

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI VE BAŞAÇIKMA DAVRANIŞLARI

Atılğan ERÖZKAN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenim süreleri boyunca geçirdikleri sınav yaşantıları bağlamında sınav kaygıları ve başaçıkma davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyleri, bölüm ve öğrenim görülmekte olan yer açısından karşılaştırmaktır. Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak Karadeniz Teknik Üniversitesi Ana Kampus Matematik, Fizik, Kimya Bölümleri ile Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenlikleri ve Beden Eğitimi ve Spor, Resim-İş, Müzik Öğretmenlikleri gibi farklı kategorilerde tesadüfi seçimle 360 kişi üzerinde (180 kız; 180 erkek) araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bilgi Toplama Formu, Sınav Tutum Envanteri ve Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri kullanılmıştır. Veri analizleri için SPSS/WINDOWS programı kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için *t* testi ve "varyans analizi", değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için "korelasyon"; grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için karşılaştırma sonrası ranj testi Tukey HSD kullanılmıştır. Sınav kaygısına ilişkin "kuruntulu" tutumlar üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, "duyuşsallık" tutumları üzerinde bölümler ve öğrenim görülmekte olan yer arasında; stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin "dış yardım arama" ve "kaçma/duygusal-eylemsel" boyutları üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, "aktif planlama" boyutu üzerinde öğrenim görülmekte olan yer ve bölümler arasında farklılığa rastlanmıştır. Araştırma sonuçları önceki bulgular ışığında sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları kapsamında başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Başaçıkma, Üniversite Öğrencileri.

University Student's Test Anxiety and Coping Behaviours

ABSTRACT

The aim of this study is to compare the relationships between university students' test anxiety -in the context of university students' gained test experiences during school periods- and coping styles. Gender, grade, department and school's place differences were also searched in this context. For this purpose 360 (180 females; 180 males) students are randomly recruited from Karadeniz Technical University Campus and Fatih Faculty of Education's various departments. Main instruments are Information Gathering Form, Test Anxiety Inventory and Coping Styles Inventory. For data analysis were used SPSS for WINDOWS. The group differences were tested by *t*-test and *F* statistics with Tukey HSD post comparison range test. Correlational statistics was also employed to search for relationships among all variables. The findings showed that the gender and grade level differences exist on worry attitudes; department and school's place differences on emotionality attitudes of test anxiety. There are also gender and grade level differences on external help seeking and emotional disengagement; department and school's place differences on active planning of coping styles. The results are discussed in the light of previous findings and in the context of test anxiety and coping styles, conducting future research for implications as well.

Key Words: Test Anxiety, Coping, University Students.

* Arş. Gör., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi.

GİRİŞ

Kaygı, bireyin hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Genel olarak gelecekte kötü bir olay olacakmış gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu tepki, geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla da bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Kaygı, bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyebilen ve çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek belirli bir uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir (Hill & Sarason, 1966). Kaygının kökeni bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarına dayanır. Bu yaşantılar çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de içerir. Kaygı, çocuğun çevresindeki insanların varlığıyla gelişir. Bulaşıcı bir duygu olduğundan dolayı kaygılı bir annenin çocuğunun da kaygılı olma olasılığı yüksektir. Anneden geçen kaygıyla çocuk, bilişsel yapısında yeni ilişkiler kurarak çevresindeki bazı kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar (Öztürk, 2002). Aile çocuğun okula başlamasından önce kişilik yapısının temellerinin atıldığı ve gelişimsel açıdan önemli dönemlerin yaşandığı bir ortam olduğundan, anne ve babanın çocuk üzerinde etkisi sadece kişilik yapısının şekillenmesinde değil ileriki yıllarda çocuğun eğitim yaşantısı, meslek seçimi gibi bir çok alanda da kendini, göstermektedir. Bu durum anne-babanın çocuk üzerindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Yörükoğlu, 2002).

Çocukluk döneminde kaygının oluşmasında cinsiyet, ebeveynlerin mesleği ve eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, çocuğun başarı durumu da etkilidir. Kız çocuklarda erkeklere oranla daha fazla kaygı duygusu görülür. Yapılan araştırmalarda anne ve babalarının eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların kaygı yaşama oranı, eğitim seviyesi düşük olan çiftlerin çocuklarına oranla daha azdır. Sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan aile temel ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve hayattan zevk alamamaktadır. Bu durum aile içi ilişkilerde gerginlik yaratmakta ve bu da çocuğun kaygı duymasına neden olmaktadır. Anne ve babanın mesleği çok fazla stresli ise bu durum aile içi ilişkilerine yansiyarak çocuğun olumsuz yönde etkilemesine neden olmaktadır. Ailede kardeş sayısı arttıkça büyük çocuk kendisine olan ilginin azalacağından şüphe duyarak kaygı duygusunu yaşayabilmektedir. Başarı durumu bağlamında, çocukların çoğu ailesi tarafından okuldaki derslerinde başarılı olmaları noktasında doğrudan ya da dolaylı olarak zorlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, çocukların akademik başarılarıyla kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Spielberger ve arkadaşları (1966), kaygı duygusunun temelinde bireyin çevresindeki uyarıcıları kişisel tehdit penceresinden yorumlama eğilimlerinin

olduğunu ileri sürmüşlerdir. Klausner ve Goodwin (1982), öğrenme durumunda kaygının etkisinin karmaşık bir yapıda olduğunu açıklamışlar ve düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ancak öğrencide bilinçli olarak kaygının canlandırılmasından kaçınılması gerektiğini ifade etmişler ve buna karşılık olarak kaygının bilinçli olarak düşürülebileceğini belirtmişlerdir. Baltaş ve Baltaş (2002)'a göre kaygı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla yer alan değişkenlerden birisi olmuştur. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlardır. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur. Sınav kaygısı birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde bir çok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur. Özellikle çocuğun zihinsel yeterliliği ve okul başarısı dikkate alınmadan, sınava hazırlanmasında yapılan zorlamalar kaygı gibi davranış bozukluklarının da temelini oluşturmaktadır.

Sınav kaygısı, çocukluk döneminde oluşan ve ileriki yaşlarda giderek etkisini gösteren bir duygudur. Evdeki sıkı disiplin, kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırıcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine uygun olan koşulları oluşturmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların bireyde çağrıştırdığı öze yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1989). Bu yüzyılın başından itibaren kaygı ve okul başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak sınav kaygısının bir kavram olarak ortaya çıkması ve bu konudaki çalışmalar, Mandler ve Sarason (1952)'un ardından, bu alanda yapılan çalışmalarla hız kazanmıştır. Bir çok araştırmacı sınav kaygısı ile durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar da yapmıştır. Ancak bu çalışmaların sonuçları birbiriyle tutarlı olmayan içermektedir. Günümüzde sınav kaygısının durumluluk mu yoksa sürekli kaygı mı olduğuna yönelik tartışmalar hala devam etmektedir. Örneğin, Man ve arkadaşları (1991) ve Lazarus (1966), sürekli kaygıya sahip olan insanların birçok ortamı kaygı verici olarak nitelendirdiği varsayımından yola çıkarak, bu bireylerde sınav kaygısının yüksek olduğunu söylemenin mümkün olabileceğini belirtmiş ve sınav kaygısının kuruntu boyutu ile sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer biçimde, Trent ve Maxwell (1980), sürekli kaygının durumluluk kaygıya oranla sınav kaygısının daha iyi bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Allen (1970) ise, bu bulguların tam tersine sınav kaygısının durumluk kaygı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Devito ve Kubis (1983) de sınav kaygısının hem durumluk hem de sürekli kaygı olduğunu vurgulamışlardır.

Sınav kaygısı öğrenciler için büyük bir tehdittir. 1985-86 yılında MEF Rehberlik ve Araştırma Servisinin belli bir örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırma sonucu, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, genel

cerrahide ameliyat sırasını bekleyen hastaların kaygı düzeylerinden çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek düzeyde akademik başarı beklentisi öğrenciler üzerinde ilköğretimden itibaren bir baskı oluşturmakta ve böylece sınav kaygısı bir çok öğrenci için akademik yaşamlarında ciddi bir problem haline gelmektedir. Temel eğitim ve orta öğretimde bulunan öğrencilerin yaklaşık % 18'inin akademik başarıları, bu öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinden olumsuz etkilenmektedir (Baltaş, 2002). Sınav kaygısı, son zamanlarda akademik performans etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmakta olup, doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bir çok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Kirkland & Hollandswort, 1980).

