

Academic Anxiety: A Review on its Causes and Consequences

Akademik Kaygı: Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Derleme

ABSTRACT

Anxiety is one of the most common and researched emotions in education. Anxiety disorders are the most common mental health problem among children and adolescents. Anxiety disorders can significantly affect students' social skills, academic performance and emotional well-being. Looking at current thinking and research on anxiety in the context of education, the literature discusses different forms of anxiety in the school setting. These can be listed as school anxiety, mathematics anxiety, computer anxiety, language anxiety, communication anxiety, social anxiety, sports anxiety and test anxiety. However, all of the above areas of anxiety are different situations and are seen as a challenge for teachers, parents, administrators and counsellors. In this context, academic anxiety is a unifying formulation to bring together the anxieties experienced by students in schools in order to support students who experience anxiety in all areas and to increase the accessibility of generalisable characteristics, outcomes and solutions. In this study, risk factors and solutions for academic anxiety are listed. Thus, the present study aims to pioneer studies on academic anxiety, which is a newer concept in the literature, as an upper framework other than the known areas of anxiety evaluated in the school context, and to provide researchers with a new breath to study the components, risk factors, facilitating factors of academic anxiety and to design intervention programmes for academic anxiety.

Keywords: Academic anxiety, risk factors, school and educational environment, achievement

Öz

Kaygı eğitim alanında en yaygın görülen ve araştırılan duygulardan biri olarak literatürde belirgin bir şekilde yer almaktadır. Kaygı bozuklukları çocuklar ve ergenler arasında da en yaygın rastlanan ruh sağlığı sorunu olarak dikkat çekmektedir. Kaygı bozuklukları öğrencilerin sosyal becerilerini, akademik başarılarını ve duygusal refahlarını önemli ölçüde bozabilmektedir. Eğitim bağlamında kaygı üzerine güncel düşünce ve araştırmalara bakıldığında, literatürde okul ortamı için çeşitli kaygı biçimlerinin tartışıldığı görülmektedir. Bunlar okul kaygısı, matematik, bilgisayar kaygısı, dil kaygısı, iletişim kaygısı, sosyal kaygı, spor kaygısı ve sınav kaygısı şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte yukarıdaki kaygı alanlarının hepsi farklı durumlardır ve öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler ve danışmanlar için bir zorluk olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda akademik kaygı ise tüm alanlarda kaygı yaşayan öğrencileri desteklemek, genelleştirilebilecek özelliklerin, sonuçların ve çözümlerin ulaşılabilirliğinin artırılması amacıyla, öğrencilerin okullarda yaşadıkları kaygıların bir araya getirilmesi için birleştirici bir formülasyondur. Bu çalışma kapsamında akademik kaygı için risk faktörleri ve çözüm önerileri sıralanmıştır. Böylelikle mevcut çalışma ile okul bağlamında değerlendirilen ve bilindik kaygı alanları dışında bir üst çerçeve olarak literatürde daha yeni bir kavram olan akademik kaygı üzerine çalışmaların yapılmasına öncülük etmesi ve akademik kaygının bileşenlerinin, risk faktörlerinin, kolaylaştırıcı etkenlerin incelenmesi ve akademik kaygıya yönelik müdahale programlarının tasarlanabilmesi amacıyla araştırmacılara yeni bir soluk kazandırılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik kaygı, risk faktörleri, okul ve eğitim ortamı, başarı

Kenan BÜLBÜL¹



Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye

Hatice ODACI²



Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat
Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon, Türkiye



Geliş Tarihi/Received 07.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted 13.06.2025
Yayın Tarihi/Publication 31.08.2025
Date

Sorumlu Yazar/Corresponding author:
Kenan BÜLBÜL
E-mail: k_bulbul@hotmail.com

Cite this article: Bülbül, K., & Odacı, H.
(2025). Academic Anxiety: A Review on
its Causes and Consequences. *Journal of
Psychometric Research*, 3(2), 107-127.



Content of this journal is licensed under a
Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Okullar öğrenciler için akademik veya akademik olmayan hedeflerine erişemeyeceklerini düşündükleri zamanlarda kaygı oluşturunca bir yer olabilmektedir. Bu acı verici, kaygı uyandırıcı okul deneyimleri öğrencinin zihnini, bedenini, davranışını ve ruhunu derinden etkileyebilmektedir. Sınıfta bir şeyler söylemekten korkmak, üzgün ve yalnız hissetmek ve bu duyguları kimselerle paylaşamamak, sıranın kendisine gelmesini beklemek, daha küçük yaştaki öğrenciler için teneffüsteki oyunlarda seçilen son oyuncu olmak, yeni bir okula gitmek ve yeni arkadaşlar edinmek, akranlarının kendisini beceriksiz olarak düşündüklerini hissetmek ... Bu listeyi daha da uzatmak mümkün görülmektedir. Bu deneyimlere bağlı olarak yaşanan stres ve kaygının, tüm bu acı verici okul deneyimlerinde ortak bir payda olduğu söylenebilir. Öyle ki herkes yaşamın herhangi bir anında endişelenebilir; bu sadece çocuklarda veya öğrencilerde beklenen bir durum değildir. Ancak özellikle öğrenciler hemen her gün yaşadıkları hayal kırıklığı, değişim, rekabet, doyurulamayan ihtiyaçlar, özgüven kaybı veya karşılanamayan beklentiler şeklinde pek çok stres faktörüyle karşı karşıya kalmaktadır. Rekabet ve daha yüksek başarıya ulaşma baskısı, kaygının artmasına neden olup öz kıyım gibi birçok riskli sonuçlara neden olabilir (Cogle vd., 2009).

Kaygı eğitim alanında en yaygın görülen ve araştırılan duygulardan biri olarak literatürde belirgin bir şekilde yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda kaygı bozukluğunun üniversite öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğu ve akademik başarıya yönelik baskı, akademik performans ve mezuniyet sonrasında yer alan planlar şeklinde üç kaygı kaynağının belirlendiği görülmektedir (Beiter vd., 2015). Bu bağlamda kaygı çocuklar ve ergenler arasında da en yaygın rastlanan ruh sağlığı sorunu olarak dikkat çekmektedir. Genel çocuk popülasyonunun %10 ile 20'si kaygı bozukluğunun klinik ölçütlerini karşılayan aşırı korku ve endişe belirtileri yaşamaktadırlar (Muris vd., 2000). Diğer bir açıdan bakıldığında öğrencilerin neredeyse %20 ile %50'sinin akademik yolculuklarının bir noktasında akademik becerilerini zayıflatıcı kaygı, depresyon veya ilgili duygusal sıkıntı ile mücadele ettiğine yönelik tahminler bulunmakla birlikte (Putwain ve Daly, 2014; von der Embse vd., 2013) öğrencinin yaşı ilerledikçe bu olasılığın arttığı şeklinde vurgulanmaktadır (Kessler vd., 2005).

Açıkçası pek çok öğrenci eğitim ortamlarında başarılı olma potansiyellerine sahiptir, ancak zayıflatıcı kaygı uyandıran düşünceleri ve yaşantıları neticesinde düşük performans göstererek eğitimsel veya mesleki gelişimlerini

sınırlandırabilmektedirler. Bu nedenle kaygıya bağlı sıkıntılar ve somatik rahatsızlıklar ile birlikte okuldaki başarısızlık nedeniyle potansiyel olarak yetenekli öğrencilerin bile topluma katkısında anlamlı kayıplar yaşanmakta ve bu durum da eğitim uygulayıcıları için önemli bir sorun oluşturmaktadır. Kaygı bozuklukları öğrencilerin sosyal becerilerini, akademik başarılarını (Neil ve Christensen, 2009) ve duygusal refahlarını (Ost ve Treffers, 2000) önemli ölçüde bozabilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin önemli akademik görevlere konsantre olması; daha önce öğrendiği bilgileri hatırlama yeteneği, fizyolojik uyarılma, algılanan bir tehdide aşırı dikkat ve aşırı endişe nedeniyle bozulabilmektedir (Ma, 1999). Aynı zamanda endişeli bir çocuğun okuldaki başarı durumu, karın ağrısı, baş ağrısı, mide bulantısı gibi somatik rahatsızlıklar nedeniyle olumsuz etkilenebilmektedir (Hughes vd., 2008). Bu somatik belirtiler sosyal beceri gelişimini olumsuz yönde etkileyerek okula devam sorunlarına ve düşük akademik performansa yol açabilir (La Greca ve Harrison, 2005). Tedavi edilmediği takdirde ise kaygı bozuklukları çocuklar ve ergenler için depresyon, bağımlılık ve intihar riskini arttırmaktadır (Sareen vd., 2005).

Eğitim bağlamında kaygı üzerine güncel düşünce ve araştırmalara bakıldığında, literatürde okul ortamı için çeşitli kaygı biçimlerinin tartışıldığı görülmektedir. Bunlar okul kaygısı, matematik, bilgisayar kaygısı, dil kaygısı, iletişim kaygısı, sosyal kaygı, spor kaygısı ve sınav kaygısı şeklinde sıralanabilir. Akademik ortamlarda kaygının bu çeşitli biçimlerinin tanınmasının, alan için önemli bir değer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yukarıdaki kaygı alanlarının hepsi farklı durumlardır ve öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler ve danışmanlar için bir zorluk olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda tüm alanlarda kaygı yaşayan öğrencileri desteklemek, genelleştirilebilecek özelliklerin, sonuçların ve çözümlerin ulaşılabilirliğinin artırılması amacıyla, öğrencilerin okullarda yaşadıkları kaygıların bir araya getirilmesi için birleştirici bir formülasyon olarak akademik kaygı teriminin uygun olduğu (Cassady, 2010; Cassady vd., 2019) bildirilmektedir. Dolayısıyla akademik kaygı akademik bağlamda algılanan stres faktörlerine tepki olarak kabul edilebilir.

Diğer yandan akademik kaygı öğrenciler için eğitim yaşantılarında gizli bir engel gibidir. Çoğu zaman öğrenciler iyi görünseler de sonra açıklanamaz bir şekilde performanslarına, akademik yaşantılarına olumsuz bir etkisi olacak şekilde bir patlama yaşayabilmektedirler. Öyle ki Greene (1998) yoğun kaygı yaşayan öğrencilerin şu becerilerde zorluklar çektiğini vurgulamaktadır:

- Öz Düzenleme: Kendilerini sakinleştirme ve hayal

kırıklıklarını yönetme becerisi.

- Düşünceyi Durdurma/Düşünceyi Kesintiye Uğratma: Dikkatini başka bir düşünceye odaklayarak olumsuz düşünme döngüsünü kesebilme becerisi.
- Düşünme Tuzakları: Endişeyi artırabilecek yaygın düşünce kalıplarını tanıma ve bu düşünceleri nasıl yöneteceğini öğrenebilme yeteneği.
- Sosyal Beceriler: Başka bir kişinin bakış açısını anlama ve etkili iletişim kurabilme becerisi.
- Yürütücü İşlevler: Harekete geçmeden önce düşünme ve bir görevi verimli bir şekilde tamamlamak için sıralı adımları takip edebilme becerisi.
- Esnek Düşünebilme: Endişeliyken, işler beklendiği gibi gitmediğinde üzülmeyi önlemeye yardımcı olması için düşünce esnekliği becerisi.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bakıldığında akademik kaygının genellikle fark edilmeyerek eş zamanlı sorunlar, bunlar bir dizi ilgisiz öğrenme sorunları da olabilir (düşmanlık, düşük performans, hiperaktivite), tanımlanmanın doğru yapılamaması nedeniyle yanlış yorumlanabilir. Bu nedenle bu alanda çalışan profesyonellerin, kaygıyla ilişkili semptomlar yaşama riski taşıyan öğrencileri hızlı bir şekilde belirleyebilen kısa tarama testlerine, ölçeklerine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Bu çalışma kapsamında akademik kaygı için risk faktörleri ve çözüm önerileri sıralanacaktır. Böylelikle mevcut çalışma ile okul bağlamında değerlendirilen ve bilindik kaygı alanları dışında bir üst çerçeve olarak literatürde daha yeni bir kavram olan akademik kaygı üzerine çalışmaların yapılmasına öncülük etmesi ve akademik kaygının bileşenlerinin, risk faktörlerinin, kolaylaştırıcı etkenlerin incelenmesi ve akademik kaygıya yönelik müdahale programlarının tasarlanabilmesi amacıyla araştırmacılara yeni bir soluk kazandırılması amaçlanmaktadır.

