

PAPER DETAILS

TITLE: Covid-19 Sürecinde Üniversite Sinavına Girecek Gençlerin Sinav Kaygısı: Bilisel Esneklik ve Öz-Düzenleme / Test Anxiety of Youth to Take the University Entrance Exam throughout

Covid-19 Outbreak: Cognitive Flexibility and Self-Regulation

AUTHORS: Mustafa KORHAN, Esin ENGIN, Berna GÜLOĞLU

PAGES: 212-231

ORIGINAL PDF URL: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2026785>

Test Anxiety of Youth to Take the University Entrance Exam throughout Covid-19 Outbreak: Cognitive Flexibility and Self-Regulation

M.Mustafa Korhan (Psych. Counselor)

Atolye Education Institution - Turkey

ORCID: 0000-0002-7779-9004

mustafakorhan290@gmail.com

Esin Engin (Psych. Counselor)

Kapadokya University - Turkey

ORCID: 0000-0002-3061-5001

esin.engin@kapadokya.edu.tr

Assoc. Prof.Dr. Berna Güloğlu

Bahçeşehir University - Turkey

ORCID: 0000-0003-0275-1820

berna.guloglu@es.bau.edu.tr

Abstract

After the first case of Covid-19 was emerged in Turkey on March 11, 2020, schools were closed, and distance education began. Throughout pandemic, while youths were preparing for the university entrance exam and trying to manage their test anxiety that affect their performance, they were trying to adapt to the changes occurred in their life. The aim of the study was twofold; the first aim was to investigate the factors that affect the test anxiety of youth who enter the university entrance exam during the Covid-19 outbreak. The second aim was to examine whether the level of test anxiety differ in terms of the cognitive flexibility and self-regulation. The study consisted of 420 participants (284 Females, 131 Males). The age range of the participants was between 18 and 21, with the mean of 18.33. While 298(71%) of the participants were 12th grade students, 121(28.8%) were graduated. 89(21.2%) participants studied in private schools, and 331(78.8%) participants in public schools. Demographic Information Form, Spielberg's Test Anxiety Scale (STAS), Adolescent Self-Regulation Skills Scale (ASRSS) and Cognitive Flexibility Scale (CFS) were used to collect data. Findings indicated that there was a significant difference in test anxiety in terms of gender, having a separate room, focusing on the courses in distance education, changes in household income, perception of the changes in the date of university entrance exam. However, there is no significant difference in test anxiety in terms of being graduated or not, studying in public or private school, and interpretation of the curfew. MANOVA results revealed that youths with high cognitive flexibility level and successful self-regulation had low level of test anxiety than youths with low cognitive flexibility level and unsuccessful self-regulation. Cognitive flexibility and self-regulation play an important role in youths' test anxiety. Results were discussed in the light of literature.

Keywords: Covid-19, pandemic, test anxiety, cognitive flexibility, self-regulation



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 12, No: 5, pp. 212-231

Research Article

Received : 2021-10-14

Accepted : 2021-12-11

Suggested Citation

Korhan, M.M., Engin, E. & Güloğlu, B. (20XX). Test anxiety of youth to take the university entrance exam throughout Covid-19 outbreak: Cognitive flexibility and self-regulation. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 212-231. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1009653>

Extended Abstract

Problem: The new type of coronavirus (SARS-CoV-2) from the coronavirus family has gained a global dimension by spreading rapidly all over the world after it was emerged in Wuhan, China in December 2019. After the first case was seen, strict measures have been taken to prevent the spread of the virus in our country, as in the whole world. Following the closure of schools and the transition to distance education, a curfew was imposed under the Ministry of Internal Affairs on March 21, 2020, under the age of 20 and above the age of 65. The fact that students stay away from their education and social relations and the curfew negatively affect their mental health. In a study, it was found that distance education increases the stress and pressure on students and causes them to experience psychological distress (Cao et al., 2020). In a study conducted with high school students in China, 71.5% of the youth had depression, 54.5% had anxiety, 85.5% had PTSD symptoms, 31.3% had suicidal ideation and 7.5% had attempted suicide (Hou, Mao, Dong, Chai, and Deng, 2020).

