzlarının ergenlerin bireysel özellikleriyle ve eğitime yönelik hedef becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenlerin hedef becerilerindeki yükselme ile birlikte, planlı aktif problem çözme becerilerinde de yükselme kaydedilmiştir. Planlı aktif başa çıkma tarzının ve hedef becerilerindeki gelişimin bireysel özelliklerle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür.

Mecanic (1978) üniversitede okuyan vize ve final sınavlarına giren öğrenciler üzerinde yaptığı stresle başa çıkma ile ilgili çalışmasında, başa çıkma da kişilik özelliklerinin önemini vurgulamış aynı zamanda başa çıkmanın durumsal talepler ve hatta bireyin sosyal ve fiziksel özelliklerinden de etkilenen karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Kobasa (1979) Amerika’da, işten çıkarılan bireylerin stres düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve işten çıkarılma durumu karşısında stres düzeyi düşük olan bireylerin dayanıklı, yaşama tutunan ve güçlü kişilik özelliklerine sahip olduklarını saptamıştır. Bu kişilerin stresli olayları tehdit olarak görmek yerine, bir mücadele için bir fırsat olarak gördükleri, başlarına gelen olayları kendi avantajlarına dönüştürebildikleri ve böylelikle stres düzeylerini azaltabildiklerini belirtmektedir.

Brown ve Ervin (1979)’nin çalışanların stres durumları ile iş tatminleri arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalarında, stresin iş tatmini ile anlamlı düzeyde bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışanların stres düzeyleri üzerinde, iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, çalışma koşulları, ücret politikası, performans ölçme ve değerlendirme sisteminin ve bireylerin özel yaşam koşullarının etkisi olduğu saptanmıştır.

Brenitz (1982), bireyin stresli durum karşısında bilişsel olarak hazırlık yapması ve süreç içinde kaygı duyması, önceden algılanan tehdidin gerçekleşmesi durumunda , stres yaşantısıyla başa çıkmadaki dayanıklılığını arttırdığını belirtmiştir.

Roepel (1982) çocuklarda stresle ilgili araştırmasında, en önemli konulardan birinin ailenin çocuğuna stresle başa çıkma da nasıl yardım edebileceği olduğunu vurgulamıştır. Roepel’e göre, ailenin çocuklarına stressiz bir dünya yaratma imkanları olmadığını, amaçlarının çocuklarına destek olmak, onların algılarını görüşlerini onaylamak, alternatifler üzerinde tartışmak, cesaretlendirmek ve yumuşak bir şekilde onların güçlerine inandıklarını hatırlatmak olması gerektiğini belirtmiştir.

Strother ve Jacobs (1984) araştırmalarında evlatlık olarak alınan ergenlerde, aile içi yaşantılarında stresli ve stressiz olarak algılanan alanların neler olduğunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, stres ortalamasının en yüksek olduğu alanın “disiplin” , en düşük olduğu alanın da “sosyal değerlendirme” olduğu saptanmıştır. Sosyal değerlendirme alanı olarak daha çok ergenin çevresi tarafından kendisinin nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır. Aileler ile ergenler arasında disiplinin sık karşılaşılan bir problem olduğu belirlenmiştir.

Heilburn ve Pepe (1985), başaçıkma stratejilerinden ego savunma mekanizmalarının stres karşısında kullanımında farkındalık düzeyinin rolünü araştırmışlardır. Mantiğa brme ve yansıtma gibi bazı ego savunma mekanizmalarının bilinç dışı olarak , etkin bir Şekilde kullanıldığı saptanmıştır.

Hall ve Wootser (1985) ğretmenlerde stres kontrolü konusuyla ilgili İngiltere’de yaptıkları çalışmada, insan ilişkilerinde eğitimin stresi azaltma yönünde etkisi olduğu ve davranışta değişimlere neden olduğu ortaya koyulmuştur (Tural, 1995).

Reubart (1985) “Müziksel Performansta Gerilimler” adlı kitabında, stresin neden olduğu fiziksel gerilim, ve sahne korkusunun müzik performansını engellediğini ve ayrıca sahnede sakatlanmalara yol aabilmesi nedeniyle çok önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir.

Rogers (1986) yetenekli çocuklarla ilgili çalışmasında, bu çocukların olaylar karşısında engellenme durumunu, normal çocuklara göre daha yoğun yaşadıklarını ve bu nedenle stres düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Folkman (1986) ve Taylor (1991) başaçıkma becerilerini problemde odaklaşma ve duyguda odaklaşma olmak üzere iki Şekilde incelemiştir. Problem Merkezli Başaçıkma Stratejilerine rnek olarak, karşı çıkma, sosyal destek arama, planlı problem çözme davranışları belirlenmiştir.

Ruth ve Cohen (1986) başaçıkma yöntemlerine ilişkin olarak yaptıkları araştırmada, bu yöntemin kullanımındaki avantaj ve dezavantajları belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre problem merkezli başaçıkma yöntemlerinde, yaşanan duruma uygun olan davranış biçimi stresin etkisini azaltabilmektedir. Problem merkezli başaçıkma davranışını kullanan bireyler, geri getirilemeyecek kayıpları kabullenebilmektedir. Ayrıca benlik saygıları ve duygusal kontrollerinin yüksek olduğu görölmüştür. Problem merkezli başaçıkmanın kullanılmasının dezavantajları ise bir çok işe yaramayan endişelerle uğraşılması, problemin yanlış tanımlanmasıyla stres düzeyinin artması olarak belirlenmiştir.

Duygu merkezli başaçıkma yöntemlerine örnek olarak; kendini kontrol etme, uzaklaştırma, olumlu yeniden değerlendirme, sorumluluk kabul etme, kaçma ve kaçınma davranışı verilmektedir. Bu başaçıkma yönteminin yararları ise stres tepkisini düşürebilmesi, yüksek umut ve cesaretin korunabilmesi, benlik saygısı geri kazanılması olarak belirtilmektedir. Dezavantajları ise inkar ve uygun davranışlara engel olabilmesi, duygusal olarak uyuşma ve hissizleşmeye neden olabilmesi olarak açıklanmıştır.

Lazarus ve Folkman (1986), Kalifornia’da yaptıkları araştırmada 85 evli çiftle 6 ay boyunca bir önceki haftanın yoğun stresli olaylarını ve bunlara ilişkin başaçıkma tarzlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada 6 ayrı başaçıkma tarzı belirlenmiştir. Bunlar:

1. Yüzleşme (Confrontation): Durumu değiştirmeye yönelik çabaları ifade eder.
2. Sosyal destek arama (Seeking social support): Diğer bireylerden bilgi ve duygusal desteği elde etmeye yönelik çabaları ifade eder.
3. Planlanmış Problem Çözme (Planned Problem Solving): Varolan durumu çözmeye yönelik, önceden planlanmış problem odaklı çabaları ifade eder.

Belirtilen bu üç faktör, problem merkezli başa çıkmanın boyutları olarak ilişkilendirilmiştir. Diğer özgün başa çıkma stratejileri, daha çok duygusal düzenlemeye odaklanmıştır. Bunlar:

4. Özkontrol (Self – control); Bireyin duygularını yönetme çabalarını ifade eder.
5. Pozitif Değerlendirme (Positive Reappraisal): Bireyin varolma durumuna pozitif anlamlar yüklemeye yönelik çaba sarfetmesidir.
6. Kaçınma (escape/avoidance): Varolan durumdan uzaklaşarak daha farklı yönelimlere girme çabalarını ifade eder. Sürekli yeme istemi, içki kullanma, sigara kullanma, uyuşturucu ve ilaç alımı gibi yönelimlerde bulunma olarak tanımlanmaktadır (Akt.Kaplan, 1996: 84-88) .

McIntyre (1987) araştırmasında, stres sürecini değerlendirme ve başa çıkma aşamalarında, bilgi sağlayıcı sosyal desteğin etkin olmamasına rağmen, sosyal desteğin duygusal değerlendirme aşamasında kaygıyı arttırmakla beraber stresle başa çıkma aşamasında etkisi olduğunu bulmuştur.

Shinke, Schilling ve Snow (1987), ergenlikle ilgili gelişimsel ve geçiş döneminde yaşanan problemlere yönelik, stresi yenmek için psikososyal başa çıkma becerileri kazandırma ile ilgili yaptıkları çalışmada, 287 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda iletişim becerileri, problem çözme, kendi kendine yönerge verme becerileri eğitimi alan ve dönüt verilen deneysel grubun, bilgi verilmeyen kontrol grubuna göre daha pozitif ilişkiler geliştirdikleri saptanmıştır.

Banaguro ve Rhonehouse (1988) okul sağlık eğitim programının, ergenlerde madde bağımlılığı, stres ve özsayıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 161 ergen katılmıştır. Öğrencilere altı hafta boyunca eğitim programı uygulanmıştır. Sonuç olarak madde kullanımı sıklığı, özsayı ve stres belirtilerinde eğitim alan grubun lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Damis (1988), üniversite öğrencilerinden seçilen bir örnekleme yaptığı araştırmada, strese neden olan faktörler karşısında kullanılan duygu merkezli başaçıkma yöntemlerinin bedensel yakınmalarla bağlantılı olduğunu belirlemiştir.

Wheeler ve Frank (1988) stresi engelleyici faktörleri ; bir amaca sahip olma, uyum hissi, sosyal ilişkiler içinde olma duygusu, iç kontrol odağına inanma ve duygusal başaçıkma olarak belirlemiştir.

Omizo ve Suzuki (1988), yaptıkları çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinde stres kaynaklarını incelemiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Buna göre ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

1. Gelecekle ilgili problemler : Kariyerle ilgili karar verme, sorumluluk alma, geleceğe yönelik karar verirken yaşanan problemler, yüksek eğitimle ilgili kararlar alma gibi geleceğe dönük sıkıntıları içerir.
2. Okulla İlgili problemler : İyi not almak istemenin yarattığı endişe, öğretmenlerle ilgili yaşanan problemleri içerir.
3. Akran baskısı : Kabul görme, yaptıklarının akranları tarafından onay alması gibi isteklerini içerir.
4. Madde bağımlılığı : Sigara, alkol, hap kullanımı ve benzeri durumlar.
5. Ailevi problemler : Öğrencilerin ebeveynlerinden farklı amaçlara sahip olması, çatışma yaşaması ve ebeveynlerin desteğinden yoksun kalmak olarak belirtilmiştir.

Carver ve arkadaşları (1989) stresle başaçıkma bireysel farklılıkların olduğu görüşünü desteklemiştir. Bireysel kaynaklarla ilişkili olarak, bireysel farklılıkların, sosyal etmenlerin stresle başaçıkma stratejilerinde farklılıklar yarattığını (Krantz, Grunberg ve Baum, 1985) ve çocukluk döneminde kullanılan başaçıkma stratejisinin insanlar tarafından kabul görmesinin , mekanizmayı pekiştirdiği ifade edilmektedir (Mullis, Youngs, Rathge, 1993).

Jampol (1989), üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, başaıkma yöntemlerinin kaygı ve depresyon üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak hayalci düşünme, kendini soyutlama, doyum beklentilerini sınırlama, uzaklaşma ve kendini suçlama yöntemlerinin az kullanımı ile olumluya odaklanma, iyimser karşılaştırmalar yapma ve problem merkezli başaıkma yöntemlerinin çok kullanımının daha iyi uyum sağlamaya, kaygı ve depresyon yaşantılarını engellemeye neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Towbes, Cohen, Glyshawk (1989), çalışmalarında ergenlerde yaşanan stresin, kaygı ve depresyon ile ilişkisi, özsaygı üzerindeki etkisi ve başaıkma becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 215 kız, 181 erkek olmak üzere 396 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bireysel özelliklerin stresle başaıkmanda etkili olduğu belirlenmiştir.

Youngs, Rathge, Mullis (1990), ergenlerin yaşadıkları stresli durumların, özsaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 2254 lise öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, stresin ergenlerin özsaygıları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ve akademik başarısızlıkların da strese yol açtığı belirtilmiştir.

Norris, Carroll ve Cochrane (1992), araştırmalarında egzersiz yapmanın ve fiziksel aktivitelerin, ergenlerde yaşanan stres düzeyi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 77 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yoğun olarak egzersiz yapılan grupta, daha düşük düzeyde stres ve depresyon olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca stres, kaygı ve depresyon arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Benson, Deeler ve Thomas (1992) araştırmalarında ergenlerde stres ve depresyon ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmaya 100 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal destek doyumunu, olumsuz yaşam olaylarının gücü ve depresyon düzeylerini doğrudan belirleyen faktörler olduğu ve sosyal desteğin azalmasının stresin yükselmesine neden olduğu saptanmıştır.

Seiffge-Krenke (1993) klinik düzeyde profesyonel yardım alan ergenlerle, yardım almasına gerek olmayan normal ergenlerin stresli durumlarda kullandıkları başa çıkma stratejileri üzerine betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 3000 ergen katılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre psikolojik düzeyde normal kabul edilen ergenler stresle başa çıkmada “sosyal kaynaklardan destek alma” ve “olası çözümler üzerinde düşünme” ve “problem çözme” yöntemini seçerken, klinik yardım alan ergenler hem savunmacı hem de işlevsel olan başa çıkma stratejilerini aynı anda kullanmaktadır. Savunmacı başa çıkma tarzında ele alınan problemin varlığını inkar etme ve ilgiyi başka yöne çekme stratejileri sorunun nedenleri yerine belirtilerine müdahaleye dayandığı için etkisi daha az olan başa çıkma yollarıdır.

Halstead, Johnson ve Cunningham (1993), araştırmalarında stresle başa çıkma yolları listesinin ergen popülasyonunda geçerliliğini incelemiştir. Bu liste toplam 306 ergene uygulanmıştır. Ölçek sosyal destek arama, kuruntulu düşünce, probleme odaklanma, kaçınma ve kendini suçlama olarak 5 boyuttan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, yetişkin popülasyonunda geçerli olan faktörlerin, ergen popülasyonunda da geçerli olduğu, fakat genel olarak kendini suçlama alt boyutunun ergenler tarafından fazla kullanılmadığı belirlenmiştir. Stresle başa çıkma biçimlerinin, bireyin farklı durumlarda ve zamanlarda tekrarlanan problemleri kendine özel bir biçimde karşılama eğilimlerini yansıttığını, özel başa çıkma çabalarının stres yaratan belirli bir durumda kullanılan stratejiler olduğunu belirtmektedirler.

Lee ve Larson (1996) üniversite giriş sınavı stresi ve bu stresle bütünleşen günlük yaşamdan kaynaklanan streslerle başa çıkma stratejilerinin etkinliği konusundaki araştırmasına yaşları 17-19 arasında değişen 358 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda sınav stresine ek olarak günlük yaşam alanlarında da stres yaşayan ergenler fizyolojik ve psikolojik olarak daha yüksek stres belirtileri göstermektedir.

Printz, Shermis ve Webb (1999), ergenlerde stres kaynakları ve başa çıkma yöntemlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya 122 ergen

katılmıştır. Araştırma sonucunda daha çok günlük olarak yaşanan stres kaynaklarına rastlanmıştır. Ergenlerin problem çözme becerilerinin yeriince gelişmediği belirlenmiş ve daha çok irrasyonel düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın, günlük olarak yaşanan stres kaynaklarıyla başa çıkabildikleri gözlenmiştir. Ayrıca stresin kronik semptomlara neden olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda anılan çalışmalar incelendiğinde, stres ve stresle başa çıkabilme durumunun bir çok farklı değişkene bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanısıra stresin meydana getirebileceği tahribatı engellemek ve stresten olumlu yönde faydalanabilmek için uygun başa çıkma yöntemlerinin kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Ergenler ve Okul Başarısı İle İlgili Araştırmalar

Kaygı ve stresin başarı üzerinde önemli etkisi olduğu için, okul başarısı ile ilgili yapılan çalışmalara da değinilmiştir.

Ergenler ve okul başarılarıyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okul başarısını etkileyen çevre, aile, sosyo-ekonomik durum, arkadaş grubu, motivasyon, meslek seçimi, kaygı ve stres gibi etmenler üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Özgüven (1974), öğrencilerin başarısızlıklarının önlenmesinin, başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesine bağlı olduğunu, başarıyı etkileyen faktörlerin bilinmesiyle başarısızlığı doğuran nedenlerin daha kolay kontrol altına alınabileceğini belirtmiştir.

Ekşi (1982), gençlerin sorunları ile ilgili yaptığı çalışmada, gençlerin sorunlarının anne-babaların çocuklarına gerektiği zaman duygusal bağımsızlıklarını kazanmalarına imkan vermemesinden kaynaklandığını vurgulamakta ve ailelerine bağımlı yetişen gençlerin, boyun eğme, utangaç, şüpheli davranış özellikleri

gösterdiklerini ve aileden bağımsız girişimlerinin suçluluk duygusuna neden olduğunu, bu gençlerde genelde bir girişim azlığı bulunduğuna işaret etmektedir.

Gülmez (1988), öğrencilerin başarılarını etkileyen etmenler konusunda yaptığı araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, çocukların okul başarılarının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin meslekleri ve okul başarıları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, niteliksiz işlerde çalışan ailelerin çocuklarının başarıları orta düzeyde iken, kalifiye mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının başarı düzeylerinin iyi ve çok iyi olduğu belirlenmiştir.

Çuhadaroğlu (1989), “Üniversite Gençliğinde Kimlik Bocalamaları” konusundaki çalışmasında üniversitenin ilk yıllarında, öğrencilerin çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntılarını yaşayabildiklerini ayrıca olgunluk düzeyine erişmek için, kimliğini bulma, toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme basamaklarını geçmek durumunda olduklarını belirtmiştir. Gençlerin sosyal olgunluğa erişmesinin ilk ve önemli boyutunun bağımsızlık ve cinsel kimliğe uygun olan davranışları kazanmak zorunluluğu olduğunu vurgulamıştır.

Şahin (1989) “Beck Depresyon Envanteri” ile ilgili çalışmasında öğrencilerin genellikle psikolojik sağlık, danışacak kimse bulamama, toplum kuralları, başarı, yalnızlık ve çevreyle ilişki konularında yardım arama çabalarında bulduklarına değinmiştir.

Özgüven (1990), gençlerin uyum sorunları ile baş etme yolları üzerine yaptığı araştırmada, ders ve başarı düzeyleri ile ilgili sorunların öğrenciler tarafından önemli bir stres kaynağı olarak algılandığını belirtmektedir.

İmamoğlu (1993), öğrencilerin akademik başarılarının, eğitim, ekonomik durum, ailenin yanında kalmak, psikolojik durumları ve başarısızlık yaşantısına ilişkin yorumları ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Aysan (1994), lise öğrencilerinin başarısızlık nedenlerini algılayışlarındaki bireysel farklılıkların başa çıkma stratejileri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini algılamalarıyla, kullandıkları başa çıkma stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Başarısızlık nedenlerini , motivasyon eksikliği, sınavlar, öğrenme yöntemleri ve ders içeriğine bağlayan öğrencilerin kullandıkları başa çıkma yöntemlerinin uyuma yönelik olmadığı gözlemlenmiştir.

Özbay (1997), öğrencilerin problem alanlarını belirlemek için yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler, akademik ve mesleki problemler, nevrotik eğilimler, depresyon, aile ile ilgili problemler, yardım arama davranışları gibi problem alanları olduğunu belirlemiştir. Araştırmada, söz konusu problem alanları ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gençlerin değişik problemlerle karşılaşmalarına rağmen, bunların çözümü konusunda istenilir düzeyde profesyonel yardım alma eğilimi göstermedikleri belirlenmiştir.

Başarı konusu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar da incelenmiştir.

Tarman (1947), başarılı öğrencilerin benliklerine karşı güvenli olduklarını, daha işin başında işi başarma yönünden daha pozitif, başarısız olanların ise daha negatif olduklarını vurgulamıştır (Akt; Özgüven, 1974: 19).

Rolon ve Richards (1965)'ın, 7242 öğrenci üzerinde ders başarıları ve ders dışı faaliyetlere katılma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarının sonucunda, akademik ve akademik olmayan alanlarda gösterilen başarının birbirinden oldukça bağımsız olduğu saptanmıştır.

Rosenberg (1965) kolej öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında, anne-baba tutumlarını ilgisiz, hoşgörüsüz ve cezalandırıcı olarak algılayan öğrencilerin okul başarılarının düşük olduğunu saptamıştır.

Ewing ve Gilbert (1967) öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili yaptıkları araştırmada, psikolojik danışma yardımı almanın öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Akt. Can, 1992: 19).

Offer ve Howard (1972) araştırmalarında ergenlerin benlik imgesini 3000 ergen üzerinde 3 yıl süreyle incelemiş, araştırmanın sonucunda kızlarla erkeklerin yanıtlarında farklılık görülmüştür. Erkeklerin olumlu benlik imgesi kızlardan daha yüksek çıkmıştır.

Groebel ve Schwarzer (1982), akademik başarıları yüksek olan bir grup öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yarışma ortamını içinde bulunmalarının yüksek kaygıya yol açtığı saptanmış aynı zamanda okul ortamının nasıl algılandığının kaygı düzeyini etkileyen en önemli faktör olduğu ve okul kaygısının, öğrencinin sosyal çevresi ile arasındaki olumlu ve olumsuz ilişkilerden etkilendiğini belirtmiştir.

Bloom (1982), öğrenmedeki başarı ya da başarısızlığın öğrencinin, okula, okulda öğrenmeye karşı nasıl bir duyguya sahip olduğunu ve üniversite döneminde, yetişkinlik yıllarında daha ileri öğrenmelere istek duyup duymayacağını belirleyen başlıca etken olduğunu belirtmiştir.

Weigner (1983), başarı-başarısızlık girisimlerinin algılanmasına ilişkin yükleme modelinde, bireylerin başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum, başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirdiğini ve bu duyguların başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir (Akt: Aydın, 1989) .

Yukarıda anılan tüm bu çalışmalardan görüldüğü gibi, stres, kaygı ve başarı birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Bu çalışmanın kaygı ve stres konusunda yapılan çalışmalar arasında bu anlamda ilk çalışma olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemin özellikleri, veri toplamada kullanılan ölçeklerin nitelikleri ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiki yöntemler açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli betimsel ve karşılaştırmalı bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir İli Merkezinde 2004-2005 öğrenim yılında üniversiteye hazırlanmak üzere dersanelerde öğrenim gören lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem Ege Sistem ve Hedef Dersanelerinin son sınıflarında okuyan 215 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklem, bu iki dershanede okuyan III.sınıf öğrencilerinden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek için “Spielberger’in Sürekli Kaygı Envanteri” ve öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının belirlenmesi için Stres Yaşantılarında Kullanılan “Baş çıkma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler aynı öğrencilere Ocak 2005 ve Mayıs 2005 tarihlerinde uygulanmış ve sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda verilmektedir.

Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ)

SYBSÖ, kendini anlatım aracı olup hipotetik olaylara karşı geliştirebilecek tepkilerden çok, gerçek yaşam stres kaynaklarına karşı gösterilen belirli tepkileri değerlendirmektedir. Çok boyutlu bir puanlama esas alınmıştır. Buna göre birden fazla ölçekten yüksek puan alınabilmektedir; bu da yanıtlayanların tepkilerini gizlemelerini önlemektedir. Alt ölçeklerdeki yüksek puanlar başaçıkmadaki esnekliği yansıtmaktadır. Puanlama, ölçek maddelerinin ünite ağırlıklarıyla yapılmaktadır. SYBSÖ üç alt ölçekten oluşup her bir ölçekte 11 madde bulunmaktadır. SYBS Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ve davranışlar 1-3 arasındaki değerlerle sıklık derecesine göre (1) hiç, (2) biraz, (3) çok gibi üç alternatiften birisi işaretlenmek suretiyle yanıtlanır. Her bir alt ölçekteki maddeler toplanmakta ve elde edilen puan kişinin ilgili alt ölçekten aldığı puanı göstermektedir. Puanlar 11-33 arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin ilgili alt ölçeğin yansıttığı özelliği fazla kullandığını, düşük puan ise ilgili alt ölçeğin yansıttığı özelliğin az kullanıldığını ifade etmektedir.

SYBSÖ, bireyin karşılaştığı stres yaşantılarında kullandığı başaçıkma stratejilerini objektif olarak değerlendirmeyi hedefleyen bir ölçektir ve toplam 33 maddeden oluşmakta, birbirinden bağımsız üç alt ölçeği kapsamaktadır. Başaçıkma stratejisi ölçeği, Amirkhan (1990) tarafından geliştirilmiş, Aysan (1994), tarafından uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan üç alt ölçek şunlardır :

1. Problem Çözme: Öncelikleri belirleme, uzlaşma, problemi tanıyabilme, zamanı iyi kullanma ve planlama gibi boyutları ölçmektedir.

2. Sosyal Destek Arama: Bireyin yakın çevresinden istediği duygusal destek, yardımı kabul etme eğilimi ve çevreye danışma ve paylaşma ortamı açısından değerlendiriliş biçimi ile karakterizedir.

3. Kaçınma: Erteleme, problemi görmezlikten gelme, problemin kaynağından uzaklaşıp başka şeylerle ilgilenme ile karakterize edilmiştir (Aysan, 1994).