Culler ve Holahan (1980), sınav kaygısına ilişkin “Eksik Öğrenme Modeli”ni ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılara göre, yüksek sınav kaygılı öğrenciler, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. Bu durum, yüksek sınav kaygılı bireyleri öğrenme süreçlerinde yetersizliğe itmektedir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp, üzülen bireylerin kaygıları da artmaktadır. Erkan (1991)'a göre kaygı, temelde olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmakta ve böylelikle kişinin olayı algılayış ve yorumlayış biçimi kaygının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda her birey sınav kaygısı yaşayabilir. Ancak sınavı kişinin nasıl algıladığı kaygının düzeyini belirlemede önemli bir etkiye sahiptir. Eğer kişi yoğun kaygı yaşarsa akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyeti bozulur ve buna paralel akademik performansı da bundan negatif bir biçimde etkilenir.

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler olası başarısızlık ve sınava çalışırken kendi yetersizlikleri hakkında endişelenme eğilimi gösterirler. Bu olumsuz düşünceleri öylesine saptırırlar ki yönergeleri izleyemezler ve soruların verdiği bilgiyi önemsemezler ya da yanlış yorumlarlar. Kaygının düzeyi arttıkça öğrendiklerini geri çağırma güçlüğü çekerler. Yani bireyler bilişsel bir bozukluk dönemi geçirirler (Atkinson ve diğ, 1996).

Sınav kaygılı bireyler yalnızca sınav da değil, grup içinde konuşma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bireylerin kendilerine dönük bu olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında başarısız olurlar (Öner, 1989). Belki sınavlar için öğrenciler tarafından düşük düzeyde olan bir sınav kaygısının yaşanması bir güdüleyici olarak çaba göstermesini cesaretlendirme ile öğrencinin performansını artırabilir. Ancak diğer taraftan aşırı derecedeki sınav kaygısı

öğrencinin iyi bir performans göstermesi için gerekli olan zihinsel süreçlere müdahale ederek zıt bir etki oluşturabilir (Spielberger & Vagg, 1995).

Sınav kaygısı yüksek olan bireyler sınav veya değerlendirme durumunda öz varlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilmektedir. Bu duyguları yaşayan bireyler yalnızca sınav anında değil bir grup içerisinde konuşma yapacağı zamanlarda sınırlı ve endişeli bir yapıya bürünürler. Bu bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri onların dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olabilir (Aysan ve diğ., 2001). Sarason (1975)'a göre, yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamı ile yüz yüze geldiklerinde dikkatlerini başka işlere odaklaştırma eğilimi vardır. Bu eğilimler duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgilidir. Örneğin sınav sırasında kendi kendilerine “ben aptalım”, “başaramayacağım” gibi telkinlerde bulunabilirler. Bilişsel tepkilerin performansa olan olumsuz etkisi, duyuşsal-heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır. Spielberger ve Vagg (1987)'a göre, sınav kaygılı öğrenciler sınavı oldukça tehdit edici, korkutucu olarak algırlar. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar şeklindeki tepkileri daha yoğundur. Yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Dentado ve Diener (1986)'e göre sınav kaygısı öğrencinin daha önceki başarısızlıkları ve öğrencinin sınav için hazırlanamaması sonucudur. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük sınav kaygılı öğrencilere göre yetersiz ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Yüksek sınav kaygılı öğrenciler akademik çalışmalara karşı üretici olmayan olumsuz bir tutuma sahiptirler. Bundan dolayı ders çalışma becerilerinin kazandırılması eğitimi sınav kaygısını azaltmada diğer yöntemler ile birlikte kullanılmaktadır.

Sınavın akademik açıdan taşıdığı önem ya da sınav notunun yüksek olmasının gerekliliği sınav kaygısını arttırıcı bir özelliğe sahiptir. Ayrıca ebeveynlerinin ve öğretmenlerin öğrencinin güdüsünü arttırmak için yaptıkları da kaygının düzeyini artırabilir. Bunlara ek olarak kötü çalışma alışkanlıkları, beklenti düzeyi, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumlulukları erteleme, başarısız olma ve değerlendirilme korkusu, zamanı iyi kullanamama, gibi nedenler sınav kaygısını arttırıcı etkiler olarak sıralanabilir (Blankstein ve diğ., 1997). Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşsallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir (Doctor & Altman 1969; Spielberger, Morris & Liebert 1968; Morris & Fulmer, 1976).

Liebert ve Morris (1970), sınav kaygısının birbirinden farklı “kuruntu” (worry) ve “duyuşsallık” (emotionality) olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmişlerdir:

Kuruntu boyutu; sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için yeteneği hakkında kuşkuya düşmek gibi içsel konuşmaları içerir.

Duyuşsallık boyutu; sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonları, hızlı kalp atışları, terleme, kızarma, sararma, mide bulantıları gibi bedensel yaşantıları içerir.

Schwarzer (1988)'e göre sınav kaygısını yaşayanlar ile yaşamayan bireyler arasında doğal olarak farklar vardır. Kaygı düzeyi normal olan kişiler sınav durumlarını, başarılarının test edileceği bir fırsat olarak değerlendirirken, kaygısı normalin üzerinde olan bireyler bu durumları bir tehdit olarak algırlar. Sınavla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir iletişim içerisine girerler. Gerçek dışı ve karamsar bir düşünce tarzını seçerler. Sınav öncesi ve sonrası fizyolojik uyarımlarının aynı olduğu, normal düzeyde kaygı yaşayan bireyler bu uyarımı sınavda daha fazla çaba göstermek için bir ipucu olarak algırlarken, sınav kaygısı yüksek olan bireyler yaşadıkları endişe yüzünden bu durumu olumsuz bir etki uyandıracak neden olarak algırlar. Bu durumdan anlaşılacağı gibi endişe faktörünün sınav başarısına olan etkisi uyarılma faktörünün yarattığı etkiden daha fazla engelleyicidir. Yapılan araştırmalar sonucunda sınav kaygısı yüksek olan bireyler için en büyük sorunun daha önce öğrenilenleri sınav anında hatırlamamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kaygısı yüksek olan kişilerin, kaygısı düşük olanlara oranla ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak sınav sonucundaki başarısızlık nedeni ders çalışma sürelerindeki yetersizliğe değil, olumsuz düşüncelerin kendilerinde yarattığı başa çıkılmaz derecedeki kaygıya dayandırılabilir.

Türkiye’de sınav kaygısı ile yapılan çalışmalar, sınav kaygısının değişik eğitim düzeylerinde yaygınlık oranı (Yerin, 1995); sınav kaygısı ile üniversite giriş sınavındaki başarı arasındaki ilişki (Erkan, 1991); ilkokul düzeyinde sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişki (Gündoğdu, 1994); ilkokul öğrencilerinin sınav kaygısını azaltılmasına yönelik program geliştirme (Yerin, 1994); durumluk ve sürekli kaygı ile sınav arasındaki ilişki (Güneri, 1996); Anadolu liseleri sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi (Aral ve Başar, 1996); grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma (Erkan, 1996); üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin azaltılmasına yönelik programlar (Kuyucu, 1990) gibi konuları kapsamaktadır. Yerin (1995)'in sınav kaygısı konusunda yapmış olduğu çalışmada, değişik eğitim düzeylerinde yer alan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterdiği ve bu artışın da duyusallık boyutunun sınav ortamında gözlenen fiziksel tepkileri yansıttığı varsayımından yola çıkarak Türkiye’de sınav kaygısı yüksek öğrencilerde özellikle durumluk kaygının yüksek olabileceği öne sürülmüştür. Aysan ve arkadaşları (2001),

Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Başaçıkma Davranışları

öğrencilerin önemli sınav öncesi ve sonrasında sınav kaygıları, başaçıkma becerileri ve algılanan sağlık durumuna ilişkin ölçümler yapmışlardır. Yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin etkisiz başaçıkma becerilerini kullandıkları ve sağlıkları ile ilgili zayıf algılamalara sahip oldukları bulunmuştur. Küçük sınıflar, büyük sınıflara göre daha yüksek sınav kaygısı göstermişler ve daha az etkili başaçıkma mekanizmaları kullanmışlardır.