Risk Faktörleri

Kaygıyı anlamamanın iyi bir yolu da onun nedenlerini anlamaya katkıda bulunan risk faktörlerini incelemektir. Bu bölümde akademik kaygı için temel risk faktörleri değerlendirilmiştir.

Fiziksel Faktörler

Akademik kaygı öğrencilerin zihinsel sağlık durumlarını etkileyebileceği gibi, fiziksel sağlıkları üzerinde de önemli etkiler bırakabilmektedir. Özellikle bireylerin beslenme alışkanlıklarında meydana gelen değişiklikler, bu iki faktör arasında anlamlı ilişkilerin olabileceğine işaret etmektedir.

Stres anında bireylerin bir stresle baş etme yöntemi olarak hızla rahatlamalarını sağlayacak besinlere yöneldikleri bilinmektedir (Özenoğlu, 2018). Alınan gıdalar ve yaşanan duygu durum arasında ters yönlü bir ilişki de olabilmektedir. Örneğin bazı besinlerin strese karşı bireyleri daha dirençli yapabileceğine yönelik görüşler bulunmaktadır. Günlük meyve ve sebze tüketiminin yüksek olmasının bireylerde daha pozitif bir ruh haliyle ilişkili olduğu (White vd., 2013), diğer taraftan bazı omega 3 yağ asitlerinin ise vücutta daha az bulunmasının depresif ruh halinde ve öz kırım riskinde anlamlı etkilerinin olduğu (Grosso vd., 2014) bildirilmektedir. Sınav kaygısı ile yeme davranışları bağlamında yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin kaygı uyandırıcı bir sınav ortamında yiyecek tüketimlerinin, kaygı uyandırmayan bir ders ortamına göre daha fazla olduğu; örneğin sadece fıstıklı bir sandviç tüketen öğrencilerin sınav kaygılarının tüketmeyenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Pines ve Gal, 1977). Yazarlar bu durumun yeme davranışının kaygıyı azaltmadaki etkisinin hem fizyolojik hem de sınıf atmosferini yumuşatması bağlamında psikolojik olabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca akademik olarak stres yaşayan bireylerin yemek yeme alışkanlıklarının değişmesi, kontrol kaybı yaşamaları ve duygusal yeme davranışlarının tetiklenmesi nedeniyle yeme bozukluğu geliştirme risklerinin daha belirgin olduğu ileri sürülmektedir (Weinstein vd., 1997). Sonuç olarak yiyeceklerin ve yeme davranışlarının karşılıklı olarak duygusal deneyimleri yönlendirdiği söylenebilir.

Diğer bir fiziksel faktör, bireylerin uyku sürelerinin kaygılarında ve günlük duygu durumlarında etkilerinin olduğudur. Akademik kaygı yaşayan bireylerin uyku kalitelerinde ve sürelerinde de farklılıklar meydana gelebilmektedir. Yapılan çalışmalar stres ile uyku kalitesi arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu göstermektedir. Yaşanan yüksek stres düzeyinin uyku kalitesi üzerine olumsuz etkileri olabileceği gibi kötü uyku kalitesinin de yaşanacak stres düzeyinde anlamlı etkileri olabilmektedir (Sadeh vd., 2004; Wunsch vd., 2017). Akademik olarak stres yaşayan öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada daha yüksek düzeyde stres yaşayan öğrencilerin daha düşük uyku kalitesine sahip oldukları ve buna bağlı olarak olumsuz ruh halleri yaşadıkları bildirilmektedir (Lund vd., 2010). Uyku kalitesinin stres üzerindeki ters etkisiyle ilişkili olarak, araştırmalar uyku yoksunluğunun veya düşük uyku kalitesinin hipotalamus-hipofiz-adrenal ekseninin stres tepkilerini gerçek stresin yaptığı şekilde artırdığını ortaya koymuştur (Bassett vd., 2015). Ayrıca uyku yoksunluğu sonrasında stres faktörüne karşı verilen tepkinin, normal uyuyan katılımcılara göre daha yüksek olduğu, düşük uyku kalitesine sahip bireylerin anlamlı düzeyde daha fazla

yorgunlukla birlikte daha düşük davranışsal uyanıklık sergiledikleri tespit edilmiştir (Minkel vd., 2014). Mevcut araştırmalardan yola çıkılarak, öğrencilerin uyku kalitelerinin ve sürelerinin onların akademik stres düzeylerini, performanslarını ve öz saygılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği (Wong vd., 2013) çıkarımını yapmak olasıdır.

Son olarak bireylerin yapmış oldukları fiziksel aktivitelerin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öyle ki yapılan fiziksel aktivitelerin bireylerin beden sağlıklarının yanı sıra zihinsel sağlıkları üzerinde de faydaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Fiziksel aktivitenin ruh sağlığı, yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Asigbee vd., 2018; Kayani vd., 2018). Yapılan birçok çalışma fiziksel aktivite ile akademik performans (Zhang vd., 2019), mutluluk (Zhang ve Chen, 2019) ve kaygı (Khanzada vd., 2015) arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu bağlamda fiziksel aktivitenin kaygıyı kontrol ettiği ve azalttığı, böylelikle ruh halini iyileştirmek için faydalı olduğu tespit edilmiştir (Sibold ve Berg, 2010; Stathopoulou vd., 2006). Yapılan bir diğer çalışmada ise fiziksel aktivitelerin akademik kaygı üzerinde anlamlı etkileri olduğu ve akademik kaygıyı anlamlı düzeyde azalttığı (Kayani vd., 2020) belirlenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar bireylerin yeme düzenleri, uyku kaliteleri ve fiziksel aktivitelerinin akademik kaygıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen önemli faktörler olabileceğini göstermektedir. Yapılan çalışmalar düzenli uykunun, dengeli beslenmenin ve fiziksel aktivitelerin bir bütün halinde kullanılarak öğrencilerin ruh sağlıklarını iyileştirerek akademik kaygılarının da azaltılabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak öğrencinin uyku, beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlıklarının belirli bir düzende olmasının, öğrencinin daha sağlıklı bir akademik süreç yaşayabilmesi için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Biyolojik Faktörler

Kaygı, korku ile bağlantılı bir şekilde tehdit edici olarak algılanan durumlar karşısında hazırlıklı olmakla ilişkili karmaşık bilişsel, fizyolojik, duygusal ve davranışsal tepki sistemleriyle birlikte gelecekteki beklentilere yönelik bir ruh hali olarak görülmektedir. Algılanan tehdit karşısında artan uyarımlar, beklentiler, otonom sinir sistemi ve nöroendokrin fonksiyonlar belirli davranış kalıplarıyla birlikte kaygıyı oluşturmaktadır (Lahousen ve Kapfhammer, 2018). Araştırmalar yüksek amigdala tepkilerinin (ör., abartılı tehdit algıları, aşırı korku, kaçınma davranışları vb.) (Thomas vd., 2001) sempatik uyarılma (Beidel, 1991) ve

kortizol düzeylerinin (Carrion vd., 2002) çocuklarda kaygı bozuklukları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmalar, kaygının herhangi bir belirli beyin yapısında veya nöral devrede lokalize olmadığını, bunun yerine paralel ve bütünsel bir şekilde çalışan birkaç beyin yapısının, normal anksiyete deneyimine hizmet ettiği ve anksiyete bozukluklarının patofizyolojisinin altında yatan nöral devreleri desteklediğini göstermektedir. Bunlar arasında amigdala (LeDoux, 1996), septo-hipokampal sistem (Gray ve McNaughton, 2000), iç ve orta hipokampus (Panksepp, 1998) ve cingulum (Eysenck, 1967) yer almaktadır.

Pek çok çalışma kaygıya genetik ve çevresel faktörlerin değişen derecelerde etki ettiğini göstermektedir (Eley ve Stevenson, 2000). Yapılan ikiz çalışmaları kaygıdaki varyansın %30 ile %50 arasının genetik etkilerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Eley ve Gregory, 2004). Ayrıca kaygı, genlerin ve çevrenin etkileşiminden de etkilenebilir. Genler çocukluk döneminde çevresel tehditlere yanıt olarak beynin nasıl geliştiğini etkileyebilmektedir. Caspi ve diğerlerinin (2003) belirttiği gibi genler doğrudan kaygı veya kaygı bozukluklarına neden olmamakta, daha çok patolojinin çevresel stresine karşı bir savunmasızlık biçimi olarak hizmet etmektedir. Bu nedenle genetik kırılganlıklar veya yatkınlıkların travmatik veya stresli yaşam deneyimlerinin bir fonksiyonu olarak farklı bir tehdit unsuru oluşturduğu (Lau vd., 2007) söylenebilir.

Kısacası akademik kaygının oluşmasında çevresel faktörlerin yanı sıra biyolojik faktörler de önemli bir yer tutmaktadır. Genetik yatkınlıklar, hormonal ve fizyolojik faktörler öğrencilerin kaygı durumuna verdikleri tepkileri de şekillendirmektedir. Özellikle stres hormonlarındaki artış, sinir sistemi dengesizlikleri akademik kaygının artmasına yol açabilmektedir. Biyolojik faktörler ve akademik kaygı ilişkisi kaygı yönetme müdahale programlarının daha bütüncül bir yaklaşım tarzını benimsemesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin nörolojik ve genetik özelliklerini bilmek, kaygıyı azaltıcı programların daha etkili bir şekilde oluşturulmasına olanak sağlayabilir.

Ailesel Faktörler

Bireylerin ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ve eğitsel ihtiyaçları gibi birçok ihtiyacı için aile oldukça önem taşımaktadır. Evde oluşan çevre çocukların gelişimlerine katkı sağlayabileceği gibi gelişimlerini geciktirebilmekte, başarılarını ve isteklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kısacası çocukların dünyayı nasıl anlamlandıracaklarına yön vermektedir. Olumlu aile bağları olan evlerde genelde çocuklara sevgi, koruma, destek ve motivasyon imkanları sunularak büyüme ve gelişmeleri için

uygun ortamlar sağlanmaktadır (Rani, 2017). Bazı öğrenilmiş davranışlar, akademik olsun veya olmasın endişeleri ve korkuları, doğrudan ebeveynlerinin etkisi olmasa bile çocukluktan yetişkinliğe kadar etkisini sürdürmektedir (Gullone, 2000). Bu durumda ailenin başarı karşısındaki tutumları, stres yönetim becerileri, akademik baskıları algılama tarzları ve onlarla başa çıkma konusundaki yöntemleri çocuk için önemli bir kılavuzluk görevi sağlamaktadır (Cappa vd., 2011).

Gayri resmi eğitim kurumu olarak hizmet veren aile kurumu, bireylerin tutum ve ilgilerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Oluşan olumsuz derin etkiler ilerleyen dönemlerde formal eğitim içerisinde kendini akademik kaygı olarak gösterebilmektedir (Rani, 2017). Örneğin, yapılan bazı çalışmalar, olumlu aile ortamının, ebeveynlerin demokratik tutum ve desteğinin, öğrencilerin kaygılarında ve özellikle sınav kaygıları üzerinde iyileştirici etkilerinin olduğunu, çocukların ruh sağlığında ise önemli bir savunma faktörü oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Li ve Prevatt, 2008; Thergaonkar ve Wadekar, 2007).