During the Covid-19 pandemic, while high school students were preparing for the university entrance exam and trying to manage their exam anxiety that will affect their performance, they were trying to adapt to the changes created by the pandemic. In a study conducted with university students in Saudi Arabia, it was found that students' exam anxiety was high during the Covid-19 pandemic (Alsaady, Gattan, Zawawi, Alghanmi, and Zakai, 2020). In a study conducted with senior high school students who will take the university entrance exam in Greece, the findings revealed that 17.9% of the students had a moderate level of anxiety, 10.4% had a high level of anxiety, and 7.5% had an extreme level of test anxiety (Sakka et al., 2020).

It requires flexibility to adapt to the changes in daily life brought by the measures to be taken to protect themselves from the virus, such as curfews, staying away from school and peers, physical distance, hygiene and wearing masks. Cognitive flexibility, which was defined as the cognitive behavior of an individuals who encounter an unexpected situation in thier environment (Cañas, Quesada, Antolí, and Fajardo, 2003), plays a key role in managing difficult life events. Research results indicated that there was a negative relationship between cognitive flexibility and depression, anxiety (Cardom, 2016) and post-traumatic stress symptoms (PTSD) (Joseph and Gary, 2011). Kirkık (2020) yielded that individual with high cognitive flexibility have low test anxiety. However, Bozkurt (2019) revealed that there were no significant relationship between cognitive flexibility and test anxiety in 8th grade secondary school students.

Similar to cognitive flexibility, self-regulation, which was defined as adapting to changing conditions behaviorally, emotionally and cognitively (Brown, 1998), also has an important role in the learning process. Baumeister and Vohs (2007) found that people with high self-regulation skills are more successful in their business and academic life, as well as better mental health.

In this context, the first aim of the research was to examine whether test anxiety among the high school seniors preparing for the university differ in terms of gender, studying in state or private school, being graduated or not, focus on the courses in distance education, having separate room, changes in household income, perception of the changes in the date of university entrance exam and interpretation of the curfew. Another aim of the study was to investigate whether test anxiety differs according to cognitive flexibility and self-regulation level.

Method: In the research, correlational research model, which aims to determine the existence and degree of co-variation between two or more variables (Karasar, 2016) was used. Convenient sampling method was used in the study. The sample consisted of 420 people, 284 (67.6%) women, 131 (31.2%) and 5 others (1.2%). The age range of the participants was 18-21, with the mean age of 18.33. While 298 (71%) of the participants were 12th grade level students, 121 (28.8%) were graduated from high school. 89 (21.2%) participants were studying in private schools, and 331 (78.8%) participants in public schools. The data were gathered by using Demographic Information

Form, Spielberg's Test Anxiety Scale (STAS), Adolescent Self-Regulation Skills Scale (ASRSS) and Cognitive Flexibility Scale (CFS). The data in the study were collected between 21-31 May 2020. Data were collected online and Informed Consent was given to the participants online. Parametric test analyses were used because the values of Skewness and Kurtosis were between -3 and +3 which indicated a normal distribution (Hair, Black, Babin, Anderson, and Tatham, 2005). In the investigation of test anxiety according to various variables, the t-test was used when two independent groups were compared. Whether test anxiety total score and 'emotionality' and 'worry' scores, which are subscales of STAS, differ in terms of cognitive flexibility and self-regulation were tested by Multiple Analysis of Variance (MANOVA). To determine the cognitive flexibility level of youth preparing for the university entrance exam, one standard deviation above the mean score of CFS was used as the cut-off point. Those who scored high in the successful sub-scale of the ASRSS were determined as successful in self-regulation, and those who scored high on the unsuccessful self-regulation sub-dimension were determined as unsuccessful. Box's M statistics showed that the variance-covariance equality between the groups was achieved. To reduce the probability of making a type 1 error, Bonferroni correction was applied, and the statistical significance value was taken as .0125 instead of .05.

Findings: 95 (22.6%) of the individuals preparing for the university entrance exam did not attend the courses given in distance education, 107 (25.5%) 1-2 hours, 147 (35%) 2-4 hours, 71 (16.9%) 4 hours attended the courses. While 340 (68%) of the participants stated that they spent their time at home preparing for the UE exam, 28 (5.6%) stated that they did nothing. According to 218 (51.9%) participants, the most difficult aspect of staying at home was to focus and study. 337 (80.2%) of the participants stated that the changes made in the exam date caused them to feel worthless, while 83 (19.2%) stated that they considered it normal because we were going through an extraordinary period. 346 (82.4%) participants stated that putting the exam date forward increased their anxiety, 63 (15%) participants stated that there was no change in their anxiety, and 11 (2.6%) participants stated that their anxiety decreased. While 219 (52.1%) participants stated that their study hours decreased after the exam date was pushed forward, 116 (27.6%) participants stated that it did not change. 85 (20.2%) participants stated that it increased their study hours.