Geçerlik: Ölçeğin geçerliği, benzer ölçekler geçerliği ve yapı geçerliği yöntemlerinin kullanımı ile sınıanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacı ile İç-Dış Kontrol Odağı, Beck Depresyon Envanteri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterleri Kriter ölçekler olarak kullanılmıştır. SYBSÖ alt ölçeklerinin belirtilen ölçeklerle Pearson Momentler Çarpım tekniği ile hesaplanmıştır. SYBSÖ alt ölçekleri ile kriter ölçekleri arasında bazı anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Problem çözme , Dış Kontrol Odağı ile negatif yönde ilişki göstermiştir (-.284), Sosyal Destek Aramada ise yüksek depresyon puanı ile negatif yönde (-.144) ilişkili bulunmuştur. Kaçınma ise artan kaygı (sürekli) düzeyi ve yüksek depresyon puanı ile (.257) anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Aysan, 1994).

Güvenirlilik: SYBSÖ'nin Güvenirliliği SYBSÖ'nin güvenirliliği test-tekrar test yöntemi ile yapılmıştır. SYBS Ölçeği 40 öğrenciden oluşan örneklem grubuna üç hafta ara ile verilmiştir ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar bulunmuştur. Her iki uygulamadan alınan puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Alt Ölçekler için bulunan Cronbach-alfa katsayıları .77-.85 arasında değişmiştir. Elde edilen sonuçlar, orijinal ölçek ile, yapılan çalışmadan elde edilen bulguların tutarlı olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonları Problem çözme için .43-58; Soysal Destek Arama için .51-.67; Kaçınma için ise .31-.44 aralığında çıkmıştır. SYBSÖ'nin en düşük madde toplam korelasyonlarının Kaçınma alt ölçeğinde olduğu belirlenmiştir. Kaçınma alt ölçeğindeki davranışsal boyutu ölçen maddelerden çok bilişsel boyut ile ilgili maddelerin düşük korelasyonlara sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi çalışmasında, faktör sayısının orijinal çalışmada olduğu gibi üç faktör olduğu görülmüştür (Aysan, 1994). Görüldüğü gibi alt ölçekler için elde edilen korelasyon katsayıları oldukça yüksektir. Elde edilen sonuçlar SYBS Ölçeği'nin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir (Aysan, 1988).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

Spielberger'in iki faktör kuramından yola çıkarak hazırlanmış olan bu ölçek, durumluk ve sürekli kaygıyı belirlemek amacıyla, kısa ve homojen maddelerden oluşturulmuş bir öz değerlendirme ölçeğidir (Spielberger ve ark., 1966-1970).

Bu araştırmada öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Formu (A-Trait) kullanılmıştır. Bu ölçek, normal yetişkinlerde kaygı seviyesini incelemek ve kaygının etkisini araştıran çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir, ayrıca lise öğrencileri, nöropsikiyatrik, medikal ve cerrahi hastalara da uygulanabileceği görülmüştür (Spielberger, 1970).

Sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı ile içinde bulunduğu durumların genellikle stresli olarak algılandığı hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu olarak tanımlanmaktadır. Durumluk kaygı (A state) ise, bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği ve buna fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği huzursuzluk duygusu olarak tanımlanmaktadır.

Sürekli kaygı formu bir öz değerlendirme (self – evaluation) anketi olması nedeniyle öğrencilerin, strese yatkınlıklarının ortaya çıkarılması ve kendilerini nasıl algıladıklarının belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır.

İki ayrı ölçekten meydana gelmiş olan bu ölçeğin ilk 20 maddesi bireylerin genellikle kendilerini nasıl hissettiklerini tanımlamalarını (sürekli kaygı), diğer 20 maddesi ise bireylerin, o anda kendilerini nasıl hissettiklerini tanımlamalarını sağlar. Bu çalışmada sürekli kaygı ölçeği kullanıldığı için, bu ölçekle ilgili bilgi verilmektedir. Sürekli kaygı ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ve davranışlar (örneğin; “kendimi emniyette hissedirim”, “hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki unutmam”) sıklık derecesine göre (1) nadiren, (2) bazen, (3) çoğu zaman, (4) hemen her zaman gibi dört alternatiften birisi işaretlenmek suretiyle açıklanır. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1 ile 4 arasındadır. Buna göre her maddede işaretlenen

ağırlık değerleri toplanarak 20 maddeden alınabilecek toplam puan değerleri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekteki 20 ifadenin 13 tanesi doğrudan ifadelerle olumsuz duyguları göstermekte, kalan 7 tanesi ise tersine dönmüş ifade olarak olumlu duyguları göstermektedir. Tersine dönmüş ifadelerden elde edilen ham puan, doğrudan ifadelerden elde edilmiş ham puandan çıkarılır. Elde edilen sayıya sabit 35 puan eklenerek elde edilen puanla bireyin sürekli kaygı puanına ulaşılmaktadır. Yüksek puan yüksek kaygı düzeyini, düşük puan düşük kaygı düzeyini ifade etmektedir. Uygulamalarda ortalama puan düzeyinin 36 – 41 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır (Öner ve Le Compte, 1985).

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği, altı yıl süren çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. Örneklem grupları toplam 6300 Amerikalı lise ve üniversite öğrencisi, psikiyatrik ve medikal hasta ile genç mahkumlardan oluşmuştur. Ölçeğin madde güvenirliği, test-tekrar test güvenirliği, kriter ve yapı geçerliliği yüksektir. Kişisel yeterliliğin tehdit edildiği durumlarda , sürekli kaygısı olan bireyin durumluk kaygı düzeyinde de yükselme görülmüştür. Ayrıca Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin istenilen düzeyde olması, maddelerinin kısa ve kolay anlaşılabilir olması, uygulama-puanlama ve yorumlama işlemlerinin karmaşık olmaması kullanılabilirliğini arttırmaktadır.

Güvenirlilik: Türkçeleştirilen ölçeğin güvenirliği, Kuder Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir şekli olan alpha korelasyonları ve madde korelasyonları ile hesaplanmıştır. Alpha korelasyon katsayıları, sürekli kaygı ölçeği için .83 ile .87 arasında, durumluk kaygı ölçeği için de .94 ile .96 arasında olup ölçeklerin İngilizce formlarından daha yüksek madde homojenliğine ve iç tutarlılığına ulaştığı görülmüştür. “ Madde Analizi ” tekniği ile her maddenin, tüm ölçekten elde edilen puanın varyansıya olan ilişkisi saptanmış ve durumluk kaygı ölçeğinin korelasyon katsayılarının .42 ile .85 arasında , sürekli kaygı ölçeğinin ise .34 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu katsayılar İngilizce el kitabında verilen durumluk ölçeğin katsayıları olan .39 ile .75 ve sürekli katsayıları olan .33 ile .68’den daha yüksektir. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .71 ile .86 arasında bulunmaktadır. Değişen aralıklarla iki kez uygulanan ölçeklerin, ölçek stabilitesi ile

değişkenliği hakkında bilgi veren güvenilirlik katsayılarının dağılımı incelendiğinde, sürekli kaygı puanlarının 10 gün ile 1 yıl arasında pek değişme göstermediği, yani oldukça sabit olduğu saptanmıştır. Ölçeklerden beklenen sonuç, kuramsal olarak, sürekli kaygı puanlarının stabiliteyi, durumluk kaygı puanlarının da değişkenliği yansıtması olmuştur. Sonuçların bu beklentileri doğrulaması, ölçeklerin yapı geçerliğini kanıtlar nitelikte kabul edilmiştir.

Geçerlik: Türkçeleştirilmiş Durumluk ve Sürekli Kaygı ölçeklerinin geçerliği iki ayrı teknikte saptanmıştır. Bunlar yapı yada deneysel kavram geçerliği ve kriter geçerliğidir. Ölçeklerin yapı ya da deneysel kavram geçerliği, durumluk ve sürekli kaygı kavramlarının kuramsal tanım ve beklentilerine ne denli uygun olduğunu saptamak sureti ile bulunmuştur. İki faktörlü kaygı kuramına göre sürekli kaygı genelde, bireyin çevresindeki pek çok şeyi tehlikeli yada özünü tehdit edici olarak algılama eğilimidir. Bu eğilim doğrudan doğruya çevresel koşullara bağlı değildir. Bireyin herhangi bir nedenle kendisini güvensiz hissetmesi ve dolayısı ile kolayca tehdit edilmesi duygusuna kapılmasıdır. Bu kişiler genellikle huzursuz, mutsuzdur. Bu duygulanımları durumluk ve sürekli kaygı puanıyla saptanabilir.

Yapı geçerliği için ölçeklerin kuramsal ve tanım beklentilerine uygunluğu farklı gruplara göre deneysel olarak sınanmıştır. Kriter geçerliğinde ise normal bireylerle psikiyatrik hastaların puan ortalamalarının farklı olduğu, bu nedenle belirli grupları ayırtıran özelliği olduğu saptanmıştır. Ayrıca Amerikan ve Türk Örneklem Grupları karşılaştırılmış ve her iki grupta da belirlenen kaygı düzeylerinin birbirine benzediği ve normalden psikiyatri hastalarına doğru kaygı düzeylerinde bir artış olduğu saptanmıştır (Öner; Le Compte, 1985).

Sürekli Kaygı Ölçeğinin Geçerlik katsayıları Zuckerman Ölçeği ile .50, Taylor'un Açık Kaygı Ölçeği ile .76 olarak saptandığı görülmektedir (Akboy,1991)

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, öğrenciyi sosyo-ekonomik ve kişisel özellikleriyle tanımak amacıyla literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, gencin kendine ilişkin algıları, ailesinin kendisine karşı tutumu, arkadaşlık ilişkileri, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının uyandırdığı duygular, sınavı kazanamama durumunda öğrencinin neler yapacağına ilişkin veri toplamak üzere hazırlanmıştır ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Uygulama

Araştırmaya ilişkin uygulamalar İzmir İl Merkezinde 2004-2005 öğretim yılında Ege Sistem ve Hedef Dershanelerinde üniversiteye hazırlanmak üzere lise son sınıflarda öğrenim gören, 107 kız, 108 erkek öğrenciyi kapsamaktadır.

Uygulama, dershanelerin rehber öğretmenleri ve araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Sürekli Kaygı Ölçeği üniversite sınavından 5 ay önce ve üniversite sınavından 1 ay önce olmak üzere toplam iki kez uygulanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma ve Sürekli Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi, farklılıkların kaynağını bulmak için ise LSD Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin sınava 5 ay kala ve 1 ay kala Sürekli Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ise “ Eşleştirilmiş Örneklem için t-testi” ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlar yüzdelerle ifade edilmiştir.

Çalışmaya ilişkin istatistiksel işlemler Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli, Ölçme ve Değerlendirme Alanında çalışan öğretim elemanları tarafından yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular sürekli kaygı düzeyinin belirlenmesi için Spielberger'in "Sürekli Kaygı Ölçeği"nin, stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi için stres yaşantılarında kullanılan "Baş çıkma Stratejileri Ölçeği"nin ve veri toplamada bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak için uygulanan, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir.

Örnekleme Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde, örneklemin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler doğrultusunda farklı değişkenler açısından tanıtımı yapılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1
Örneklemin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	Örneklem	
		N	%
Cinsiyet	Kız	107	49.8
	Erkek	108	50.2
Dershane	Hedef	85	39.5
	Ege Sistem	130	60.5
Öğrencilerin yaşı	16 yaş	13	6.0
	17 yaş	123	57.2
	18 yaş	71	33.0
	18 yaşından büyük	8	3.8

Öğrencilerin yaşadığı yer	Köy	4	1.9
	Kasaba	28	13
	Şehir	183	85.1
Öğrencilerin sosyo-eko.durumları	Yüksek	5	2.3
	Orta	186	86.5
	Düşük	24	11.2
Öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları	Kardeşi olmayan	39	18.1
	Bir kardeş	131	60.9
	Birden fazla kardeş	45	21
Öğrencilerin kardeşleri arasındaki sıralamaları	İlk çocuk	13	6
	İkinci çocuk	99	46
	Diğer	103	48
Öğrencilerin anne-babalarının okur-yazarlık durumu	Okur-yazar olmayan	6	1.4
	İlk-orta okul mezunu	138	32.1
	Lise mezunu	144	33.5
	Üniversite mezunu	142	32
Öğrencilerin sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişi	Aile	94	44.8
	Arkadaş	91	43.3
	Hiç kimse	25	11.9
Öğrencilerin anne-baba tutumlarını algılamaları	Demokratik	54	12.6
	Otoriter	54	12.6
	İlgili	300	70
	İlgisiz	22	4.8
Öğrencilerin öğretmen tutumlarını algılamaları	Demokratik	43	20
	Otoriter	41	19
	İlgili	121	56.3
	İlgisiz	10	4.7
Öğrencilerin sınav karşısındaki duygulanım durumları	Üzüntü-sıkıntı	114	53
	Bilgileri kullanmak için fırsat	43	20
	Fark etmez	32	15
	Diğer	25	12
Öğrencilerin kendi akademik başarılarını değerlendirmeleri	Sınıf ortalamasının altında	19	9
	Sınıf ortalamasında	154	71.6
	Sınıf ortalamasının üstünde	42	19

Öğrencilerin ders başarısızlığına ilişkin nedenleri	Ders çalışma alışkanlığı		
	yok	188	87.4
	Dikkatini toparlayamıyor	13	6
	Öğretmenler yetersiz	10	4.7
	Dersler ağır geliyor	4	1.9
Öğrencilerin ders başarısızlıklarının çözümüne yönelik verdiği yanıtlar	Ders çalışma alışkanlıkları		
	yeniden düzenlenmeli	157	73
	Öğretmenler daha ilgili olmalı	46	21.4
	Rehberlik servisinden yardım alınmalı	6	2.8
	Çözüm yolu bulamıyor	6	2.8
Öğrencilerin en çok zorlandıkları dersler	Matematik	99	46
	Fizik	44	20.5
	Kimya	43	20
	Coğrafya	29	13.5
Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirten yanıtları	Arkadaşlarıyla buluşuyor	93	43.3
	Müzik dinliyor	52	24.2
	Bilgisayarla ilgileniyor	29	13.5
	Kitap okuyor	23	11
	Spor yapıyor	17	8
Öğrencilerin arkadaşlarıyla beraberken kendilerini nasıl hissettikleri	Mutlu ve huzurlu	186	86.5
	Mutsuz ve huzursuz	7	3.3
	Diğer	22	10.2
Öğrencilerin kendi fiziksel özelliklerini algılama biçimleri	Kendini güzel ve yakışıklı buluyor	40	18.6
	Kendini güzel ve yakışıklı bulmuyor	24	11.2
	Kendini bazen güzel ve yakışıklı buluyor	107	49.7
	Güzellik ve yakışıklılığı önemsemiyor	44	20.5

Öğrencilerin doğru karar verip vermediklerine ilişkin algıları	Doğru karar verdiğiğine inanır	100	46.5
	Doğru karar verdiğiğine inanmaz	7	3.2
	Kısmen doğru karar verdiğiğine inanır	108	50.3
Öğrencilerin sınavı kazanamamaları durumunda aile ve arkadaşların durumu nasıl karşılayacakları	Bir dahaki sefer için desteklerler	252	59
	Nasıl bir tutumla karşılaşacaklarını bilemiyor	135	31.5
	Bu durumla ilgilenmezler	22	5.5
	Küçümserler	21	4
Öğrencilerin sınavı kazanamamaları durumunda kendilerine ilişkin duygu ve düşünceleri	Yeterince çalışırsa bir dahaki sınavda başarabileceğini düşünür	93	43.3
	Yeterince çalışmadığını düşünüp kendini suçlar	61	28.4
	Kendine olan güveni ve inancı azalır	37	17.2
	Yeterince çalışsa bile bir dahaki sınavda başarılı olabileceğine inanmaz	16	7.4
	Yeterince çalışmadığını düşünüp kendini suçlamaz	8	3.7
Öğrencilerin meslek seçiminde kendilerini etkileyenler var mı	Evet var	136	63.3
	Hayır yok	79	36.7
Öğrencilerin karşı cinsten arkadaşları var mı	Evet var	124	57.7
	Hayır yok	91	42.3
	Toplam	215	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına giren öğrencilerin, 107’si kız (%49.8), 108’i erkek (%50.2) olmak üzere toplam 215 öğrencidir.

Öğrencilerin 85’inin (%39.9) Hedef Dershanesinde, 130’unun (%60.5) Ege Sistem Dershanesinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin 13’ü (%6) 16 yaşında, 123’ü 17 yaşında (%57.2), 71’i (%33) 18 yaşında, 8’i (%3,8) 18 yaşından büyüktür.

Örneklem grubunun 4’ü (%1.9) köyde, 28’i (%13) kasabada, 183’ü (%85.1) şehirde yaşamaktadır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dağılımı şöyledir. 24’ü (%11.2) sosyo-ekonomik durumlarını yüksek, 186’sı (%86.5) orta, 5’i (%2.3) düşük olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımlarında 39’unun (%18.1) kardeşinin olmadığı, 131’inin (%60.9) bir kardeş, 45’inin (%21) birden fazla kardeşi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraları şu şekilde belirlenmiştir. 13’ü (%6) ilk çocuk, 99’u (%46) ikinci çocuk, 103’ü (%48) diğer yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin 6’sının (%1.4), anne-babalarının okur-yazar olmadığı, 138’inin anne-babalarının ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu (%32.1), 144’ünün (%33.5) lise, 142’sinin (%33) üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin 94’ü (%44.8) sorunlarını aileleri ile paylaştıkları, 91’i (%43.3) arkadaşları ile paylaştıkları, 25’inin (%11.9) hiç kimse ile paylaşmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin verdikleri yanıtlarda, 54'ünün (%12.6) anne babasını demokratik, 54'ünün (%12.6) otoriter, 300'ünün (%70) ilgili, 22'sinin (%4.8) ilgisiz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin 43'ünü (%20) demokratik, 41'ini (%19) otoriter, 121'ini (%56.3) ilgili, 10'unu (%4.7) ilgisiz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin sınav karşısındaki duygulanım durumlarına ilişkin verdikleri yanıtlarda, 114'ünün (%53) üzüntü-sıkıntı, 43'ünün (%20) sınavın bilgilerini kullanmak için bir fırsat olduğu, 32'sinin (%15) fark etmez yanıtını verdiği, 25 kişinin de (%12) diğer yanıtını verdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarıları yönünden kendilerini değerlendirmelerinde, 19'u (%9) başarısını sınıf ortalamasının altında, 154'ü (%71.6) sınıf ortalamasında, 42'si (%19) sınıf ortalamasının üstünde olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin ders başarısızlığına ilişkin olarak, 188'inin (%87.4) ders çalışma alışkanlığı edinemediği, 13'ünün (%6) dikkatini toplayamadığı, 10'unun (%4.7) öğretmenleri yetersiz bulduğu, 4'ünün de (%1.9) derslerin ağır geldiği ve bireysel sorunları olduğu yanıtını verdikleri görülmüştür.

Ders başarısızlığı sorununun çözümü için, öğrencilerin 157'si (%73) ders çalışma alışkanlıklarını yeniden düzenlemeleri gerektiğini, 46'sı (%21.4) öğretmenlerin daha ilgili olmasını istediklerini, 6'sının (%2.8) rehberlik servisinden yardım alabileceğini, yine 6'sının (%2.8) çözüm yolu bulamadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin 99'u (%46) matematik dersinde, 43'ü (%20) kimya dersinde, 44'ü (%20.5) fizik dersinde, 15'i (%) coğrafya dersinde zorlandıklarını belirtmiştir. 14 kişi de (%6.5) diğer yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin 93'ü (%43.3) boş zamanlarında arkadaşlarıyla buluştuklarını, 52'si (%24.2) müzik ile ilgilendiğini, 29'u (%13.5) bilgisayar ile geçirdiğini, 23'ü (%11) kitap okuduğunu, 17 kişi de (%8) spor ile ilgilendiğini belirtmiştir.

Öğrenciler arkadaşlarının yanında kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin duygularını 186'sı (%86.5) mutlu ve huzurlu, 7'si (%3.3) mutsuz ve huzursuz, 22'si de (%10.2) diğer olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin kendi fiziksel özelliklerini algılama biçimlerine verdikleri yanıtlarda, 40'ının (%18.6) kendini güzel veya yakışıklı bulduğu, 24'ünün (%11.2) kendini güzel veya yakışıklı bulmadığı, 107'sinin (%49.7) kendini bazen güzel veya yakışıklı bulduğu, 44'ünün (%20.5) güzellik veya yakışıklılığı hiç önemsemedikleri, bu konu üzerinde hiç durmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin 100'ü (%46.5) doğru karar verdiklerine inanmakta, 7'si (%3.2) doğru karar verdiğine inanmamakta, 108'i (%50.3) kısmen doğru kararlar verdiklerine inanmaktadırlar.

Öğrenciler sınavı kazanamamaları durumunda aile ve arkadaşlarının bu durumu nasıl karşılayacaklarına ilişkin verdikleri yanıtlarda, 252'si (%59) bir dahaki sefere destek göreceklerini, 135'i (%31.5) nasıl bir tutum ile karşılayacaklarını bilemediklerini, 22'sinin (%5.5) bu durumla ilgilenilmeyeceğini, 21'i de (%4) küçümseneceklerini söylemektedir.

Öğrencilerin sınavı kazanamamaları durumunda kendilerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin istendiği yanıtlarda, 93'ü (%43.3) yeterince çalışırsa bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğini, 61'i (%28.4) yeterince çalışmadığını düşünüp kendini suçlayacağını, 37'si (%17.2) kendine olan güveni ve inancı azalacağını, 16'sı (%7.4) yeterince çalışsa da bir dahaki sınavda başarılı olabileceğine inanmadığını, 8'i (%3.7) yeterince çalışmadığını düşünüp kendini suçlamayacağını belirtmiştir.

Öğrenciler meslek seçimlerinde 136'sı (%63.3) kendilerini kimsenin etkilemediğini, 79'unun (%36.7) kendilerini etkileyen biri yada birilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerini etkileyen kişilerin kimler olduğu sorusuna 133'ü (%61.9) aile, 51'i (%23.7) arkadaş olarak yanıt vermiştir.

Öğrencilerin 124'ünün (%57.7) karşı cinsten arkadaşı olmadığı, 91'inin (%42.3) karşı cinsten bir arkadaşı olduğu görülmüştür.

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ile İlgili Bulgular

Alt Problem 1: Öğrencilerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları, standart sapması ve t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Stresle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

SBD	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	SD	t-testi
							P
Problem Çözme	Kız	107	17.98	4.46	-.862	213	.390
	Erkek	108	18.50	4.37			
	Toplam	215	18.24	4.41			
Sosyal Destek Arama	Kız	107	19.32	4.48	-3.745	213	.000*
	Erkek	108	21.85	5.40			
	Toplam	215	20.59	5.11			
Kaçınma	Kız	107	22.15	3.74	-.751	213	.454
	Erkek	108	22.55	4.00			
	Toplam	215	22.35	3.87			

* p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları ($\bar{X} = 17.98$, $SS= 4.46$) ile erkek öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları ($\bar{X} = 18.50$, $SS= 4.37$) arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(1, 213) = -0.862$, $p > .05$).

Kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin sosyal destek arama davranışları puan ortalamalarının ($\bar{X} = 21.85$, $SS= 5.40$) kız öğrencilerin sosyal destek arama davranışları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 19.32$, $SS= 4.48$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t(1, 213) = -3.745$, $p < .01$).

Kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkma kaçınma davranışları puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin kaçınma davranışları puan ortalamaları ($\bar{X} = 22.15$, $SS= 3.74$) ile erkek öğrencilerin kaçınma davranışları puan ortalamaları ($\bar{X} = 22.55$, $SS= 4.00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(1, 213) = -0.751$, $p > .05$).

Alt Problem 2: Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analizlerde örneklemden yalnızca beş öğrenci üst sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığından, üst sosyo-ekonomik düzeye ilişkin bir karşılaştırma yapmak için hücre sayısı yetersiz kalmış ve bu 5 öğrencinin verileri analize dahil edilmemiştir. Sonuçta karşılaştırma yalnızca alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyler için gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerini Algılamaları İle Stresle
Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki

							t-testi	
SBD		N	\bar{X}	SS	T	SD	p	
Prob.	Alt SED	24	19.21	5.47				
Çözme	Orta	186	18.14	4.27	1.114	208	.267	
	SED							
	Toplam	215	18.24	4.41				
Sosyal	Alt SED	24	21.46	6.87				
Destek	Orta	186	20.45	4.90	.904	208	.367	
Arama	SED							
	Toplam	215	20.59	5.11				
	Alt SED	24	23.63	3.03				
Kaçınm	Orta	186	22.12	3.95	1.800	208	.073	
a	SED							
	Toplam	215	22.35	3.87				

Tablo 3’de görüldüğü gibi alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 19.21$, $SS = 5.47$) ile orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 18.14$, $SS = 4.27$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(1, 208) = 1.114$, $p > .05$).

Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 21.46$, $SS = 6.87$) ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin

sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.45$, $SS= 4.90$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(1, 208)= 0.904$, $p>.05$).

Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları kaçınma davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları kaçınma davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 23.63$, $SS= 3.03$) ile orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları kaçınma davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 22.12$, $SS=3.95$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(1, 208)= 1.800$, $p>.05$).