Ailesel faktörler akademik kaygı için birer risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Rehman, 2016). Örneğin, Bülbül ve Odacı'nın (2023) yaptığı tematik inceleme kapsamında elde edilen sonuçlara göre koruyucu, cezalandırıcı, reddedici veya aşırı izin verici ailelerin ve dominant annelerin akademik kaygının artmasında önemli bir faktör olduğu, buna karşın teşvik edici ebeveyn tutumlarının ve aile içi olumlu psikososyal ortamın akademik kaygıyı azaltıcı etki ettiği vurgulanmaktadır. Birçok araştırma bulgusunda bireyin içinde yaşadığı aile ortamının olumlu veya olumsuz olması, ebeveynlerine ait özellikler, ebeveynleri ile ilişkileri, aile tipi, ailenin çocuğa yönelik desteği gibi faktörler kişilik özelliklerinde etkili olduğu gibi bireylerin eğitim yaşantılarında akademik kaygılarında da etkili olduğu vurgulanmaktadır (Kaur ve Chawla, 2018; Kumar, 2013; Mahajan, 2015; Rani, 2017). Bu çalışmalarda öz ebeveynleri ile yaşayan bireylerin diğer öğrencilere kıyasla daha düşük depresif belirtiler sergilediği, üvey ebeveyni veya tek ebeveyni bulunan bireylerin ise daha az destekleyici aile ilişkilerine bağlı olarak akademik yaşantılarında daha fazla stres bildirme eğiliminde oldukları rapor edilmektedir (Barrett ve Turner, 2005). Dolayısıyla aile yapısının hem ruh sağlığı hem de akademik kaygı ve stres açısından önemli bir risk faktörü olduğu doğrulanmaktadır.

Bağlanma stilleri temelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveyn güvenli bağlanmanın bireylerin benlik algılarını olumlu etkilediği ve böylelikle düşük kaygı ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir (Sümer ve Şendağ, 2009). Ayrıca yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin

kaygılı bağlanma tarzına sahip oldukları (Dan vd., 2014), güvenli ve kaçınan bağlanma stillerinin sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı, kaygılı ve kaçınan bağlanan bireylerin sınav kaygılarının yüksek, güvenli bağlanan bireylerin ise sınav kaygılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Hesari ve Ajam, 2017). Yakın zamanda yapılan ve akademik kaygının bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada ise güvenli bağlanma stiline akademik kaygı üzerinde koruyucu bir faktör olarak görev yapmaya devam ettiği, kaygılı bağlanmanın ise akademik kaygı davranışlarını beslediği tespit edilmiştir (Bülbül, 2022). Bu durumun içselleştirme stratejilerinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Ayrıca güvensiz bağlanma stiline sahip kişilerin duygu yönetim becerilerinde problemler yaşayabilecekleri ve bu durumun ilerleyen yaşam dönemlerinde kaygıyı artırabileceğine dikkat çekilmektedir (Kerns ve Brumariu, 2014). Sonuç olarak güvenli bağlanma tarzına sahip bireyler, aktif başa çıkma stillerine sahip olmakla birlikte duygu düzenleme becerilerini etkin kullanabilen, kendilerine, yaşamlarına ve diğerleriyle olan ilişkilerine olumlu bakabilen kişilerdir. Kaygılı bağlanma tarzındaki kişiler ise sıkıntılı duygular karşısında daha savunmasız olmaları nedeniyle bu duygularını artırabilme eğilimi sergileyebilmektedirler. Dolayısıyla destekleyici ve güven sağlayıcı aile ortamında yetişmiş çocuklar kendi kapasiteleri çerçevesinde ebeveynleri tarafından motive edilebilmekte, eksik yönleri ise çeşitli takviye edici etkinliklerle telafi edilebilmektedir. Böylelikle ebeveynler ve çocuk arasında kurulmuş olan yargılayıcı olmayan, koşulsuz kabul ve sevgi bağlamında destekleyici ve güvenli bağlar çocuk ve ebeveyn ilişkilerinin akademik yaşamda etkilerinin olumlu olarak karşılık görmesini sağlamaktadır.

Kişisel Faktörler

Akademik yaşam, bireylerin kişisel gelişimleri ve profesyonel yaşama hazırlanmaları bakımından önemli bir süreç olarak dikkat çekmektedir. Bu süreç, sadece sınavlardan başarı elde etmek veya bilgi edinmek değildir. Aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve zihinsel durumlarını etkileyen başa çıkılması zorlu bir dönemdir. Bu süreçte bireylerin düşük öz saygı yaşamaları, kaygıya tepkileri, mükemmeliyetçi tutumları, zaman yönetim becerileri, geçmişte yaşadıkları başarısızlıkları, yüksek başarı hedefleri, erteleme alışkanlıkları gibi birçok kişisel özellik, akademik kaygılarının daha da derinleşmesine neden olabilmektedir.

Araştırmalar, kaygılı çocukların stres yaratan uyaranlara karşı yüksek düzeyde olumsuz duygusal tepki gösterdiklerini ve kaygısı olmayan akranlarına kıyasla

duygusal tepkilerini azaltmak için yeniden değerlendirme yöntemlerini kullanmakta daha fazla güçlük çektiklerini göstermektedir (Carthy vd., 2010). Örneğin yapılan bir çalışmada anksiyetesi olan çocukların kaygının dışa dönük semptomlarını azaltan ancak endişeli duygularla ilişkili içsel fizyolojik deneyimi azaltmayan kaygı bastırma tekniklerini kullanma eğiliminde oldukları bulunmuştur (Carthy vd., 2010; Gross, 2002). Böylelikle kullanılan yanlış teknikler kardiyovasküler sistemin sempatik aktivasyonunu artırabilmektedirler (Gross, 2002). Dolayısıyla kaygılı çocukların, kaygı bozukluğu olmayan çocuklara göre hafif derecede tehdit edici uyaranlara karşı daha yoğun ve sık duygusal tepkiler sergiledikleri ve daha az duygu düzenleme stratejisi kullandıklarına (Carthy vd., 2010) dikkat çekilmektedir. Ancak duygusal tepki sürecinde bilişsel yeniden değerlendirme sonucunda endişeli duyguların dönüştürülerek fizyolojik tepkilerin azaltılması daha olasıdır.

Duygusal düzenlemeyi etkilemesi muhtemel diğer bir faktör, bir çocuğun kaygı belirtilerini hafifletme yeteneğine sahip olduğunu hissetme derecesidir. Suveg ve Zeman (2004), yaşları 8 ila 12 arasında değişen anksiyete bozukluğu olan 26 çocuğu anksiyetesi olmayan çocuklarla karşılaştırdıkları bir çalışmalarında, endişeli çocukların anksiyete ve üzüntülerini düzenlemede daha düşük öz-yeterlik bildirdiklerini gözlemlemişlerdir. Buradan duygu düzenleme öz yeterliliği azalmış çocukların, kaygı uyandıran durumlar sırasında duyguları uyumlu bir şekilde yönetmeye aktif olarak katılmaya daha az eğilimli oldukları çıkarımı yapılabilir. Buna ek olarak Bandura (1997) belirli bir alandaki yeteneğinden şüphe duyan bireylerin, bu alanlardaki zor görevlerden kaçındıklarına dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalar düşük öz-yeterliğe sahip zorluk çeken bireylerin düşük düzeyde motivasyon sergilediğini, minimum çaba ile düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Guthrie ve Davis, 2003; Schunk, 1995; Vancouver ve Kendall, 2006). Kısacası bu bireylerin kendi amaçları için veya merak edip okumaya ve öğrenmeye daha az eğilim gösterdikleri için okumanın onlar için sınırlı bir değeri bulunmaktadır. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin ise içsel olarak motive olma olasılıkları daha yüksektir (Jinks ve Lorschbach, 2003). Böylelikle motive olmuş öğrencilerin okuma ve daha iyi okuyucu olmak için gerekli stratejileri kullanma olasılıkları daha yüksek olmakla birlikte başarı ve başarısızlık karşısında kullandıkları başa çıkma mekanizmaları da daha olumlu yönde etkilenebilmektedir. Bu bireyler tanımlanmış ve ulaşılabilir hedefler koyarak ve öz yeterlilikle motive olmuş öğrenciler olmaları nedeniyle görevlerine daha fazla bağlılık

gösterebilmektedirler (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz-dikkat düzenlemesi veya dikkat kontrolü, belirli bir göreve konsantre olma, bir deneyimi düşünceli bir şekilde işleme, bir sorunu çözme veya dikkati kasıtlı olarak bir uyarandan diğerine kaydırma yeteneğidir. Çocukluk ve ergenlik boyunca dikkat düzenleme becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesi, çocukların duygularını daha iyi düzenlemelerini sağlamaktadır (Rueda vd., 2004). Araştırmalar, kaygı ile mücadele eden çocukların dikkatlerini kontrol etme veya başka yöne çevirme konusunda daha az yetenekli olduklarını ortaya koymaktadır (Muris vd., 2007). Ayrıca, kaygılı çocuklar, tehdit edici uyaranlara karşı hiper-dikkatli oldukları ve görünüşte nötr olan uyaranları olumsuz ve önyargılı bir şekilde yorumlama eğiliminde oldukları için dikkat yanlılığı sergilemektedirler (Chorpita vd., 2000).

Diğer bir özellik olarak benlik saygısı dikkat çekmektedir. Benlik saygısının bireylerin yaşamları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir öğrenci öğrenmek veya akademik olarak akranlarından farklılaşarak bir başarı elde etmek için çaba harcıyorsa aynı zamanda benlik saygısını da artırma isteğini gerçekleştirmeye çalıştığı söylenebilir. Bu nedenle benlik kavramını tam anlamıyla kullanmadan bireylerin kişilik entegrasyonlarını, organizasyonlarını ve davranış biçimlerini açıklama çabalarının gerçek bir sonuç vermeyeceği vurgulanmaktadır (Allport, 1958). Rosenberg (1965) benlik saygısını, benliğe karşı geliştirilen olumlu veya olumsuz bir tutum olarak nitelemektedir. Doğan (2011) ise benlik saygısını bireylerin kendilerinin değerli olduklarına yönelik tanımlama seviyeleri olarak ifade etmektedir. Öğrencinin benlik kavramındaki uyumsuzluk ve gerçeklik algıları kaygılarının temeli olan gerginlik duygularına yol açabilmektedir. Akademik kaygısı yüksek olan bir öğrenci, endişeli, dürtüsel ve sinirli davranmakla birlikte akademik performansı olumsuz etkilenecek benlik algısına ilişkin de olumsuz duygular geliştirmekte (Pervin ve John, 1997), böylelikle motivasyon ve uyum sorunları yaşayabilmektedir. Diğer bir açıdan öğrencinin benlik saygısının yüksek olması ve iyi bir imaj bıraktığını hissetmesi durumunda ise daha az akademik kaygı yaşadığı vurgulanmaktadır (Dhiksha ve Suresh, 2016). Bu nedenle bireylerin benlik algılarının akademik başarıyla yakın bir ilişkisi olduğu (Joshi ve Srivastava, 2009), yüksek akademik kaygı ve olumlu benlik algısının negatif bir ilişkisinin olduğu söylenebilir (Peleg, 2009). Benlik saygısı düşük olan öğrenciler, başarısızlık durumlarıyla, kayıplarla veya bir kaygı durumuyla yüz yüze geldiklerinde herhangi bir çaba göstermeksizin vazgeçmekte ve erteleme eğiliminde olmaktadır (Di

Paula ve Campbell, 2002). Bu nedenle öğrenci akademik görevlerini ve sorumluluklarını erteleyerek savunmasız durumda olan benlik saygısını korumayı amaçlamaktadır (Ferrari vd., 1995).