Üniversite öğrencileri arasındaki sınav kaygısı ise ortak ve potansiyel ciddi bir problem şeklinde üniversiteye giriş sınavlarından itibaren başlayan ve üniversite öğrenimleri süresince farklı bireylerde farklı şekillerde yaşamaya devam eden bir durumdur. Üniversite öğrenimi boyunca özellikle ileriye yönelik planlamalar bağlamında dersler ve bu derslerin sınavlarının öğrencilerde kaygı yaşanmasına neden olduğu gözlenmektedir. Sınavlarda başarılı olunma ile gelecekte olması istenenlerin -planlanan- gerçekleşmesi bağlamında öğrenciler gerilim yaşamakta ve başarılı olma arzusu ile bu gerilim kaygıya dönüşmektedir. Sınav kaygısı üniversite öğrencilerini yarışçı olmaya ve mücadeleciliğe iterken aynı zamanda “başarılı olacak mıyım?” sorusunun sorulmasına da neden olmakta ve birinci sınıftan itibaren başlayıp son sınıfa kadar devam eden zorlayıcı bir durum olarak kendini göstermektedir.

Sınav kaygısının etkileri kaygı düzeyi, görevin zorluğu ve öğrencinin yeteneğini içeren çeşitli değişkenler tarafından aracılanır (Ball, 1995). Sınav kaygısı bireyin değerlendirildiğini hissettiği durumlarda hoşça gitmeyen bir kaygı-kuruntu ve duyusallık içerir. Bunun en önemli örneği öğrenim süresince çeşitli sınavlarla bireylerin akademik başarılarının değerlendirilmesi bağlamında yaşanan endişe ve duyusallık durumlarıdır. Etkili başaçıkma stratejileri kullanmak bu bağlamda oldukça önemli bir etkidir (Dusek, 1980; Spielberger, 1980).

Başaçıkma ise, bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendi kendilerine ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirmeyi etkileyen değişimlerin pek çoğu, işlevi problemlili kişi-çevre ilişkisini değiştirmek ya da istendik biri ile sürdürmek olan başaçıkma süreçlerinin sonucudur. Başaçıkma, kişinin kaynaklarını tüketici ya da aşıcı olarak değerlendirilen spesifik dışsal ya da içsel talepler ve onlar arasındaki çatışmaları yönetmek için bilişsel ve davranışsal çabalardan oluşur (Lazarus & Folkman, 1984).

Başaçıkma; birey ve çevresinden hareketle işgören, kişisel amaçlar doğrultusunda en iyi şekilde karakterize olmuş ve sahip olduğu dinamik içerikle, içsel etkileri düzenlemekle ve kişisel çevreyi (dışsal) değiştirmekle ilgili bilişsel, davranışsal ve duygusal seçimlerdir (Lennon ve Diğ., 1990).

Strese yol açan durumların yarattığı duygular ve psikolojik uyarılma son derece rahatsız edicidir ve bu rahatsızlık kişiyi mevcut gerilim durumunu azaltmak için bir şeyler yapmaya yöneltir. Başaçıkma kişinin stres yaratan

olaylarla uğraşma sürecidir. Duygu durumları ya da duygunun kendisini değiştirme amaçlı olan ve duygudan kaynaklanabilmesine rağmen, başa çıkma doğrudan ya da dolaylı olarak sonraki değerlendirmeleri etkiler ve bu yüzden duygunun nedensel bir önceliğidir. Başa çıkma duygu sürecini iki şekilde etkiler; bazı başa çıkma süreçleri bir saldırıyı ya da saldırgan bir görüntüyü, bir düşmanı yok etme söz konusu olduğunda gerçek ilişkiyi değiştirir. Buna *problem odaklı başa çıkma* denir. Bunlar başa çıkmanın bir bakıma eylem merkezli şekilleridir ve kişiyi duruma yönelik etkin bir biçimde işlev yapma konumuna getirirler. Problemi çözme stratejileri öncelikle problemi tanımlamayı, alternatif çözümler oluşturmayı, bu alternatifleri enine boyuna değerlendirmeyi, aralarından seçim yapmayı ve seçilmiş olan alternatifini uygulamayı gerektirir. Problem odaklı stratejiler, kişinin çevreyi değil de kendisi ile ilgili bir şeyi değiştirmesine de neden olabilirler. Kişinin bu stratejiyi beceriyle nasıl uygulayacağı, deneyim ve kendini denetleme kapasitesine bağlıdır (Lazarus, 1991:115).

Problem odaklı başa çıkma, problemi direkt olarak tanımlama ve anlamayı, alternatifler hazırlamayı, yararlı sonuçlar oluşturacak kişisel çabaların önemliliğini ve gerekliliğini bir başa çıkma tercihi olarak kişiye sunar. Problem odaklı başa çıkma stratejileri problem çözme becerilerine benzer bir anlam taşımakla birlikte problem odaklı başa çıkma problem çözme becerisinden daha kapsamlı bir çözüm organizasyonu ile konuyu tüm boyutlarıyla kuşatmayı ve sonuçlandırmayı içerir. Problem çözme daha çok çevresel odaklı analizlerle sorun üzerinde odaklaşırken, problem odaklı başa çıkma, sorunla mücadelede direk kişisel kaynakların içerdiği stratejiler üzerine kurulur. Problem odaklı başa çıkma olumsuz durumun unsurlarını doğrudan değiştirmeye yönelik süreklilik gösteren çabalardır (Chang, 1998:955; Folkman & Lazarus, 1987:143).

Başa çıkmayı etkileyen ikinci süreçte ise, durumu duygusal bir biçimde ele alıp, daha pasif bir tarzda stres kaynağının tehdit derecesi azaltılmaya çalışılmaktadır. *Duygu odaklı başa çıkma*, genel olarak stresörlere karşı bilişsel süreçleri, doğrudan duygusal tercihlere dönüştürerek tehdit edici durumun etkisini azaltmaya yönelik stratejileri, kaçınma, basite indirgeme, sorunun bir bölümü ile ilgilenme, olumsuz durumları olumlu olabilecek yönleri ile görüp, olumlu karşılaştırmalar yapmayı içerir (Carver, Scheier & Weintraub, 1989:269).

Başa çıkma çabalarında birey ortaya çıkan özgül sorun ya da durumla, onu değiştirecek ya da gelecekte ondan kaçınacak bir yol bulmaya çalışarak *duygu odaklı başa çıkma* ile ilgilenebilir. Çoğu insan stresi bertaraf etmek için her iki tip başa çıkma durumunu da kullanır. Bireysel farklılıklar, stres durumuna bağlı etkenler, kişi-çevre etkileşimi ve bu etkileşimlere ilişkin beklentiler başa çıkma stratejilerini belirleyen nedensellikleri açığa çıkararak

başaçıkma durumunu belirginleştirir. Böylece tehdit edici durumun kişi tarafından analiz edilerek yorumlanması söz konusu olur (Lazarus, 1991:7).

Bowman ve Stern (1995), başaçıkmayı;

a) durumu değiştirmeye yönelik belli tepkiler,

b) stresi derecelendirme ve bilişsel yapıda buna uygun tepkiyi yapılandırma,

c) stresin oluşturduğu olumsuz duyguları kontrol altına alabilme girişimleri olarak sıralamaktadırlar.

Kişi-çevre ilişkisi, onu oluşturan ve bir süreç olarak devam eden duygular tarafından daima değişir. Duygu süreci kolaylıkla dört aşamaya bölünebilir; duygunun ortaya çıkması, duyguları açma, duyguların sonucu ve beklenti. Duygunun yapısal olarak ele alınması mümkündür, ancak o bir süreç olarak çalışmalıdır. Başaçıkma aktivitelerinden dolayı kişi-çevre ilişkisi değişmektedir. Eylem yönleri doğuştan getirilen eğilimlerdir, oysa başaçıkma daha kompleks, kasıtlı, psikolojiktir ve eylemin yönünü engelleme ya da yeniden yönlendirme ile değiştirebilir. Başaçıkma, başaçıkma seçimini güçlü bir biçimde etkileyen adaptasyonel bir etkileşimde -birinin amaçlarından dolayı- motivasyon yapısı içinde ele alınması gereken bir süreçtir (Lazarus, 1991).