Alt Problem 3: Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla 3X4 tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Annenin okur yazar olmaması kategorisinde yalnızca 5 öğrenci olduğundan, bu kategori analize dahil edilmemiş ve 4 grup (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Annenin öğrenim düzeyine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Anne öğrenim		\bar{X}	SS
	düzeyi	N		
Problem Çözme	İlkokul	46	18.52	4.23
	Ortaokul	30	19.80	3.88
	Lise	74	17.55	4.65
	Üniversite	60	18.17	4.31
	Toplam	210	18.26	4.39
Sosyal Destek Arama	İlkokul	46	19.83	4.46
	Ortaokul	30	20.00	3.95
	Lise	74	20.70	4.73
	Üniversite	60	21.30	6.20
	Toplam	210	20.58	5.05
Kaçınma	İlkokul	46	22.00	3.74
	Ortaokul	30	21.63	2.68
	Lise	74	22.09	3.98
	Üniversite	60	23.52	4.18
	Toplam	210	22.41	3.87

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre, stresle başaçıkma problem çözme davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, anneleri ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.80$, $SS=3.88$) anneleri ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin problem çözme davranışı ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre, sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, anneleri üniversite düzeyinde

öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarında kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($\bar{X}=21.30$, $SS=6.20$) ile kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=23.52$, $SS=4.18$) anneleri ilköğretim, ortaokul ve lise öğrenim görmüş olan öğrencilerin sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle
Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

		Tek Yönlü Varyans Analizi				
SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	111.700	3	37.233	1.954	.122
	Gruplar içi	3924.895	206	19.053		
	Toplam	4036.595	209			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	68.456	3	22.819	.893	.446
	Gruplar içi	5264.668	206	25.557		
	Toplam	5333.124	209			
Kaçınma	Gruplar arası	106.669	3	35.556	2.420	.067
	Gruplar içi	3026.288	206	14.691		
	Toplam	3132.957	209			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, annelerin öğrenim düzeyine göre öğrencilerin stresle başa çıkma problem çözme ($F(3, 206) = 1.954, p > .05$); sosyal destek arama, ($F(3, 206) = 0.893, p > .05$) ve kaçınma davranışı ($F(3, 206) = 2.420, p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Alt Problem 4: Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla 3X4 tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Babalarının okur yazar olmaması kategorisinde yalnızca 1 öğrenci olduğundan, bu kategori analizden çıkarılmış ve 4 grup (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Babalarının öğrenim düzeyine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6
Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle Başaçıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Baba öğrenim düz.	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	İlkokul	30	18.87	4.09
	Ortaokul	32	19.16	4.31
	Lise	70	17.67	4.15
	Üniversite	82	18.09	4.74
	Toplam	214	18.22	4.40
Sosyal Destek Arama	İlkokul	30	20.53	5.40
	Ortaokul	32	20.94	4.75
	Lise	70	19.41	4.16
	Üniversite	82	21.51	5.73
	Toplam	214	20.60	5.11
Kaçınma	İlkokul	30	22.13	3.30
	Ortaokul	32	21.81	2.72
	Lise	70	21.77	4.12
	Üniversite	82	23.16	4.14
	Toplam	214	22.36	3.87

Tablo 6’da görüldüğü gibi, babaları ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.16$, $SS=4.31$) babaları ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, babaları üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($\bar{X}=21.51$, $SS=5.73$) ile kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=23.16$, $SS=4.14$) babaları ilkokul,

ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Stresle
Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi

SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	63.147	3	21.049	1.084	.357
	Gruplar içi	4077.531	210	19.417		
	Toplam	4140.678	213			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	170.423	3	56.808	2.205	.089
	Gruplar içi	5410.815	210	25.766		
	Toplam	5581.238	213			
Kaçınma	Gruplar arası	87.671	3	29.224	1.972	.119
	Gruplar içi	3111.624	210	14.817		
	Toplam	3199.294	213			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, babalarının öğrenim düzeyine göre öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları ile ($F(3, 210) = 1.084, p > .05$), sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($F(3, 210) = 2.205, p > .05$) ve kaçınma davranışı puan ortalamaları ($F(3, 210) = 1.972, p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Alt Problem 5: Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla 3X3 tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Anne tutumlarından “ilgisiz” kategorisini seçmiş olan yalnızca 4 öğrenci olduğu için, bu kategori analize dahil edilmemiştir ve 3 grup (demokratik, otoriter, ilgili) üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa Çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Anne tutumu	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	Demokratik	25	19.28	4.65
	Otoriter	17	19.24	4.40
	İlgili	169	18.02	4.39
	Toplam	211	18.27	4.43
Sosyal Destek Arama	Demokratik	25	23.00	4.22
	Otoriter	17	19.35	5.49
	İlgili	169	20.37	5.13
	Toplam	211	20.60	5.12
Kaçınma	Demokratik	25	22.08	3.62
	Otoriter	17	21.18	3.61
	İlgili	169	22.56	3.90
	Toplam	211	22.39	3.85

Tablo 8’de görüldüğü gibi anne tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan

ortalamalarının ($\bar{X}=19.28$, $SS=4.65$) anne tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Stresle başa çıkma da sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, anne tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=23.00$, $SS=4.22$) anne tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Stresle başa çıkma da kaçınma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, anne tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.56$, $SS=3.90$) anne tutumlarını “otoriter” ve “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin anne tutumlarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9
Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi

SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	52.092	2	26.046	1.331	.267
	Gruplar içi	4071.046	208	19.572		
	Toplam	4123.137	210			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	179.162	2	89.581	3.491	.032*
	Gruplar içi	5337.397	208	25.661		
	Toplam	5516.559	210			
Kaçınma	Gruplar arası	32.442	2	16.221	1.091	.338
	Gruplar içi	3091.908	208	14.865		
	Toplam	3124.351	210			

* p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin anne tutumlarını algılamalarına göre stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları (F (2, 208) =1.331, p>.05) ve kaçınma davranışı puan ortalamaları (F (2,208) =1.091, p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğrencilerin stresle başaçıkma kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise, öğrencilerin sosyal destek arama davranışları puan ortalamalarının (F (2, 208) =3.491, p<.05), anne tutumlarını algılamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 10 ’da verilmektedir.

Tablo 10
Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle
Başağıkmada Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki

Bağımlı Değişken	Anne Tutumu		Ortalamalar Farkı (I-J)	LSD Testi	
	(I)	(J)		SH	P
Sosyal Destek Arama	Demokratik	Otoriter	3.647(*)	1.592	.023
		İlgili	2.627(*)	1.085	.016
	Otoriter	Demokratik	-3.647(*)	1.592	.023
		İlgili	-1.020	1.289	.430
	İlgili	Demokratik	-2.627(*)	1.085	.016
		Otoriter	1.020	1.289	.430

* p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi anne tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (\bar{X} =23.00, SS= 4.22), anne tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından (\bar{X} =19.35, SS= 5.49) ve anne tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından (\bar{X} =20.375, SS= 5.13) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (\bar{X} =19.35, SS= 5.49), anne tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından (\bar{X} =23.00, SS= 4.22) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Anne tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (\bar{X} =20.37, SS= 5.13), anne tutumlarını “demokratik”

olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=23.00$, $SS= 4.22$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 6: Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla 3X4 tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başa Çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Baba tutumu	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	Demokratik	29	18.14	4.94
	Otoriter	37	18.95	4.62
	İlgili	131	17.96	4.18
	İlgisiz	18	19.00	4.77
	Toplam	215	18.24	4.41
Sosyal Destek Arama	Demokratik	29	22.76	4.37
	Otoriter	37	20.05	5.40
	İlgili	131	20.08	5.14
	İlgisiz	18	21.89	4.57
	Toplam	215	20.59	5.11
Kaçınma	Demokratik	29	22.45	4.52
	Otoriter	37	21.24	3.78
	İlgili	131	22.58	3.73
	İlgisiz	18	22.78	3.81
	Toplam	215	22.35	3.87

Tablo 11’de görüldüğü gibi baba tutumlarını “ilgisiz” olarak algılayan öğrencilerin stresle başa çıkma da kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.00$, $SS=4.77$) baba tutumlarını demokratik, otoriter ve ilgili olarak algılayan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Stresle başa çıkma da sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.76$, $SS=4.37$) baba tutumlarını otoriter, ilgi ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Stresle başa çıkma da kaçınma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.78$, $SS=3.81$) baba tutumlarını demokratik, otoriter ve ilgili olarak algılayan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle Başaçıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi						
SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem	Gruplar arası	39.274	3	13.091	.670	.571
Çözme	Gruplar içi	4124.149	211	19.546		
	Toplam	4163.423	214			
Sosyal	Gruplar arası	210.925	3	70.308	2.759	.043*
Destek	Gruplar içi	5377.056	211	25.484		
Arama	Toplam	5587.981	214			
Kaçınma	Gruplar arası	55.834	3	18.611	1.247	.294
	Gruplar içi	3149.003	211	14.924		
	Toplam	3204.837	214			

* p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları (F (3, 211) =.670, p>.05) ve kaçınma davranışı puan ortalamaları (F (3, 211) =1.247, p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başaçıkma sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (F (3, 211) =2.759, p<.05) baba tutumlarını algılamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Stresle
Başaçıkmanda Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki

Bağımlı Değişken	LSD Testi				
	Baba Tutumu (I)	Baba Tutumu (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	SH	P
Sosyal Destek Arama	Demokratik	Otoriter	2.705(*)	1.252	.032
		İlgili	2.675(*)	1.036	.011
		İlgisiz	.870	1.515	.566
	Otoriter	Demokratik	-2.705(*)	1.252	.032
		İlgili	-.030	.940	.975
		İlgisiz	-1.835	1.451	.207
	İlgili	Demokratik	-2.675(*)	1.036	.011
		Otoriter	.030	.940	.975
		İlgisiz	-1.805	1.269	.156
	İlgisiz	Demokratik	-.870	1.515	.566
		Otoriter	1.835	1.451	.207
		İlgisiz	1.805	1.269	.156

* p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (\bar{X} =22.76, SS= 4.37), baba tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları (\bar{X} =20.05, SS= 5.40) ve baba tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından (\bar{X} =20.08, SS= 5.14) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baba tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının (\bar{X} =20.05, SS= 5.40) baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından (\bar{X} =22.76, SS= 4.37) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde baba tutumlarını “ilgili” olarak

algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=20.08$, $SS= 5.14$), baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=22.45$, $SS= 4.52$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 7: Öğrencilerin akademik başarıları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarına göre, stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 3X3 tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14
Öğrencilerin Akademik Başarılarını Algılamalarına Göre Stresle Başa Çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Akademik başarı	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	Düşük	19	18.42	4.77
	Orta	154	18.38	4.23
	Yüksek	42	17.67	4.90
	Toplam	215	18.24	4.41
Sosyal Destek Arama	Düşük	19	20.89	5.21
	Orta	154	20.33	4.87
	Yüksek	42	21.40	5.88
	Toplam	215	20.59	5.11
Kaçınma	Düşük	19	21.00	2.49
	Orta	154	22.27	3.99
	Yüksek	42	23.24	3.76
	Toplam	215	22.35	3.87

Tablo 14’de görüldüğü gibi, akademik başarılarını düşük olarak algılayan öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 18.42$, $SS = 4.77$) akademik başarılarını “orta” ve “yüksek” olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akademik başarılarını “yüksek” olarak algılayan öğrencilerin ise stresle başa çıkma kullandıkları sosyal destek arama puan ortalamalarının ($\bar{X} = 21.40$, $SS = 5.88$) ve kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 23.24$, $SS = 3.76$) akademik başarılarını “düşük” ve “orta” olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarına göre stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15
Öğrencilerin Akademik Başarılarını Algılamalarına Göre Stresle
Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi						
SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	17.302	2	8.651	.442	.643
	Gruplar içi	4146.121	212	19.557		
	Toplam	4163.423	214			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	39.962	2	19.981	.764	.467
	Gruplar içi	5548.019	212	26.170		
	Toplam	5587.981	214			
Kaçınma	Gruplar arası	68.673	2	34.336	2.321	.101
	Gruplar içi	3136.165	212	14.793		
	Toplam	3204.837	214			

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarına göre , stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları ($F(2, 212) = 0.442, p > .05$), sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($F(2, 212) = 0.764, p > .05$) ve kaçınma davranışı puan ortalamaları ($F(2, 212) = 2.321, p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Alt Problem 8: Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilere, sınavı kazanamamaları durumunda neler hissedebilecekleri sorulmuş ve verdikleri yanıtlara göre öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır. 1. grup “Kendime olan güvenim ve inancım azalır”; 2. grup “Yeterince çalışırsam bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğime inanırım”; 3. grup “Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam”; 4. grup” Yeterince çalışmadığımı düşünür ve kendimi suçlarım”; 5. grup “Yeterince çalışmadığımı düşünürüm ama kendimi suçlamam” yanıtını verenlerdir. Bu gruplara göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için 3X4 tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. 5. grupta yalnızca bir öğrenci bulunduğu için bu kategori analize dahil edilmemiştir. Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16
Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler
Hissedebileceklerini Tanımlamalarına Göre Stresle Başaıkma
Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Sınavı kazanamama durumunda			
	hissedilen duygular	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	Kendime olan güvenim ve inancım azalır	114	18.31	4.28
	Yeterince çalışırsam bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğime inanırım	43	18.51	4.24
	Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam	32	17.63	5.23
	Yeterince çalışmadığımı düşünür ve kendimi suçlarım	25	18.36	4.37
	Toplam	214	18.25	4.41
Sosyal Destek Arama	Kendime olan güvenim ve inancım azalır	114	20.10	4.55
	Yeterince çalışırsam bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğime inanırım	43	21.49	5.18
	Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam	32	22.47	6.52
	Yeterince çalışmadığımı düşünür ve kendimi suçlarım	25	19.16	4.70
	Toplam	214	20.62	5.10
Kaçınma	Kendime olan güvenim ve inancım azalır	114	21.52	3.45
	Yeterince çalışırsam bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğime inanırım	43	22.88	3.67
	Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam	32	22.91	5.23
	Yeterince çalışmadığımı düşünür ve kendimi suçlarım	25	24.32	3.02
	Toplam	214	22.33	3.86

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre “yeterince çalışırsam bir dahaki sınava daha başarılı olabileceğime inanırım” yanıtını veren öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=18.51$, $SS= 4.24$) “kendime olan güvenim ve inancım azalır”, “yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam”, “yeterince çalışmadığımı düşünür kendimi suçlarım”, “yeterince çalışmadığımı düşünüp kendimi suçlamam” yanıtını veren öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. “Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam” yanıtını veren öğrencilerin ise stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=17.63$, $SS= 5.23$) “kendime olan güvenim ve inancım azalır”, “yeterince çalışırsam başarılı olabileceğime inanırım”, “yeterince çalışmadığımı düşünür kendimi suçlarım”, “yeterince çalışmadığımı düşünüp kendimi suçlamam” yanıtını veren öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

“Yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam” yanıtını veren öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.47$, $SS= 6.52$) “kendime olan güvenim ve inancım azalır”, “yeterince çalışırsam bir dahaki sınavda başarılı olabileceğime inanmam”, “yeterince çalışmadığımı düşünür kendimi suçlarım”, “yeterince çalışmadığımı düşünüp kendimi suçlamam” yanıtını veren öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca “yeterince çalışmadığımı düşünür ve kendimi suçlarım” yanıtını veren öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.16$, $SS= 4.70$) “kendime olan güvenim ve inancım azalır”, “yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam”, “yeterince çalışırsam başarılı olabileceğime inanırım”, “yeterince çalışmadığımı düşünüp kendimi suçlamam” yanıtını veren öğrencilerden daha düşük, kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=24.32$, $SS= 3.02$) ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Kendime olan inancım ve güvenim azalır” yanıtını veren öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.52$, $SS= 3.45$) “yeterince çalışırsam

bir dahaki sınavda başarılı olabileceğime inanırım”, “yeterince çalışsam bile başarılı olabileceğime inanmam”, “yeterince çalışmadığımı düşünür kendimi suçlarım”, “yeterince çalışmadığımı düşünüp kendimi suçlamam” yanıtını veren öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre, stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler Hissedebileceklerini Tanımlamalarına Göre Stresle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi						
SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	16.115	3	5.372	.272	.845
	Gruplar içi	4142.259	210	19.725		
	Toplam	4158.374	213			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	226.330	3	75.443	2.979	.032*
	Gruplar içi	5318.012	210	25.324		
	Toplam	5544.341	213			
Kaçınma	Gruplar arası	198.061	3	66.020	4.645	.004*
	Gruplar içi	2985.042	210	14.214		
	Toplam	3183.103	213			

* $p < .05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre, stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($F(3,210) = 0.272, p > .05$).

Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre, stresle başa çıkma kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına bakıldığında ise gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ($F(3, 210) = 2.979, p < .05$); benzer şekilde öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkma kullandıkları kaçınma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($F(3, 210) = 4.645, p < .05$).

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına bakmak için izleme testi olarak LSD testi kullanılmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18

**Öğrencilerin Sınavı Kazanamama Durumunda Neler Hissedebileceklerini
Tanımlamalarına Göre Stresle Başaçıkma Sosyal Destek Arama
Davranışı Arasındaki İlişki**

Bağımlı Değişken	LSD Testi				
	Sınav Duygusu (I)	Sınav Duygusu (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	SH	P
Stresle başa çıkma sosyal destek arama davranışı	1	2	-1.392	.901	.124
		3	-2.372(*)	1.007	.019
		4	.936	1.111	.400
	2	1	1.392	.901	.124
		3	-.980	1.175	.405
		4	2.328	1.266	.067
	3	1	2.372(*)	1.007	.019
		2	.980	1.175	.405
		4	3.309(*)	1.343	.015
	4	1	-.936	1.111	.400
		2	-2.328	1.266	.067
		3	-3.309(*)	1.343	.015
Stresle başa çıkma kaçınma davranışı	1	2	-1.366(*)	.675	.044
		3	-1.389	.754	.067
		4	-2.802(*)	.833	.001
	2	1	1.366(*)	.675	.044
		3	-.023	.880	.980
		4	-1.436	.948	.131
	3	1	1.389	.754	.067
		2	.023	.880	.980
		4	-1.414	1.006	.162
	4	1	2.802(*)	.833	.001
		2	1.436	.948	.131
		3	1.414	1.006	.162

* p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, sınavı kazanamama durumunda “kendine olan güveninin ve inancının azalacağını”, “yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığı” ve “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağı” yanıtını veren öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınavı kazanamama durumunda “kendine olan güveninin ve inancının azalacağını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=20.10$, $SS=4.55$), “yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığı” yanıtını veren öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=22.47$, $SS=6.52$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Sınavı kazanamama durumunda hissedilebilecek duygulara ilişkin “yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.47$, $SS=6.52$), “yeterince çalışmadığını düşünüp kendini suçlayan” öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına ($\bar{X}=19.16$, $SS=4.70$) ve “kendine olan güveninin ve inancının azalacağını” belirten öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına ($\bar{X}=20.10$, $SS=4.55$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.16$, $SS=4.70$), “yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=22.47$, $SS=6.52$), anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları kaçınma davranışı puan ortalamaları ile sınavı kazanamama durumundaki duygulanım durumu ifadeleri karşılaştırıldığında ise sınavı kazanamama durumda neler hissedebileceklerini “kendine güveni ve inancı azalacağı” olarak ifade eden öğrencilerin, kaçınma

davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 21.52$, $SS=3.45$), “yeterince çalışırsa bir dahaki seferde daha başarılı olabileceğine inandığı” yanıtını veren öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 22.88$, $SS=3.67$) ve “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayan” öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 24.32$, $SS=3.02$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

“Yeterince çalışırsa bir dahaki seferde daha başarılı olabileceğine inandığı” yanıtını veren öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 22.88$, $SS=3.67$), sınavı kazanamama durumunda “kendine olan güveni ve inancının azalacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 21.52$, $SS=3.45$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayan” öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 24.32$, $SS=3.02$) sınavı kazanamama durumunda “kendine olan güveni ve inancının azalacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 21.52$, $SS=3.45$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir .

Alt Problem 9: Öğrencilerin sorunlarını paylaştıkları kişiye göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilere sorunlarını en çok kiminle paylaştıkları sorulmuş ve öğrenciler verdikleri yanıtlara göre 5 gruptan birine dahil olmuşlardır. 1. grup “aile”; 2. grup “arkadaş”; 3. grup “öğretmen”; 4. grup “rehberlik birimi”; 5. grup “hiç kimse” yanıtını seçenlerdir. Bu gruplara göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için 3X3 tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. 3. grupta (öğretmen) yalnız 3 kişi, 4. grupta (rehberlik birimi) ise yalnızca iki kişi bulunduğundan bu gruplar analize dahil edilmemiştir. Öğrencilerin sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişiye göre, stresle başa çıkma davranışları puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19
Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştıkları Kişiye Göre Stresle Başa Çıkma Davranışlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

SBD	Sorunların paylaşıldığı kişi	N	\bar{X}	SS
Problem Çözme	Aile	94	18.37	4.45
	Arkadaş	91	18.32	4.12
	Hiç kimse	25	18.04	5.37
	Toplam	210	18.31	4.41
Sosyal Destek Arama	Aile	94	20.31	4.86
	Arkadaş	91	19.99	4.71
	Hiç kimse	25	23.96	6.14
	Toplam	210	20.60	5.10
Kaçınma	Aile	94	22.66	3.60
	Arkadaş	91	22.52	3.63
	Hiç kimse	25	21.20	5.34
	Toplam	210	22.42	3.86

Tablo 19’da görüldüğü gibi sorunlarını “aile”leri ile paylaşmayı tercih eden öğrencilerin, stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=18.37$, $SS=4.45$) sorunlarını “arkadaş” ile paylaştığını ve “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerden daha yüksek olduğu, sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmadığı yanıtını veren öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=18.04$, $SS=5.37$) sorunlarını “aile” ve “arkadaş” ile paylaştığını belirten öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=23.96$, $SS=6.14$) sorunlarını “aile” ve “arkadaş” ile paylaştığını belirten öğrencilerden daha yüksek olduğu, sorunlarını arkadaşları ile paylaşmayı tercih eden öğrencilerin, kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19.99$, $SS=4.71$) sorunlarını

“aile” ile paylaştığını ve “hiç kimse” ile paylaşmadığını ifade eden öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başa çıkma davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, sorunlarını “aile” ile paylaşan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.66$, $SS=3.60$) sorunlarını “arkadaş” ile paylaştığını ve “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerden daha yüksek olduğu, sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin, kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.20$, $SS=5.34$) sorunlarını “aile” ve “arkadaş” ile paylaştığını belirten öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sorunlarını paylaştıkları kişiye göre kullandıkları stresle başa çıkma davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20
Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştıkları Kişiye Göre Stresle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi						
SBD	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	2.195	2	1.097	.056	.946
	Gruplar içi	4070.686	207	19.665		
	Toplam	4072.881	209			
Sosyal Destek Arama	Gruplar arası	324.193	2	162.097	6.564	.002*
	Gruplar içi	5112.002	207	24.696		
	Toplam	5436.195	209			
Kaçınma	Gruplar arası	43.449	2	21.725	1.460	.235
	Gruplar içi	3079.832	207	14.878		
	Toplam	3123.281	209			

* p<.05

Tablo 20'ye göre, öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları ($F(2, 207) = .056, p > .05$) ve kaçınma davranışı puan ortalamaları ($F(2,207) = 1.460, p > .05$) arasında, sorunlarını kiminle paylaştıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 20'de stresle başa çıkma sosyal destek arama puan ortalamalarının, öğrencilerin sorunlarını kiminle paylaştıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F(2, 207) = 6.564, p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 21
Öğrencilerin Sorunlarını Paylaştıkları Kişiyeye Göre Stresle Başa Çıkma Sosyal Destek Arama Davranışı Arasındaki İlişki

Bağımlı Değişken	Sor. Pay. Kişi (I)	Sor. Pay. Kişi (J)	Ortalama ar Farkı (I-J)	LSD Testi	
				SH	P
Sosyal Destek Arama	Aile	Arkadaş	.319	.731	.662
		Hiç kimse	-3.651(*)	1.118	.001
	Arkadaş	Aile	-.319	.731	.662
		Hiç kimse	-3.971(*)	1.122	.000
	Hiç kimse	Aile	3.651(*)	1.118	.001
		Arkadaş	3.971(*)	1.122	.000

* $p < .05$

Tablo 21'de, sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 23.96, SS = 6.14$), sorunlarını “aile” paylaştığını ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.31, SS = 4.86$) ve “arkadaş” ile paylaştığını ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 19.99, SS = 4.71$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sürekli Kaygı Düzeyi ile İlgili Bulgular

Alt Problem 10: Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyine göre, stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyine göre stresle başa çıkma davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapması ve t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22
Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Stresle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki

		t-testi					
SBD	SKD	N	\bar{X}	SS	T	SD	P
Problem Çözme	D. Kaygılı	117	18.72	4.50	1.737	213	.084
	Y. Kaygılı	98	17.67	4.24			
Sosyal Destek Arama	D. Kaygılı	117	21.28	5.36	2.187	213	.030*
	Y. Kaygılı	98	19.77	4.67			
Kaçınma	D. Kaygılı	117	23.10	3.87	3.186	213	.002*
	Y. Kaygılı	98	21.45	3.68			

* p<.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarına bakıldığında, sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamaları ($\bar{X}=18.72$, $SS=4.50$) ile ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamaları ($\bar{X}=17.67$, $SS=4.24$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(1, 213)=1.737$, $p>.05$).