Erteleme genellikle olumsuz duygular, suçluluk, kaygı gibi duyguların eşlik ettiği istenmedik sonuçlara yol açmaktadır. Psikolojik bir olgu olarak erteleme davranışsal (Ferrari vd., 1995; McCown ve Johnson, 1991), duygusal, bilişsel (Eckert vd., 2016) ve bilinçaltı (Specter ve Ferrari, 2000) bileşenleri olan bir durumdur. Davranışsal bileşende, insan davranışları bir dizi mekanizması olarak görülmektedir. Bilişsel bileşen ise irrasyonel inançlar, düşük benlik saygısı, bağımsız karar verememe, kaygı, başarısızlık korkusudur. Bilinçaltı bileşenin temeli bir görevi yerine getirirken bu durumu tehdit edici veya tehlikeli olarak algıladığında, artan kaygı durumu üzerine bir savunma mekanizması olarak görev yapmaktır. Akademik erteleme iki ana süreci içermektedir: her zaman veya neredeyse her zaman çalışma ödevlerinin yerine getirilmesini erteleme eğilimi ve her zaman veya neredeyse her zaman bu ertelemeye ilgili kaygı yaşama durumudur (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme makale hazırlama, sınavlara hazırlık gibi eğitsel etkinlik biçimlerinde, rutin ödevlerini yaparken daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir (Ferrari ve Tice, 2000). Bu durum özellikle kişinin yeteneklerinin değerlendirilmesi ve ölçülmesinin söz konusu olduğu durumlarda daha belirgin bir hal almaktadır. Dolayısıyla akademik olarak erteleme içinde olan öğrencilerin zamanla akademik performanslarında düşüş, aşağılık kompleksi ve kaygı düzeyinde artış gözlemlenmektedir. Dolayısıyla akademik kaygı ve akademik erteleme davranışlarının çift yönlü olarak birbirini etkileyebileceği, bu durumun çoğu zaman öğrencinin başarı algısı ve öz düzenleme becerileri üzerinde de olumsuz etkiler bırakabileceği söylenebilir.

Genellikle erteleme eğiliminde olan öğrencilerin bir diğer sorunun da zaman yönetim becerilerinde yaşadıkları eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Zaman yönetimi becerisi öğrencilerin akademik olarak başarılı bir performansla sonuçlanan önemli becerilerinden biri olmakla birlikte başarıya yönelik akademik motivasyonu da sağlamaktadır (Omidvar vd., 2013). Bir öğrencinin sahip olması gereken önemli becerilerden biri olan zaman yönetimi, görevlerin ne kadar acil olduklarına göre ve kendileri için oluşturdukları program kapsamında yapacakları işlere bağlı kalmalarıdır. Ancak bazı öğrenciler kendi programlarına bağlı kalamayıp ödevlerini son dakikada tamamlayarak, sınavlardan bir gece önce uykusuz kalarak toplu çalışmalar yaparak, kendilerini gereksiz bir strese sokarlar ve akademik performanslarında düşüşler gözlemleyebilirler. Yapılan çalışmalar zaman

yönetim becerilerinin bireylerin akademik başarıları (Al Khatib, 2014; Tanrıöğen ve Iscan, 2009), öz yeterlikleri (Terry ve Doolittle, 2008), stres azaltma becerileri (Misra ve McKean, 2000; Wahat vd., 2012), kaygıları ve akademik motivasyonları (Omidvar vd., 2013) üzerinde anlamlı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle zaman yönetimi becerileri öğrencilerin genel iyi oluş düzeylerini derinden etkileyerek akademik kaygıları üzerinde de anlamlı etkilerinin olabileceği düşünülen önemli bir konudur. Etkili zaman yönetimi yapabilen öğrenciler, görevlerini planlı ve daha düzenli hale getirerek akademik yüklerini azaltabilirler. Böylelikle kaygının ana unsuru olan belirsizlik ve yetişememe duygularını daha iyi yönetebilirler.

Erteleme davranışları ve zaman yönetim becerilerinin mükemmeliyetçilik davranışlarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Mükemmeliyetçi bireyler genelde kendileri için yüksek standartlar belirleyerek hata yapmaktan kaçınmaya çalışırlar (Frost vd., 1990). Bu durum zaman yönetimlerini de güçleştirebilir ve belirli ve kısa bir süre içerisinde kendilerinin tamamlayabilecekleri görevlerden daha fazlasını yapmaları için çaba sarf etmelerine neden olabilir. Böylelikle sıkışmışlık duygusu içinde kaygı yaşanması ise kaçınılmaz olacaktır. Aynı zamanda mükemmeliyetçi öğrenciler kendilerini başarı ve performans konusunda aşırı sert ve eleştirel öz değerlendirmelere maruz bırakırlar ve böylelikle hem kaygıları hem de depresif eğilimleri artar (Kawamura vd., 2001). Mükemmeliyetçi olup sınav kaygısı olan öğrenci aynı zamanda akademik çalışmalarında düzen ve organizasyon oluşturmaya çabalar (Covington, 1992) ve kendisini yenme çabasına giren sonsuz bir döngü içerisinde hatalarından ve başarısızlıktan kaçınmaya çalışır (Zeidner ve Matthews, 2005). Aynı zamanda birçok öğrenci için memnun edici bir sonuç olsa bile, mükemmeliyetçi öğrenci kendi değerlendirmelerine göre hiçbir şeyin yeterince iyi olmadığını düşündüğü için sınavlarla ilgili kaygı durumunu sürdürmesi olasıdır. Bu bağlamda mükemmeliyetçilik, akademik kaygı için kısmen itici bir güç gibi gözükse de aynı zamanda bir engel durumu olarak da dikkat çekmektedir. Uyumlu mükemmeliyetçi tutum sergileyen öğrenciler hedeflerine ulaşma yolunda motivasyon sağlayabilirken, uyumsuz mükemmeliyetçilik geliştirmiş öğrenciler yoğun akademik kaygı yaşayarak başarısızlıkla karşılaşabilirler. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine karşı daha şefkatli bir yaklaşım benimsemeleri ve stresle başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesi kritik bir önem taşımaktadır.

Sonuç olarak doğrudan akademik kaygının kişilik özellikleriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, genel iyi oluş (Njue ve Anand, 2018), kendini geliştirme (Kayani vd., 2020), dışadönüklük ve duygusal

istikrar (Kurniawan vd., 2019), uyum (Ahuja, 2016), dışsallık (Grover ve Smith, 1981), öz düzenleme (Yang vd., 2019), öz yeterlik (Li vd., 2020), özgüven (Sati ve Vig, 2017), psikolojik sağlık (Fiorilli vd., 2020) ve benlik algısı (Kumari, 2010) gibi kişiliğin olumlu yönleri olarak kabul edilebilecek unsurların akademik kaygıyı azaltıcı etki gösterdiği; nevroitiklik (Cassady vd., 2019), mükemmeliyetçilik (Dobos vd., 2021), öz eleştiri (Kayani vd., 2020, 2021) gibi olumsuz kişilik özelliklerinin ise akademik kaygıyı beslediği tespit edilmiştir. Ayrıca akademik kaygısı yüksek olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu (Gul, 2017), bu durumda algılanan sosyal destek sistemlerinin ise yaşadıkları bu olumsuz durum ile başa çıkmalarında önemli bir mekanizma olarak işlev gördüğü (Dobos vd., 2021) bulunmuştur. Bu kapsamda ortaya konulan sonuçların, akademik kaygıları yüksek öğrencilerin olumsuz kişilik özelliklerinden yana dezavantajlı konumda bulundukları, olumlu kişilik özelliklerinin ise akademik kaygının etkilerinin azaltılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Örneğin, akademik kaygıları yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinin daha zayıf olduğu, öz düzenleme stratejilerinin daha düşük düzeyde olduğu, olumsuz kişilik özellikleri barındırdıkları ve psikolojik sağlamlıklarının ve benlik saygılarının yaşadıkları bu kaygı durumundan olumsuz etkilendiği belirlenmiştir (Cassady vd., 2019; Dobos vd., 2021; Kayani vd., 2020, 2021; Kumari, 2010; Kurniawan vd., 2019; Yang vd., 2019). Öyle ki ruh sağlığı değişkenleriyle birlikte akademik kaygı ilişkisini inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde, çocukluk çağında çeşitli travmalara maruz kalanların akademik kaygılarının da yüksek olduğu, depresyon, saldırganlık gibi ruh sağlığı problemleri yaşayan bireylerde akademik kaygının bu durumu yordadığı görülmüştür (Dobos vd., 2021; Katarina, 2018). Bu noktada akademik kaygının etkilerinin azaltılmasına yönelik geliştirilecek müdahale programlarının çok önemli olduğunu söylemek mümkündür. Akademik kaygı öğrencilerin eğitimleriyle ilgili yaşamlarını ve başarılarına yönelik algılarını etkilerken, öz yeterlik, motivasyon, duygu düzenleme, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, akademik erteleme, zaman yönetimi, nevroitiklik ve uyumluluk gibi kişilik özellikleri, psikolojik veya davranışsal faktörle ilişkili olarak şekillendiği söylenebilir. Bu alanlardaki beceri eksiklikleri akademik kaygıyı artırabilir, güçlü yönler ise akademik kaygı üzerinde koruyucu bir unsur olarak görev alabilir. Dolayısıyla yukarıda sıralanan faktörlerin farkına varılması, bu alanlardaki beceri eksikliklerinin geliştirilmesi akademik kaygının yönetimini daha mümkün hale getirebilir.

Okul ve Eğitim Ortamı

Okul ve eğitim ortamı öğrencilerin akademik başarılarında

önemli etkileri olan faktörlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Eğitim süreci salt bilgi edinme değil, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Ancak okul ortamında yaşanması muhtemel birtakım stres faktörleri öğrencilerin akademik kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca okulla ilgili okul türü, okul iklimi, devlet veya özel okul olması, okula bağlı değişkenler gibi birçok faktörün akademik kaygıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Babu ve Zeliang, 2017; Fiorilli vd., 2020; Gillen-O'Neel vd., 2011; Jabeen ve Andrabi, 2018; Li vd., 2020; Romano vd., 2020).

Araştırmacılar olumlu okul ortamında, teşvik edici ve destekleyici öğretmen tutumlarının öğrencilerde okula aidiyet ve bağlılık gibi olumlu hislerin yaşanmasını sağlayarak; akademik kaygıyı iyileştirici bir rol üstlendiği belirtmektedirler (Gillen-O'Neel vd., 2011; Li vd., 2020; Romano vd., 2020). Bunlara ek olarak Fiorilli ve diğerleri (2020) okula yönelik umursamaz tutumların; yetersizlik duygusuna kapı aralayan okul tükenmişliğine ve öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilenmesine yol açarak; aynı zamanda okula yönelik olumsuz tutumların geliştirilmesine neden olduğu ve akademik kaygıyı beslediğine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda okul içi sosyal destek mekanizmalarının işlevselliğinin artırılması, okul psikolojik danışmanlarının ve üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinin okul tükenmişliği yaşayan bireyleri belirleyerek bu öğrencilere yönelik uygun müdahale programları geliştirmeleri önemli görünmektedir. Çünkü akademik kaygı arttıkça bireylerin psikolojik destek ihtiyaçları da artmaktadır (Sharma, 2014). Özellikle sosyal destek algısının akademik kaygıyı negatif etkilediği araştırma bulguları (Dobos vd., 2021) dikkate alındığında sosyal destek mekanizmalarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Okul içi önemli bir unsur olarak dikkat çeken değerlendirilme baskısı, eleştirel öğretmen tutumları, rekabetçi eğitim ortamı ve akranlar gibi unsurlar akademik kaygı üzerinde etkili olabileceği düşünülen önemli faktörlerdir. Değerlendirilme kaygısı yüksek olan öğrenciler değerlendirildiklerini hissettiklerinde (bir arkadaşının veya öğretmenin bakışı, sorulan bir soru, yapılan bir eleştiri gibi) otomatik olarak ve kendilerine odaklanan olumsuz düşüncelerle tepki vermektedirler. Bu bilişler yüksek duygusal tepkisellik için tetikleyici bir görev üstlenmektedirler (Wine, 1982). Herhangi bir değerlendirme durumunda öğrenci içeriğe hakim olsa bile sınav tehdidiyle karşı karşıya kaldıklarında performansını olumsuz yönde etkileyen endişeli bir tepki gösterebilir.