Lazarus (1993), başaçıkmanın nasıl tanımlandığı ve başaçıkma araştırmalarının nasıl yapıldığı üzerinde esaslı bir değişim ortaya koymuştur. O, başaçıkma davranışını bir durumun işleyişi üzerindeki değişiklikler süreci olarak tanımlar. Başaçıkma davranışları olayın, bağlamın ve durum üzerinde bireyin amaçlarının anlamına/önemine bağlıdır. Lazarus başaçıkma süreci üzerinde odaklaşarak uygun ya da etkili başaçıkma nedir, nasıl olur sorularını da cevaplamaktadır. Stres, başaçıkma ve uyum araştırmalarında temel sorular; ne ile başaçıkma? Hangi bağlamda? Nasıl ve ne tür bir sonuçla? dır. Stresli durumlar, başaçıkma davranışları, etkileyen faktörler, başaçıkma sonuçları kavramları ve onlar arasındaki ilişki karmaşıktır. Onların araştırılması kavramsal açıklık/belirginlik ve iyi öğrenilmiş bilimsel araştırma yöntemlerini gerektirir.

Lazarus'un dışındaki diğer yazarlar başaçıkma bağlamında, bireyin stresli olayı değerlendirmesini, başaçıkma stratejilerini ya da ilginin sonuçlarını etkileyen kişisel psikolojik değişkenler üzerinde odaklanırlar. Bu psikolojik değişkenler umutluluk, öz-yeterlilik ya da mükemmeliyetçilik algıları ve üstün olma, saygı ve iletişimin başaçıkma kaynaklarını içerir. Başaçıkma kavramı, belli bir duruma veya kişilik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkışına göre değerlendirilmektedir. Bunlardan duruma özgü (durumsal başaçıkma) başaçıkma, kişilerin karşılaştıkları durumun özelliğine, türüne, kişinin yaşamındaki etki derecesine, önemine ve kalıcılığına bağlı olarak ortaya çıkan tepkileri içermektedir. Ayrıca başaçıkma uyuma dönük algılamının, bilişselliğin, duygusal uyumun, kişilik özelliklerinin ve davranışların etkileşimi

ile bütünleşerek alternatif bilişsel fonksiyonları kullanabilmeyi de içermektedir (Carver & Scheier, 1994).

Başarıya ulaşma süreci öğrenilmesi gereken bir süreçtir. Kişi gerilim yaratan durumlarla başa çıkma için şunları yapabilir:

- Ortaya çıkan problemlerle başa çıkma için sorumluluk alma.
- Yaşamın güçlükleri ile mücadele etmek için yeteneklerine güvenme.
- Gerçekten doğru bir biçimde durumu değerlendirme, ihtiyaç duyulan yardımı alma, iyi bir plan düşünme, daha sonra da birçok alternatif yaklaşımları dikkate alma.
- Etkili bir biçimde planı uygulama, iyimser olarak gelecekte herhangi bir problemle yüzleşebilmek için kendini yetiştirme (Terry & Hynes, 1998).

Bu noktada akademik performans üzerinde sınav kaygısının etkileri ve sınav kaygısı ile başa çıkma birçok araştırmacının konusu olmuştur. Hembree (1988) ve Seipp (1991) tarafından yapılan kapsamlı çalışmalar sınav kaygısına ilişkin tüm çalışmalarda sınav kaygısının düşük test performansı ile birleştiğini ortaya koymuştur. Sınav kaygısı literatüründe, sınav kaygısının bu açık zararlı etkisi özellikle müdahale modeli (Sarason, 1988, Wine, 1980) içerisinde yorumlanmıştır. Esas olarak model sınav kaygılı öğrenciyi dersin içeriğini bilen fakat sınavlar boyunca bunu donduran ve böylece önceki öğrendiklerini hatırlayamayan biri olarak tanımlar. Bu yüzden model sınav kaygısına müdahale edici bir sorumlu olarak bakar. Wine, (1980)'nin müdahale modeli formülasyonuna göre değerlendirici stres altında yüksek sınav kaygılı öğrenciler dikkatlerini görevin talepleri ve temelde negatif saplantılılıkla birleşen kişisel endişeler arasında ikiye bölme eğilimindedirler. Oysa düşük sınav kaygılı öğrenciler dikkatlerinin büyük bölümünü görevin taleplerine verme eğilimindedirler (Birenbaum & Nasser, 1994).

Musch ve Bröder (1999)'e göre sınav kaygısıyla başa çıkmada sistematik duyarsızlaştırma, stres aşısı ve gevşeme tekniklerinin önemli bir işlevi vardır. Onların yapmış olduğu çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kuruntulu tutumlar üzerinde; küçük sınıflar büyük sınıflara göre duyusallık tutumları üzerinde farklı ortalamalara sahiptir. Auerbach ve Gramling (1997)'e göre sınav kaygısı ergenlerin -son ergenlik dönemindeki üniversite öğrencileri de dahil- her günkü streslerine ya da günlük karmaşalarına katkıda bulunabilir. Araştırma bulguları bu günlük stresörlerin sağlık ve uyum problemleriyle birleştiğini ve arttığını göstermektedir. Fizyolojik olarak sınav kaygısı öğrencileri stres tepkisiyle birleşen negatif yan etkilere daha incinebilir hale getirebilir. Önemli yaşam olayları ve günlük stresörlerin negatif etkileri ergenler üzerinde olumsuzluklar yaratır ve bu stres durumlarını azaltmak için onları kişisel çabalara sevk eder. Bu gençler bilişsel ve davranışsal başarıya çabaları ile stresi azaltma ve stres tepkisinin negatif sonuçlarını indirgemede başarılı

olabilirler. Stresli durumlarla başaçıkma için planlar ve eylemleri içeren başaçıkma stratejileri stresin potansiyel zararlı etkilerine bir tampon olarak hizmet eder. Farrell (1993)'in çalışması etkisiz başaçıkma mekanizmaları kullanan öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca daha genç öğrenciler daha büyük öğrencilere göre etkisiz başaçıkma mekanizmaları kullanmışlardır. Benzer şekilde Frydenberg ve Lewis (1991), daha genç ergenlerin duygu odaklı başaçıkma stratejilerini kullandıklarını bulmuşlardır. Rauste-von Wright (1987)'de daha genç öğrencilerin problemlerden daha fazla kaçındıklarını ve daha kaygılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Aysan ve arkadaşları (2001)'nin çalışmalarında da bu sonuca rastlanmıştır. Birçok çalışmada başaçıkma davranışlarının açık bir yordayıcısı olan bayan erkek başaçıkma farklılıkları vurgulanmaktadır. Başaçıkma cinsiyet farklılıkları üzerindeki bulgularla en tutarlı olanlardan biri ergenlik boyunca kızların erkeklerden daha fazla sosyal desteği kullanmaları olmaktadır (Belle, 1991; Frydenberg & Lewis, 1991, 1993). Frydenberg ve Lewis (1993), kızların erkeklerden daha fazla kendilerini suçlama ve sosyal destek arama başaçıkma mekanizmalarını kullanma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca, kızların problemlerine ilişkin erkeklerden daha endişeli ve kaygılı olduğu ortaya çıkmıştır. Guida ve Ludlow (1989) ve Sud (1991), sınav kaygısı üzerinde cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları araştırmalarında kızların daha yüksek sınav kaygısı gösterdiklerini bulmuşlardır.