Sürekli kaygı düzeyine göre, stresle başa çıkma sosyal destek arama puanı ortalamalarına bakıldığında, sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.28$, $SS=5.36$), sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=19.77$, $SS=4.67$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t(1, 213)=2.187$, $p<.05$).

Stresle başa çıkma kullanılan kaçınma davranışı puan ortalamaları incelendiğinde ise, sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=23.10$, $SS=3.87$), sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=21.45$, $SS=3.68$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($t(1, 213)=3.186$, $p<.05$).

Alt Problem 11: Öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları, standart sapması ve t-testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		t-testi					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	SD	P	
Kız	107	68.71	7.32	5.993	213	.000*	
Kaygı Erkek	108	63.14	6.27				

* p<.05

Tablo 23’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t (1, 213)= 5.993, p<.05).

Kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} = 68.71, SS= 7.32), erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından (\bar{X} = 63.14, SS= 6.27) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 12: Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analizlerde örneklemden yalnızca beş öğrenci üst sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığından, üst sosyo-ekonomik düzeye ilişkin bir karşılaştırma yapmak için hücre sayısı yetersiz kalmış ve bu 5 öğrencinin verileri analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak karşılaştırma yalnızca alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyler için gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin puan ortalamaları, standart sapma, ve t-testi sonuçları Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24
Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Durumlarını Algılamalarına Göre
Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

							t-testi
	S.Eko. Durum	N	\bar{X}	SS	T	SD	p
Kaygı	Alt SED	24	62.38	5.47			
	Orta SED	186	66.38	4.27	-2.544	208	.012*

* p<.05

Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =62.38, SS= 5.47) ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =66.38, SS= 4.27) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t (1, 208)= -2.544, p<.05).

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =66.38, SS= 4.27), alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından (\bar{X} =62.38, SS= 5.47) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alt Problem 13: Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla 3X3 tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anne tutumlarını “ilgisiz” olarak algılayan öğrencilerin kategorisinde yalnızca 4 öğrenci olduğundan, bu kategori analize dahil edilmemiş ve 3 grup (demokratik, otoriter, ilgili) üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamalarına göre sürekli kaygı düzeyi ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 25’de verilmektedir.

Tablo 25
Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

	Anne tutumu	N	\bar{X}	SS
Kaygı	Demokratik	25	65.16	7.65
	Otoriter	17	68.06	8.34
	İlgili	169	65.62	7.15
	Toplam	211	65.76	7.31

Tablo 25’de görüldüğü gibi, algıladıkları anne tutumlarını “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =68.06, SS= 8.34) anne tutumlarını “demokratik” ve “ilgili” olarak değerlendiren öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne tutumlarını “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin ise sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =65.16, SS= 7.65) anne tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin anne tutumlarını algılamalarına göre sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26
Öğrencilerin Anne Tutumlarını Algılamalarına Göre
Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Tek Yönlü Varyans Analizi				
Varyans Kaynağı		KT	SD	KO	F	p
Kaygı	Gruplar arası	102.087	2	51.044	.954	.387
	Gruplar içi	11128.064	208	53.500		
	Toplam	11230.152	210			

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2, 208) = .954, p > .05$).

Alt Problem 14: Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre, sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla 3X4 tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

Baba tutumu	N	\bar{X}	SS
Demokratik	29	65.17	7.38
Otoriter	37	67.46	6.63
Kaygı İlgili	131	64.83	6.87
İlgisiz	18	71.78	9.16
Toplam	215	65.91	7.35

Tablo 27’de görüldüğü gibi, baba tutumlarını “ilgisiz” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=71.78$, $SS=9.16$) baba tutumlarını “ilgili”, “demokratik” ve “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba tutumlarını “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerin ise sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=64.83$, $SS=6.87$) ise, baba tutumlarını “ilgisiz”, “demokratik” ve “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre, sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamalarına Göre
Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tek Yönlü Varyans Analizi						
	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Kaygı	Gruplar arası	876.577	3	292.192	5.769	.001*
	Gruplar içi	10686.744	211	50.648		
	Toplam	11563.321	214			

* $p < .05$

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin baba tutumlarını algılamalarına göre sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(3, 211) = 5.769, p < .01$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla izleme testi olarak LSD uygulanmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29
Öğrencilerin Baba Tutumlarını Algılamaları İle
Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bağımlı Değişken	LSD Testi				
	Baba Tutumu (I)	Baba Tutumu (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	SH	P
Kaygı	Demokratik	Otoriter	-2.287	1.765	.196
		İlgili	.340	1.461	.816
		İlgisiz	-6.605(*)	2.135	.002
	Otoriter	Demokratik	2.287	1.765	.196
		İlgili	2.627(*)	1.325	.049
		İlgisiz	-4.318(*)	2.045	.036
	İlgili	Demokratik	-.340	1.461	.816
		Otoriter	-2.627(*)	1.325	.049
		İlgisiz	-6.946(*)	1.789	.000
	İlgisiz	Demokratik	6.605(*)	2.135	.002
		Otoriter	4.318(*)	2.045	.036
		İlgili	6.946(*)	1.789	.000

* p<.05

Tablo 29'a göre, baba tutumlarını “demokratik” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =65.17, SS=7.38), baba tutumlarını “ilgisiz” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından (\bar{X} =71.78, SS=9.16) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Baba tutumlarını “otoriter” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =67.46, SS=6.63), baba tutumlarını “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarına (\bar{X} =64.83, SS=6.87) göre yüksek, baba tutumlarını “ilgisiz” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı

düzeyi puan ortalamalarına göre ($\bar{X}=71.78$, $SS=9.16$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Baba tutumlarını “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=64.83$, $SS=6.87$), baba tutumlarını “ilgisiz” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=71.78$, $SS=9.16$) ve baba tutumlarını “otoriter” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=67.46$, $SS=6.63$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Baba tutumlarını “ilgisiz” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=71.78$, $SS=9.16$), baba tutumlarını “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=65.17$, $SS=7.38$), baba tutumlarını “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=64.83$, $SS=6.87$) ve baba tutumlarını “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=67.46$, $SS=6.63$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 15: Öğrencilerin sınavdan 5 ay ve 1 ay önceki sürekli kaygı düzeylerine ilişkin ölçümler arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sınavdan 5 ve 1 ay önceki sürekli kaygı düzeylerine ilişkin anlamlı bir değişim gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla “Eşleştirilmiş Örneklem İçin t-testi” uygulanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin sınavdan 1 ay önce yapılmış olan 2. uygulamadaki sürekli kaygı düzeyi puanı ortalamaları ($\bar{X}=131.21$, $SS=959.758$) ile sınavdan 5 ay önce yapılan ilk uygulamadaki puan ortalamalarına ($\bar{X}=126.25$, $SS=923.457$) göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu görülmektedir ($t(1, 215)=-2.006$, $p<.05$). Sonuçlar Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30
Öğrencilerin Sınavdan 5 Ay ve 1 Ay Önceki Sürekli Kaygı Düzeyleri
Arasındaki İlişki

							t-testi
Sınava 5 ve 1 ay varken kaygı düzeyi		N	\bar{X}	SS	T	SD	P
Kaygı	5 ay	216	126.25	923.457	-2.006	215	.046*
	1 ay	216	131.21	959.758			

* p<.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrencilerin sınava 5 ay kala yapılan uygulama sonuçlarına göre, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =126.25, SS=923.457) ile sınava 1 ay kala yapılan uygulama sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları (\bar{X} =131.21, SS=959.758) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve sınav yaklaştıkça öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar verilmekte, tartışılmakta ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Örnekleme Tanıtıcı Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma kapsamına giren öğrencilerin, 107'si kız, 108'i erkek toplam 215 öğrencidir.

Öğrencilerin çoğunluğunun 17 yaşında olduğu, şehirde yaşadığı ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun bir kardeşi olduğu, kardeş sıralamasında da ikinci ve üçüncü çocuk oldukları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğunun ebeveynlerinin lise ve üniversite mezunu olduğu, okur yazar olmayanların çok az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun sorunlarını aileleri ve arkadaşları ile paylaştıkları, %11.9 gibi önemsenecek bir oranın sorunlarını hiç kimse ile paylaşmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu anne-baba ve öğretmen tutumlarını “ilgili” olarak değerlendirmektedir.

Elde edilen bulgulara göre sınavın, öğrencilerin çoğunda üzüntü ve sıkıntıya neden olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunun akademik başarısının sınıf ortalamasında olduğu saptanmıştır. Ders başarısızlıklarının nedeni olarak da öğrencilerin büyük çoğunluğu ders çalışma alışkanlığı edinemediğini, bu sorunun çözümü için ders çalışma alışkanlığının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Maalesef öğrencilerin %2.8 gibi çok az bir kısmı sorunlarının çözümünde rehberlik servisine başvurmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler fen derslerinde sosyal derslere göre daha fazla zorlanmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu boş zamanlarını arkadaşları ile buluşarak değerlendirmekte ve onların yanında kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmektedir. Stresi azaltmada önemli bir etken olan spor ile ilgilenen öğrenci oranı da yalnızca %8 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin kendilerini fiziksel olarak algılamalarında kendilerine ilişkin beğenilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu, “kısmen” doğru kararlar verdiklerine inanmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu sınavı kazanamamaları halinde aile ve arkadaşlarından bir dahaki sınav için destek görececeklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun sınavı kazanamamaları halinde yeterince çalışırsa bir dahaki sınavda başarılı olabileceklerini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin çoğu meslek seçiminde kendilerini etkileyen biri olmadığını belirtmiştir. Kendini etkileyen kişi olduğu yanıtını verenlerin çoğunluğunun da meslek seçiminde ailelerinin etkisinde kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunun karşı cinsten bir arkadaşı olmadığı, buna neden olarak sınav döneminde derslerin yoğun olduğu ve bunu kendilerinin istemediği gibi yanıtlarla açıklamışlardır.

Sonuç olarak örneklem grubunu oluşturan kız ve erkek öğrenci sayısı birbirine yakındır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 17 yaşında ve şehirde yaşamaktadır. Öğrencilerin çoğunun sosyo-ekonomik durumları orta düzeydedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu iki kardeştir. Öğrencilerin çoğu sorunlarını en çok aileleri ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu anne-baba tutumlarını “ilgili” olarak belirtmiştir. Üniversite seçme ve yerleştirme sınavı, öğrencilerin çoğu için “üzüntü ve sıkıntıya” neden olmaktadır. Öğrencilerin çoğunun ders başarısı “sınıf ortalamasındadır”. Öğrencilerin çoğu derslerindeki başarısızlığın nedenini “ders çalışma alışkanlığı edinemedikleri” olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu kendilerini arkadaşlarının yanında “mutlu ve huzurlu” hissetmektedir. Öğrencilerin çoğu “meslek seçiminde kendilerini etkileyen biri olmadığını” belirtmektedir.

Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Cinsiyet değişkeni bir çok araştırmada önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre, stresle başa çıkma davranışlarının karşılaştırılmasında kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, kız öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları kaçınma davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, cinsiyet açısından kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

2.Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kız ve erkek öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

3.Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Araştırma bulgularında, öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre, stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, annesi ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının annesi ilkököl, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annesi üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin de sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarının annesi ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmüş olan öğrencilerin sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4 .Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre, stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen babası ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamalarının babası ilkököl, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin problem çözme davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Babası üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin de sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarının babası ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmüş olan öğrencilerin sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkmada kullandıkları, problem çözme ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Anne tutumlarını “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin, sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının anne tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak ifade eden öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne tutumlarını “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin, sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının anne tutumlarını “demokratik” olarak ifade

eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Anne tutumlarını “ilgili” olarak ifade eden öğrencilerin, sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, anne tutumlarını “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

6.Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin, sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, baba tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baba tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, baba tutumunu “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Baba tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, baba tutumunu “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

7. Öğrencilerin akademik başarıları ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarına göre, stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma davranışları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

8. Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebileceklerini tanımlamalarına göre stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, sosyal destek arama ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre sınavı kazanamama durumunda “kendine olan inancının ve güveninin azalacağını”, “yeterince çalışsa bile, başarılı olabileceğine inanmadığını” ve “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

“Kendine olan inancının ve güveninin azalacağını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının “yeterince çalışsa bile, başarılı olabileceğine inanmadığını” ifade eden öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

“Yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ve “kendine olan inancının ve

güveninin azalacağını” belirten öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, “yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inanmadığını” ifade eden öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları kaçınma davranışı puan ortalamaları, sınavı kazanamama durumundaki duygulanım durumlarının ifadeleri ile karşılaştırıldığında, sınavı kazanamama durumunda “kendine olan inancı ve güveninin azalacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının “yeterince çalışırsa bir dahaki sınavda daha başarılı olabileceğine inanan” ve “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

“Yeterince çalışsa bile başarılı olabileceğine inandığını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarının, sınavı kazanamama durumunda “kendine olan inancı ve güveninin azalacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınavı kazanamama durumunda “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamaları, “kendine olan inancı ve güveninin azalacağını” ifade eden öğrencilerin kaçınma davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

9. Öğrencilerin sorunlarını paylaştığı kişiye göre stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sorunlarını kiminle paylaştıkları değişkenine göre, stresle başa çıkmada problem çözme ve kaçınma davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyal destek arama davranışı ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrencilerin stresle başa çıkmada sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin, sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının, sorunlarını “arkadaş” ve “aile” ile paylaştığını belirten öğrencilerin sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

10. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkmada kullandıkları problem çözme davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Stresle başa çıkmada sosyal destek arama davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, stresle başa çıkmada kullandıkları sosyal destek arama puan ortalamalarının sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Stresle başa çıkmada kaçınma davranışı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sürekli kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, stresle başa çıkmada kullandıkları kaçınma puan ortalamalarının, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

11. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

12. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bulgulara göre alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

13. Öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Anne tutumlarını “otoriter” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, anne tutumlarını “demokratik” ve “ilgili” olarak ifade eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülse de, istatistiksel olarak öğrencilerin anne tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

14. Öğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri, baba tutumlarını “ilgisiz” olarak algılayan öğrencilere göre düşük olduğu, baba tutumlarını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin

baba tutumlarını “ilgisiz” olarak algılayan öğrencilere göre daha düşük, baba tutumunu “ilgili” olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, baba tutumlarını “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin baba tutumlarını “ilgisiz” ve “otoriter” olarak algılayan öğrencilere göre daha düşük olduğu, baba tutumlarını “ilgisiz” olarak algılayan öğrencilerin, baba tutumlarını “demokratik”, “otoriter” ve “ilgili” olarak algılayanlara göre anlamlı daha düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

15. Öğrencilerin sınavdan 5 ay ve 1 ay önceki sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır ?

Öğrencilerin sınava 1 ay kala ölçülen sürekli kaygı düzeyi ile sınava 5 ay kala ölçülen sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu tespit edilmiştir. Sınav yaklaştıkça öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır.

Tartışma

“Gelecek çizgisi” olarak görülen ÖSYS’nin öğrenciler üzerinde yoğun stres ve kaygıya neden olduğu bilinmektedir. Sınav Kaygısını hemen hemen her öğrenci yoğun olarak yaşamaktadır. Yapılan araştırmalara göre çoğu öğrencinin sınav döneminde akademik performanslarının ciddi anlamda olumsuz yönde etkilendiği ve olumsuz duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Bilgi düzeyinin yüksek oluşu, sınavda başarılı olmak için tek başına yeterli değildir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, bilgi düzeyleri yeterli olmasına rağmen başarılı olamamaktadır. Sınav gibi sosyal kaygı öğelerine sahip olan stres uyaranları, stres tepkilerini tetikleyebilmektedir.

Ergenlik döneminde yaşanan stres, okul problemlerine, olumsuz arkadaş ilişkilerine, olumsuz benlik gelişimine neden olabilmektedir. Bu durumda risk altında olan ergenlerin stresle ilişkili problemlerle nasıl başa çıktıkları önemlidir (Barone, Deandreis ve Trickett, 1991).

Başarıya giden yolda bilgi düzeyi kadar, kaygı düzeyi ve stresle başa çıkma kullanılan yöntemlerin de önemli rolü olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları yöntemlerle cinsiyet, anne-baba tutumunu, öğrencinin sınavı kazanamama olasılığında hissedeceği duygular, sorunlarını paylaşmayı tercih ettiği kişi ve sürekli kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin cinsiyet ve stresle başa çıkma davranışları karşılaştırıldığında, öğrencilerin stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme ve kaçınma davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyal destek arama davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 2).

Literatürdeki araştırmalarda cinsiyet değişkeninin, stresle başaçıkma da kullanılan yöntemlerle ilişkisi açısından birbirinden farklı sonuçların ortaya ęıktıęı görölmektedir.

Problem çö zme davranışının cinsiyetle ilişkisi olmadığına ilişkin araştırma sonucu (Dağ, 1990; Hamilton, 1988; Özer, 2001; Uçman, 1990)'nın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermesine rağmen, kız öğrencilerin problem çö zme davranışını daha çok kullandığını gösteren (Aysan, 1988; Kahraman, 1995; Pearlin, 1978; Schoeler, 1978)'in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir.

Bruce ve Vanessa (1998) stresle başaçıkma da cinsiyet etkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ancak kızların erkeklere göre başaçıkma da duygu odaklı yöntemleri daha fazla kullandıklarını belirlemiştir.

Printz, Shermis ve Webb (1999), ergenlerde stres kaynaklarıyla başaçıkma becerilerinin ilişkisini karşılaştırdıkları ęalıřmada ergenlerin problem çö zme davranışının yeterince gelişmemiş olduğunu, daha çok mantıksal olmayan düşüncelerle karşılaşıldığını belirtmiştir. Erseven (1993) erkeklerin stresle başaçıkma da daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada belirlenen erkek öğrencilerin stresle başaçıkma da sosyal destek arama davranışını kız öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucu, kadınların stresli durumlarda erkeklerden daha çok sosyal destek arama davranışına yöneldiklerini gösteren (Aysan, 1988; Akbağ, 2000; Hammen, 1981; Helps ve Jarvis; Kahraman, 1995; Kyleinke, Sotneski ve Mason, 1982; Mc. Cubin, 1987; Özer, 2001; Padesky, 1981; Patterson, 1987; şahin ve Durak, 1995) ęalıřmalarıyla paralellik göstermemektedir.

Sıkıntılı bir durumda, çevrede sosyal destek alınabilecek kişilerin varlığının algılanması önemlidir. Psikolojik sağlık üzerinde sosyal ilişkilerin önemi ve sosyal desteğin stresi engelleyen güçlü bir etken olduğu görölmektedir (Hause, 1981; O'Grady ve Metz, 1987).

Bu araştırmada belirlenen erkek öğrencilerin stresle başaıkında daha fazla sosyal destek arama davranışı göstermelerinin nedeninin kültürel yapı gereği erkeklerin meslek sahibi olmalarına daha fazla önem verilmesi olabilir. Bundan dolayı sınavda başarısız olma olasılığının yarattığı anksiyete durumunda, sosyal destek erkek öğrenciler tarafından kız öğrencilere göre daha fazla aranabilmektedir.

Dolayısıyla kızlar sorunlarını yakınları ile daha kolay paylaşabilmekte ve yeterli sosyal desteği alabilmektedirler. Erkeklerin ise yapıları gereği bu paylaşımı rahatça gerçekleştirmedikleri için sıkıntılı sınav döneminde daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyuyor olabilirler.

Bu araştırmada belirlenen, öğrencilerin stresle başaıkında kullandıkları kaçınma davranışı puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu, erkek öğrencilerin kaçınma davranışı göstermeye eğilimli olduğunu (Aysan, 1988; şahin, 1995) gösteren çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Özer (2001) ise kız ergenlerin kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Brown ve Rawlinson (1976) erkeklerin daha çok “bastırma” ve “yadsıma” davranışı gösterdiklerini belirtmektedir.

Phelps ve Jarvis (1994)’in kızların daha çok duygu odaklı, erkeklerin ise kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 23). Bu sonuç kızların sürekli kaygı düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğunu belirleyen diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akboy, 1998; Alyaparak, 2006; Baykan, 1998; Hatunoğlu, 1997; Kısa, 1996; Korkut, 1991; k, 1990; zusta, 1995; Pamphett ve Fernill, 1995; Tařęın, 2004; Yorulmaz, 1991).

Kızlardaki yüksek kaygı düzeyinin, daha fazla kısıtlanmaları ve bastırılmaları nedeniyle daha anksiyöz bir yapıya sahip olmaları, toplumumuzda kadınların daha fazla sorumluluk almaları, Türk Aile yapısında erkek çocuğa daha fazla hoşgörülü davranılması ve öncelik verilmesinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Molla (1999) ergenlerde kaygı bozukluklarına kızlarda, erkeklere göre iki kat daha fazla rastlandığını belirtmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde bazı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Akış, İrgel, Pala, 2001).

Bu çalışmada öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken, sürekli kaygı düzeyi ile sosyal destek arama ve kaçınma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sürekli kaygı düzeyleri düşük olan öğrencilerin, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre, daha fazla sosyal destek arama ve kaçınma davranışı gösterdikleri görülmektedir (Tablo 22). Bu sonuç Demirel (2000)'in öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi yükseldikçe kaçınma davranışını kullanma sıklığının arttığını gösteren araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Ayrıca literatürde kaygı ile kaçınma arasında anlamlı ilişkiyi açıklayan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Hoffman, Levy, Shiff, Sohlberg ve Zoriski, 1992; Seiffge-Krenke ve Klessinger 2000, Akt:Hess ve Copeland, 2001).

Öner (1972) kaygılı bireylerin dikkatlerinin problemin çözümüne değil, kaygının getirdiği endişelere yöneltildiğini belirten araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Soylu (2002) öğrencinin ailesinden algıladığı sosyal desteğin kızların anksiyete düzeylerini düşürdüğü, erkeklerde ise etkili olmadığı saptanmıştır.

Hawkins (1995), daha az sosyal destek gören kızların, daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir.

Kaygı düzeyinin, problem çözme stratejisi ile negatif, sosyal destek arama ve kaçınma stratejisi ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu gösteren bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Akboy, 1996; Aysan, 1994; Endler ve Parker, 1990, Kısa, 1996; Nezu, 1985; Vitaliano et. al., 1985).

Cengiz (1998), lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında, ÖSS sonrası, öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinde azalma olmasına karşın, sürekli kaygı düzeylerinde azalma olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçların, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermeme nedeninin diğer araştırmaların üniversite giriş sınavına yönelik yaşanan sürekli kaygı ve stresle başa çıkma yöntemleri ilgili olmayıp, genel anlamda ergenlerle yapılmış olmasıdır. Halbuki bu çalışma üniversite sınavına bağlı olarak ergenlerin uzun dönemde yaşadığı kaygı durumuyla ilgilidir. Bu dönemde öğrenciler stresin inanılmaz büyüklüğü nedeniyle, bu şiddette bir stres kaynağıyla tek bir yöntemle başa çıkamadıkları için işlevsel olan ve olmayan bütün başa çıkma mekanizmalarını ayırt etmeksizin kullanmaktadırlar.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin içinde buldukları ergenlik dönemi çatışmalarının, anne-babaların onlara karşı tutumlarından etkilendiği göz önünde bulundurularak, öğrencilerin anne-baba tutumlarını algılamalarıyla, stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve baba tutumlarını algılamaları ile stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme, kaçınma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen (Tablo 9) ve (Tablo 12), sosyal destek arama davranışıyla anne-baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Tablo 10) ve (Tablo 13). Bu araştırma sonuçlarına göre anne-baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrenciler sosyal destek arama davranışını daha fazla göstermektedir.

Çiftçi (2002)'nin ana-babalarını “oldukça demokratik ve sevgi dolu” ve “otoriter, sevgi dolu” olarak değerlendiren öğrencilerin problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarını daha fazla kullandıklarını belirleyen araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile paraleldir.

Aysan (1988), öğrencilerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma davranışlarının, bazı ailesel etmenler ve bireysel özelliklerle ilgili olduğunu saptamış, ailenin ekonomik düzeyi, ceza verme davranışı, otoriter ve ilgisiz aile tutumlarının, ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejisinin türünü belirleyici nitelikte değişkenler olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırma sonucu, Güner (2006)'in anne-baba tutumları ve stresle başa çıkma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirten araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir.

Bu çalışmada belirlenen anne-baba tutumlarını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin, anne-baba tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak algılayan öğrencilere göre sosyal destek arama davranışı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu, ebeveynlerinin tutumlarını “otoriter” ve “ilgili” olarak algılayan öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendiği düşüncesinden kaynaklanabilir. Anne - baba tutumlarını “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin algıladıkları demokrasinin aslında ilgisizlik boyutlarında olduğu yada ebeveynlerin öğrenciyi karar vermede ve destek olmada yalnız bırakması da bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olabilmektedir. Aslında öğrencilerin ailelerinden daha fazla destek görmeye ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bireyin sosyal destek alabileceği kişilerin çevresinde olduğunu algılaması bireyin stresle başa çıkmasında büyük önem taşımaktadır.