Dolayısıyla burada değerlendirilme kaygısı yaşayan öğrencinin bilgi işlemenin geri getirme aşamasında bir başarısızlık yaşadığı düşünülebilir (Zeidner ve Matthews, 2005). Kısacası öğrenci hedef bilgiyi etkili bir şekilde kodlamış ve depolamıştır, ancak tehdit edici bir değerlendirme ortamı karşısında, bilgi artık öğrenci için mevcut durumda değildir ve kodlanan bilgi geri çağrılanamamaktadır. Bu, çalışma becerileri eksikliğinden kesin bir şekilde ayrılmaktadır. Çünkü öğrenci hedeflenen içeriği uzun süreli belleğe sağlam bir şekilde yerleştirmiştir, ancak zayıflatıcı veya engelleyici bağlamsal kaygı nedeniyle sınav veya değerlendirilme durumunda onu geri getirememektedir (McEachie, 1984; Onwuegbuzie ve Daley, 1996). Buna ek olarak Bar-Tal ve diğerleri (1999) de öğrencinin sınavı bir tehdit olarak algılamaya başladığında sınav esnasında durumun daha da kötüleşerek öğrencinin bilgi tabanına olan güvenini kaybetmeye başladığını ve verdiği yanıtların doğruluğunu sorgulamaya başladığını belirtmektedirler.

Diğer bir taraftan değerlendirilme baskısının azaltılması veya ortadan kaldırılması durumlarında bile sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin öğrendiği bilgileri hatırlamakta ve tanımlamakta zorluklar çektiği vurgulanmaktadır (Naveh-Benjamin vd., 1981). Bu durum sınavdaki başarısızlığın, test içeriğine verilen duygusal tepkiden kaynaklandığı anlamına gelmemektedir. Bu durum, içeriğin etkili bir şekilde edinilmesi, depolanması ve düzenlenmesi konusundaki temel bilişsel başarısızlıkların bir göstergesi olarak nitelendirilebilir (Cassady, 2010). Ayrıca bazı çalışmalar sınav kaygısının, öğrencinin bir sınav durumuyla karşılaştığında ve yetersiz çalışma uygulamaları nedeniyle sınava yeterince hazırlanmadığını fark ettiğinde verdiği tepkisel bir yanıt olduğunu ileri sürülmektedir (McEachie, 1984). Kısacası öğrenci ders çalışma alışkanlığını organize ederken, zamanı etkin kullanırken ve bilgiyi anlamlandırıp işleyerek hatırlama sürecinde zorluk çektiği için akademik görev ve sorumluluklarıyla başa çıkmada zorluk yaşayabilir, böylelikle kaygı, kötü akademik performans ve yeterli düzeyde çalışmama kısır döngüsünde enerjisini harcayabilir.

Ancak günümüz eğitim sisteminin öğrencilerden yoğun bir akademik performansla birlikte yüksek beklentiler ile şekillendiği açıkça bilinmektedir. Bu akademik beklentiler, öğrencilerin mevcut potansiyellerini gösterebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için harekete geçirici bir güç olabilmektedir. Ancak öğrenciye yüklenen akademik beklentilerin aşırı olması, öğrencinin bu beklentilere uyum sağlayamaması veya uyum sağlamada zorluk çekmesi, öğrenci üzerinde ciddi boyutlarda duygusal baskı

oluşturabilmektedir. Yapılan çalışmalar okulla ilgili talepleri streslerinin ana kaynağı olarak gören öğrencilerin, çalışmaları konusunda kaygı duymalarının ve iş yükleri altında ezilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Huan vd., 2008). Bir başka çalışmada ise okul başarısıyla ilgili endişelerin ve okul çalışmalarının zorlayıcı olduğu duygusunun psikosomatik sorunlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Murberg ve Bru, 2005). Ayrıca akademik taleplerin akademik stresle ilişkili olduğu, bu ilişkide akranlardan gelen akademik desteğin akademik performans üzerinde olumlu bir etki sağladığı (Knoster ve Goodboy, 2020) vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra aidiyet duyguları, refah ve psikososyal uyumları üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenciler arasında ayrımcılık yapan öğretmenlerin sınıfın refah ve öğrencinin genel gelişimi üzerinde olumsuz etkileri söz konusudur. Farmer ve diğerleri (2002) akran reddinin, öğretmen ve çocuk arasındaki çatışmanın, öğrencilerin düşük akademik başarılarına katkıda bulunan içselleştirme sorunlarına yol açtığını vurgulamaktadır. Diğer bir çalışmada ise öğretmenden gelen kötü muamelenin stres oluşturduğu ve psikolojik ve somatik sorunlarla anlamlı ilişkileri olduğu belirtilmektedir (Hjern vd., 2008). Frydenberg (2008) ve Hankin (2009) ise akademik taleplerin bir stres kaynağı olduğunu ve öğrencilerin kaygı ve depresyonlarındaki artışı öngördüğünü vurgulamaktadırlar. Ayrıca okullardaki sosyal ilişkilerin de öğrencilerde depresif ruh halinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Boulard vd., 2012). Dolayısıyla akran reddinin olması, öğretmen ve öğrenci arasında çatışmalar hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunlarına yol açmakta, bu durumun da zayıf ruh sağlığına ve düşük akademik başarıya neden olduğu söylenebilir (Gustafsson vd., 2010).

Sonuç olarak değerlendirilme kaygısı, akademik taleplerin yüksek olması, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin niteliği akademik kaygıyı etkileyebilecek önemli faktörlerdir. Sürekli bir değerlendirilme ortamı ve öğrenciden beklenen performansın yüksek olması, yaşanacak kaygı düzeyini artırırken, destekleyici bir öğretmen ve öğrenci ilişkisinin varlığı yaşanacak olumsuz etkileri azaltacaktır. Bu nedenle öğrencilerin düşük akademik kaygı yaşamaları için yapılacak değerlendirmelerin adil ve objektif kriterler çerçevesinde tasarlanması, bireysel ihtiyaçlara önem verilmesi, öğrenme ortamlarının bireysel ilgi ve ihtiyaçlara uygun olarak oluşturulması ve öğretmenlerin öğrencilere rehberlik süreçlerinde daha duyarlı davranmaları önemli görülmektedir. Bu tür bir yaklaşımla hem öğrencinin

duygusal iyi oluşu desteklenecek hem de akademik başarısının artacağı düşünülmektedir.

Bireysel Başarı Hedefleri

Okul başarısızlığı öğrenciyi sınıftan dışlanmaya hatta yüksek ve düşük başarılılar arasında ayrımcılık yapılması nedeniyle damgalanmaya kadar götüren her türlü başarısızlık, sınıf tekrarı veya mezuniyetin gecikmesini içermektedir. Böylelikle öğrenciler başarısız, değersiz, akılsız, sorumsuz damgası alırken, okul beklentilerini karşılayamamaları nedeniyle bazı gizli psikolojik bozukluklar da geliştirebilmektedirler. Bu sorunlardan biri de öğrencinin okul ortamında yaşayacağı kaygıdır. İlgili literatürde akademik kaygının basamaklarından biri olan sınav kaygısının oluşumunda öğrencilerin başarı ve başarısızlık deneyimlerinin önemli olduğu (Roick ve Ringeisen, 2017) ve akademik kaygının başarı ile anlamlı ilişkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Alam, 2017; Grover ve Smith, 1981; Hasan, 2016; Parvez ve Shakir, 2014). Başarı-akademik yaşam-okul bağlamında, akademik kaygının başarıyı negatif etkilediği, akademik kaygı yaşantılarının çalışma alışkanlıklarını da etkilediği ve daha çok akademik ertelemeyi artırdığı belirlenmiştir (Milgram ve Toubiana, 1999; Yang vd., 2019). Ayrıca kaygı ile düşük sınav performansı arasında bir bağlantı olduğu (Sarason ve Mandler, 1952), okul başarısızlığı yaşayan çocukların ve ergenlerin, sürekli kaygı düzeylerinin kendi yaşlarındaki normal öğrencilerden önemli düzeyde yüksek olduğuna dikkat çekilmektedir (Jreige, 2015).

Öz değerlendirme ve kişinin kendisi hakkındaki inanç, düşünce ve algıları da, sınav kaygısının belirlenmesinde önemli katkılar sunmaktadır. Öyle ki öğrencilerin özellikle notlarını yetenekleriyle ilişkilendirme olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Blumenfeld vd., 1986). Bu nedenle, düşük notlar, öğrencilerde akademik yaşantıya ilişkin öz yeterliliği olumsuz yönde etkileyen bir yetenek eksikliğine işaret etmektedir. Öz düzenleme süreçlerini etkili bir şekilde uygulayan öğrenciler ise etkili öğrenme stratejisi kullanımında öz yeterlik ve başarı motivasyonunda eş zamanlı olarak kazanımlar elde etmektedirler (Bjork vd., 2013). Öğrencilerin başarı düzeyleri arttıkça zorlu bilişsel ve duygusal talepleri karşılama yeteneklerine ilişkin öz yeterlikleri ve gelecekteki olayları daha yönetilebilir veya daha az tehdit edici olarak görme olasılıkları da artacaktır. Bu bağlamda Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres modeli, bireyin algıladığı psikolojik stres, başa çıkma ve bilişsel değerlendirmeler arasındaki etkileşimleri vurgulamaktadır. Stres, başa çıkma ve bilişsel değerlendirmeler birbirlerine bağlıdır ve stres sürecinin anlamlandırılmasının temelini

oluşturmaktadır. Kısacası stresin sadece çevresel bir uyarıcı olmadığını, bireylerin stres uyarıcılarına nasıl anlam yükledikleri ve başa çıkma mekanizmalarını nasıl kullandıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Diğer taraftan Pekrun (2006) geliştirdiği kontrol-değer kuramında yapılan bireysel değerlendirmelerin bireylerin başarı duygularının doğrudan öncülleri olarak ele almakta ve başarı ve akademik ortamlarda deneyimlenen duyguların öncüllerini ve etkilerini değerlendirmek için bütünleştirici bir çerçeve sunmaktadır. Teori, kontrol ve değer yargılarının öğrenme sırasında yaşanan zevk, hayal kırıklıkları ve sıkıntı gibi etkinliğe bağlı duyguların yanı sıra, başarı veya başarısızlıkla ilgili sevinç, umut, gurur, endişe, umutsuzluk, utanç ve öfke gibi sonuç duygularının uyarılmasında da merkezi bir rol oynadığı düşüncesine dayanmaktadır. Hem Lazarus ve Folkman'ın modeli hem de Pekrun'un kuramı, akademik kaygının oluşması sürecini anlamlandırmada birbirlerini tamamlayıcı açıklamalar sunmaktadırlar. Öğrenciler sınav veya performans durumlarını tehdit edici olarak algıladıklarında ve bu tehdide yönelik başa çıkma inançları zayıfsa akademik kaygı yaşayabilirler. Diğer taraftan öğrenci derslere yönelik başarısına yüksek değer atfediyorsa ve bu başarıya ulaşmak için yeteri düzeyde kontrole sahip olmadığına inancı varsa kısacası düşük kontrol düzeyine sahipse kaygı yaşamayı kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla hem Lazarus ve Folkman'ın stres modeli hem de Pekrun'un kontrol ve değer kuramı akademik kaygının yalnızca dışsal bir faktörden değil, aynı zamanda öğrencinin sahip olduğu bilişsel değerlendirmelerinden ve algılarından kaynaklandığını göstermektedir.

Bunların dışında bazı öğrencilerin neden basitçe başarılı olamayacaklarına inandıklarını ve başarısızlık durumlarını değiştirmek için herhangi bir çaba göstermedikleri de dikkat çekmektedir (Schunk, 1999; Zeidner ve Matthews, 2005). Bu durum Cassady'nin (2004) sınav kaygısı olan öğrenciler için öğrenilmiş çaresizlik kavramıyla öğrenciler için ortak bir yönelim olarak tanımlanmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik, sınavlarda başarısızlık yaşamış ve daha önce denediği stratejilerin sonuçsuz kaldığını fark eden ve artık vazgeçme yolunu tercih ettiren bir durum olarak açıklanmaktadır. Kaygılı öğrenciler belki de yaşadıkları bu performans sorunlarını etkili bir çabayla aşabilecekken, başarısızlığa boyun eğmektedirler. Bu bağlamda değerlendirme ortamında öğretmenlerle kurulan olumlu etkileşimler veya yaşanan okul deneyimleri, öğrencilerde yüksek başarı güdüsünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Diğer taraftan yüksek kaygı yaşayan öğrencilerin yaşam öykülerinde başarısızlık deneyimlerinin hâkim olması ise

başarısızlık korkularının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla kaygı ve başarı ya da başarısızlık ilişkisi birbirine bağlı bir sistem olarak çalışmaktadır.