Test anxiety of female students is higher than male students. There was no difference between students who were studying in 12th grade or graduated from high schools in terms of test anxiety level. The level of test anxiety of the participants did not differ according to studying in state or private school. Test anxiety of participants who do not have separate room was higher than those who have a separate room. Test anxiety of those who have a difficulty focusing on the lesson in distance education was higher than those who do not have difficulty focusing. The test anxiety level of those who have a decrease in their family income during the pandemic process was higher than those who have no decrease in their income.

The findings of the MANOVA indicated that there was a significant difference between individuals with low and high cognitive flexibility in the scores obtained in the 'emotionality' sub-scale of the TAI [Wilks' $\lambda = .899$; $F(1.419) = 39.286$, $p < .05$, $\eta^2 = .086$] in scores in the 'worry' sub-scale score [Wilks' $\lambda = .899$; $F(1.419) = 44.833$, $p < .05$, $\eta^2 = .097$] and in total score [Wilks' $\lambda = .899$; $F(1.419) = 45.560$, $p < .05$, $\eta^2 = .098$]. Individuals with high cognitive flexibility had lower mean scores for the 'emotionality' sub-scale, 'worry' sub-scale and total scale than individuals with low cognitive flexibility. Moreover there was a significant difference between individuals with successful and unsuccessful self-regulation in the scores obtained in the 'emotionality' sub-scale of the TAI [Wilks' $\lambda = .882$; $F(1.419) = 53.596$, $p < .05$, $\eta^2 = .114$] in scores in the 'worry' sub-scale score [Wilks' $\lambda = .882$; $F(1.419) = 46.411$, $p < .05$, $\eta^2 = .100$] and in total score [Wilks' $\lambda = .882$; $F(1.419) = 55.500$, $p < .05$, $\eta^2 = .117$]. In other words, individuals with successful self-regulation had lower mean scores for the 'emotionality' sub-scale, 'worry' sub-scale and total scale than individuals with unsuccessful self-regulation.

Suggestions: Even in extraordinary times such as a pandemic, it is important that individuals do not change their patterns. Plans and routines put individuals in order and make them feel safe. As a matter of fact, the findings of this study showed that the changes made in the university exam date due to the pandemic increased the exam anxiety of individuals. During the pandemic process, cognitive flexibility and self-regulation skills have emerged as an important skill that individuals should have. In this respect, it is important to implement group counseling programs that will increase the cognitive flexibility and self-regulation skills of high school students who are preparing for the university entrance exam by the psychological counseling services of high schools. Additionally, awareness-raising seminars and conferences for parents about the importance of cognitive flexibility and self-regulation skills and how these skills can be taught to the youth can be organized by school counselors. In this case, there is a need for structured and scientifically proven group programs that will increase cognitive flexibility and self-regulation skills of high school students. In the further studies, programs that will increase the cognitive flexibility and self-regulation skills of high school students are developed and the effectiveness of the programs is scientifically tested by conducting experimental research design. In addition, research might be planned to examine the effects of cognitive flexibility and self-regulation on the psychological health of individuals. In addition, since this study is a cross-sectional study, longitudinal studies may be carried out in the future.

Covid-19 Sürecinde Üniversite Sınavına Girecek Gençlerin Sınav Kaygısı: Bilişsel Esneklik ve Öz-Düzenleme

M.Mustafa Korhan (Psk. Danışman)

Atölye Eğitim Kurumları - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7779-9004

mustafakorhan290@gmail.com

Esin Engin (Psk. Danışman)