Burt, Cohen ve Bjorck (1988) olumlu aile ortamının stresi engelleyici bir etkisi olduğu görüşünü desteklememekte, birbirlerine bağlı, organize olmuş ve

etkileyici olarak algılanan ailelerin çocukları üzerinde psikolojik açıdan olumlu etki bıraktığını, ergeni yoğun kontrol altında tutan ailelerin ergen üzerinde olumsuz bir etki bıraktığını belirtmektedir.

Anne-babaların çocuklarıyla olan iletişiminin kalitesinin, çocukların stresle başa çıkabilmelerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bostan (1993) yaptığı bir araştırmada demokratik anne-baba tutumunun, gencin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır (Origlia ve Quillon, 1987; Kuyucu, 1999).

Sigara içmenin stresle başa çıkmada kullanılan yanlış bir yöntem olduğu göz önüne alındığında Keskinöglü (2006)'nun çalışması önem kazanmaktadır. Ergenler arasında stresin sigaraya başlamada en önemli neden olduğunu saptanmış, araştırma sonucuna göre yaşı 16 ve üzeri olan, annesi çalışan öğrencilerin, sigara içme sıklığı anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Becher, hem çok seven, hem de izin veren anne-baba tutumlarıyla yetişen çocukların yetişkin yaşantılarında aktif, dışa dönük, yaratıcı, kendine yönelik saldırganlığı en az olan bireysel özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Buna karşılık izin veren fakat sevgisiz anne baba tutumlarıyla yetişen çocukların saldırganlık davranışı gösterdikleri görülmüştür. Çok baskılı anne-baba tutumlarında ise çocuklar söz dinleyen, boyun eğen, bağımlı, yaratıcılıktan yoksun kişilik geliştirebilmektedir. Sevgisiz ve aşırı baskılı anne-baba tutumlarına maruz kalan çocuklarda büyük ölçüde nörotik bulgular ve içsel çatışmalar görülmektedir. Bu çocuklar içe kapanık olmakta ve kendilerine yönelik saldırgan tutum sergilemektedir (Ekşi, 1982).

Dökmen (1995)'e göre, iletişimin yoğun ve yeterli düzeyde olduğu ailelerde, kişiler birbirlerini anlama ve aile içi sorunlarını çözmede daha şanslı olabilmektedir. Konuya bu açıdan yaklaşan araştırmalarda aile bireylerinin birbirleriyle farklı yoğunlukta iletişimde buldukları, yoğun iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini daha iyi anladıkları görülmektedir.

Baykal (1996), ergenlerde ruh sağlığı ve stresle başaıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocuğa sevgi ve destek sağlayan, tutarlı disiplin uygulayan ebeveynlerin çocuklarının stresle başaıkabilmede etkili yöntemler kullandıkları görülmüstür. Stresle başaıkmanda kullanılan olumsuz yöntemlerle psikolojik sorunlar arasında paralellik görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile algıladıkları anne tutumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmezken (Tablo 26), ğrencilerin baba tutumlarını algılamaları ile sürekli kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. (Tablo 29).

Bu sonuca göre baba tutumlarını “ilgisiz” olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, baba tutumlarını “ilgili”, “demokratik” ve “otoriter” olarak belirten öğrencilere göre yüksek olduğu ve baba tutumunu “demokratik” olarak ifade eden öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu Gökçedağ (2001) ve nal (2006)’ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında otoriter anne-baba tutumunun ergenlerin sürekli kaygı düzeylerini yükselttiği, ilgisiz anne-baba tutumlarının da kaygı üzerinde etkisi olmadığını belirten araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir (Düzgün, 1995; Kayapınar, 2006).

Anne desteği, depresyon belirtileri ve kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda, anne ile iyi ilişkinin öğrencinin kaygı düzeyini doğrudan düşürmek yerine ergenlerin stres düzeyini düşürdüğü ve stresle başaıkma çabalarına yardımcı bir etken olduğunun gözlemlendiği araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Coldwell, 2002; Seller ve Shelton 2000) .

Bu araştırma sonuçları ailelerin olumlu tutumlarının, öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesine neden olduğunu ortaya koyan (Ök, 1990) ve Sargın (1990)'nın araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Yücedağ (1994) anne-baba tutumları konusunda yaptığı çalışmada, anne-babanın çocuğuna gösterdiği sevgi kadar, çocuğun davranışlarına uyguladığı denetim ve disiplinin niteliğinin de önemli olduğunu belirtmektedir.

Jerkins (1966) kaygılı kişilerin anne-babalarının çoğunlukla çocuklarından çok şey bekleyen, onlara sevgi ve desteği ancak bu beklentilerin gerçekleşmesi durumunda sağlayan kişiler olduğunu belirtmektedir. Böyle bir ortamda yetiştirilen kişi, doğal olarak kendisine gerçek dışı hedefler seçer. Sürekli özeleştiri yapar ve kendisinde umduklarını gerçekleştiremediğinde kaygı yaşar. (Geçtan, 1981)

Slater ve Haber (1984) aile içi çatışmaların yüksek kaygıya neden olduğunu belirtmektedir.

Sargın (1990), öğrencinin kaygı düzeyinin anne-baba tutumuna göre değiştiğini belirtmektedir.

Börü (2000)'nün üniversite sınavına girecek öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, başarılı olma konusunda baskı yapan ailelerin çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmaya göre, öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda neler hissedebilecekleriyle, stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen (Tablo 17), sosyal destek arama ve kaçınma davranışları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Tablo 18).

Buna göre sınavı kazanamama durumunda “yeterince çalışsa bile, başarılı olabileceğine inanmayan” öğrencilerin daha fazla sosyal destek arama davranışı

gösterdikleri, “yeterince çalışmadığını düşünüp, kendini suçlayan öğrencilerin ise stresle başa çıkamada sosyal destek arama davranışını kullanmadıkları görülmektedir.

Bunun nedeni kendine güveni inancı azalan öğrencilerin bu durumla başa çıkabilmek için sosyal desteğe ihtiyaç duymaları, yeterince çalışmadığını düşünerek kendini suçlayan öğrencilerin ise umudunu yitirmesi nedeniyle sosyal desteğe ihtiyaç duymamaları olarak açıklanabilir.

Stresle başa çıkamada önemli olan bireyin “strese neden olan durumu”, “kişisel güçlerini, değerlerini, amaçlarını, sosyal destek kaynaklarını” akılcı ve gerçekçi bir biçimde değerlendirerek uygun stratejiyi kullanmasıdır. Öz kaynaklarına güvenmeyen ve kendini tehdit altında hisseden bireylerin kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları görülmektedir (Aydın, 2005).

Cohen ve Wills (1991) sosyal desteğin strese neden olan yaşam olaylarını ve güçlüklerin yarattığı psikolojik zararları azaltmada tampon görevi yaptığını ileri sürmektedir.

Longer ve Wills (1976) bireye sosyal destek sağlamanın onun geleceğini yordaması ve güven duygusu kazanmasını ve böylece stres yaşantılarından korunmasını sağlayan bir yaklaşım tarzı olduğunu belirtmektedirler. Birey stres yaşantıları ile başa çıkmada gereken sosyal desteği sağladığı takdirde, kendisine olan saygınlığının ve yetkinliğinin zarar görmesi engellenir. Rook (1984) herhangi bir sıkıntılı durumda dıştan gelen desteğin bireyin bu durumla baş etmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Bu araştırmada, sınavı kazanamama durumunda “yeterince çalışırsa bir dahaki sefere başarılı olabileceğini” belirten öğrencilerin stresle başa çıkamada kaçınma davranışı kullandıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni sınavı kazanamama gibi strese neden olan bir durumdan başka bir şansı daha olduğunu düşünerek öğrencilerin kaçınma davranışı göstermesi olarak düşünülebilir.

Aysan (1994), ergenlerin başarısızlık nedenlerini algılayışlarındaki bireysel farkların, başaçıkma stratejileri ile ilişkisini incelemiş ve öğrencilerin başarısızlık nedenlerini algılamalarıyla, kullandıkları başaçıkma stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Başarısızlıklarının nedenini motivasyon eksikliği, sınavlar, öğrenme yöntemleri ve ders içeriğine bağlayanların kullandıkları başaçıkma stratejilerinin uyuma yönelik olduğu görölmüştür.

Bu araştırma sonucunda sınavı kazanamama olasılığı karşısında hissedilecek duygular ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Alyaprak (2006) ise sınavı verilen önemin derecesinin kaygı düzeyini yükselttiğini belirtmektedir.

Hollandsow (1979)'a göre sınavla ilgili düşünceler ve kendini olumlu değerlendirmenin sınavı kolaylaştıran, olumsuz değerlendirmenin ise kaygıyı yükselten etkisi vardır.

Özkan (1984) ergenlerin kaygılarını incelediği araştırmasında üniversiteye girememe kaygısının kaygı listelemesinde ikinci sırada yer aldığını belirlemiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişi ile stresle başaçıkma kullandıkları problem çözme ve kaçınma davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken, sosyal destek arama davranışında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Tablo 20). Buna göre sorunlarını “hiç kimse” ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin, stresle başaçıkma sosyal destek arama davranışını, sorunlarını “arkadaş” ve “aile” paylaştığını belirten öğrencilere göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Tablo 21). Bunun nedeni, sorunlarını paylaşmayan öğrencilerin stresleri ile başaıkabilmek için sosyal desteğe olan ihtiyaçları, sorunlarını paylaşan öğrencilerin de hali hazırda sosyal destek alabilecekleri kişilere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Wheeler ve Frank (1988)'ın sosyal desteğin stresin olumsuz etkilerini durduran güçlü bir değişken olduğunu belirten çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Shinke, Schillig, Snow (1987) sosyal ilişkileri ve problem çözme düzeyi yüksek olanların, daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Yıldırım (1998) lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada ergenlerin en önemli sosyal destek kaynaklarının sırasıyla “aile”, “arkadaş” ve “öğretmenler” olduğunu belirlemiştir. Özellikle eğitim ve öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma da sosyal desteğin kullanımı çok boyutlu olabilmektedir. Yani araçsal ve duygusal boyutlarda sosyal destek kullanımı söz konusudur. Örneğin ödev hazırlama konusunda öğrenciyi bilgilendirmek bir sosyal destek, bu konudaki zorluklara ilişkin düşünce ve duyguların paylaşılması da yine farklı bir sosyal destek kullanma anlamını taşımaktadır.

Stresle başa çıkma da, çevre, aile, akran ve okul personelinin desteği önemli olabilmektedir (Anderson, 1988).

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini algılamaları ile stresle başa çıkma da kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma davranışları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (Tablo 3). Bu sonuç Güner'in (2006) ergenlerde stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Literatürde sosyo-ekonomik düzeyin stresle başa çıkma davranışları üzerinde etkilerini inceleyen diğer çalışmalar incelendiğinde ergenlerde kaçınma davranışı ile sosyo-ekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı (Aysan, 1988; Çiftçi, 2002) halde, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre, problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarını daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Aysan (1988) orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha az sosyal destek arama davranışı kullandıklarını belirtmiştir.

Kessel ve Neighbors (1986) sosyo-ekonomik düzeyin stres tepkileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Çevresel ve kişisel kaynakların içeriği, yüksek kazanç, iyi bir iş gibi etmenler, aktif başa çıkma yollarının işlevsel olarak kullanılmasını sağlayabilmektedir (Hoffman ve ark., 1992; Mullis ve ark., 1993).

Sosyo-ekonomik düzeyle sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 24). Bunun nedeni sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin ergene her türlü maddi yardımı sunması bu nedenle de ergene yönelik beklentilerin fazla olmasıdır. Üzerinde baskı hisseden ergen bu beklentilerden olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin kaygılarının da yüksek olduğunu belirten (Bozkurt, 2004) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Willig (1983) orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını gözlemlemiştir.

Akboy (1996) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini nasıl gördükleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve ailesinin ekonomik durumunu “çok düşük” olarak tanımlayan ve harçlığı düşük olan öğrencilerin diğerlerine göre daha olumlu benlik kavramına sahip olduklarını belirtmektedir.

Bu araştırma sonucu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu vurgulayan (Alyaprak, 2006; Aral, 1997; Girgin, 1990; Molla, 1999)’nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. İkiz

(2002)'in çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile, sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Zeidner ve Safir (1983) sosyo-ekonomik düzey ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Soylu (2002) ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sınav kaygısının üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre yüksek olduğunu belirtmiştir

Bu çalışmada, öğrencilerin sınavdan 5 ay ve 1 ay önceki sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve sınav yaklaştıkça öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 30). Bu araştırma sonucu (Aral ve Başar, 1997; Soric, 1999)'in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin kaygılarının yükselmesinin nedeni, kaygıya neden olan sınav günü yaklaştıkça, streslerinin artması ve kullandıkları stresle başa çıkma yöntemlerinin yetersiz kalması olarak düşünülmektedir. Sınav koşulunun yarattığı tehditin artışı ve bu koşulun öğrenciler tarafından kontrol edilebilirliğinin az olması ile yaşanan kaygının düzeyi yükselmektedir.

Stres yaratan durumun süresinin uzaması ve kişinin işlevselliğini belirgin bir şekilde etkileyen bir tablo haline dönüşmesi, kaygının sürekli bir hal almasına neden olabilir (Bayam, Okay, Dilbaz, Açıkgöz, 2000) .

Öner (1977) stres koşullarında ve normal koşullarda öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı ortalamalarını karşılaştırdığı çalışmasında, sınav bir stres faktörü olarak ele alınmıştır.

Dereli (2003) sınav kaygısı ile ilgili çalışmasında, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınav yaklaştıkça artma eğiliminde olduğunu, bununla sınav başarısını önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, bu araştırmanın sonucu literatürdeki diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşamlarını uzun süre geçirdikleri yer, yaşları, kardeş sayıları, anne-babalarının eğitim düzeyleri, akademik başarılarını algılamaları, öğretmen tutumları, boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri, kendi fiziksel özelliklerini algılama biçimleri, doğru kararlar verdiklerine inanıp inanmamaları, sınavı kazanamamaları halinde arkadaş ve ailelerinin durumu nasıl karşılayacağı, meslek seçiminde kendilerini etkileyen kişiler ve karşı cinsten arkadaşları olup olmaması ile stresle başa çıkma kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama, kaçınma davranışları ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını algılamaları ile stresle başa çıkma davranışları ve öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 15). Üniversite sınavının zaten başlı başına bir stres kaynağı olduğu düşünülürse, böyle zorlayıcı bir durum altında öğrencilerin derslerindeki başarı düzeylerinin başa çıkma davranışları üzerinde önemli bir etki yaratmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada belirlenen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı sonucu, öğrencilerin akademik başarıları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki olmadığını belirleyen diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Aral, 1997; Bozak, 1982; Kayapınar, 2006; Sargın, 1990; Varol, 1990).

Efendi (1986) araştırmasında stres faktörleri ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermemektedir.

Güner (2006) akademik başarısı yüksek olanların daha başarılı başa çıkma yöntemleri kullandığını belirlemiştir. Ayrıca diğer bazı araştırmalarda, başarı düzeyi

yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkma davranışını kullandıkları belirlenmiştir (Aysan, 1988; Çiftçi 2002; Kahraman, 1995).

Araştırmada öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarıyla anne-baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 5 ve Tablo 7). Bu sonuç anne-baba eğitim düzeyi ile stresle başa çıkma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren Varol (1990)'nın çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Soylu (2002) ve Aslan (2005) ise ergenlerle ilgili araştırmalarında babanın eğitim düzeyi düştükçe, öğrencinin sosyal destek arama ihtiyacının arttığını belirlemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, aile içi iletişimin kalitesi artmaktadır.

Bu araştırmada anne-babanın eğitim durumuyla öğrencinin kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuç Alyaprak (2006)'ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Akboy (1996) ise babası okur yazar olmayan ergenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Güneysu (1987) araştırmasında annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların anneleri tarafından daha az sevildiklerini algılamalarına rağmen, babaların eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuklarına gösterdikleri ilginin arttığını belirlemiştir.

Kayapınar (2006) babaları ilkököl, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kaygı düzeylerini, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca anneleri ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin kaygı düzeylerini düşük olarak belirlemiştir.

Bu araştırmada belirlenen, öğrencilerin yaşlarının ve doğum sıraları ile stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması sonucu, diğer bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Aysan, 1988; Canbaz, Sünter, Peşken, 2001).

Bu araştırmada öğrencilerin yaşamlarını uzun süre geçirdikleri yer ile kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu (Kayapınar, 2006; şirin ,Kavak ve Ertem, 2000)'nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin yaşlarıyla kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuç (Canbaz, Sünter, Peşken, 2001; Korkut, 1991)'un araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun nedeni, bu araştırmanın özellikle gençlerin yaşadığı niversite sınav kaygısı üzerine yoğunlaşmış olması ve örneklem grubunun tmmn lise son sınıfta okuyan yaşları birbirine çok yakın olan aynı dönemde sınava girecek ergenlerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin yaşları arttıkça kaygı düzeylerinin yükseldiğini belirten diğer bazı araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermemektedir (Akboy, 1998; Dong, Yang ve Ollendick, 1994; k, 1990; zusta, 1995; Ronan ve Kendall, 1994).

Öğrencilerin kardeş sayılarının kaygı düzeylerini etkilemeyeceği sonucu Alişinaoğlu (2000)'nun öğrencilerin kardeş sayılarının, diğer bazı koşullara bağlı olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olduğunu belirten araştırma sonucuyla paralellik göstermemektedir. Alişanoğlu'na göre ailelerin kardeşler arasında ayırım yapmaları, kardeşler arasında anne-babanın sevgisini kazanamama gibi kıskançlıkların ergende kaygıya neden olabildiğini belirtmiştir. Kardeş sayısı arttıkça ocuk yalnız anne babasının ilgisini değil, odasını, eşyasını, harçlığını paylaşmak zorunda kalmaktadır. Odasına çekilip tek başına kalmak isteyen ergen, kardeşlerine ters davranabilir ve tartışmalar yaşanabilir. Bu koşullar da onun kaygı düzeyinin yükselmesine neden olabilir.

Sargın (1995) ve Aral (1997) ğrencilerin kardeş sayıları arttıkça kaygı düzeylerinin de yükseldiğini belirtmektedir.

Kayır (1994) ise tek kardeşli ergenlerde kaygıyı incelediği araştırmada tek çocuklarda görülen kaygı düzeyinin, kardeşi olan çocuklarda görülen kaygı düzeyinden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile sürekli kaygı düzeyi ve stresle başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İkiz (2000) ise öğretmen tutumlarını “anlayışsız ve katı” olarak belirten öğrencilerin, öğretmen tutumlarını “anlayışlı ve yardımcı” olarak belirten öğrencilere göre sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu, öğretmen tutumlarını “anlayışlı ve yardımcı” olarak belirten öğrencilerin, sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, öğretmen tutumlarını “ilgisiz” olarak belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Akboy (1996) okul idaresini ve öğretmenleri “anlayışlı ve yardımcı” olarak değerlendiren öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük, “anlayışsız ve katı” olarak ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Coleman (1976) çevrenin ve öğretmenlerin negatif tutumlarının ayrıca öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarıyla uyuşmayan beklentilerinin, ergenlerin anksiyete düzeylerini yükselttiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine göre, sürekli kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İkiz (2000)’in araştırmasında öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmaları ile sürekli kaygı düzeylerinin ilişkili olmadığı sonucu, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Medvedova (1995) öğrencilerin ders dışı aktivitelere katılmalarının stresle başa çıkma unsurları arasında önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

Literatürde spor aktivitelerine katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu (Newcombe ve Boyle, 1995; Kavussanu ve McAuley, 1995), okulda sporla ilgilenen ergenlerin akademik başarılarında artış görüldüğünü (Chambers, 1991), spor yapmanın başarı için iyi bir ortam sağladığını (Brettschneider ve Heim, 1997) ortaya koyan araştırma bulgularıyla, bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermemektedir.

Kayapınar (2006) düzenli spor faaliyetlerinin ergenlerin kaygı düzeylerinin düşmesine neden olduğunu belirlemiştir.

Sarason ve Schater, kaygı ve sosyal davranış ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul dışı etkinliklerden , grup içi etkileşimlerden soyutlanma eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir (Akt: Varol, 1990: 21)

Stresi azaltmada seçilecek egzersizlerin de önemi büyüktür. Bunu için uygun zaman, maliyet ve rahatlık, bedenin kapasitesi, sağlık durumunun göz önünde bulundurulması gereklidir.

A.Baltaş ve Z.Baltaş (2000) fiziksel egzersiz bireylerde kas gevşemesi, zihinsel gevşeme, uyanıklılığın artması, enerjide artış, duygusal boşalma ve rahatlık, daha rahat uyku, endişelerde azalma, kendine güven artışı ve daha sağlıklı olmanın kazanılmasını sağladığını belirtmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin kendi fiziksel özelliklerini değerlendirmeleri ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmaması sonucu, İkiz (2000)'in, kendi fiziksel görünüşü hakkında hiç düşünmemiş olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirten araştırmanın sonucuyla, bu araştırmanın sonucu paralellik göstermemektedir.

Varol (1990) yüksek kaygılı kişilerin kendilerini değerli bulmadıkları, kendileri hakkındaki fikirlerinin olumsuz olduğu ve genellikle kendilerinden memnun olmama eğiliminde olduklarını belirlemiştir.

Ök (1990) öğrencilerin kendilerini kabul edişleriyle kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kendini olduğu gibi kabul etmeyen öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğuna değinmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin doğru kararlar vermelerine göre kullandıkları stresle başa çıkma yöntemleri ve sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu sonuç İkiz (2000)'in öğrencilerin doğru karar verdiklerine inanmaları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirleyen araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin sınavı kazanamama durumunda aile, arkadaş ve öğretmenlerinin bu durumu nasıl karşılayacağı ile stresle başa çıkma davranışları ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Literatürde ise ergenlere çevresi tarafından başarılı-başarısız, becerikli-beceriksiz gibi anlamlar yüklenmesinin, kaygı düzeylerinin artmasına neden olduğunu belirleyen çalışmalara rastlanmıştır (Ünal, 2006).

Bu araştırmada öğrencilerin karşı cinsten arkadaşlarının olup olmamasıyla, sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmaması sonucu, İkiz (2000)'in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin pek çoğu karşı cinsten neden arkadaşı olmadığı sorusuna da sınav döneminde flört etmenin gereksiz olduğu yanıtını verdikleri görülmektedir.

Ergenin karşı cinse duyduğu ilgi, flört etmesi, cinsel dürtüleri ile toplumsal değerlerin çatışması sonucu gencin yaşadığı utanma, korku ve suçluluk duyguları, ergenler için ortak bir ilgi ve kaygı alanı olarak değerlendirilmektedir (Crain, 1987; Muss, 1987).

Yapılan araştırmalarda ailenin karşı cinsten arkadaşlığı destekleyen tutumunun, öğrencinin kayđı düzeyini olumlu yönde etkilediği görölmektedir (Akboy, 1996: 156).

Bu araştırma sonucunun yukarıda anılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemesinin nedeni, bu çalışmanın sınav durumunun meydana getirdiği sürekli kayđıyı incelemesi , diğer araştırmaların da genellikle ergenlerde yaşanan gelişimsel kayđılar üzerine yoğunlaşılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin sorunlarının çözümünde, rehberlik servislerine başvurmayı pek tercih etmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunu nedeni öğrencilerin yoğun olarak yaşadıkları sınav kayđısını, çevrelerinden sosyal destek olarak çözmeye çalışmalarından kaynaklanabilir. Akboy (1998) araştırmasında rehberlik servisinin hizmetlerini “çok iyi”olarak ifade eden öğrencilerin “verimsiz” olarak ifade edenlere göre kayđı düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır.

İkiz (2000) ergenlerle ilgili çalışmasında, öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanmalarına göre kayđı düzeyleri arasında bir ilişki saptamamıştır.

Özbay (1997) yaşam stresi ve sosyal destek alma düzeyinin öğrencileri psikolojik danışmaya başvurma kararlarını değişik yönlerde etkileyebildiğini belirtmektedir. Ayrıca akademik problemleri olan öğrencilerin, psikolojik yardım almaya daha kolay yönelebildiklerini saptamıştır.

Yardım arama davranışı, kişi, problem ve yardım alınacak kaynak başta olmak üzere çok boyutlu bir olgudur. Psikolojik yardım aramaya yönelik davranışları etkileyen faktörler çok değişik olabilmektedir. Bazı bireyler korkuları, zaafaları, yetersizlikleri ve başarısızlıkları gibi nedenlerden dolayı profesyonel yardım arama davranışında bulunabilirken, bazıları ise temel sorunları ile ilgili olarak psikolojik danışmana rahatlıkla kendini açmakta istekli olabilmektedirler.

Kolayca bulabilecekleri çok yakın arkadaş, akrabaları olan güçlü sosyal desteğe sahip kişilerin, oluşturu formal psikolojik danışma servislerini kullanmadaki olasılığı azaltmaktadır. Buna karşılık informal destekten yoksun olanlar, kişisel kaygılardan dolayı profesyonel sağlık merkezlerine daha çok yönelmektedirler.