Kültürel ve Toplumsal Faktör

Bireylerin gelecek beklentilerini, olayları ele alış biçimlerini etkileyen bir diğer faktör kültürel özelliklerdir. İçinde yaşanan toplumsal bağlam bireylerin düşünceleri ve duygularının oluşmasında olumlu ya da olumsuz şekilde anlamlı katkılar sunmaktadır. Bireyin ortaya çıkan psikolojik sorunlarla başa çıkabilmesi, sorunlarını anlamlandırması içinde bulunduğu toplumsal yapıdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Kültürler arası araştırmalarda en çok öne çıkan bireycilik ve kolektivism ayrımıdır (Hofmann vd., 2010). Bu durum bireyin toplum içindeki konumunu ve toplumun üyeleriyle olan ilişkilerini içermektedir. Kişi kendisini dünyanın, ailesinin veya grubun bir parçası olarak görebileceği gibi bağımsız, dünyadan ve diğer insanlardan ayrı ve onlarla çatışma halinde de hissedebilir (Essau ve Ollendick, 2012). Bireyci bir toplumda sosyal davranışlar büyük ölçüde bireysel hedefler ve beğeniler ve tercihler tarafından düzenlenmektedir. Grup içindeki çatışmalar ve yüzleşmeler gerginlikleri azaltmak ve yanlış anlaşılmalara ortadan kaldıracabileceği için tercih edilebilmektedir. Ancak kolektivist kültürde uyum, itaatkarlık ve grup yönelimine yüksek değer verilmektedir. Sosyal davranışlar büyük ölçüde grup normları tarafından belirlenmektedir. Kişisel ve grup hedefleri arasında bir çatışma ortaya çıktığında grup bütünlüğü ve grup üyeleri arasındaki ilişkiyi korumak amacıyla grup hedefleri kişisel hedeflerden daha fazla öncelik kazanmaktadır (Triandis, 1990). Caldwell-Harris ve Aycicegi (2006) tarafından yapılan bir çalışmada Boston ve İstanbul'daki üniversite öğrencilerine bireycilik ve kolektivism senaryoları ve bir dizi klinik ölçekler uygulanmıştır. Buna göre son derece bireyci bir toplum olan Boston'da yaşayan öğrenciler için kolektivism puanlarıyla sosyal kaygı, depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk gibi duygu durum bozuklukları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Kolektivist bir kültürü olan İstanbul'da yaşayan öğrenciler için ise bireycilik paranoyak, şizoid, narsistik, borderline ve antisosyal kişilik bozuklukları ile pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar kişisel değerler ile toplum değerleri arasındaki çatışmaların klinik semptomlar için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet farklılıklarının kültürel yapı içerisinde en fazla etkilenebilecek faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Akademik kaygının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan çalışmalarda kesin bir yönelim bulunmamaktadır. Öyle ki akademik kaygının

cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulgulayan çalışmalar olduğu gibi (Kaur ve Chawla, 2018; Siddiqui ve Rehman, 2014; Yang vd., 2019) cinsiyete göre bir farklılığın olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Ahuja, 2016; Bülbül, 2022; Njue ve Anand, 2018; Rani, 2017). Ayrıca cinsiyete göre kızların akademik kaygı puanlarının erkeklerden fazla olduğunu bildiren çalışmalar (Aparnath, 2014; Attri ve Neelam, 2013; Bhansali ve Trivedi, 2008; Kaur ve Chawla, 2018) yanında erkeklerin akademik kaygılarının kızlardan daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Gul, 2017; Jabeen ve Andrabi, 2018). Elde edilen bu sonuçlara göre kadın ve erkekler arasında toplumsal cinsiyet rollerinin artık giderek eşit hale gelmesi ve hem erkekler hem de kadınlar için eğitim fırsatlarının da eşit şartlar taşıması nedeniyle her iki cinsiyetin de aynı şartlarda benzer akademik kaygı ve beklentiler yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca sınav baskısının yoğun olarak etkilerinin hissedildiği bazı toplumlarda öğrencilerin daha başarı odaklı düşünce yapılarına sahip olmaları nedeniyle akademik kaygı düzeylerinin de farklılaşmadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalar akademik kaygının bireylerin sosyoekonomik düzeyleri, etnik kimlikleri ve dinleriyle de ilişkisinin olduğu göstermektedir. Geleneksel sınav durumlarında farklı sosyokültürel grupların tepkileri de farklılık göstermektedir. Örneğin sınav kaygısının alt sınıf etnik azınlık öğrencilerin ve kız öğrencilerin eğitim performansını ve başarısını zayıflatan ve ön yargılı hale getiren durumsal bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Jensen, 1980). Samuda (1975) azınlık grupların sınav veya değerlendirilme durumlarında dezavantajlı olduklarını, çünkü değerlendirilme konusunda aşırı endişeli olabileceklerini ve bu nedenle daha fazla endişe ve düşmanlıkla tepki verebileceklerini öne sürmektedir. Bu nedenle alt sosyokültürel gruptaki öğrencilerin sınav kaygılarının ve performanslarının, dolayısıyla da başarıları açısından sistematik olarak daha dezavantajlı gruplar olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Hindu kızların erkeklere göre, Müslüman erkeklerin ise Hindu erkeklere göre daha fazla akademik kaygı yaşadıkları (Aparnath, 2014) belirtilmektedir. Bu durumun geleneksel Hindistan ailelerinde kadınların aileleri ve toplumları için örnek bireyler olmaları beklentisinin kaygılarını da artırabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Müslüman ve Hindu erkekler arasındaki farklılık olarak ise Müslüman erkeklerin aile geçimi ve ekonomik sorumluluklar gibi temel rolleri dini bir gereklilik olarak üstlenmelerinin beklenmesi, ayrıca Hindistan'da Müslümanlara karşı ekonomik sınırlamaların ve ayrımcılıkların olması akademik yaşantılarında bu ve benzeri birçok dışsal faktörle de mücadele etmeleri

kaygılarını artırıyor olabilir.

Diğer taraftan kentlerde yaşayan öğrencilerin kırsal alan veya daha küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlara göre daha fazla akademik kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Hasan, 2018; Sahu ve Jha, 2014). Bu durumun şehir merkezlerindeki okullarda genellikle akademik standartların yüksek olması ve rekabeti bir şekilde desteklemesi neden olabilmektedir. Çünkü kentlerde yaşayan öğrenciler daha fazla sınav baskısıyla ve akranlarıyla kıyasa sürüklenebilmektedir. Ayrıca kaynaklara erişim imkanının yüksek olması, ebeveynlerinin ve çevrenin bu bağlamda destekleyici tavrının zamanla verilen imkanlar ölçüsünde beklenti oranının artmasına yol açabilmektedir. Bunlarla bağlantılı olarak şehir merkezlerinde öğrenciler elde edecekleri akademik başarının gelecekte kariyerleri için kritik olduğunu çevresel şartlar ve imkanlar açısından daha fazla hissediyor olabilirler. Dolayısıyla artan bu farkındalık durumu, öğrencilerin daha fazla stres yaşamalarına neden olabileceği gibi akademik kaygılarının da daha fazla olmasına yol açabilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim yaşantısında öğrencilerin karşılaştıkları en önemli zorluklardan birinin akademik kaygı olduğu söylenebilir. Akademik kaygı öğrenciler bilişsel, duygusal ve zihinsel sağlıkları üzerinde anlamlı etkiler oluşturmakta ve eğitim sürecindeki performanslarını da negatif yönde etkileyebilmektedir. Endişeli öğrenciler bilgi alma, bilgilerini düzenleme ve geri çağırma süreçlerinde zorluk yaşayabilmektedir.

Akademik kaygı geniş bir perspektifte incelenmesi gereken bir durumdur. Bu durum bireylerin fiziksel sağlık durumları, kişisel özellikleri, başarı hedefleri, okul ortamı, ailesel faktörler, kültürel ve biyolojik yapı gibi geniş bir perspektifin etkileşimiyle şekillenmektedir. Değinilen faktörlerin, öğrencilerin akademik kaygılarının oluşmasında ve bu kaygı durumunu nasıl deneyimlediklerine ilişkin önemli açıklamalar sunmaktadır.

Sonuç olarak çok boyutlu bir olgu olan akademik kaygı, sadece öğrencilerin eğitim performanslarını değil, yaşam kalitelerini de etkilemektedir. Akademik kaygıyı anlayabilmek ve yönetebilmek amacıyla bireylerin duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerini kapsayan bütüncül perspektifte yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim ortamında öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturarak, öğrencilerin başarıları ve motivasyonları desteklenirken psikolojik sağlamlıkları da desteklenmelidir.

Akademik kaygıyı anlayabilmek ve sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için klinik ve eğitsel açıdan bütüncül bir destek mekanizmasının işletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda sıralanan öneriler, hem teorik hem de uygulama bağlamında öğrencilerin akademik kaygılarını daha sağlıklı olarak yönetebilmeleri için araştırmacı ve uygulayıcılara yol gösterici olabilir:

1- Öğrenciye özgü bireyselleştirilmiş destek planları hazırlanmalıdır. Akademik kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler için bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin kişilik özellikleri ve kaygı düzeylerine göre özelleştirilmelidir.

2- Öğrencilere okullarda bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunulabilmelidir. Eğitim süreci daha esnek, bireysel hız ilkesinde yapılandırılmalı, okul dışı öğrenme ortamları teşvik edilerek zengin ve salt değerlendirme temelli olmayan bir eğitim-öğretim süreci sunulmalı ve tasarlanmalıdır.

3- Yoga (Kumar ve Tiwary, 2014), atılganlık eğitimi (Mohebi vd., 2012), meditasyon (Vats vd., 2020), montessori eğitimi (Dhiksha ve Suresh, 2016) ve işbirlikçi öğrenme yönteminin (Jyoti, 2019) öğrencilerin akademik kaygılarını azaltmada etkili yöntemler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca odak grup görüşmesiyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Situmorang, 2018), akademik kaygının uyumsuz inançlar olan bilişsel çarpıtmalardan kaynaklandığı, bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının bu bağlamda yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu uygulamaların Türk örneğinde etkililiği test edilebilir.

4- Duygu düzenleme becerileri, stres yönetimi, başa çıkma yöntemleri üzerine öğrencilere yönelik belirli aralıklarda grupla veya bireysel eğitimler düzenlenmelidir.

5- Eğitim kurumlarında belirli aralıklarda psikolojik sağlık taramaları yapılmalı ve tarama sonuçları öğrenci, veli ve ilgili öğretmenlerle etik kurallar çerçevesinde paylaşılmalıdır.

6- Aile ve çevresel faktörlerin akademik kaygıya etkileri dikkate alındığında, ailelere öğrencilerin yaşadığı kaygıları anlayabilme ve çocukları için destek mekanizmaları geliştirmeleri üzerine psikoeğitim programları düzenlenebilir. Bu eğitim programlarının öğrencilerin akademik kaygıları üzerindeki etkileri test edilebilir.

7- Okul iklimi öğrencilerin kaygı düzeylerini artırabilecek bir faktör olması nedeniyle, okul ortamlarının güven verici ve destekleyici bir tarzda oluşturulmaya özen gösterilmelidir. Rekabetçi, akranlar arası bir yarışın olduğu okul ortamı yerine işbirlikçi okul ortamlarının ve süreç değerlendirme

yöntemlerinin işe koyulması önemlidir.

8- Eğer bir değerlendirme yapılacaksa, bu durumun iyi planlanması, sorumlu öğretmenin veya akademisyenin sadece eleştirel bir bakış açısı benimsememesi, gerektiğinde bireysel değerlendirmelerin yapılması ve değerlendirme öncesinde değerlendirme basamaklarının ve kriterlerinin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi önem taşımaktadır.