YÖNTEM

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öğrenim süreleri boyunca geçirdikleri sınav yaşantıları bağlamında sınav kaygıları ve başaçıkma davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, bölüm ve öğrenim görülmekte olan yer açısından karşılaştırılması amacıyla betimsel yöntem kullanılarak yapılmış bir araştırmadır. Betimsel yöntem modellerinden olan survey tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu inceleyen, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır. Araştırmada, sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları arasındaki ilişki incelendiğinden, betimsel yöntem modellerinden olan survey tipi bir araştırma modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Örneklem

Araştırma grubu 360 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak Karadeniz Teknik Üniversitesi Ana Kampus Matematik, Fizik, Kimya Bölümleri ile Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenlikleri ve Beden Eğitimi ve Spor, Resim-İş, Müzik Öğretmenlikleri gibi sayısal branşlar, sözel branşlar ve özel yetenekle ilgili branşlar olmak üzere üç farklı kategoride tesadüfi seçimle 360 kişi üzerinde (180 kız; 180 erkek) araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo: 1 Araştırma Grubuna İlişkin Deskriptif Bilgiler

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	N	%
CİNSİYET	ERKEK	180	50
	KIZ	180	50
SINIF DÜZEYİ	1	82	23
	2	92	25
	3	95	27
	4	88	25
BÖLÜM	SAYISAL BRANŞLAR	120	33
	SÖZEL BRANŞLAR	120	33
	ÖZEL YETENEK BRANŞLARI	120	33
ÖĞR. GÖRÜLEN YER	ANAKAMP.	180	50
	FAT. EĞT.	180	50

Kullanılan Ölçme Araçları

Bilgi Toplama Formu: Bu formda örnekleme oluşturan üniversite öğrencileri hakkında yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, öğrenim görülmekte olan yer ve sosyo-ekonomik düzey gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri: Spielberger (1980) tarafından sınavlara ilişkin kaygı düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş, bireylere kendilerini değerlendirme imkanı veren, 20 maddeden oluşan ve 0-4 arasında puanlanan likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ülkemizde yaygın olduğu izlenimini veren sınav kaygısının ve kaygı düzeyinin belirlenebilmesi için Necla Öner, Deniz Albayrak Kaymak (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlanması yapılırken Liebert ve Morris'in önerdiği iki kavramdan yararlanılmıştır. Bu kavramlardan ilki sınav kaygısının bilişsel yönünü ifade eden "kuruntu", ikincisi ise sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü ifade eden "duyuşsallıktır". Ölçek yüksek geçerlik ve güvenirlik katsayılarına sahiptir.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE): Özbay ve Şahin (1997) tarafından bireyin stresli durumlar karşısında yöneldiği çabaları ve davranışları ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Test likert tipinde 0-4 arasında puanlanan bir ölçektir (0 Hiçbir zaman, 1 Ara sıra, 2 Bazen, 3 Sık sık, 4 Genellikle/Her zaman). Yapılan faktör analizi sonucunda 43 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE)'nin alt boyutları: dine sığınma (dine yönelme), dış yardım arama, aktif planlama, kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel), kaçma-soyutlanma (biyokimyasal), kabul-bilişsel yeniden yapılandırma. Testin geçerlik yöntemi yapı ve kriter

geçerliği tabanlıdır. Alt ölçekler arasındaki güvenilirlik katsayıları .77 ve .92 arasındadır.

Veri Analizleri

Veriler, ANOVA, "*t* testi" ve korelasyon kullanılarak SPSS/WINDOWS programı ile incelenmiştir. Varyans analizinde gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek için karşılaştırma sonrası ranj testi Tukey HSD kullanılmıştır. Veriler $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde öğrencilere uygulanan Bilgi Toplama Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri'nden elde edilen veriler ve bu verilerin istatistiksel teknikler sonucu ortaya çıkan bulguları ile bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmaktadır. Sınav kaygısı ve stresle başaçıkma tutumları üzerinde cinsiyet farklılığı *t* testi ile incelenmiştir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmıştır, $t=2.43$, $p<0.05$. Kızların ortalaması (3.16), erkeklerin ortalamasından (3.30) yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sınav kaygısına ilişkin duyusallık tutumları üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=0.29$, $p>0.05$.

Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin dine yönelme üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=-0.28$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmıştır, $t=2.45$, $p<0.05$. Kızların ortalaması (3.78), erkeklerin ortalamasından (3.64) yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=-0.07$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin duygusal/eylemsel kaçma üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmıştır, $t=3.34$, $p<0.05$. Kızların ortalaması (3.69), erkeklerin ortalamasından (3.51) yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin biyokimyasal kaçma üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=0.24$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin kabul -bilişsel yeniden yapılandırma- üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=0.65$, $p>0.05$.

Tablo: 2 Cinsiyet Farklılıklarının Sınav Kaygısı ve Stresle Başaçıkma Tutumlarına İlişkin Ölçeklere Göre Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	N	ORT	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
KURUNTULU	KIZ	180	3.16	0.69	2.43	0.04
	ERKEK	180	3.30	0.70		
DUYUŞSALLIK	KIZ	180	2.28	0.82	0.29	0.59
	ERKEK	180	2.24	0.88		

Atılgan ERÖZKAN

DİNE YÖN.	KIZ	180	4.79	0.65	-0.28	0.78
	ERKEK	180	4.85	0.68		
DIŞ YAR. AR.	KIZ	180	3.78	0.41	2.45	0.04
	ERKEK	180	3.64	0.48		
AKT.PL.	KIZ	180	3.92	0.48	-0.07	0.95
	ERKEK	180	3.84	0.56		
KAÇ. (D/E)	KIZ	180	3.69	0.32	3.34	0.03
	ERKEK	180	3.51	0.38		
KAÇ. (BIY)	KIZ	180	2.45	0.62	0.24	0.45
	ERKEK	180	2.51	0.65		
KAB. (B.Y.Y.)	KIZ	180	3.66	0.38	0.65	1.23
	ERKEK	180	3.68	0.42		

Sınav kaygısı ve stresle başa çıkma tutumları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki F testi ile incelenmiştir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır, $F_{(2/356)}=3.47$, $p<0.05$. Yapılan ranj testinde birinci -üniversite birinci sınıf- grubun ortalaması (4.23), ikinci grubun -üniversite ikinci sınıf- ortalaması (4.37), üçüncü grubun -üniversite üçüncü sınıf- ortalaması (4.29) ve dördüncü grubun -üniversite son sınıf- ortalaması (4.91) olarak bulunmuş, farklılığın dördüncü gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Sınav kaygısına ilişkin duyusallık tutumları üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/356)}=0.24$, $p>0.05$.

Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dine yönelme üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/356)}=0.81$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır, $F_{(2/356)}=3.50$, $p<0.05$. Yapılan ranj testinde birinci -üniversite birinci sınıf- grubun ortalaması (3.89), ikinci grubun -üniversite ikinci sınıf- ortalaması (3.57), üçüncü grubun -üniversite üçüncü sınıf- ortalaması (3.52) ve dördüncü grubun -üniversite son sınıf- ortalaması (3.61) olarak bulunmuş, farklılığın birinci gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/356)}=1.23$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin duygusal/eylemsel kaçma üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır, $F_{(2/356)}=2.99$, $p<0.05$. Yapılan ranj testinde birinci -üniversite birinci sınıf- grubun ortalaması (3.81), ikinci grubun -üniversite ikinci sınıf- ortalaması (3.49), üçüncü grubun -üniversite üçüncü sınıf- ortalaması (3.43) ve dördüncü grubun -üniversite son sınıf- ortalaması (3.56) olarak bulunmuş, farklılığın birinci gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Stresle

Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Başaçıkma Davranışları

başaçıkma tutumlarına ilişkin biyokimyasal kaçma üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/356)}=0.38$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin kabul -bilişsel yeniden yapılandırma- üzerinde sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/356)}=0.76$, $p>0.05$.