Bu araştırma sonucuna göre ergenler sorunlarını daha çok arkadaş ve aile ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Soner (1995) arkadaşlarının da aynı gelişimsel sıkıntılar yaşadığını bilmesi ile rahatlayan gence, pek çok sorusunun yanıtını yaşayarak bulduğu bu arkadaş ortamının, benlik saygısının geliştirici etkisi olabileceğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada özet olarak ergenlerin stresle başa çıkma problem çözme davranışı kullanmadığı görülmüştür.

Sosyal destek arama davranışının cinsiyet, sınavı kazanamama durumunda hissedilen duygular, anne-baba tutumu, sorunların paylaşıldığı kişi ve sürekli kaygı düzeyiyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Kaçınma davranışının sınavı kazanamama durumunda hissedilen duygular ve sürekli kaygı düzeyiyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Sürekli kaygı düzeyi ile cinsiyet, baba tutumu, sosyo-ekonomik durum ve, öğrencilerin sınava 5 ay kala ve 1 kala ölçülen sürekli kaygı düzeyleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Ergenlikte stres yaşantısı, stresle başa çıkma ve anksiyete konusunu ele alan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaları konu, incelenen değişkenler, kullanılan ölçme araçları, hedef grupların cinsiyet ve yaş özelliklerine göre gruplamak çok zordur. Ayrıca ele alınan stres kaynaklarının durumsal ya da gelişimsel olmasına göre de farklılaşan pek çok araştırma konusu bulunmaktadır. Bu nedenle literatürdeki araştırmaların sonuçları birbirlerinden farklı olabilmektedir.

Öneriler

Yaşamın kaçınılmaz ve doğal bir parçası olan stres ve kaygının, bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemediği sürece motivasyonu arttırdığı bilinmektedir. Bireylerin yaşamlarını daha kaliteli ve anlamlı bir hale getirebilmeleri için kaygı ve stres kaynaklarının farkına varıp bunlarla etkili bir biçimde başedebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Etkili başa çıkma yöntemleri sayesinde bireylerin strese karşı dayanıklılıkları artar ve stresten pozitif bir şekilde yararlanabilirler.

Baltaş (2001)'ın belirttiği gibi yaşam değişikliklerinden doğan zorlanma ve bu duruma uyum sağlama çabası, kişinin ruh, beden sağlığını ve hayat enerjisini tehdit edici boyutlara ulaşabildiği gibi, yapabilme inancını ve iyimserliğini kaybetmeyen bireyler için olumlu enerji kaynağı olabilir ve yepyeni bir hayatın kapılarını açabilir.

Üniversite sınavına hazırlık süreci de zorlanma ve uyum dönemi olarak değerlendirilmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler içinde buldukları ergenlik yaşamları ile ilgili yeni roller ve sorumluluklar üstlendikleri, kendileri ile yüzleştikleri, bedenlerinde gerçekleşen değişimlere uyum sağlamaya çalıştıkları zorlu bir süreç içindeyken, aynı zamanda sınav koşullarının meydana getirdiği yoğun rekabet ortamında maksimum başarı ve performans göstermek durumundadırlar.

Üniversite seçme ve yerleştirme sınavı, öğrenciler için başlı başına bir stres kaynağıdır. Çalışmaya başlamak ve sürdürebilmek için aslında bir miktar stresin olması uygundur. Ancak bunun yoğunlaşması, konsantrasyon ve çalışma isteğini azaltır. Herhangi bir kişi için stres etkeni olabilecek bir durum, bir başkası için stres etkeni olmayabilir. Bu farklılığın nedeni, stresi meydana getiren durumun kişi için ne anlam ifade ettiği, olayın bireyin geçmişte yaşadığı sorunlarla benzerliği ve kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Bu koşullar göz önünde bulundurulduğunda, sınav

durumunun taşıdığı anlam ve bundan etkilenme düzeyi öğrenciler arasında farklılık göstermektedir. Yaşamı zorlayıcı anlık ve uzun süreli olaylar, stres oluşturarak bireyin tüm yaşam alanlarını etkiler. Sınav dönemleri de uzun ve yoğun streslerin yaşandığı bir dönemdir. Yoğun yaşanan ve başa çıkılamayan stres öğrencilerde ders çalışmada isteksizlik, dikkat sorunları, verimlilikte azalma, yorgunluk, sağlık sorunları, zamanla tükenmişlik ve sonucunda yüksek kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygulara neden olabilir. Kaygı temelde kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil, olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır. Bir çok öğrenci sınavla birlikte, kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiğini düşünür. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sınav gününden önce ve sınav günü yaşadıkları belirtiler arasında, uykusuzluk, gerginlik, çarpıntı, sinirlilik, karamsarlık, kabus görme, korku, terleme, baş ağrısı, karın ağrısı, solunumda güçlük, iştahsızlık, mide bulantısı, bitkinlik, durgunluk gibi belirtilerle kötü not alma gibi endişeler yer almaktadır.

Öğrenciler, sınav için sınıfta beklerken de ellerinde terleme olduğunu, kalplerinin çok hızlı çarptığını, başlarının ya da karınlarının ağrıdığını farketmekte; ayrıca, gerginlik, sabırsızlık, el titremesi, bütün bildiklerini unutma korkusu, kendine güvende azalma gibi belirtiler yaşadıklarını da ifade etmektedirler.

Yüksek kaygı öğrencilerin akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetlerini bozarak başarısızlığa neden olur. Kaygının zihinsel süreci olan "endişe" ile başa çıkmak için bireylerin gerçekçi ve olumlu düşünme biçimini benimsemesi gereklidir. Kendi zihninin ürettiği olumsuz gerçek dışı düşüncelerin yerini olumlu ve gerçeğe uygun düşüncelerin alması sağlanmalıdır.

Stres tepkisi ile etkili biçimde başa çıkabilmek için bireyin kendi yeterliliklerinin farkında olması, bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel tepkileriyle ilgili olarak sağlıklı başa çıkma yöntemlerini öğrenmesi, yaşam kalitesinin sağlanması açısından çok önemlidir. Stresli yaşantılarla başetmede sağlıklı yöntemler geliştirilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin konuyla ilgili kapsamlı bir program çerçevesinde çalışmaları şarttır. Ruh ve beden sağlığını

korumak, üretici ve verimli bir hayat yaşayabilmek için gerekli olan beceriler bir program çerçevesinde öğrenilebilir. Gençlerin hem kişisel hem mesleki olgunluğa erişmesine destek olunmalıdır. Temel beceriler ve alışkanlıklar edinmelerine olanak sağlanmalıdır (Bynner, 1997).

Bunun için psikolojik danışmanların desteği ile aşağıda belirtilen çalışmalar yapılabilir:

Aile ve Öğretmenlerin Ergenlik Dönemi Özellikleri Hakkında Bilgilendirilmesi

Bireyin kendisine ilişkin sorumluluğunun yanısıra aileye, psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere de önemli ödevler düşmektedir. Bu bir takım çalışmasıdır. Çevresi ile bir bütün olan birey gelişip büyürken karşılaştığı ve kendi başına üstesinden gelemediği engelleri aşabilmesi için genellikle başkalarının, çoğu zaman da uzman kişilerin yardımına ihtiyaç duymaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2004).

Psikolojik danışmanlar ilk aşamada gençlere, ailelerine ve çevrelerine, ergenlik döneminde yaşanan biyolojik, sosyal gelişme ve fizyolojik değişimlere sağlıklı bir biçimde hazırlanmaları konusunda bilgi ve destek vermelidir. Ayrıca aile ve öğretmenlere, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri stres kaynakları ve kaygı durumları, verebilecekleri tepkiler ve ergenlerle iletişimde neler yapılması gerektiği ile ilgili olarak bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Anne-babalar, öğrencilere destek olmaya yönlendirilmelidir.

Anne-Babanın Öğrenciye Karşı Doğru Tutumlar İçinde Olmasının Sağlanması

Ebeveynlere ergenlik dönemi özellikleri hakkında bilgi verilmesinin yanısıra, aynı zamanda onların çocuklarına yönelik tutumları üzerinde tartışılıp, uygulanan yanlış tutumların yerine doğru tutumlar kazandırılması sağlanmalıdır. Ergenlik

dönemi bireyin benlik algısının henüz netleşmediği bir dönemdir. Ergenin bu dönemde karşılaşacağı yanlış anne-baba tutumu, kendine ilişkin benlik kavramının oluşmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu dönemde ailenin onayı benlik kavramını olumlu yönde etkiler. Araştırmalar kendine güvenen, ve başarı beklentisinde olan kişilerin başarılarının kişisel sorumluluğunu aldığını, başarısızlıklarının kişisel sorumluluğunu reddettiğini, ancak kendine güveni düşük olan ve başarısızlık beklentisinde olan kişilerin tamamen tersini yaptığını göstermektedir (Mc Farlin ve Blascovich, 1981).

Sağlıklı bir iletişim ve başarı için aile, öğretmen ve öğrenci işbirliğini sağlamak için yazıları dağıtılabılır, seminerler, sohbet toplantıları düzenlenebilir.

Stresi Başlatan Kaynakların Belirlenmesi

Stresle başa çıkma da kullanılan becerilerden en önemlisi öncelikle bireyin stresini neyin başlattığını bilmesidir. Kontrol edilebilir ve değiştirilebilir stres kaynaklarıyla başa çıkmak için tasarlanan stratejiler, probleme odaklanan bir yaklaşım tarzını gerektirir. Bu problem yaratan durumla mücadele etmek anlamındadır. Diğer bir ifadeyle problemi yaratan durumun değiştirilmesine, kontrol edilmesine çalışılır. Değiştirilmesi pek mümkün olmayan durumlar karşısında ise o duruma gösterilen duygu ve tepkiler üzerinde çalışılır. Bu duyguları kontrol etmek ve değiştirmek için uğraşılır.

Öğrencinin, stres kaynakları günlük kayıtlar tutularak izlenebilir. Bu kayıtlarda öğrencinin yoğun stres yaşadığı yer, olay, gösterdiği davranışsal tepkiyi ve stres düzeyi belirlenmelidir. Eğer kayıtlar doğru olarak tutulursa, çok kısa zamanda hangi davranışların, olayların, yerlerin ve insanların, öğrenciye stres tepkisi yaşatmada "yüksek risk" taşıdığı anlaşılır. Bazı stres kaynakları dışsal durumlara bağlıken, diğerleri, bireyleri yenilgiye uğratan alışkanlıklar, kendileri ile yaptıkları olumsuz diyaloglar ve gerçekçi olmayan inançların sonucudur. Potansiyel stres kaynağını bir kez tanıdıktan sonra, onunla baş edebilmek için doğru stratejiyi seçmek önemlidir.

Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Çalışmalar Yapılmalı

Psikolojik danışmanlar öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak onların kişilik özellikleri, yetenekleri tanımlanmalı, yaşam planı ve bu planın içinde yer alacak hedefleri, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak belirlenmelidir. Böylece bireyler kendi güçlerini gerçekçi bir biçimde değerlendirmeyi öğrenip gerçekçi beklentilere sahip olarak, enerjilerini etkili bir biçimde kullanabilirler. Bu sayede zorluklar karşısında daha az hayal kırıklığı yaşarlar (Çiğdem, Dikeçligil, 1990: 306). Çocuklarını iyi tanıyan anne-babalar beklentilerini, kendi özlemleri doğrultusunda değil, onların gerçek kapasiteleri doğrultusunda oluşturur. Bu bilinçlenme sayesinde ailenin öğrenci üzerinde kaygı nedeni olması da engellenebilir.

Başarıda Problemin Çözümüne Yönelik Yöntemlerin Kullanılması Sağlanmalı.

Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin sorunlarıyla sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarını sağlamak için, uygun düşünce şemaları geliştirmelerine destek olmalıdırlar. Bazen yaşanan stresin bir kısmı stresli bir durumda yanlış başa çıkma mekanizmalarının kullanılmasından kaynaklanabilir.

Ergenlerin hiç bir şeyle baş edemeyeceği, kendini sevmediği, çevrenin kötü olduğu ve gelecekte de hiç bir şeyin düzelmeyeceği şeklindeki olumsuz düşünce tarzları, negatif ve aşırı genellemeler yerine, en ufak bir aksiliği bile büyütmeyip, çabalarlarsa başarabileceklerini düşünmeleri, çevrelerinde kendilerine destek olabilecek insanların var olduğunu bilmeleri, hiç bir şeyin düzelmeyeceği gibi olumsuz düşüncelerden kurtulmalarını sağlamak, kendilerinden başkalarının da benzer sorunlarla karşılaşabileceğini düşünmek gibi olumlu düşünce tarzlarına sahip olmaları konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Bireyin başarısız olacağına yönelik performans kaygısı, öz değer duygularının temelini zayıflatır, kaygı ve sıkıntısını

arttırarak sorunun çözümünü geciktirir. Bilişsel teknikler ile bireylerin makul olmayan inançlarının makul olan inançlarla değiştirilmesi, pozitif düşünme biçiminin öğrenilmesi ile karamsarlık ve kaygıdan kurtulmaları konusunda önemli destek sağlanmış olur. Olayları bilinçli olarak unutmaya çalışmak, sorunu çözümsüz bir şekilde konuşmak, sorunların sadece karşısındaki kişiden kaynaklandığını düşünmek gibi uygunsuz savunma mekanizmalarının yerine, başarılı kişilerin örnek alınması, öfkenin birden uygunsuz bir şekilde boşaltılması yerine, bunun resim, şiir ya da spor gibi başka bir alan üzerinden, üretken bir şekilde boşaltılması sağlanabilir.

Öğrenciye Sosyal Destek Sağlanmalı

Psikolojik danışmanlar stres ve kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin stres yaşantıları ile etkin bir şekilde başedebilmeleri için grupla psikolojik danışma oturumları uygulayabilirler. Bu ortamda öğrenci gerçekte bu sıkıntıları sadece kendinin yaşamadığını görerek yalnızlık duygularından kurtulabilir ve etkin problem çözme metodlarını öğrenebilir. Stresle başa çıkma kullanılan problem çözme davranışı etkili yöntemlerden biridir. Bu yöntemde aşağıdaki 5 basamağın kullanılması yararlıdır:

- 1- Problemi saptama.
- 2- Seçenekleri gözden geçirme.
- 3- Bir çözüm yolu seçme.
- 4- Eyleme geçme.
- 5- Sonuçları değerlendirme.

Öğrencinin Zaman Planlaması Yapılmalı

Öğrencinin belirlediği hedeflere yönelik “zaman planlaması” yapması sağlanmalıdır. Zamanını iyi düzenleyemeyen bir insan, kaçınılmaz olarak stres altındadır. Eğlenceye herşeyden çok zaman ayırmak, sınavlara çalışmak için son dakikaya kadar beklemek, ya da derslerde uyumak gibi, kişinin kendini yenilgiye uğratan davranışları da stresin alışlagelen kaynaklarından. Bu davranışlar, kısa dönemde

ödüllendirici olabilmelerine karşın, uzun dönemde yoğun sıkıntılara yol açabilmektedirler.

Zaman planlamasına yönelik olarak öğrencinin bir hafta süresince günlük aktivitelerinin gün içindeki yeri belirlenir. Örneğin sabah saat kaçta uyandığı, okula kaçta gittiği, ders çalışmaya kaçta başladığı kayıt altına alınıp, boş zamanları belirlenerek sınava yönelik olarak günlük aktivite planlaması yeniden düzenlenir. Bu sayede öğrencinin “hiç bir şeye yetişememe” kaygısı yaşamayı önlenebilir. Aynı zamanda öğrencinin kendine ayıracağı zamanın olması, hobileri ile ilgilenmesi, stresi ile başa çıkmasına yardımcı olabilmektedir. Mesleki ve sosyal roller arasında denge kurabilmek, yaşamdaki öncelikleri belirleyebilmek, acil ve önemli işler arasındaki farkı anlamak, ertelemecilik, kararsızlıkla başedebilmek için zaman yönetimine önem verilmesi gereklidir. Zaman düzenleme becerisinin kazanılması ile kişi hayatındaki kısa ,orta ve uzun dönemdeki amaçlarını saptar ve zamanını bu amaçlar doğrultusunda kullanır. Zamanın düzenli kullanılması, kişinin kendi enerjisinden etkili biçimde yararlanmasını sağlar.

Yanlış Ders Çalışma Alışkanlıkları Değiştirilmeli

Stresin nedenleri arasında yanlış ders çalışma alışkanlıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencinin ders çalışma alışkanlıkları gözden geçirilerek, yanlış ders çalışma alışkanlıkları var ise bunların değiştirmesi sağlanmalı, bireyin daha verimli çalışabileceği yöntemler belirlenmelidir.

Aktiviteye Yönelik Teknikler Uygulanmalı

Stresle başetmede diğer önemli bir faktör de aktiviteye yönelik tekniklerdir. Bu teknikler, stresin organizma üzerindeki fizyolojik yıkımını önleyici, onu koruyucu yaklaşımlardır. Stresin neden olduğu bedensel tepkiler ancak eğitim ve egzersiz yoluyla kontrol altına alınabilir. Bu nedenle öğrencilere bedenle ilgili teknikler uygulamaları öğretilmeli, gevşeme teknikleri ve fiziksel egzersizlerin yararları anlatılmalıdır. Doğru ve derin nefes almayı öğrenmek, gevşemeyi öğrenmek

yolunda atılan ilk adımdır. Fiziksel egzersizler sayesinde kas gevşemesi ile birlikte zihinsel gevşeme sağlanır, derste verimlilik artar, uyanıklılık ve enerjide artış olur, duygusal boşalma ve rahatlama sağlanır. Bu sayede streste azalma olur, öğrencinin kendine güveni artar. Strese karşı dayanıklılık durumunda spor yapmayanların, spor yapanlara göre dayanıklılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilere Dengeli Beslenme Alışkanlığı Kazandırılmalı

Kaygı ve stresle başetmede dengeli beslenmenin ayrıca B ve C vitaminlerinin önemli rolü olduğu olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilere dengeli beslenme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Düzenli beslenme planı tahıllar, meyve ve sebzeler, süt, yoğurt, yumurta gibi protein bakımından zengin yiyecekleri içermeli, şeker, yağ ve tuzdan uzak durulmalıdır. Düzenli uykunun da stres üzerinde etkisi olduğu, kronik uykusuzluk bitkinliğe yol açtığı, dolayısıyla ile üretkenliğin engellendiği ve stresle başa çıkabilme yeteneğini azalttığı belirlenmiştir.

Psikolojik danışmanların yapması gereken aile ve öğretmenlerin ergenlik döneminin özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri, anne-babanın öğrenciye karşı doğru tutumlar içinde olmalarının sağlanması, stresi başlatan başlıca kaynakların belirlenmesi, öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmalar yapılması, stresle başa çıkamada problemin çözümüne yönelik yöntemlerin kullanılmasının sağlanması, öğrenciye zamanını planlasının öğretilmesi, yanlış ders çalışma alışkanlıklarının değiştirilmesi “kariyer danışmanlığı” olarak tanımlanabilir.

Akboy ve İkiz (2007)’e göre lise kariyer danışmanlığı çalışmaları dört ögeden oluşmaktadır:

- 1-Kariyer farkındalığı kazandırma (kişisel özelliklerle mesleki özellikleri eşleştirme)
- 2-Kariyer yönelimi sağlama (alan seçimi ve eğitsel plan yapma)
- 3-Gereken becerileri kazandırma (zaman yönetimi, iletişim, çatışma çözümü, işbirliği, test çözme, karar verme, problem çözme)

4-Yönelme ve yerleştirme (alınan puana göre kariyer tercihleri belirleme ve birine yerleştirme)

Özel olarak ise, danışmanlar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve işlev düzeylerine-bağlı olarak şu hizmetleri sunarlar (Herr ve Cramer, 1996):

- 1-İç rahatlatıcı, güven verici ve kaygı giderici çalışmalar (sınav kaygısı önleme, test çözme becerileri geliştirme grup çalışmaları)
- 2-Bilgi sağlama çalışmaları (meslek tanıtım programları, borşürler, konferanslar)
- 3-Duygusal destek ve konsültasyon (aile ve öğretmenlere müşavirlik ile öğrenciye dolaylı yardım)
- 4-Gerçeği test etme ve tutumlarda netliğe ulaşma çabaları (bireysel danışmanlık ve test dışı teknik uygulama ve değerlendirme)
- 5-Akran danışmanlığı (yaşlıların birbirine destek olmasını ve yol göstermesini sağlama) (Akboy, İkiz, 2007: 234).

Kariyer danışmanlığı, öğrencinin geleceğini belirlediği sınava hazırlık dönemi ile sınırlandırılmamalıdır. Günümüzde “yaşam boyu kariyer gelişimi” önem kazanmaktadır. Artık kariyer gelişimi denildiğinde bireyin ilkökul döneminden, yaşlılık dönemine kadar olan uygun kariyer danışmanlığı ve yardım programları sunulması vurgulanmaktadır (Akboy ve İkiz, 2007).

Kariyer danışmanlığında insanın yaşam boyu gelişen bir süreç içerisinde olduğu unutulmamalıdır. Kariyer Danışmanlığı bu sürece farkındalık kazandırarak bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri bilgi ve deneyimleri edinmelerine yardımcı olur.

Bireyin çevresi potansiyellerinin gelişimini etkileyen önemli bir etmendir. Kariyer danışmanlığı, bireyin çevresinde kendi kapasitesini en üst düzeyde kullanması için sahip olduğu olanakların farkına varmasına ve bundan yararlanmasına yardımcı olur.

Kariyer gelişiminde insanların yaşa özgü farklı dönemlerden geçtiği göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanlar geliştikçe, deneyimlerine bağlı olarak yetenek ve ilgileri de gelişmektedir. Bu nedenle bireyin gelişimin destekleyecek programlar düzenlenmelidir (Akboy ve İkiz 2007: 223).

Öğrencilerin okul hayatına başladıkları ilk yıllardan itibaren kariyer planlaması sürecine dahil edilmelerinin sağlanması, onların geleceklere konusunda karar vermeleri gereken son seçim anında yaşayabilecekleri kaygı ve stresi önleyici olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bunlara ek olarak psikolojik danışmanların insanları sağlık konusunda bilgilendirmek ve destek olmak gibi işlevleri de vardır.

Gençler sınava hazırlanırken kendileri için başka seçenekler düşünmeleri, gerçekten başarılı olmak istedikleri alanın ne olduğuna karar vermeleri ve sınavı bir ölüm kalım olayı olarak görmemeleri gerekir. Başarı sadece tek bir faktöre , hayatta ilerlenecek tek bir yola bağlı değildir. Herkesin gönlünde kendince değişik bir başarı kavramı olmalıdır. Bu nedenle başarıyı bütün toplum için tek bir seçeneğe indirmek gerçekten mutsuzluğu getirir (Baltaş, 2000: 127).

Bireylerin ihtiyacı olan, değiştirebilecekleri durumları değiştirmek için cesaret, değiştiremeyecekleri durumları kabullenmek için sabır, ikisi arasındaki farkı belirleyebilmek için de aklını kullanmaktır.

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişi olan stres, ancak doğru yöntemlerle ele alındığında başarının destekçisi bir enerji kaynağına dönüşebilmektedir.

İleride yapılacak çalışmalarda zaman planlamasının, stresle başatma yollarına olan etkileri incelenebilir. Bireylerin kişilik özellikleri ile stresle başatma yolları arasındaki bağlantılar üzerinde durulabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Akboy, R. (1991). Öğretmen Adaylarında Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması. **İzmir D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları**. Yayın No 1.
- Akboy, R. (1996). **Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerini Benlik kavramı, Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Açısından Karşılaştırılması**. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Kongre Kitabı: 189-197.
- Akboy, R., İkiz, E. (2007). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış**. 1.Basım. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akış, N., İrgel, E., Pala, K., ve ark. (2001) **Gemlik Çıracılık Eğitim Merkezinde Okuyan Çıracıların Çalışma Koşulları ve Sosyal Sorunları**. Ulusal İş Sağlığı ve İşyeri Hekimliği Günleri Bildiri Kitabı. (27-29 Nisan 2001). Bursa.54-61.
- Aksoy, Z. F., Temel, A.B. (2001). **Ergen ve Gelişimi, Yetişkinliğe İlk Adım**. Ankara: Nobel Yayınları. 10.
- Altıparmak, M.E. (1994). Ergenlerde Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejilerine Sporun Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü., Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Alişinaoğlu, F., Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. **Milli Eğitim Dergisi**. (145). 15-19.

- Alyaprak, İ. (2006). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amirkhan, J.H. (1990). A Factor Analytically Derived Measure of Coping. The Coping Strategy Indicator. **Journal of Personality and Social Psychology**. 59(5). 1066-1074.
- Anderson, L. (1975). **Psychosocial Stress**. New York: Book Division of Spectrum Publication Inc.
- Anderson, S.A. (1988). Parental Stress and Coping During The Leaving Home Transition. **Family Relation**. 37. 160-165.
- Appley, M.H., Trumbull, R. (1967). **Psychological Stress**. Appleton Century-Crofts, Newyork.
- Aral , N. (1997). **Fiziksel İstismar ve Çocuk**. Ankara: Tekışık Veb Ofset. 22.
- Arda, S. (1991). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Son Sınıfta Okuyan Erkek Öğrencilerde Kaygı Düzeyi ile Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Psikoloji Bölümü Bitirme Tezi. Edebiyat Fakültesi.
- Aslan , H., Aslan O., Alpaslan, N. (1998). Annedeki Süreğen Depresyonun Çocuktaki Depresyon ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 9(1):32-37
- Aslan, M. (2002). Örgütsel Stres. İnönü Üniversitesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(4). 1-14.