9- Akademik kaygıları yüksek olan öğrenciler için mentörlük veya akran desteği, akademik kaygılarını yönetme sürecinde destek sağlayabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma derleme çalışması olduğu için etik kurul onayı alınmamıştır

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir-K.B., H.O.; Tasarım-K.B.; Denetleme-H.O.; Kaynaklar-K.B.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi-K.B., H.O.; Analiz ve/veya Yorum-K.B., H.O.; Literatür Taraması-K.B.; Yazıyı Yazan-K.B., H.O.; Eleştirel İnceleme-K.B., H.O.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Because this study was a review study, ethics committee approval was not obtained.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept-K.B., H.O.; Design-K.B.; Supervision-H.O.; Resources-K.B.; Data Collection and/or Processing-K.B., H.O.; Analysis and/or Interpretation-K.B., H.O.; Literature Search-K.B.; Writing Manuscript-K.B., H.O.; Critical Review-K.B., H.O.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Ahuja, A. (2016). A study of emotional intelligence among secondary school students in relation to academic anxiety and adjustment. *Journal of Indian Education*, 28(3), 56-70. <http://ejournals.ncert.gov.in/index.php/jie/article/download/2250/2157/4118>
- Al Khatib, A. S. (2014). Time Management and its relation to Students stress, gender and academic achievement among sample of students at Al Ain University of Science and Technology, UAE. *International Journal of Business and Social Research*, 4(5), 47-58.

Alam, M. J. F. (2017). Relation between academic anxiety and academic achievement among school students of Murshidabad district. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3(3), 3354-3357. http://ijariie.com/AdminUploadPdf/Relation_between_Academic_Anxiety_and_Academic_Achievement_among_school_students_of_Murshidabad_District_ijariie5701.pdf?srsltid=AfmBOop9W2jXvli-2UAL3_Y-woHuEKNjONF-cMfl4wvgRpBHTmHzNKq7

Allport, G. W. (1958). Personality: Normal and Abnormal. *The Sociological Review*, 6(2), 167-180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1958.tb01072.x>

Aparnath, A. (2014). A study of academic anxiety of secondary school students with relation to their gender and religion. *The International Journal of Indian Psychology*, 1(4), 53-58. <https://doi.org/10.25215/0104.024>

Asigbee, F. M., Whitney, S. D., & Peterson, C. E. (2018). The Link Between Nutrition and Physical Activity in Increasing Academic Achievement. *The Journal of School Health*, 88(6), 407-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12625>

Attri, A. K., & Neelam. (2013). Academic anxiety and achievement of secondary school students-A study on gender differences. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 2(1), 27-33. <https://ijobsms.org/index.php/ijobsms/article/view/84>

Babu, M. R. N., & Zeliang, L. (2017). Academic anxiety among VIII standard students in relation to gender, type of school management and age: A case study. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 4(3), 54-57. <http://www.crdeepjournal.org/wp-content/uploads/2017/06/Vol-4-3-3-IJSSAH.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bar-tal, Y., Raviv, A., & Spitzer, A. (1999). The need and ability to achieve cognitive structuring: Individual differences that moderate the effect of stress on information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 33-51. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.33>

Barrett, A. E., & Turner, R. J. (2005). Family structure and mental health: the mediating effects of socioeconomic status, family process, and social stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(2), 156-169. <https://doi.org/10.1177/002214650504600203>

- Bassett, S. M., Lupis, S. B., Gianferante, D., Rohleder, N., & Wolf, J. M. (2015). Sleep quality but not sleep quantity effects on cortisol responses to acute psychosocial stress. *Stress*, 18(6), 638-644. <https://doi.org/10.3109/10253890.2015.1087503>
- Beidel, D. C. (1991). Determining the reliability of psychophysiological assessment in childhood anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 5(2), 139-150. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0887-6185\(91\)90025-O](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0887-6185(91)90025-O)
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bhansali, R., & Trivedi, K. (2008). Is academic anxiety gender specific: A comparative study. *Journal of Social Science*, 17(1), 1-3.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., & Hamilton, V. L. (1986). Children's concepts of ability, effort, and conduct. *American Educational Research Journal*, 23(1), 95-104. <https://doi.org/10.2307/1163045>
- Boulard, A., Quertemont, E., Gauthier, J.-M., & Born, M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of Adolescence*, 35(1), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.04.002>
- Bülbül, K. (2022). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları, bilişsel çarpıtmaları ve akademik kaygıları: Alternatif modellerin denenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Bülbül, K., & Odacı, H. (2023). Analysis of studies about academic anxiety: A thematic review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(2), 370-384. <https://doi.org/10.18863/pgy.1124868>
- Caldwell-Harris, C. L., & Aycicegi, A. (2006). When personality and culture clash: The psychological distress of allocentrics in an individualist culture and idiocentrics in a collectivist culture. *Transcultural psychiatry*, 43(3), 331-361. <https://doi.org/10.1177/1363461506066982>
- Cappa, K. A., Begle, A. M., Conger, J. C., Dumas, J. E., & Conger, A. J. (2011). Bidirectional Relationships Between Parenting Stress and Child Coping Competence: Findings From the Pace Study. *Journal of Child and Family Studies*, 20(3), 334-342. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9397-0>
- Carrion, V. G., Weems, C. F., Ray, R. D., Glaser, B., Hessel, D., & Reiss, A. L. (2002). Diurnal salivary cortisol in pediatric posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 51(7), 575-582. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(01\)01310-5](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(01)01310-5)
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., & Gross, J. J. (2010). Patterns of Emotional Reactivity and Regulation in Children with Anxiety Disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 23-36. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9167-8>
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., McClay, J., Mill, J., Martin, J., Braithwaite, A., & Poulton, R. (2003). Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science* 301(5631), 386-389. <https://doi.org/10.1126/science.1083968>
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18(3), 311-325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/acp.968>
- Cassady, J. C. (2010). Anxiety in the schools: Causes, consequences, and solutions for academic anxieties. In L. R. V. Gonzaga, L. L. Dellazzana-Zanon, & A. M. Becker da Silva (Ed.), *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers* (pp. 13-30). Peter Lang. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3_2
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4(11). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00011>
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: a revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 835-855. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00130-8)

- Cogle, J. R., Keough, M. E., Riccardi, C. J., & Sachs-Ericsson, N. (2009). Anxiety disorders and suicidality in the National Comorbidity Survey-Replication. *Journal of Psychiatric Research*, 43(9), 825-829. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2008.12.004>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Dan, O., Bar Ilan, O., & Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology*, 34(6), 659-673. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814191>
- Dhiksha, J., & Suresh, A. (2016). Self esteem and academic anxiety of high school students with montessori and traditional method of education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(5), 543-545. <https://www.scribd.com/document/572139674/out-4>
- Di Paula, A., & Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 711-724. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.3.711>
- Dobos, B., Piko, B. F., & Mellor, D. (2021). What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety, and social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 443-447. <https://doi.org/10.1111/sjop.12718>
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevmeye ve öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 26-137. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/982/967>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Eley, T. C., & Gregory, A. M. (2004). Behavioral genetics. In T. L. Morris & S. March (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 71-97). Guilford Press.
- Eley, T. C., & Stevenson, J. (2000). Specific life events and chronic experiences differentially associated with depression and anxiety in young twins. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 383-394. <https://doi.org/10.1023/a:1005173127117>
- Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2012). *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety*. John Wiley & Sons.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. C. C. Thomas.
- Farmer, A. D., Bierman, K. L., & Group, C. P. P. R. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3103_02
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), Article 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. Routledge.
- Gillen-O'Neel, C., Ruble, D. N., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child Development*, 82(5), 1470-1485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01621.x>
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Greene, R. W. (1998). *The explosive child: A new approach for understanding and parenting easily frustrated, "chronically inflexible" children*. HarperCollins.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>

- Grosso, G., Pajak, A., Marventano, S., Castellano, S., Galvano, F., Bucolo, C., Drago, F., & Caraci, F. (2014). Role of omega-3 fatty acids in the treatment of depressive disorders: a comprehensive meta-analysis of randomized clinical trials. *PloS One*, 9(5), Article e96905. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096905>
- Grover, P. L., & Smith, D. U. (1981). Academic anxiety, locus of control, and achievement in medical school. *Journal of Medical Education*, 56(9 Pt 1), 727-736. <https://doi.org/10.1097/00001888-198109000-00004>
- Gul, S. B. A. (2017). A study of loneliness and academic anxiety among college students. *The Communications*, 25, 85-89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607088.pdf>
- Gullone, E. (2000). The development of normal fear: a century of research. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429-451. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00034-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00034-3)
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., & Ogden, T. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 59-85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Hankin, B. L. (2009). Development of sex differences in depressive and co-occurring anxious symptoms during adolescence: Descriptive trajectories and potential explanations in a multiwave prospective study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 460-472. <https://doi.org/10.1080/15374410902976288>
- Hasan, M. (2016). Academic anxiety of male and female secondary school students in relation to their academic achievement. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(1), 31-37. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2016.00014.3>
- Hasan, M. (2018). *A study of academic anxiety in relation to self-disclosure, self-efficacy and parental support of secondary school students* [Doctoral dissertation]. Aligarh Muslim University, Aligarh, Hindistan.
- Hesari, N. K. Z., & Ajam, A. A. (2017). Predicting of cognitive and emotionally test anxiety base on attachment styles dimensions in girl and boy university students. *International Academic Journal of Social Sciences*, 4(1), 168-176. <https://iaiest.com/iaj/index.php/IAJSS/article/view/IAJSS1710018>
- Hjern, A., Alfven, G., & Östberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta paediatrica*, 97(1), 112-117. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 27(12), 1117-1127. <https://doi.org/10.1002/da.20759>
- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., & Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60(2), 169-178. <https://doi.org/10.1080/00131910801934045>
- Hughes, A. A., Lourea-Waddell, B., & Kendall, P. C. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 211-220. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0082-5>
- Jabeen, N., & Andrabi, A. A. (2018). Academic anxiety among adolescents in India. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 5, 10702-10716. <https://www.srjis.com/downloadPdf/1533793326113.%20Dr.%20Azad%20Ahmad%20Andrabi.pdf/3754/110>
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. Free Press.
- Jinks, J., & Lorschach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/10573560308218>
- Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 33-39. <https://jiaap.in/wp-content/uploads/2009/11/3.pdf>
- Jreige, T. (2015). Anxiety and depressive disorders in children and adolescents experiencing school failure. *Educational Research*, 25, 122-142. https://www.academia.edu/download/49394394/School_Failure.pdf