Kapadokya Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3061-5001

esin.engin@kapadokya.edu.tr

Doç. Dr. Berna Güloğlu

Bahçeşehir Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-0275-1820

berna.guloglu@es.bau.edu.tr

Özet

Türkiye'de 11 Mart 2020'de ilk Covid-19 vakası görüldükten sonra, okullar kapatılarak uzaktan eğitim kararı alındı. Covid-19 pandemi sürecinde lisede okuyan gençler bir yandan pandeminin yarattığı değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan da Yükseköğretim Kurumları Giriş Sınavı'na (YKS) hazırlanmakta ve performanslarını etkileyecek olan sınav kaygılarını yönetmeye çalışmaktadır. Bu çerçevede çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlk amaç, Covid-19 pandemi döneminde üniversite sınavına girecek olan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörleri araştırmaktır. İkinci amaç ise katılımcıların sınav kaygılarının bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerilerine göre değişip değişmediğini incelemektir. Çalışma grubu 420 (284 kadın, 131 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-21 olup, yaş ortalaması 18.33'tür. Katılımcıların 298'i (%71) 12. Sınıf öğrencisi iken, 121'i (%28.8) ise mezundur. 89 (%21.2) katılımcı özel okulda, 331 (%78.8) katılımcı ise devlet okulunda öğrenim görmektedir. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Spielberg Sınav Kaygısı Ölçeği (SSSÖ), Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (EÖDBÖ) ve Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, cinsiyete, ayrı bir odasının olup olmamasına, derslere odaklanma durumuna, ailesinin gelir düzeyindeki değişime ve sınav tarihlerindeki değişimi algılama biçimine göre sınav kaygısında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ancak, katılımcıların son sınıf öğrencisi veya mezun olmalarına, devlet veya özel okulda okumalarına, sokağa çıkma yasağını yorumlama biçimine göre sınav kaygı düzeylerinde farklılık olmadığı saptanmıştır. MANOVA sonuçları, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ve öz düzenleme başarılı olan bireylerin sınav kaygısı puanlarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Bilişsel esneklik ve öz düzenleme üniversite giriş sınavına girecek olan bireylerin sınav kaygısını yönetmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma bulguları alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, sınav kaygısı, bilişsel esneklik, öz-düzenleme

Önerilen Atıf

Korhan, M.M., Engin, E. & Güloğlu, B. (20XX). Covid-19 sürecinde üniversite sınavına girecek gençlerin sınav kaygısı: Bilişsel esneklik ve Öz-Düzenleme, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 212-231. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1009653>



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 12, No: 5, ss. 212-231

216

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-10-14

Kabul: 2021-12-11

GİRİŞ

Koronavirüs ailesinden olan yeni tip koronavirüsü (SARS-CoV-2) ilk kez Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde görüldükten sonra hızla tüm dünyaya yayılarak küresel bir boyut kazanmıştır. Ateş, öksürük, nefes darlığı gibi solunum yolu rahatsızlıkları belirtileri gösteren Covid-19, ülkemizde ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020'de, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Vakanın ilk görüldüğü andan itibaren tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de virüsün ülke içinde yayılmasını önlemek adına katı önlemler alınmıştır. Okulların kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesinin ardından 21 Mart 2020 tarihli İçişleri Bakanlığı Genelgesiyle 20 yaş altı ve 65 yaş üstüne sokağa çıkma yasağı getirilmiştir. Öğrencilerin eğitimlerinden ve sosyal ilişki içinde oldukları akranlarından uzak kalmaları ve sokağa çıkma yasağı ruh sağlıklarını olumsuz olarak etkileyebilir. Araştırmalar pandemi sürecinde öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) yanısıra öfke, karmaşa, acı, gerginlik gibi duygusal güçlükler yaşadığına işaret etmektedir (Brooks vd., 2020). Yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimin, öğrenciler üzerindeki stresi ve baskıyı arttırdığı ve psikolojik sıkıntılar yaşamalarına yol açtığı bulunmuştur (Cao vd., 2020). Türkiye'de yapılan bir araştırmada da lise öğrencileri uzaktan öğretimin; zihinsel, duygusal ve fiziksel özelliklerine zarar verdiğini belirtmiştir (Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021). Çin'de lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, gençlerin %71.5'da depresyon, %54.5'da anksiyete ve %85.5'da ise PTSD belirtilerine, %31.3'de intihar düşüncesine, %7.5'unda ise intihar teşebbüsüne rastlanmıştır (Hou, Mao, Dong, Chai, ve Deng, 2020). Ayrıca Ürdün'de yapılan çalışmada ise kız lise öğrencilerinin %50.7'sinde depresyon, %46.9'unda anksiyete; erkeklerin ise %30.7'sinde depresyon, %27.6'sında ise anksiyete tespit edilmiştir (AlAzzam, Abuhammad, Abdalrahim, ve Hamdan-Mansour, 2021).