- Aslan, A.S. (2005). Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavına Yordama Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atkinson,R.,Hilgard,E. (1995). **Psikolojiye Giriş II**. İstanbul. Sosyal Yayınlar. 581-584.
- Avcıoğlu, S. (1995). Kaygı Düzeyi ve Denetim Odağının, Bireyin İş Verimi Üzerindeki Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, G., Demir, A. (1989). O.D.T.Ü. Öğrencilerinde Depresif Belirtilerin Yaygınlığı. **İnsan Bilimleri Dergisi**. 8: 27-40.
- Aydın, K.B. (2005). Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programının Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aysan, F. (1988). Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysan, F. (1994). **Lise Öğrencilerinde Başarısızlık Nedenlerini Algılama ve Başa Çıkma Stratejilerinin Kullanımı**. I.Eğitim Bilimleri Kongresi. 2. 302-308.
- Aysan, F., Bozkurt, N. (2000). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Kullandığı Başa Çıkma Stratejileri ile Depresif Eğilimleri ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişki. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 12: 25-38.

- Aytaç, S., Bayram, N. (1999). **Marmara Depremi Sonrası Bireylerdeki Stres Tepkilerinin Analizi**. D.E.Ü., S.B.E. Cilt.2. Sayı 4. 2000.
- Aytaç, S., Keser, A., Bayram, N. (2000), Depremin Çalışma Hayatı Üzerindeki Etkisi ve Bir Örnek Olay İncelemesi. **Verimlilik Dergisi**. MPM Yayını. Sayı 2.
- Bailey, J.M., Nielsen, B.I. (1993). **Uncertainty and Appraisal of Uncertainty in Woman With Rheumatoid Arthritis**. Orthopaedic Nurs. 12: 63-67.
- Balcı, A. (2000). **Öğretim Elemanlarının İş Stresi, Kuram ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş A., Baltaş Z. (1984). Kavram Olarak Stres. **Pedagoji Dergisi**. Sayı 2. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Baltaş A., Baltaş Z. (1985). **Gençlik Çağı ve Stres**. Gençlik Yılı Konferansları. İstanbul. 88.
- Baltaş A., Baltaş Z. (1985). Stresle Başa Çıkma Program ve Tekniklerinin Uygulama Değerleri. II. Ulusal Psikoloji Kongresi, Bilimsel Çalışmaları. Ankara: **Psikologlar Derneği Yayınları**. 182-183.
- Baltaş A. (1994). **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: 9.Baskı. Remzi Kitabevi.
- Baltaş A., Baltaş Z. (2000). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: 20. Baskı. Remzi Kitabevi. 23-30-43.
- Baltaş A. (2001). **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: 20. Baskı. Remzi Kitabevi.

- Banaz, M. (1992). Lise Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barone, C., Deandreis, A., ve Trickett, E.S. (1991). Means-ends Problem-Solving Skills, Life Stress and Social Support as Mediators of Adjustment in the Normative Transition to High School. **American Journal of Community Psychology**. 19(2). 207-225.
- Başaran, B.I. (1999). Zihinsel, Görme ve İşitme Özürlü Çocuklara Eğitim Veren Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayam, G., Okay T., Dilbaz, N., Açıköz, Ç.(2000). Sivil Savunma Birliği Çalışanlarında Kaygı, Umutsuzluk ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Posttravmatik Stres Bozukluğu Sıklığı. **Kriz Dergisi**.
- Baykal, T. (1996). Lise Öğrencilerinin Ruh Sağlığının, Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Başaçıkma Mekanizmalarıyla İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykan, Ö. (1998). Lise Öğrencilerinin Mesleki Yönelim ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Baymur, F. (1990). **Genel Psikoloji**. 9.Baskı. İstanbul: İnkılap Kitabevi. 20-21.
- Beba, N. (1979). Değişen Toplumda Çalışan Evli Kadın ve Kaygı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bell, ML. (1991). Learning a Complex Nursing Skill: Student Anxiety and the Effect of Preclinical Skill Evaluation. **J.Nurs. Educ.**30(5): 222-6.
- Benson, L., Deeter, T., Thomas, E. (1992). Moderators of the Relation Between Stress and Depression in Adolescent Features. **School Counselor.** 39(3): 189-196.
- Berkeban, R. (2001). Gençlik Çağında Stres. Malatya: **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi.** Sayı.19. (Eylül 2001).
- Bernstein, D. A. (1994). **Psychology.** New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Blanchard-Fields, F., Irion, J.C. (1988). The Relation of Control as a Modifier of the Relationship Between Stressors and Moods. **Journal of Personality and Social Psychology.** 41:357-369.
- Bloom, B.S. (1982). **Human Characteristics and School Learning.** U.S.A: Mc. Graw-Hill Book Company. 161-219.
- Bolger, N.A. (1990). Coping as a Personality Process: A Prospective Study. **Journal of Personality and Social Psychology.** 59:525-537 .
- Bonaguro, J. A., Rhonehouse, M., Bonaguro, E.W. (1988). Effectiveness of Four School Health Education Projects Upon Substance Use, Self-esteem, and Adolescent Stress. **Health Education Quarterly.** 15 (1). 81-92.
- Bostan, S. (1993). 14-16 Yaş Ergenlerinin Uyum Düzeylerinin ve Ana-Baba Tutumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi.
- Bozak, M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. **Psikoloji Dergisi.** 16: 24-29.

- Bramwell L., Whall, AL. (1986). Effect of Role Clarity and Empathy on Support Role Performance and Anxiety. *Nurses*, 35(5): 282-287.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. **Eğitim ve Bilim**. 29(133). 52-59.
- Brettschneider, W. D., Heim, R. (1997). Identity, Sport and Youth Development, Fox, Kenneth, R. (Ed) at al. *The Psycial Self: From Motivation to Wellbeing* Champaign, IL, USA: **Human Kinetics**. 205-278
- Breznitz, S., Golderberg, L. (1982). **Hand Book of Stress**. New York : Free Press.
- Brown, J., Rawlins, M. (1976). The Morale of Patients Following Open Heart Surgery. **Journal of Health and Social Behaviour**. 7:135-145.
- Brown, S.E, Ervin, J.R. (1979). Life Stress. **Psychological Reports**. 44: 75-99.
- Börü, A. (2000). Üniversite Giriş Sınavlarında Öğrencilerin Yaşadığı Kaygı ve Nedenleri (Eskişehir TMS Dershane Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, N., (2004). İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. No: 2. 467-478.
- Burt, C. E., Cohen, L. H., Bjorck, J. P. (1988). Perceived Family Environment as a Moderator of Young Adolescents Life Stress Adjustment. **American Journal of Community Psychology**. Sayı 16(1): 101-122.

- Caldwel, C.H, Zimmerman, M.A, Bernat, D.H., Sellers, R.M. ve Notaro, P.C.(2002). Racial Identity, Maternal Support and Psychological Distress Among African American Adolescents. **Child Development**. 73(4): 1322-1336.
- Can, G. (1986). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Canat, S. (1989). **Ergenlerde İntihar Girişimi ve Stresli Yaşam Olayları**. XXV. Mersin: Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi.
- Canbaz, S., Sünter, T., Peşken. R. (2001). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Çırakların Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. **Türk Tabipleri Birliği Mesleki Eğitim Dergisi**. Sayı 3. (Eylül 2005).
- Cannon W. B. (1932). **The Wisdom of The Body**. 2. Additional., New York: Norton Press.
- Caplan, G. (1964). **Principles of Preventive Psychiatry**. New York. Basic Books.
- Caps L., Sigmen M., Sena R., Hecker B., Whalen C. (1996). Fear, Anxiety and Perceived Control in Children of Agorafobik Parents. **Journal Child Psychology and Psychiatry**. 37(4):445.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. ve Weintraub, J.K. (1989). Assesing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. **Journal of Personality and Social Psychology**. 54. 267-283.
- Chambers, S.T. (1991). Factors Affecting Elementary School Students Participation in Sports. **Elementary School Journal**. Vol 91(5) :413-419.

- Cobbs, S. (1976). Social as a Moderator of Life Stress. **Psychosomatic Medicine**. 28: 300-314.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1991). Stress, Social Support and The Buffering Hypothesis. **Psychological Bulletin**. 98:310-357.
- Colby, B. N.(1987). Well-being: A Theoretical Program. *American Anthropologist*, 89:879-895.
- Coleman, C. (1976). **Abnormal Psychology and Modern Life**. Dallas, Texas, Scott, Frosmann and Company .56
- Compass, B.E. (1997). Promoting Successful Coping During Adolescence (7.Bölüm: 247-273). **Psychosocial Disturbances in Young People: Challenger For Prevention** (ed.) Michael Rutter. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, T. (1978). Stres. Baltimore : **University of Park Press**.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: **The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper&Row Publishers, Inc.
- Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi. 321-428.
- Çam, O., Khorsid, L., Özsoy, A. (1998). Öğrencilerin Çalışma Davranışı, Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısının Başarı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. **Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. Sayı. 14(3): 243-255.
- Çankaya, Ö. (1997). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü.
- Çevik, A. (1993). **Yaygın Anksiyete Bozukluğu Kliniği**. Anksiyete Bozuklukları Sempozyumu. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Basımevi. 25-26.

Çifter, İ.(1985). **Psikiyatri**. Ankara: I.Gata Eğitim Yayınları. 313-315.

Çiftçi, P. M. (2002). Bir Grup Lise Öğrencisinin Stresle Başa Çıkma Yolları ve Strese Karşı Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi.

Çimen, G.(1999). **Öğrencilerde Sahne Heyecanı ve Performans Üzerine Etkileri**. I.Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu. Eğitim Fakültesi Yayını. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.

Çuhadaroğlu, F. (1989). **Üniversite Gençliğinde Kimlik Bocalamaları**. Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.

Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Damis, L.F. (1988). Family Relations Coping and Somatic Distress in a College Population. **Dissertation Abstract International**. 49. 5:1937-388.

Demirel, E. (2002). Marmara Depremi Sonrası Kocaeli Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Kaygı Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dereli, A. (2002). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Nasıl Azaltabiliriz. **Yöret Postası Dergisi**. Sayı 19. (Ocak 2003).

Dikeçligil, B, Çiğdem, A.(1990). **Birey, Kişilik ve Toplum**. T.C Başbakanlık Aile Yazıları 3. Ankara: Devran Matbaası.

Doğan, O. (1995). **Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Epidemiyolojisi**. 1.Baskı.
Sivas: Dilek Matbaası. 41-45.

Dong, Q., Yang, B.,ve Ollendick Th. (1994). Fears in Chinese Children and Adolescent and Their Relations to Anxiety and Depression. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 35: 351-364.

Dökmen, Ü. (1995). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. 2. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dressler, W.W. (1985). The Social and Cultural Contents of Coping: Action, Gender and Symptoms in a Southern Black Community. **Social Science and Medicine**. 21.499-506.

Düzgün, Ş. (1995). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Edelman, R. J. (1992). **Anxiety Theory, Research and Intervention in Clinical and Health Psychology**. New York: John Willey and Sons Ltd.

Efendi, H. (1986). 9-14 Yaş Grubu Çocuklarda Stres Verici Yaşam Olaylarının Görülme Sıklığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekşi, A. (1982). Gençlerimiz ve Sorunları. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Enç, M. (1978). **Ruh Sağlığı Bilgisi, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi**. İstanbul: Öğretmen Kitapları, İnkılap ve Aka Kitabevi.

- Endler, N.S., Parker, J.D. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**. 58(5). 844-854.
- Eren, E. (2000). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. Genişletilmiş 6. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları. 276.
- Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının ÖSS Başarısı İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, F. (2000). Davranış Bilimleri. 5.Baskı, İstanbul: Beta Yayınları. 297-304.
- Erseven, N. (1993). Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyleri, Psikopatoloji ve Stresle Başaçıkma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersever, G.O. (1985). Stresin Ruh Sağlığıyla İlişisini İçeren Çok Faktörlü Kavramsal Bir Model. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı. 3.1:33-38.
- Ersoy, M. F. (1989). İki Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ana-Babaların Çocuklarına Uyguladıkları Disiplin Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertekin, Y. (1993). **Stres ve Yönetimi**. Ankara : Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No:253.
- Evans, A. (1994). Performance Anxiety. **Journal of The American Music Teacher**. (April 1994).
- Evelevn, G. S. (1989). **A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response**. New York: Premium Press.

- Eysenck, H.J. (1988). Personality and Stress as Casual Factors in Cancer and Coronary Health Disease. In: Jaisse, M. P. (Ed.) **Individual Differences, Stress, and Health Psychology**. New York: Springer-Verlag.
- Feldman, R. S. (1992). **Elements of Psychology**. U.S.A: Mc Graw- Hill, Inc. 317-337.
- Fields, L., Prinz, R.J. (1997). Coping and Adjustment During Childhood and Adolescence. **Clinical Psychology Review**. 17(8): 937-976.
- Folkman, S. (1984). Personel Control and Stress Coping Processes: A Theoretical Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**. 46(4), 839-852.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R.J., De Longis, A. (1986). Apprasial Coping Health Status and Psychological Symptoms. **Journal of Personality and Social Psychology**. 50(3). 571-579
- Forman, B. D., Eidson, K., Hagan, B. J. (1983). **Measuring Perceived Stress in Adolescents: A Cross Validation**. **Adolescence**. 18(71). 573-576.
- Forsythe, C.J., Compass, B.E. (1987). Interaction of Cognitive Appraisals of Stressful Events and Coping: Testing the Goodness of Fit Hypothesis. **Cognitive Therapy and Research**. 11. 473-485.
- Gatz, M., Tyler, F.B ve Pargament, K. I. (1978). Goal Attainment, Locus of Control and Coping Style in Adolescent Group Counselling. **Journal of Counseling Psychology**. 25 (4). 310-319
- Geçtan, E. (1981). **Psikoloji ve Sonrası**. I.Baskı. İstanbul: Hürriyet Yayınları. 248 – 261.

- Geçtan, E. (1993). **Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar**. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Geçtan, E. (1994). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar**. 10. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1997). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar**. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Girgin, G. (1990). Farklı Sosyo-Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeyinin Başarıyla İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goleman, D. (2000). **Duygusal Zeka. Neden IQ'dan Daha Önemlidir ?** (Çev. Yüksel, B.S). 16. Basım. İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş Bilim Dizisi.
- Gökçedağ, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Groebel, J., Schwarzer, R. (1982). Social Comparison, Expectations and Emotional Reactions in the Classroom. **School Psychology International**. Vol3(1):49-56.
- Groenwald S.L, Fragge, M.H, Goodman, M. (1992). **Comprehensive Cancer Nursing Review**. 2.Baskı, London: Jones and Bratlett Publishers.
- Güleç, C. (1979). **Yetişkin Cerrahi Hastalarda Ameliyat Öncesi Anksiyete**. XV. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bildiri Özetleri. (18-21 Eylül 1979). İstanbul.
- Güleç, C., Köroğlu E. (1997). Psikiyatri Temel El Kitabı. Ankara: **Hekimler Yayın Birliği**. 455.

Gülmez, V. (1988). Ailenin Toplumsal Konumunun Çocuğun Eğitimi Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, A. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güner, A. (2006). Lise Öğrencilerinde Stresle Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneysu S., Bilir., Ş. (1988). Üniversite Gençlerinin Kendini Kabul Düzeylerine Algılanan Ana-Baba Tutumunun Etkisi. **Psikoloji Dergisi**. Cilt.VI. Sayı.2. 127-131.

Haan, N. (1982). **The Assesment of Coping, Defense and Stress**. Newyork : Free Press.

Halstead, M., Johnson, S. B., Cuningham, W. (1993). Measuring Coping in Adolescents: An Application of the Ways of Coping Check List. **Journal of Clinical Child Psychology**. 22(3). 337-344.

Hamilton, S., Fagot, B. (1988). Chronic Stress and Coping Styles: A Comparison of Male and Female Undergraduates. **Journal of Personality and Social Psychology**. 55: 819-823.

Harold, I., Kaplan, M. D., Sadock, B. J.(1983). **Comprehensive Textbook of Psychiatry**. Vol 2(4):883-894.

Hatunoğlu, A. (1997). Ailenin Sosyoekonomik ve Kültürel Düzeyinin Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hawkins, M. (1995). Anxiety in Relation to Social Support in a College Population .
Journal of College Student. Vol 9 (4) : 79-88.
- Heilbrun, A. B., V., Pepe. (1985). Awareness of Cognitive Defence and Stress Management. **British Journal of Medical Psychology**. 58:9-17.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects and Treatment Test Anxiety.
Review of Educational Research. (58), 47-49.
- Hess, R., Copeland, S., (2001). Students Stress Coping Strategies and School Completion: A Longitudinal Perspective. **School Psychology Quarterly**. 16(4):389-405.
- Hilton, B.A. (1992). Perceptions of Uncertainty: Its Relevance to Life Threatening and Chronic Illness. **Critical Care Nurse**. 12(2):70-73.
- Hoffman, M. A., Levy-Shiff, E., Sohlberg, S. C. (1992). **The Impact of Stress and Coping Developmental Changes in the Transition to Adolescence**. 21(4) 451-469.
- Hollandsworth ve Diğ. (1979). **An Anylisis of The Nature and Effects of Test Anxiety: Cognitive Behavioral and Psychological Components**. Cognitive Theraphy and Research. (3). 165.
- Horney, K. (1939). **New Ways in Psychoanalysis**. Norton Company.
- House, J. S. (1981). Workers Stress and Social Support. Wesley: **Mass Addison Press**.
- Huff, C.O. (1999). Source, Recency and Degree of Studies in Adolescence and Suicide Ideation. **Adolescence**, 34 (133):81-89.

Işık, E. (1996). **Nevrozlar**. Ankara: Kent Matbaası. 31-45.

İkiz, E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İmamoğlu, O. (1993). Üniversite Gençliğinin Sorunlarına Yönelik 1982-92'de Yayınlanan Araştırmalara İlişkin Değerlendirme ve Yorumlama. Ankara: **Türk Psikoloji Dergisi**.

Janis, I.L. (1965). **Stress and Frustration**. New York: Harcourt Brace Jovanoich.

Jampol, R.C. (1989). Coping Stress: The Role of Locus of Control, Appraisal and Coping Responses in Adjusting to College. **Dissertation Abstracts International**. 49(10): 4545-B.

Jerkins, P.L., Jamil, N. (1993). **Psychiatric Illness in Patients With Smere Treatmenty- Resistant Matalgia**. Gen Hospital Psychiatry. 15:55-77.

Kahraman, S. (1995). Cinsiyetleri, Yalnızlık, Başarı ve Sınıf Düzeyleri Farklı Yatılı Olan ve Olmayan Meslek Lisesi Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaplan, H.B. (1996). Psychosocial Stress. **U.S.A. Academic Press**. 84-88.

Karagözoğlu, G. (1996). **Teacher Training For The Twenty-First Century**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.

Katz, G.,L. (1989). Coping With Stress. **Parent Library, Virtuel Library Archives**, New York: G&J USA Publishing.

- Kavussanu, M., Mc Auley, E. (1995). Exercise and Optimism Are Highly Active Individuals More Optimistic. **Journal of Support and Exercise Psychology**. Vol 17(3) : 246-258.
- Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Hazırlanan İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayır, A. (1984). **Tek Kardeşli Ergenlerde Anksiyete**. III.Ulusal Psikoloji Kongresi. Bilimsel Çalışmalar. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Keskinoğlu, P, Karakuş, N., Bilgiç, N. (2006). İzmir’de Lise Öğrencilerinde Sigara İçme Sıklığı ve İçicilik Davranışı Üzerine Sosyal Öğrenmenin Etkisi. **Toraks Dergisi**. (Temmuz 2006) .7(3). 190-195.
- Kessler, R.C., Price, R.H, Worthman, C.B (1985). Social Factors in Psychopatology: Stress, Social Support and Coping Process. **Annual Review of Psychology**. 36. 531-572.
- Kısa, S. S., (1996). İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krantz, D.S., Grunberg, N.E., Baum, A. (1985). Health Psychology. **Annual Review of Psychology**. 36: 349-383.
- Kobasa, S. (1979). Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry Into Hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**. 37:1-11.

- Kohn, P.M., Milrose, J.A. (1993). The Inventory of High School Students Recent Experiences: A Decontaminated Measure of Adolescent's Hassles. **Journal of Youth and Adolescence**. 22.(1).
- Korkut, F. (1991). Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerle Geştalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı ve Denetim Odağı Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozacıoğlu, G. (1982). Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerinin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (1987). **Zorlanan İnsan**. Bilişsel Sorunlar Dizisi. I. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.
- Köknel, Ö. (1989). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. I. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası. 159.
- Kulaksızoğlu, A., (2000), **Ergenlik Psikolojisi**, 3.Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 206-224.
- Kuyucu, Y. (1999). Ana-Babaları Boşanmış ve Birlikte Yaşayan Lise Öğrencilerinin Uyum Sorunlarının Karşılaştırması Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma . 2. Baskı. Ankara: **ÖSYM Yayınları**. 112-133
- Laursen, B., Collins, W.A. (1994). **Interpersonal Conflict During Adolescence**. **Psychological Bulletin**. 115(2):197-299.

Lazarus, R.S., Coyne, J.C. (1981). Depression and Coping in Stressfull Episodes.

Journal of Abnormal Psychology. 90:439-447

Le Compte A.,Öner, N. (1976). **Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı.**

I.Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 53.

Le Compte A., Le Compte G. Ve Özer, S.A. (1978). Üç Sosyo-Ekonomik Düzeyde,

Ankaralı Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları: Bir Ölçek Uyarlaması.

Psikoloji Dergisi. 5-8.

Lee, M., Lavson, R. (1996). Effectiveness of Coping in Adolescence: The Case of

Korean Examination Stress. **International Journal of Behavioral**

Development. 19(4): 851-869.

Levi, L. (1967). **Stress : Sources, Management and Prevention.** New York:

Liverright Publishing Cooperation.

Levi, L. (1975). **Society Stress Disease.** Vol.2. London; Oxfort University Press.

Levine, S., Scoth, A. (1970). **Social Stress.** New York: Aldine Publishing Company.

Liebert, R., Morris, L. (1970). Relationship of Cognitive end Emotional Component
of Test Anxiety to Psychological Arousal and Academic Performance.

Journal of Consulting and Clinical Psychology. 35.

Marsella, A.J, Dasc- Scheuer, A. (1988). Coping, Culture, and Healty Human

Development: A Research and Conceptual Overview. In P.r. Dassen, J.W.

Berry and N. Sartorius (Eds.), **Health and Cross-Cultural Psychology.**

Newbury Park: Sage Publications, Inc.

- Mattlin, J., Wethington, E., Kessler, R. C. (1990). Situational Determinants of Coping and Coping Effectiveness. **Journal of Health and Social Behavior**. 31:103-122.
- Mayou, R.A. (1997). Psychological Medicine. **Cambridge University Pres**. 27:1021-1031.
- McDonald, Doyle. E. (1981). **The Stresses of Work**. Nelson and Sons. USA.
- McFarlin, D.B., Blascovich, J. (1981). Effects of Self-Esteem and Performance Feedback on Future Affective Preferences and Cognitive Expectations. **Personality and Social Psychology**. Vol 40(3) : 521-531.
- McIntyre, W, F. (1987). Social Support As A Moderator of Stress: Coping Mechanisms Versus Appraisal Information. **Dissertation Abstracts International** .49(9) : 3450B
- Mecanic, D. (1978). **Students Under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation**. Madison: University of Wisconsin Press.
- Medvedova, L., (1995). **Personal Resources of Adaptive Coping With Stress in Adolescence**, Studia Psychologica, Vol 37(3): 177-179.
- Miller, Len. (1982). Coping With Stress. **From an Article in The Daily Pennsylvanian**. University of Pennsylvania Counseling Service.
- Mishel, M.H, Hostetter, T., King, B.(1984). Predictors of Psychological Adjustment In Patients Newly Diagnosed With Gynecological Cancer. **Cancer Nurs**, 7:291-9.

- Molla S. (1999). Edirne Merkezindeki İlkokul Öğrencilerinde Kaygı Düzeyleri ve Sosyodemografik Özelliklerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Mullis, R., Youngs, G., Mullis, A., Rathge, R. (1993). **Adolescent Stress: Issues of Measurement**. *Adolescence*. 28: 267-79.
- Muus, R.E., Onur, B.(edi). (1987). **Ergenlikte Kimlik Bunalımı, Ergenlik Psikolojisi**. 2.Baskı. Ankara: Taş Yayıncılık. 25-50.
- Naditch, M.P. (1977). Desial Anxiety, Locus of Control and Discrepancy Between Aspirations and Achievement as Component of Depressions. **Journal of Abnormal Psychology**. 84: 1-9.
- Naughton, F. (1997). **Stress and Coping**. California State University Counseling Center. Northridge.
- Newcombe, R., Boyle, G. (1995). High School Students Sports Personalities Variations Across Participation Lever, Gender, Type of Sport and Success, International. **Journal Support of Psychology**. Vol 26(3): 277-294.
- Nezu, A. (1985). Differences in Psychological Distress Between Effective and Ineffective Problem Solvers. **Journal Counseling Psychology**. 32(1). 135-138.
- Norris, R., Carrol, D., Cochrane, R. (1992). The Effects of Phsical Activity and Exercise Training on Psiychological Stress and Well-being in an Adolescent Population. **Journal of Psychosomatic Research**. 36(1). 55-65.
- Novy, B., M., Donohue, S. (1985). **The Relationship Between Adolescent Life Stress Events and Delinquent Conduct, Including Conduct Indicating a Need For Supervision**. *Adolescence*. 20(78), 313-321.