- Jyoti, J. (2019). Effectiveness of cooperative learning on academic anxiety of secondary school students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6, i504-i507. https://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_20543009.pdf
- Katarina, S. (2018). Relationship between academic anxiety and aggression among adolescents. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3, 262-263. <https://newresearchjournal.com/assets/archives/2018/vol3issue1/3-1-70-503.pdf>
- Kaur, H., & Chawla, A. (2018). A study of academic anxiety and school adjustment among adolescents. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 9, 106-110. <https://doi.org/10.29120/IJPSW.2018.v9.i2.118>
- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent? *Cognitive Therapy and Research*, 25(3), 291-301. <https://doi.org/10.1023/A:1010736529013>
- Kayani, S., Kiyani, T., Wang, J., Zagalaz Sánchez, M. L., Kayani, S., & Qurban, H. (2018). Physical activity and academic performance: The mediating effect of self-esteem and depression. *Sustainability* 10(10), Article 3633. <https://doi.org/10.3390/su10103633>
- Kayani, S., Wang, J., Biasutti, M., Zagalaz Sánchez, M. L., Kiyani, T., & Kayani, S. (2020). Mechanism between physical activity and academic anxiety: Evidence from Pakistan. *Sustainability* 12(9), Article 3595. <https://doi.org/10.3390/su12093595>
- Kayani, S., Wang, J., Kayani, S., Kiyani, T., Qiao, Z., Zou, X., & Imran, M. (2021). Self-System mediates the effect of physical activity on students' anxiety: A study from Canada. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(5), 443-457. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00530-0>
- Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2014). Is Insecure parent-child attachment a risk factor for the development of anxiety in childhood or adolescence? *Child Development Perspectives*, 8(1), 12-17. <https://doi.org/10.1111/cdep.12054>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Khanzada, F. J., Soomro, N., & Khan, S. Z. (2015). Association of physical exercise on anxiety and depression amongst adults. *Journal of the College of Physicians and Surgeons-Pakistan : JCPSP*, 25(7), 546-548. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26208566/>
- Knoster, K. C., & Goodboy, A. K. (2020). A conditional process model of academic demands and student learning. *Communication Education*, 69(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1713387>
- Kumar, A. (2013). Relationship of academic anxiety among adolescents in relation to their home environment. *International Journal for Research in Education*, 2(7), 32-37. https://www.raijmr.com/ijre/wp-content/uploads/2017/11/IJRE_2013_vol02_issue_07_07.pdf
- Kumar, K., & Tiwary, S. (2014). Academic anxiety among student and the management through yoga. *International Journal of Yoga and Allied Sciences*, 3(1), 50-53. <https://indianyoga.org/wp-content/uploads/2013/07/v3-issue1-article9.pdf>
- Kumari, P. (2010). *Effects of some psycho-social variables on academic anxiety among college students*. Purvanchal University, Janpur.
- Kurniawan, K., Amin, Z. N., & Nusantara, E. (2019). *Does personality predict students' academic anxiety when counseling practice?* <https://osf.io/preprints/psyarxiv/sj627>
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent Peer Relations, Friendships, and Romantic Relationships: Do They Predict Social Anxiety and Depression? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5
- Lahousen, T., & Kapfhammer, H.-P. (2018). Anxiety disorders-clinical and neurobiological aspects. *Psychiatria Danubina*, 30(4), 479-490. <https://doi.org/10.24869/psyd.2018.479>
- Lau, J. Y. F., Gregory, A. M., Goldwin, M. A., Pine, D. S., & Eley, T. C. (2007). Assessing gene-environment interactions on anxiety symptom subtypes across childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 19(4), 1129-1146. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000582>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.

- Li, H., & Prevatt, F. (2008). Fears and related anxieties in Chinese high school students. *School Psychology International*, 29(1), 89-104. <https://doi.org/10.1177/0143034307088505>
- Li, W., Gao, W., & Sha, J. (2020). Perceived teacher autonomy support and school engagement of tibetan students in elementary and middle schools: Mediating effect of self-efficacy and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/article/s/10.3389/fpsyg.2020.00050>
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *The Journal of Adolescent Health*, 46(2), 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.06.016>
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research In Mathematics Education*, 30(5), 520-540. <https://doi.org/10.2307/749772>
- Mahajan, G. (2015). Academic anxiety of secondary school students in relation to their parental encouragement. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3(4), 23-29. https://www.raijmr.com/ijrhrs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS_2015_vol03_issue_04_04.pdf
- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90058-J](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90058-J)
- McKeachie, W. J. (1984). Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety? *International Review of Applied Psychology*, 33(2), 187-203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1984.tb01428.x>
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *The British Journal of Educational Psychology*, 69 (Pt 3), 345-361. <https://doi.org/10.1348/000709999157761>
- Minkel, J., Moreta, M., Muto, J., Htaik, O., Jones, C., Basner, M., & Dinges, D. (2014). Sleep deprivation potentiates HPA axis stress reactivity in healthy adults. *Health Psychology*, 33(11), 1430-1434. <https://doi.org/10.1037/a0034219>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41. https://www.researchgate.net/publication/209835950_College_students'academic_stress_and_its_relation_to_their_anxiety_time_management_and_leisure_satisfaction
- Mohebi, S., Sharifirad, G. H. R., Shahsiah, M., Botlani, S., Matlabi, M., & Rezaeian, M. (2012). The effect of assertiveness training on student's academic anxiety. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 62(3 Suppl 2), S37-41. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22768456/>
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(4), 385-393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00469.x>
- Muris, P., Meesters, C., & Rempelberg, L. (2007). Attention control in middle childhood: Relations to psychopathological symptoms and threat perception distortions. *Behaviour Research and Therapy*, 45(5), 997-1010. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.07.010>
- Muris, P., Merckelbach, H., Mayer, B., & Prins, E. (2000). How serious are common childhood fears? *Behaviour Research and Therapy*, 38(3), 217-228. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00204-6](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00204-6)
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.6.816>
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>
- Njue, J., & Anand, M. (2018). Academic anxiety and general wellbeing: A comparative study among high school students of Rohtak, India. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000206>

- Omidvar, H., Omidvar, K. H., & Omidvar, A. (2013). The determination of effectiveness of teaching time management strategies on the mental health and academic motivation of school students. *Journal of School Psychology, 2*(3), 6-12. <https://www.sid.ir/paper/216648/en>
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1996). The relative contributions of examination-taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: A concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research, 20*(3), 287-303. <https://doi.org/10.1007/BF02229239>
- Ost, L. G., & Treffers, P. D. A. (2000). Onset, course and outcome for anxiety disorders in children. In W. K. Silverman & P. D. A. Treffers (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents: research, assessment, and intervention* (pp. 293-312). Cambridge University Press.
- Özenoğlu, A. (2018). Duygu durumu, besin ve beslenme ilişkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4*, 357-365.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Parvez, M., & Shakir, M. (2014). Academic achievement of adolescents in relation to academic anxiety, gender, and choice of academic stream. *Research on Humanities and Social Sciences, 4*(12), 107-115. <https://core.ac.uk/download/pdf/234673992.pdf>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*(1), 11-20. <https://doi.org/10.2307/25474659>
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *Personality: theory and research* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Pines, A., & Gal, R. (1977). The effect of food on test anxiety. *Journal of Applied Social Psychology, 7*(4), 348-358. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1977.tb00759.x>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies, 40*(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Rani, B. (2017). *Academic anxiety among senior secondary school students in relation to home environment*. Lovely Professional University.
- Rehman, A. U. (2016). Academic anxiety among higher education students of India, causes and preventive measures: An exploratory study. *International Journal of Modern Social Sciences, 5*(2), 102-116. <https://modernscientificpress.com/Journals/ViewArticle.aspx?YTDXI8pwb35qABc+2BV/7ZYLtT46mtGRakv8tmX9NXvR81DCqcgKyAYDMDNWAU>
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research, 83*, 84-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006>
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), Article 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In F. Baumeister, K. & D. Vohs (Eds.), *Handbook of selfregulation: Research, theory, and applications* (pp. 283-300). Guilford Press.
- Sadeh, A., Keinan, G., & Daon, K. (2004). Effects of stress on sleep: the moderating role of coping style. *Health Psychology, 23*(5), 542-545. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.5.542>
- Sahu, S., & Jha, M. (2014). Role of culture and sex in academic anxiety. *Journal of Psychosocial Research, 9*(2), 211-217. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A23180160/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A114185729&crl=c&link_origin=scholar.google.com.tr
- Samuda, R. J. (1975). *Psychological testing of American minorities*. Harper and Row.
- Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(4), 810-817. <https://doi.org/10.1037/h0060009>

- Sareen, J., Cox, B. J., Afifi, T. O., de Graaf, R., Asmundson, G. J. G., ten Have, M., & Stein, M. B. (2005). Anxiety disorders and risk for suicidal ideation and suicide attempts: a population-based longitudinal study of adults. *Archives of General Psychiatry*, 62(11), 1249-1257. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.11.1249>
- Sati, L., & Vig, D. (2017). Academic anxiety and self-esteem of learning disabled children. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(9), 1024-1026. <https://iahrw.org/product/academic-anxiety-and-self-esteem-of-learning-disabled-children/>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational psychologist*, 34(4), 219-227. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3
- Sharma, M. (2014). Guidance needs of secondary school students in relation to academic anxiety. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 3(2), 31-37. https://www.researchgate.net/profile/Monika-Sharma-56/publication/333966363_GUIDANCE_NEEDS_OF_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_RELATION_TO_ACADEMIC_ANXIETY/links/5e957c39a6fdcca789155fb4/GUIDANCE-NEEDS-OF-SECONDARY-SCHOOL-STUDENTS-IN-RELATION-TO-ACADEMIC-ANXIETY.pdf
- Sibold, J. S., & Berg, K. M. (2010). Mood enhancement persists for up to 12 hours following aerobic exercise: A pilot study. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 333-342. <https://doi.org/10.2466/02.06.13.15.PMS.111.5.333-342>
- Siddiqui, M. A., & Rehman, A. U. (2014). An interactional study of academic anxiety in relation to socio-economic status, gender and school type among secondary school students. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5(2), 74-79. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:9734228>
- Situmorang, D. D. B. (2018). How does cognitive behavior therapy view an academic anxiety of the undergraduate thesis? *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 1(2), 69-80. <https://doi.org/10.25217/igcj.v1i2.221>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Specter, M. H., & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 197-202. https://www.researchgate.net/publication/276292971_Time_Orientations_of_Procrastinators--Focus_on_the_Past_Present_or_Future
- Stathopoulou, G., Powers, M. B., Berry, A. C., Smits, J. A. J., & Otto, M. W. (2006). Exercise interventions for mental health: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(2), 179-193. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2006.00021.x>
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Turkish Journal of Psychology/Turk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101. <https://www.tpd.com.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320090000m000125.pdf>
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10
- Tanrıöğen, A., & Iscan, S. (2009). Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 93-108. <https://hdl.handle.net/11499/19749>
- Terry, K. P., & Doolittle, P. E. (2008). Fostering self-efficacy through time management in an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 195-207. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.3.pdf>
- Thergaonkar, R. N., & Wadekar, J. A. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896856.pdf>
- Thomas, K. M., Drevets, W. C., Dahl, R. E., Ryan, N. D., Birmaher, B., Eccard, C. H., Axelson, D., Whalen, P. J., & Casey, B. J. (2001). Amygdala response to fearful faces in anxious and depressed children. *Archives of General Psychiatry*, 58(11), 1057-1063. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.58.11.1057>
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1989 (pp. 41-133). University of Nebraska Press.

- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology* 91(5), 1146–1153. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1146>
- Vats, N., Pillai, M., Lal, R., & Dabas, I. (2020). Impact of preksha meditation on academic anxiety of female teenagers. *International Journal of Sport and Health Sciences*, 14, 161-164. <https://www.academia.edu/download/92624556/pdf.pdf>
- von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Segool, N., & Putwain, D. (2013). Identification and validation of a brief test anxiety screening tool. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4), 246-258. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.826152>
- Wahat, N. H. A., Saat, N. Z. M., Ching, C. K., Qin, L. Y., May, G. C., Omar, N., Ros, S. C., Mohd, F. S., Ping, T. M., & Omar, S. S. (2012). Time management skill and stress level among audiology and speech sciences students of Universiti Kebangsaan Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 704-708. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.334>
- Weinstein, S. E., Shide, D. J., & Rolls, B. J. (1997). Changes in food intake in response to stress in men and women: psychological factors. *Appetite*, 28(1), 7-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/appe.1996.0056>
- White, B. A., Horwath, C. C., & Conner, T. S. (2013). Many apples a day keep the blues away – Daily experiences of negative and positive affect and food consumption in young adults. *British Journal of Health Psychology*, 18(4), 782-798. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjhp.12021>
- Wine, J. D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 207-219. <https://psycnet.apa.org/record/1982-31916-001>
- Wong, M. L., Lau, E. Y. Y., Wan, J. H. Y., Cheung, S. F., Hui, C. H., & Mok, D. S. Y. (2013). The interplay between sleep and mood in predicting academic functioning, physical health and psychological health: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74(4), 271-277. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.08.014>
- Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and Science of Sleep*, 9, 117-126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). Guilford Press.
- Zhang, Y., Niu, L., Zhang, D., Ip, P., Ho, F., Jiang, Y., Sun, W., Zhu, Q., & Jiang, F. (2019). Social-emotional functioning explains the effects of physical activity on academic performance among Chinese primary school students: A mediation analysis. *The Journal of Pediatrics*, 208, 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.11.045>
- Zhang, Z., & Chen, W. (2019). A systematic review of the relationship between physical activity and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1305-1322. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9976-0>