Tablo: 3 Sınav Kaygısı ve Stresle Başaçıkma Tutumları ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki

FAKTÖR	KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p
KURUNTULU	Grp.Ars	2.05	2	1.02	3.47	0.03
	Grp. İçi	107.07	356	0.29		
	Toplam	109.12	358			
DUYUŞSALLIK	Grp.Ars	0.09	2	0.04	0.24	1.34
	Grp. İçi	74.03	356	0.21		
	Toplam	74.12	358			
DİNE YÖN.	Grp.Ars	2.32	2	1.16	0.81	0.73
	Grp. İçi	131.72	356	0.37		
	Toplam	134.04	358			
DIŞ YAR. AR.	Grp.Ars	0.34	2	0.17	3.50	0.03
	Grp. İçi	39.16	356	0.11		
	Toplam	39.50	358			
AKT.PL.	Grp.Ars	2.90	2	1.45	1.23	0.61
	Grp. İçi	92.56	356	0.26		
	Toplam	95.46	358			
KAÇ (D/E)	Grp.Ars	0.74	2	0.37	2.99	0.04
	Grp. İçi	42.72	356	0.12		
	Toplam	43.46	358			
KAÇ (BİY)	Grp.Ars	0.14	2	0.07	0.38	0.54
	Grp. İçi	156.64	356	0.44		
	Toplam	156.78	358			
KAB (B.Y.Y.)	Grp.Ars	0.27	2	0.13	0.76	0.40
	Grp. İçi	56.96	356	0.16		
	Toplam	57.23	358			

Sınav kaygısı ve stresle başaçıkma tutumları üzerinde öğrenim görülmekte olan yer farklılığı *t* testi ile incelenmiştir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=-0.57$, $p>0.05$. Sınav kaygısına

ilişkin duyusallık tutumları üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmıştır, $t=2.55$, $p>0.05$. Ana kampüste öğrenim görenlerin ortalaması (2.07), Fatih eğitim fakültesinde öğrenim görenlerin ortalaması (2.24) olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dine yönelme üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=-1.57$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=1.01$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmıştır, $t=2.59$, $p<0.05$. Ana kampüste öğrenim görenlerin ortalaması (3.96), Fatih eğitim fakültesinde öğrenim görenlerin ortalaması (3.77) olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin duygusal/eylemsel kaçma üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=0.12$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin biyokimyasal kaçma üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=1.14$, $p>0.05$. Stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin kabul -bilişsel yeniden yapılandırma- üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $t=0.25$, $p>0.05$.

Tablo: 4 Öğrenim Görülmekte Olan Yer Farklılıklarının Sınav Kaygısı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarına İlişkin Ölçeklere Göre Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	N	ORT	Ss	t	p
KURUNTULU	ANAKAMP.	180	3.19	0.61	-0.57	0.49
	FAT.EĞ.	180	3.10	0.68		
DUYUŞSALLIK	ANAKAMP.	180	2.07	0.79	2.55	0.03
	FAT.EĞ.	180	2.24	0.85		
DİNE YÖN.	ANAKAMP.	180	4.25	0.51	-1.57	0.11
	FAT.EĞ.	180	4.08	0.57		
DIŞ YAR. AR.	ANAKAMP.	180	3.46	0.39	1.01	0.56
	FAT.EĞ.	180	3.36	0.46		
AKT.PL.	ANAKAMP.	180	3.96	0.49	2.59	0.03
	FAT.EĞ.	180	3.77	0.53		
KAÇ (D/E)	ANAKAMP.	180	3.11	0.40	0.12	0.89
	FAT.EĞ.	180	3.24	0.46		
KAÇ (BİY)	ANAKAMP.	180	2.22	0.59	1.14	0.59
	FAT.EĞ.	180	2.31	0.61		
KAB (B.Y.Y.)	ANAKAMP.	180	3.40	0.41	0.25	0.79
	FAT.EĞ.	180	3.47	0.45		

Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Başaçıkma Davranışları

Sınav kaygısı ve stresle başaçıkma tutumları ile bölümler arasındaki ilişki F testi ile incelenmiştir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=0.45$, $p>0.05$. Sınav kaygısına ilişkin duyusallık tutumları üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmıştır, $F=2.65$ $p<0.05$. Yapılan ranj testinde birinci grubun -sözel branşlar- ortalaması (4.11), ikinci grubun -sayısal branşlar- ortalaması (4.18), üçüncü grubun -özel yetenek branşları- ortalaması (4.46) olarak bulunmuş, farklılığın üçüncü gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin dine yönelme üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=1.54$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=0.60$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmıştır, $F_{(2/357)}=2.48$, $p<0.05$. Yapılan ranj testinde birinci grubun -sözel branşlar- ortalaması (3.53), ikinci grubun grubun -sayısal branşlar- ortalaması (3.87), üçüncü grubun -özel yetenek branşları- ortalaması (3.39) olarak bulunmuş, farklılığın ikinci gruptan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin duygusal/eylemsel kaçma üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=1.87$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin biyokimyasal kaçma üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=0.47$, $p>0.05$. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin kabul -bilişsel yeniden yapılandırma- üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır, $F_{(2/357)}=0.58$, $p>0.05$.

Tablo: 5 Sınav Kaygısı ve Stresle Başaçıkma Tutumları ile Bölümler Arasındaki İlişki

FAKTÖR	KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p
KURUNTULU	Grp.Ars	2.05	2	1.02	0.45	0.80
	Grp. İçi	103.24	357	0.29		
	Toplam	105.29	359			
DUYUŞSALLIK	Grp.Ars	0.09	2	0.04	2.66	0.03
	Grp. İçi	42.72	357	0.12		
	Toplam	42.81	359			
DİNE YÖN.	Grp.Ars	2.48	2	1.24	1.54	0.65
	Grp. İçi	145.96	357	0.41		
	Toplam	148.44	359			

Atılgan ERÖZKAN

DIŞ YAR. AR.	Grp.Ars	0.50	2	0.25	0.60	0.59
	Grp. İçi	49.84	357	0.14		
	Toplam	50.34	359			
AKT.PL.	Grp.Ars	2.76	2	1.38	2.48	0.04
	Grp. İçi	117.48	357	0.33		
	Toplam	119.24	359			
KAÇ. (D/E)	Grp.Ars	1.42	2	0.71	1.87	0.68
	Grp. İçi	64.08	357	0.18		
	Toplam	65.50	359			
KAÇ (BİY)	Grp.Ars	0.38	2	0.19	0.47	0.34
	Grp. İçi	104.57	357	0.42		
	Toplam	104.95	359			
KAB (B.Y.Y.)	Grp.Ars	2.58	2	1.29	0.58	0.32
	Grp. İçi	96.12	357	0.27		
	Toplam	98.70	359			

Yapılan korelasyon işleminde sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar ile duyusallık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, $r=0.48$, $p<0.01$. Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar ile stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dış yardım arama arasında pozitif yönde $r=0.20$, $p<0.01$; duygusal/eylemsel kaçma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, $r=0.47$, $p<0.01$. Sınav kaygısına ilişkin duyusallık tutumları ile stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin duygusal/eylemsel kaçma arasında pozitif yönde $r=0.43$, $p<0.05$; biyokimyasal kaçma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, $r=0.23$, $p<0.01$.

Ayrıca stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin dine yönelme ile bilişsel yeniden yapılandırma arasında pozitif yönde $r=0.10$, $p<0.01$; dış yardım arama ile aktif planlama arasında pozitif yönde $r=0.32$, $p<0.05$; dış yardım arama ile bilişsel yeniden yapılandırma arasında pozitif yönde $r=0.24$, $p<0.01$; aktif planlama ile bilişsel yeniden yapılandırma arasında pozitif yönde $r=0.50$, $p<0.01$; duygusal/eylemsel kaçma ile biyokimyasal kaçma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. $r=0.38$, $p<0.05$.