- O'Grady, D., Metz, J.R.(1987). Resilience in Children and High Risk For Psychological Disorder. **Journal of Pediatric Psychology**. 12:3-23.
- Offer, D., Howard, K. I. (1972). An Empirical Analysis of the Offer Self Image Questionnaire for Adolescents. **American Medical Association**.27: 529-533.
- Offer, D. (1986) Adolescent Development : A Normative Perspective. **American Psychiatric Association Annual Review**. 5, 404-419.
- Omizo, M. M.,Omizo, S. A, Suzuki, L.A. (1988). Children and Stress: An Exploratory Study of Stressors and Symptoms.**The School Counselor**. 35(4), 267-273.
- Onur, B. (1987). **Ergenlik Psikolojisi**. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık. 129-130.
- Oral, A. (1994). Ergenlerde Stres Kaynakları ve Başetme Yolları.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Origlia, D. Ouillan, H., Onur, B.(ed). (1987). **Ergenlikte Kişilik, Ergenlik Psikolojisi**. 2.Baskı. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık.
- Ostrov, H., Howard, K., Atkinson, R. (1988). **The Teenage World**. New York: Plenum Medical Book Company. Bölüm I ve II.
- Ök, M. (1990). 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi., D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, N. (1972). Kaygı ve Başarı. **Hacettepe Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi**. Cilt 4, Sayı 2. 151-163.

- Öner, N. (1977). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. 7
- Özby, G. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon K.T.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, İ. (2001). Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Benlik İmajı ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı.
- Özgür, G. (1986). **Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Klinik Uygulama ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi**. 1. Ulusal Hemşirelik Eğitim Sempozyumu Kitabı. İstanbul: Hilal Matbaacılık.
- Özgüven, İ. E. (1974). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 2.
- Özgüven, İ. E. (1988). **Psikolojik Testler**. 2. Baskı, Ankara: PDREM Yayınları. 338.
- Özgüven, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. **PDREM Yayınları**. Ankara: Sistem Ofset.
- Özkan, M. (1984). 15-17 Yaş Ergenlerde Görülen Kaygı ve Korkular. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztaş, B. (1990). **Halk Sağlığı Açısından Stres**. 2.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Bildiri Özet Kitabı, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Özusta, H.S. (1995). Çocuklar İçin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. Sayı 10(34):32-44.

Patterson, J. M., Mc Cubbin, H. I. (1987) **Adolescence: A Developmental Approach to Problems and Psychopatology**. Behaviour Therapy. 17, 480-499.

Pearlin, L. I., Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. **Journal of Healty and Social Behaviour**. 19: 2-21.

Pehlivan, İ. (2000). **İş Yaşamında Stres**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Phamphlett, R., Farnill, D. (1995). **Effect of Anxiety on Performance in Multiple Choice Examination**. Medical Education. Vol 29(4) :297-302.

Phelps, S.B., Jarvis, P.A. (1994). Coping in Adolescence: Emprical Evidence For a Theorical Based Approach to Assessing Coping. **Journal of Youth and Adolescence**. 23(3). 359-371.

Philippe E., Channel, M.D Am. (1992). **Psychiatry**. February 1992, Washington, 149.

Phillips, S. D., Parienze, N.J., Ferin, H.H. (1984). Decision-Making Styles and Problem-Solving Appraisal. **Journal of Counseling Psychology**. 31:4. 479-502.

Phillips, L. (1968). **Human Adaptation and Its Failures**. New York: Academic Press.

- Printz, B. L., Shermis, M. D., Webb, P. M. (1999). **Stress-Buffering Factors Related to Adolescent Coping a Path Analysis**. *Adolescence*. 34(136). 715-734.
- Register, A.C., Beckham, J.C, May, J.G., Gustafson, D.J (1991). Stress Inoculation Bibliotherapy in Treatment of Test Anxiety. **Journal of Counseling Psychology**. **38.2.115-119**.
- Reubart, D. (1985). **Anxiety and Musical Performance**. Da Capo Press, New York.
- Roeper, A. (1982). **Stress Can Be a Positive Force in Gifted Children. Presented at the First Annual Conference of the Atlantic Association For Gifted and Talented Children**. Fredericton, New Brunswick.
- Rogers, M.T. (1986). A Comparative Study of Developmental Traits of Gifted and Average Youngsters. **Unpublished Doctoral Dissertation**. University of Denver, Denver, CO.
- Ronan, K.R, Kendall, P.C, Rowe, M. (1994). Negative Affectivity in Children. **Cognitive Therapy and Research**. 18 (6): 609.
- Rook, K. S. (1984). The Negative Side of Social Interaction: Impact on Psychological Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**. 46: 1097-1108.
- Roseman, R. H. (1978). **The Interview Method of Assessment of the Coronary-prone Behavior Pattern**. In: T. M. Dembroski et al.; (ed). New York: Springer- Verlag.
- Rosenberg, M. (1965). **Society and Adolescent Self-Image**. Princeton. New Jersey: Princeton University Press.

- Rubenzler, R.L. (2000). Why does Education Spotlight Need to be Trained on Stress Management in The Schools .
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed295396.html.
- Saban, A., Korkmaz, İ., Akbaşı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. **Eurasian Journal of Educational Research**. 17: 198-208.
- Sakarya, S. (1996). Sınav Kaygısının Bedeli Ağır. **Bilim ve Teknik**. Tübitak. C:XXIX. 343: 54-56.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lightail, F.F., Waite, R.R., Ruebush, K.B. (1960). **Anxiety in Elementary School Children Research Report**.
New York: John Wiley.
- Sarason, I.G., Spielberger, C.D. (1976-1980). **Stress and Anxiety**. Washington, A Halstead Press Book.
- Sarason, I.G., Johnson, J.H and Siegel, J.M. (1978). Assessing the Impact of Life Changes: Development of the Life Experiences Survey. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 46: 932-946.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. (1990). Test Anxiety In: H.Leithenberg (Ed.). **Handbook of Social and Evaluation Anxiety**. New York: Plenum Press. 475-495.
- Sargın, N. (1990). Lise Bir ve İkinci Sınıf Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scheier, M.F., J.K. Weintraub ve Carver, C.S. (1986). Coping with Stress: Divergent Strategies of Optimists and Pessimists. **Journal of Personality and Social Psychology**.

- Seifert, K. L., Hoffnung, R.J. (1987). **Child and Adolescent Development**.
Newyork Houghton Mifflin Company.
- Seiffge-Kranke., I. (1995). Coping Behaviour in Normal and Clinical Samples: More
Smilarities Than Differences. **Journal of Adolescence**. 16: 185-303.
- Seiffge-Kranke., I. (2000). **Stress Coping and Relationship in Adolescence**.
Research Monographs in Adolescence. Lawrence Erlbaum Associates.
New Jersey: USA Publishers.Inc.
- Seyle, H. (1956). **The Stress of Life**. New York: McGraw-Hill.
- Shinke, S. P., Schilling, R. F., Snow, W.H. (1987). Stress Management with
Adolescents at Junieur High Transion: An Outcome Evaluation of Coping
Skills Intervention. **Journal of Human Stress**. 13(1), 16-22.
- Sims, A., Owen , D. (1993). **Psychiatry**. London: Bailleire Tindal Ltd. 88-89.
- Slater, E.J., Haber, J.D. (1984), Adolescent Adjustment Following Divorce as a
Function of Familiar Conflict. **Journal of Consulting and Clinical
Psychology**. Vol 52(5) : 920-921.
- Soner, O. (1995). Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki
İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü.
- Soric, I. (1999). Anxiety and Coping in The Contex of a School Examination. **Social
Behaviour and Personalty**. 27(3). 319-332.

- Soylu, Ö. (2002). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp Algılamamalarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spielberger, C.D. (1970). **Theory and Research in Anxiety**. New York: Academic Press, 3-32.
- Spielberger, C.D. (1978) . Anksiyete. **Özel İletişim Dergisi**. Sayı 3.(Haziran, 1979).
- Stark, L.J, Spirito, A., Williams C.A, Guremont, D.C. (1989). Common Problems and Coping Strategies: Finding With Normal Adolescents. **Journal of Abnormal Child Psychology**. 17.(2). 203-212.
- Strother, J., Jacobs, E. (1984). Adolescent Stress as it Relates to Step Family Living Implication for School Counselors. **The School Counselor**. 32(2), 97-103.
- Stöber, J., Pekrun, R. (2004). Advances in Test Anxiety Research. **Anxiety, Stress and Coping**. 17(3): 205-211.
- Swartz, L. Elk, R. & Teggin, A. F. (1983). Life Events in Xhosas in Cape Town. **Journal of Psychosomatic Research**. 27:223-232.
- Şahin, H. (1995). Yetiştirme Yurtlarında Kalan ve Aileleri ile Yaşayan Liseli Gençlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. (1985). Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, N.H. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliliği Güvenirliği. Ankara: **Türk Psikoloji Dergisi**. 23,3-13.
- Şimşek, Ş., Akgemici, T., Çelik, A. (2001). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. Ankara: Nobel Yayınları. 215.
- Şirin, A., Kavak, O., Ertem, Gül. (1999). **Doğumhane Stajına Çıkan Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi**. I.Uluslararası V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi.(19-22 Eylül 2003). Nevşehir.
- Taşgım., Ö.(2004). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 14:2.(Ekim 2006).
- Taylor, J. A. (1953). A Personality Scale of Manifest Anxiety. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. 285-290.
- Taylor, S. (1991). **Health Psychology**. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Tınar, M.Y. (1996). Çalışma Psikolojisi. İzmir. 46.
- Towbes, L. S., Cohen, L. Glyshawk, H. (1989). Instrumentality as a Life Stress Moderator for Early Versus Middle Adolescents. **Journal of Personality and Social Psychology** 57(1), 109-119.
- Tuğrul, C. (1986). Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği Faktör Yapısı, Güvenlik Yapısı. Ankara: **Türk Psikoloji Dergisi**.
- Tural, N. (1995). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stres Kaynakları, Stres Tepkileri ve Stresle Başetme Yolları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. **Türk Psikoloji Dergisi**. Cilt: 10. Sayı: 34.

- Tyzkova, M. (1990). **Coping With Difficult Situation and Stress Resistance**. (Ed.) H.Bosma ve S:Jackson). *Coping and Self Concept in Adolescence*. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag Inc.
- Uçman, P. (1990). Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başaıkma ve Psikolojik Rahatsızlıklar. **Psikoloji Dergisi**. 7(24). 58-75.
- Ünal, A. (2006). OKS (LGS)'ye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarıyla Benlik Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, M., Uğuz, Ş., Tamam, L., (2000). **Stresle Başaıkma Yolları**. Kanal A Paneli. Ocak.
- Varol, Ş. (1990). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmeler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vitaliano, P., et al. (1985). Ways of Coping Checklist: Revision and Psychometric Properties. **Multivariate Behavioral Research**. 20. 3-26.
- Weiss, D. (1993). **Stres Kontrolü**. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Wheeler, R.J., Frank, M.A. (1988). Identification of Stress Buffers. **Behavioral Medicine**. 14: 78-89.
- White, J.B. (1978). Yabancı Bir Kültürle Temasa İlişkin Değişkenler: Batı Almanya'daki Türk Kadınları Örneği. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Willig, A.C. (1983). Socio-Cultural and Educational Correlates of Success- Failure Attributions and Evaluation Anxiety in School Setting For Black, Hispanic, and Anglo Children. **American Educational Research Journal**. (20). 385-420.
- Wren, D., Benson, J. (2004). Measuring Test Anxiety In Children: Scale Development And Internal Construct Validation. **Anxiety, Stress and Coping**. 17(3):227-240.
- Wong, C.A, Bramwell, L. (1992). **Uncertainty and Anxiety After Mastectomy For Breast Cancer**. Cancer Nurs. 15:363-71.
- Yanbastı, G. (1990). **Kişilik Kuramları**. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No.53, İzmir. 106-109.
- Yavuzer, H. (1993). **Ana-Baba ve Çocuk**. 8.Baskı. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., (1994). **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım. İ. (1998). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyal Düzeyleri. **Türk Psikolojik Rehberlik Dergisi**. 2(10):33-45.
- Yıldırım. İ. (2004). Gündelik Sıkıntılar Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. 4(15): 122-131.
- Youngs, G. A., Rathge R., Mullis, R., Mullis A. (1990). **Adolescent Stress and Self-Esteem**. 25(98), 332-341.
- Yorulmaz, F. (1991). Edirne Merkezindeki Orta Dereceli Okul Öğrencilerinde Kaygı Düzeyleri ve Bazı Sosyoekonomik Determinantlar. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Tıp Fakültesi.

Yücedağ, Ş. (1994). Ergenlik Dönemi Problemleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Zeidner, M., Safir, M.P. (1989). Sex, Ethnicity And Social Differences in Test Anxiety Among Israeli Adolescents. **Journal of Genetic Psychology**. (150). 175-185.

Zuckerman, M. (1960). The Development of an Affect Adjective Check List For the Measurement of Anxiety. **Journal of Consulting Psychology**. 24: 457-462.

Zülemyan, A.A. (1979). Comparison of Cognitive Therapy: Modified Desensitization, Cognitive Behavior Modification and Control Groups For Reducing Anxiety. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.

EKLER

EK 1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 1

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenci

Aşağıda görüş ve düşünceleriniz ile ilgili bir dizi soru bulunmaktadır. Her soruyu dikkatlice okuyunuz. Soruların doğru yada yanlış cevapları yoktur. Yanıtlarınız gizli kalacak ve yalnızca sınav sorunları ile ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten yanıt vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Cevapsız soru bırakmayın. Katkılarınıza teşekkür ederim.

Açıklama : Soruyu ve soruyla ilgili seçenekleri dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz:

1 () Kız

2 () Erkek

2) Dershanenizin adı:

() Hedef

2 () Başarı

3 () Ege Sistem

4 () Diğer.....

3) Yaşınız:

1 () 16

2 () 17

3 () 18

4 () Diğer.....

4) Nerede kalıyorsunuz ? :

1 () Ailemin yanında

2 () Yurtta

3 () Diğer

5) Yaşamınızı uzun süre geçirdiğiniz yer:

1 () Köy

2 () Kasaba-İlçe

3 () Şehir-İl

4 () Diğer.....

6) Ailenizin ekonomik durumunuzu nasıl betimlersiniz ?

1 () Çok yüksek

2 () Yüksek

3 () Orta

4 () Düşük

5 () Çok düşük

7) Kardeş Sayınız:

1 () Yok

2 () Bir Kardeş

3 () İki kardeş

4 () İki'den fazla

8) Kardeşiniz varsa kardeşleriniz kaçınıcı çocuksunuz ?

1 () İlk 2 () İkinci 3 () Diğer.....

9) Annenizin Öğrenim Düzeyi:

1) Okur-yazar değil 2 () İlk 3 () Orta 4 () Lise 5 () Üniversite

10) Babanızın Öğrenim Düzeyi :

1 () Okur-yazar değil 2 () İlk 3 () Orta 4 () Lise 5 () Üniversite

11) Sorunlarınız kiminle paylaşıyorsunuz :

1 () Aile 2 () Arkadaş 3 () Öğretmen 4 () Rehberlik Birimi 5 () Hiç kimse

12) Annenizin size karşı tutumu:

1 () Demokratik 2 () Otoriter 3 () İlgili 4) İlgisiz

13) Babanızın size karşı tutumu:

1 () Demokratik 2 () Otoriter 3 () İlgili 4) İlgisiz

14) Öğretmenlerinizin size karşı tutumu :

1 () Demokratik 2 () Otoriter 3 () İlgili 4) İlgisiz

15) ÖSS Sınavı sizde nasıl bir duygu uyandırıyor?

1 () Üzüntü -sıkıntı 2 () Fark etmiyor

3 () Bilgilerimi iyi bir şekilde kullanabilmek için iyi bir fırsat 4 () Diğer.....

16) Derslerdeki başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz ?

1 () Sınıf ortalamasının altında 2 () Sınıf Ortalamasında 3 () Sınıf Ortalamasının Üstünde

17) Eğer 16. soruya yanıtınız sınıf ortalamasının altında ise sorunlarınız nelerdir ?

1 () Ders çalışma alışkanlığı edinemedim 2 () Konuları anlamakta zorlanıyorum

3 () Dikkatimi toplayamıyorum 4 () Öğretmenler yetersiz

5 () Desler ağır geliyor 6 () Bireysel Sorunlarım var 7 () Diğer.....

18) En çok zorlandığınız ders ?

1 () Matematik 2 () Türkçe 3 () Fizik 4 () Kimya 5 () Tarih 6 () Diğer.....

19) Bu sorunların çözümü için neler önerirsiniz ?

- 1 () Ders çalışma alışkanlığımı yeniden düzenlemem gerekir
- 2 () Öğretmenlerin daha yeterli ve ilgili olmasını isterim
- 3 () Bireysel sorunlarım için rehberli servisinden yardım alırım.
- 4 () Çözüm yolu bulamıyorum
- 5 () Diğer.....

20) Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz ?

- 1 () Arkadaşlarımla buluşuyorum 2 () Kitap okuyorum
- 3 () Müzik dinliyorum 4 () Bilgisayar 5 () Spor 6 () Diğer.....

21) Arkadaşlarınızla birlikteken kendinizi nasıl hissediyorsunuz ?

- 1 () Mutlu ve Huzurlu 2 () Mutsuz- ve Huzursuz 3()Diğer.....

22) Genel olarak fiziksel özelliklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 1 () Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum
- 2 () Kendimi güzel veya yakışıklı bulmam
- 3 () Kendimi bazen güzel veya yakışıklı bulurum
- 4 () Hic düşünmedim

23) Siz genellikle doğru kararlar verip, doğru davrandığınıza inanır mısınız?

- 1 () İnanırım 2 () İnanmam 3 () Kısmen

24) Sınavı kazanamamanız halinde aileniz bu durumu nasıl karşılar ?

- 1 () Kızarlar 2 () Bir dahaki sefer için beni desteklerler ,
- 3 () İlgilenmezler 4 () Bilemiyorum 5 () Diğer.....

25) Sınavı kazanamamanız halinde arkadaşlarınız bu durumu nasıl karşılar ?

- 1 () Küçümserler 2() Bir dahaki sefer için beni desteklerler
- 3() İlgilenmezler 4 () Bilemiyorum 5() Diğer.....

26) Sınavı kazanamamanız halinde sizin kendinize ilişkin düşünceleriniz ne olur ?

- 1 () Kedime guvenim kaybolur ve saygım azalır
- 2 ()Yeterince çalışmadığım için başarısız olduğumu düşünürüm
- 3 () Eğer çalışırsam bir sonraki sınavda başarabilceğimi düşünürüm.
- 4 () Diğer.....

27) Sınavı kazanamazsanız ne yaparsınız ?

- 1 () Bir dahaki sene için çalışırım 2 () Bir daha sınava girmem ve iş ararım
3 () Bilemiyorum 4 () Diğer.....

28) Meslek seciminizde öncelikle sizi etkileyen kişi yada kişiler kimlerdir ?

- 1 () Ailem 2 () Arkadaşlarım 3 () Öğretmenlerim 4 () Kendim

29) Karşı cinsten özel bir arkadaşınız var mı?

- 1 () Evet 2 () Hayır

30) 29. soruya yanıtını Hayır , ise sizce nedeni ne olabilir ?

EK 2

SPIELBERGER SÜREKLİ KAYGI ENVANTERİ

SPIELBERGER SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Açıklama : Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak “son bir haftadır” nasıl hissettiğinizi, ifadeleri sağındaki parantezlerden uygun olanının içine X işareti koyunuz. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman kaybetmeden genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Her Zaman
1- Genellikle keyfim yerindedir	()	()	()	()
2- Genellikle çabuk yorulurum	()	()	()	()
3- Genellikle kolay ağlarım)	()	()	()	()
4- Başkaları kadar mutlu olmak isterim	()	()	()	()
5- Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıyorum.	()	()	()	()
6- Kendimi dinlenmiş hissederim	()	()	()	()
7- Genellikle sakin,kendime hakim ve soğukkanlıyım.	()	()	()	()
8- Güçlerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim.	()	()	()	()
9- Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	()	()	()	()
10- Genellikle mutluyum.	()	()	()	()
11-Herşeyi ciddiye alır ve etkilenirim	()	()	()	()
12-Genellikle kendime güvenim yoktur.	()	()	()	()
13- Genellikle kendimi emniyette hissederim.	()	()	()	()
14- Sıkıntılı ve güç durumla karşılaşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()
15- Genellikle kendimi hüzünlü hissederim.	()	()	()	()
16- Genellikle hayatımdan memnunum.	()	()	()	()
17- Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	()	()	()	()
18- Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutmam.	()	()	()	()
19- Akli başında ve kararlı bir insanım.	()	()	()	()
20- Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	()	()	()	()

EK 3
STRESLE BAŞAÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

STRESLE BAŞAÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu çalışmada bireylerin yaşadığı sorunlarla nasıl başa çıktığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Aşağıda çeşitli başa çıkma yolları verilmiştir. Sizden bunları ne derece kullandığınızı belirtmeniz istenmektedir. Tüm yanıtlarınız gizli tutulacaktır.

Geçtiğimiz altı aylık süre içerisinde karşılaştığınız bir problemi düşünmeye çalışın. Bu problemin sizin için önemli olup kaygılanmanıza neden olması gerekiyor. (Sevdiğiniz bir kişiyi kaybetmekten, öğretmenlerinizin sizi uyarmasına kadar her şey olabilir. Fakat bunun sizin için ÖNEMLİ olması gerekmektedir. Lütfen aşağıya probleminizi birkaç kelimeyle yazınız. (Unutmayınız ki yanıtınız gizlilik ilkesine uygun olarak değerlendirilecektir) :

.....

Bu problemi aklınızda tutarak, nasıl başa çıktığınızı sizin için en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Bu sorular benzer de olsa lütfen her bir maddeyi işaretleyiniz.

- Stresli olayı aklınızda bulundurarak ne dereceye kadar

1-Duygularınızı bir arkadaşına açtınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

2- Probleminizin en iyi şekilde çözümlenmesi için çevrenizdeki şeyleri yeniden düzenlediniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

3-Ne yapacağınıza karar vermeden önce bütün olası çözümleri aklınızda tartıştınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

4- Aklınızı problemden uzaklaştırmaya çalıştınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

5- Her hangi bir kimsenin size sempati ve anlayış göstermesini kabul ettiniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

6- Yaşadığınız şeylerin gerçekten ne kadar kötü olduğunu başkalarının görmemesi için elinizden geleni yaptınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

7- Konu ile ilgili olarak başkalarıyla konuştunuz, çünkü bu konuda konuşmak kendinizi daha iyi hissetmenize yardımcı oldu ?

() Çok Biraz () Hiç ()

8- Durumla baş edebilmek için kendinize bazı amalar belirlediniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

9- Seçeneklerinizi çok dikkatli bir biçimde tarttınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

10- Daha iyi zamanlarla ilgili hayaller kurdunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

11- Problemi çözmek için işe yarayan çözümü bulana dek değişik yolları denediniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

12- Korku ve kaygılarınızı bir arkadaşınıza veya akrabanıza açtınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

13- Zamanınızı her zamankinden çok yalnız geçirdiniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

14- Sadece konuşmak bile bazı çözümlere ulaşmanıza yardım ettiği için (yaşadığınız) durumla ilgili olarak konuştunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

15- Durumunuzu düzeltmek için ne yapılması gerektiğini düşündünüz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

16- Tüm dikkatinizi problemin çözümüne yönelttiniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

20- Olayda gerçekleşmesini istediğiniz şey için kesin kararlılık gösterdiniz ve savaştınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

21- Genel olarak insanlarla birlikte olmaktan kaçındınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

22- Kendinizi bir uğraş (hobi) veya bir spor etkinliğine gömerek problemden kaçındınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

23- Problemlerle ilgili olarak daha iyi hissetmenize yardımcı olması için bir arkadaşınıza gittiniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

24- Durumu nasıl değiştirebileceğinize ilişkin bir arkadaşınızın tavsiyesine başvurduunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

25- Aynı problemi yaşamış olan arkadaşlarınızın anlayış ve sempatisini kabul ettiniz

() Çok Biraz () Hiç ()

26- Her zamankinden daha fazla uyudunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

27-Herşey daha farklı olabilirdi diye hayal kurdunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

28- Romanlardaki veya filimlerdeki karakterlerle özdeşim kurdunuz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

29- Problemi çözmeye çalıştınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

30- İnsanların sizi kendi başınıza bırakmasını istediniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

31- Arkadaşınız veya akrabanız size yardımcı oldu ?

() Çok Biraz () Hiç ()

32- Sizi en iyi tanıyan kişilerden size güvence vermelerini istediniz ?

() Çok Biraz () Hiç ()

33- Ani hareketlerde bulunmaktansa dikkatlice bir hareket tarzı planladınız ?

() Çok Biraz () Hiç ()

Yardıminız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz () E () K

Bölümünüz.....