Tablo:6 Sınav Kaygısı ile Stresle Başaıkma Tutumları Arasındaki İlişki

DEĞİŞKEN	KUR.	DUY.	DİN Y.	DIŞ Y.	AK. P.	KAÇ. D.	KAÇ. B.	BYY.
KUR.	1							
DUY.	0.48**	1						
DİN Y.	0.06	0.16	1					
DIŞ Y.	0.20**	-0.11	0.17	1				
AK. P.	-0.05	-0.02	0.24	0.32*	1			
KAÇ. D.	0.47**	0.43*	0.07	-0.03	0.09	1		
KAÇ. B.	0.13	0.23**	-0.09	0.14	-0.19	0.38*	1	
BYY.	-0.35	-0.31	0.10**	0.24**	0.50**	0.02	0.12	1

**= 0.01 düzeyinde anlamlıdır. *= 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

TARTIŞMA

Araştırmada sınav kaygısına ilişkin, cinsiyetler açısından yapılan değerlendirmede erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla kuruntulu tutumlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu durum erkek öğrencilerin kişisel yeterliliklerini ortaya koyarak kendilerini yeterli ve güçlü hissetme ve başarılı olma bağlamında sınavlara atfettikleri değerlerin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca toplumun erkeklerden beklentilerinin yüksekliği nedeniyle de sınavların onlar için daha anlamlı ve önemli hale gelerek, -başarısız olma düşüncelerinin geleceğe ilişkin planların gerçekleşemeyeceği anlamına gelmesi ile bu bireylerde olumsuz sonuçlara ve gerginliğe yol açacağı bağlamında-kaygı yaşama ihtimallerinin yüksek olacağı belirtilebilir. Benzeri bir tartışma Musch ve Bröder (1999) tarafından yapılmış, bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla duyusallık; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kuruntulu tutumlar ortaya koydukları görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Aral ve Başar (1996), Guida ve Ludlow (1989) ve Sud (1991)'un yaptığı çalışmalarda ise kızların erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Stresle başaıkma tutumları ile dış yardım arama, kaçma -duygusal/eylemsel- boyutları üzerinde cinsiyetler açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kızlar erkeklere oranla daha fazla dış yardım arama ve daha fazla kaçma davranışları sergilemektedirler. Bunun nedenleri arasında kızların daha sosyal ve problemlerle başetme stratejileri bağlamında erkeklere oranla daha pasif olmalarının etkili olabileceği düşünülebilir. Erkeklerin ise dış yardım almayı güçsüzlük belirtisi olarak algılayabilecekleri, bu nedenle kişisel başaıkma davranışlarını daha fazla kullanarak, destek almaya daha az eğilim gösterme durumunda olacakları geçerli bir neden olarak

düşünülebilir. Aysan ve arkadaşları (2001) başaşikmada cinsiyet farklılıklarına ilişkin çalışmalar yapmışlar, bu çalışmalar sonucunda elde ettikleri veriler doğrultusunda, kızların erkelere oranla daha fazla sosyal desteği kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Frydenberg ve Lewis (1991)'in araştırmasında da kızların erkeklerden daha fazla kendini suçlama ve sosyal destek arama davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kızların problemlerine ilişkin erkeklerden daha endişeli ve kaygılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya konmuştur. Buna göre üniversite son sınıf öğrencilerinin alt sınıflara oranla daha fazla kuruntulu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son sınıf öğrencilerinin gelecekle ilgili plan ve beklentilerinin çok daha netleşmiş olması bağlamında sınav kaygısını diğer gruplardan daha fazla yaşayabilecekleri; akademik anlamda olası olumsuz yaşantıların meydana gelmesinin bireylerin hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracığı ya da geciktirmiş olacağı noktasında sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumların artabileceği düşünülmektedir. Yerin (1995) tarafından yapılmış olan çalışmada, değişik eğitim düzeylerinde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının, sınıf düzeyi ile birlikte artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzeri bir çalışma Aysan ve arkadaşları (2001) tarafından yapılmış ve sınav kaygısının ileri ki yaşlarda daha fazla olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Musch ve Bröder (1999)'in çalışmasındaki bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermemektedir. Stresle başaşikmaya ilişkin kaçma -duygusal/eylemsel-, dış yardım arama davranışları üzerinde sınıf düzeyleri arasında bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara oranla daha fazla dış yardım arama ve daha fazla sorunlardan kaçma davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ailelerinden ayrılarak onlar için yeni, yabancı ve değişik olan farklı bir ortama girmiş olmaları ve kendilerini yakın hissedecekleri bir ortamın henüz oluşmamış olması ile kendilerini yabancı hissetmeleri ve uygun başetme davranışları geliştirememiş olmaları ile birlikte problemleri ile başaşikmaya ilişkin kişisel yeterlilik duygusunu sergileyemedikleri düşünülebilir. Konuyla ilgili araştırma yapan Farell (1993), genç öğrencilerin büyük öğrencilere göre etkisiz başaşikma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmış bu etkisiz başaşikma davranışları nedeniyle sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Rauster-von Wright (1987), genç öğrencilerin daha fazla kaçma davranışları gösterdikleri ve daha kaygılı olduklarını ortaya koymuştur. Aysan ve arkadaşları (2001) tarafından da benzeri bir sonuç ortaya konmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde öğrenim görülmekte olan yerler arasında istatistiksel açıdan herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Duyuşsallık tutumları ile öğrenim görülen yerler arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim

gören öğrencilerin Ana Kampüse oranla duyuşsallık tutumlarının daha fazla olduğu; bunun nedenleri arasında Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören bireylerin ders sayılarının daha fazla oluşu ve buna paralel daha fazla sınav yaşantısı ile karşı karşıya kalmaları, Ana Kampüs ve Fatih Eğitim Fakültesi'nin sosyal ve kültürel imkanlardan yararlanabilme olanaklarının birbirinden farklı olması, Ana Kampüsün bu imkanlar yönünden daha zengin olması ve kampüsteki öğrencilerin gruplar halinde çalışma ve kütüphanelerden yararlanma oranlarının çok daha fazla olması -böylece bireyler aynı problemleri paylaşan bireyler bağlamında problemlerine alternatif çözümler üretebilirler- ve tüm sosyo-kültürel etkinliklerin ana kampüs bünyesinde yapılması ile öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesi ve Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin tüm bu sayılanlardan yoksun olmasının sonuca etki eden önemli etkenlerden olduğu düşünülebilir. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde, öğrenim görülmekte olan yerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre Ana Kampüste öğrenim gören öğrencilerin akademik yönden sayısal ağırlıklı bir öğretim müfredatına tabi olduklarından daha çok dikkat ve odaklanma gerektiren deneysel ve araştırmaya yönelik çalışmalar yapmaları, sonucu etkileyen önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Ayrıca sosyal ve sportif olanaklarının fazla olması sosyal etkileşimler ve egzersizler bağlamında bu bireylerin zihinsel yönden kendilerini daha rahat hissederek aktif başaçıkma stratejileri geliştirmelerine neden olabilir.

Sınav kaygısına ilişkin kuruntulu tutumlar üzerinde bölümler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sınav kaygısına ilişkin duyuşsallık tutumları üzerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre özel yetenekle girilen bölümlerde eğitim gören öğrencilerin daha fazla duyuşsallık tutumları sergiledikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bölümlere girerken ve öğrenim süresi boyunca özel yetenek gerektiren sınavlara tabi tutulmaları ve bilgi gerektiren akademik sınavlarla karşılaştıklarında bu sınavların farklı formatları bağlamında sınav kaygısını yaşama durumlarının söz konusu olabileceği düşünülebilir. Stresle başaçıkma tutumlarına ilişkin aktif planlama üzerinde bölümler arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur. Sayısal branşlardaki öğrencilerin yine daha problem odaklı, daha sonucu görmeyi amaçlayan mekanizmalar ve stratejiler izleyerek problemi çözebilmek için çeşitli planlar yaptıkları söylenebilir.

Genel olarak araştırmada elde edilen sonuçlar kurulmuş olan hipotezleri destekler nitelikte bulunmuştur. Bireylerdeki sınav kaygısını azaltmaya ve stresle başetme tutumlarını artırmaya yönelik değişik bilgi ve yöntemlerden faydalanılarak bireylere bu konularda etkili çözümler sunulabilir. Sınavlara bir plan ve program doğrultusunda en iyi şekilde hazırlanmak, çalışmalarını asla ertelememek, zamanı akıllı kullanmak beklentiyi gerçekçi tutmak ve hedeflerin ulaşılabilir olmasına dikkat etmek, mükemmeliyetçi bir düşünce yapısına sahip olmamak, sınavlara olumlu yönleriyle -geleceğe ilişkin planların gerçekleştirilmesini kolaylaştırma ve çabuklaştırma bağlamında- bakmak bu

çalışmalara örnek olarak verilebilir. Ayrıca sınav kaygılı öğrencilere yönelik olarak grup rehberliği etkinliği düzenlenebilir. Bu ortamlarda sınav kaygılı bireylerin kendi içlerinde birbirlerine sorular sorup cevap vermeleri beklenecek şekilde -yapay bir sınav ortamı hazırlayarak- bireylerin gerçek sınav durumlarına hazırlanmalarına olanak sağlanabilir. Böylece grup dışında da kendi dersleri ve sınavlarına yönelik bu etkinliği gerçekleştirmeleri konusunda yardım sağlanmış olur. Öğrenme ve bilişsel stratejilerle öğrenciler güçlendirilebilir. Metin üzerinde çeşitli notlar alma, kendi kendine sorular sorma ve cevaplama, anlamlı bir örgütlenme içerisinde öğrenilecek materyali kodlama ve üzerinde yoğunlaşma sınava hazırlık stratejileri olabilir. Öğrenciler çalışma zamanlarını planlar, farklı test formatlarını tahmin edebilir ve buna göre hazırlanırlarsa, çalışma planlarının eksikliğini kontrol ederek sınav performansını değerlendirirlerse farklı koşullar altında olsalar da farklı stratejiler kullandıklarından çalışmalarını ve test performansını kontrol edebilir ve böylece başarılı olabilirler. Erkan (1996)'ın grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik yapmış olduğu deneysel çalışmada da bilgi verme, kas gevşetme, verimli ders çalışma becerisi eğitimi, sınav alma becerisi eğitimi ve bilişsel teknikleri içeren grup rehberliği etkinliğinin, öğrencilerin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Öğrencilere onların her birinin daha iyi öğrenme potansiyellerine sahip oldukları gösterilebilir. Örneğin işbirlikçi öğrenme ile sınav kaygısı etkili bir biçimde azaltılabilir. İşbirlikçi öğrenme sayesinde öğrencilerin kendilerine ilişkin geliştirmiş oldukları olumsuz benlik imajları değiştirilebilmekte, öz-saygı düzeyleri artırılabilir. Öğrencilerin öz-saygılarının artması ise daha iyi öğrenebileceklerine olan inançlarını artırmakla mümkün olacaktır. Öğrencilerin olumlu bir yaşantı geçirmelerinin sağlanması için küçük gruplarda okuma yazma görevleri verilmeli ve öğrencilerin tepkileri ortaya konmalıdır. Bu şekilde düzenlenecek küçük gruplar onların kendilerini yalnız hissetmelerini ve kendilerine olan güvensizliklerini elimine edecektir. Bu gruplarda öğrenciler sınavlara hazırlanırken çeşitli tartışmalar yaparak fikirlerini mantıksal olarak destekleyecek ya da değiştirecek zeminler oluşturabilecek ve birlikte çalışma ile, yeterliliklerinin farkına vararak algıladıkları yetersizlik ve korku döngüsünü kırabileceklerdir.

Sınav kaygısı ve başa çıkma konulu bir araştırma özel üniversiteler de araştırmaya dahil edilerek değişik üniversitelerde daha geniş kapsamlı olarak -aynı değişkenlere başka değişkenler de eklenerek- yapılabilir. Sınav kaygısı ile başa çıkma bağlamında üniversitelerin P.D.R. bölümü öğretim elemanlarının yürütücülüğünde -daha geniş popülasyonlu- çeşitli grup rehberliği etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlikler sonucunda yüksek sınav kaygılı olarak belirlenen bireyler için grupla psikolojik danışma seansları düzenlenebileceği gibi, deneysel yöntem kullanılarak -sınav kaygısı ve başa çıkma tarzlarının bir program şeklinde sunulacağı- lisansüstü çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. 147, 15-19.
- Allen, G. J. (1970). Effect of three conditions of administration on trait and state measures of anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 335-359.
- Aral, N. ve Başar, F. (1996). Anadolu liseleri sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.
- Auerbach, S. M., & Gramling, S. I. (1997). *Stress management: Psychological foundations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Aydın, G. & Yerin, O. (1994). The effect of a story-based cognitive behavior modification procedure on reducing children's test anxiety before and after cancellation of an important examination. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, 149-161.
- Aysan, F., Thomson, D. & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402-411.
- Ball, S. (1995). Anxiety and test performance. In Spielberger, C. and Wagg, P. (Eds.), *Test Anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis Publishers.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Belle, D. (1991). Gender differences in the social moderators of stress. In A. Monat & R.Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 21-35). New York: Columbia University Press
- Birenbaum, M. & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-301.
- Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (1997). Dimensions of perfectionism and cumulative grade point average. *Unpublished raw data*.
- Bowman, D. G. & Stern, M. (1995). Adjustment to occupational stress: the relationship of perceived control to effectiveness of coping strategies. *Journal of Psychology*, 42, 246-256.
- Carver, C.S. & Scheier, M. F. & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies. A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-285.

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Chang, C. E. (1998). Hope, problem-solving and coping in a college student population. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.
- Culler, R. E. & Holahan, C. I. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Dendato, K. & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study. Skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 131-135.
- Devito, A. & Kubis, J. (1983). Actual and recalled test anxiety and flexibility, rigidity and self-control. *Journal of Clinical Psychology*, 39, 970-975.
- Duffy, M. E. (1987). The concept of adaptation: Examining alternatives for the study of nursing phenomena. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 1, 179-192.
- Doctor, R. M. & Altman, F. (1969). Worry and emotionality as component of test anxiety: replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.
- Erkan, Z. (1991). Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, Z. (1996). Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma. III. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Farrell, C. (1993). Australian adolescent coping styles: A comparison of year 7 and year 11 male and female high school students. *Unpublished master's thesis*, University of Western Sydney, Australia
- Folkman, S. & Lazarus, S. R. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Psychology*, 1, 141-169.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Guida, F. & Ludlow, L. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20, 178-190.
- Güneri, O. Y. (1996) durumluk ve sürekli kaygı ile sınav arasındaki ilişki. III. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.

- Gündoğdu, H. M. (1994). The relationship between helpless explanatory style, test anxiety and academic achievement among sixth grade basic education students. *Yayınlanmamış master tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hill, K. T. & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to intelligences, and school performance, over elementary school years. A Furtner Longitudinal Study. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 3, 92-104.
- Hirth, A. M. & Stewart, M. J. (1994). Hope and social support as coping resources for adults waiting for cardiac transplantation. *Canadian Journal of Nursing Research*, 26, 31-48.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J. G. (1980). Effective test taking: Skill-acquisition versus anxiety-reduction on techniques: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. OU. Press. New York.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 44, 819-834.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lennon, C. M., Dohrenwend, P. B., Zautra, J.A. & Marbach, J. J. (1990). Coping and adaptation to facial pain in contrast to other stressful life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1040-1050.
- Liebert, R. & Morris, L. (1970). Relationship of cognitive and emotional of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 332-337.
- Man, A. F., Hall, V. & Stout, D. (1991). Neurotic nucleus and test anxiety. *The Journal of Psychology*, 125, 166-173.
- Morris, L. W. & Fulmer, R. S. (1976). Test anxiety (Worry and Emotionality) changes during academic testing as a function of feedback and test importance. *Journal of Educational Psychology*, 68, 817-824.
- Musch, J. & Bröder, A. (1999). Test Anxiety versus Academic Skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 105-116.

- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Nobel Tıp Yayınları, Ankara.
- Ritchie, J. A. (1999). Coping with What, When, Where, How - and So What? *Canadian Journal of Nursing Research* 30, 181-184.
- Rauste-von Wright, M. (1987). *On the life process of Finnish adolescents: Summary report of a longitudinal study*. Helsinki: Societas Scientiorum Fennica.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: measurement of its state and trait aspects. *Avoidance in Test Anxiety Research*, 5, 3-4.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 27-38.
- Schwarzer, R. (1988). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-220.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Snowdon, A.W., Cameron, S., & Dunham, K. (1994). Relationships between stress, coping resources, and satisfaction with family functioning in families of children with disabilities. *Canadian Journal of Nursing Research*, 26, 63-76.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 5, 179-186.
- Spielberger, C. D. (1966). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Trent, J. T. & Wayne, A. M. (1980). State and trait components of test anxiety and their implications for treatment. *Psychological Reports*, 47, 475-480.
- Terry, J.D. & Hynes, J.G. (1998). Adjustment to a low-control situation; Reexamining the role of coping responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*, pp.349-385. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yerin, O. (1993). The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 25. Basım, Özgür Yayınları, Ankara.