Covid-19 pandemi sürecinde lisede okuyan gençler bir yandan pandeminin yarattığı değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan da Yükseköğretim Kurumları Giriş Sınavı'na (YKS) hazırlanmakta ve performanslarını etkileyecek olan sınav kaygılarını yönetmeye çalışmaktadır. Sınav kaygısı, birey varlığına yönelik bir tehdit algılandığında ortaya çıkarak gerçek performansını ortaya koymasının engelleyen bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimler yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger ve Vagg, 1995). YKS, ülkemizde öğrencilerin eğitim hayatının mihenk taşıdır ve içi içe geçmiş olan birçok zorluğu barındırmaktadır. Öğrenciler hem kariyerleriyle ilgili kritik kararlar vermekte hem de ebeveynlerinin yüksek beklentileriyle mücadele etmektedir. Nitekim, üniversite sınavına girecek öğrencilerin %46'sının yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir (Yıldırım, 2007). Suudi Arabistan'da üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur (Alsaady, Gattan, Zawawi, Alghanmi ve Zakai, 2020). Yunanistan'da üniversite sınavına girecek lise son sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise, öğrencilerin %17.9'unda orta düzeyde, %10.4'ünde yüksek düzeyde, %7.5'unda ise aşırı düzeyde sınav kaygısı olduğu saptanmıştır (Sakka vd., 2020).

Sokağa çıkma yasakları, okuldan ve akranlardan uzak kalmak, fiziksel mesafe, hijyen ve maske takma gibi virüsten korunmak adına alınması gereken önlemlerin bireylerin günlük yaşamına getirdiği değişimlere uyum sağlamak esneklik gerektirmektedir. Çevresinde beklenmedik bir durumla karşılaşan bireyin bilişsel olarak duruma uygun davranması olarak tanımlanan bilişsel esneklik (Cañas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003), zorlu yaşam olaylarını yönetmede kilit bir rol oynamaktadır. Bilişsel olarak esnek olan bireyler değişen şartlara uyum sağlayabilme, fikirler arasında geçişler yaparak onları değerlendirebilme ve problemleri farklı bakış açılarıyla ele alabilme becerilerine sahiptir (Stevens, 2009). Bu özellikleri zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Nitekim, depremde ergenlerle yapılan bir çalışmada, bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin belirsizlik durumlarını daha sağlıklı yönetebildikleri, yaşadıkları deprem sonrasındaki zorlukları ele almada seçenekler geliştirdiklerini ve bu sebeplerle ruh sağlıklarını da iyileştirdikleri tespit edilmiştir (Fu ve Chow, 2017). Bilişsel

esneklik ile depresyon, kaygı (Cardom, 2016) ve travma sonrası stres belirtileri (TSSB) (Joseph ve Gary, 2011) arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilişsel olarak esnek olan bireylerin travma sonrasındaki süreçteki gelişimi (Hijazi, Keith ve O'Brien, 2015) ve yaşam kalitesi (Metzl, 2009) arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Covid-19 pandemisinde yapılan bir çalışmada, bilişsel esneklik düzeyi ile fiziksel mesafe yorgunluğu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Seiter ve Curran, 2021). Bilişsel esnekliğin akademik yaşama etkileri incelendiğinde ise bilişsel esnekliği yüksek ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal alanların üçünde de genel öz yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Akçay-Özcan ve Kiran-Esen, 2016). Ancak, sınav kaygısına etkileri açısından farklı bulgulara rastlanmaktadır. Kırkık (2020) bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin sınav kaygısının düşük olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Bozkurt (2019) ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada bilişsel esneklikle sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamadığını rapor etmiştir.

Bilişsel esnekliğe benzer şekilde, değişen koşullara davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak uyum sağlama olarak tanımlanan öz düzenleme (Brown, 1998) öğrenme sürecinde de önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla kendilerine bir amaç belirledikleri hem davranışsal hem de hem de duygusal ve bilişsel kaynaklarını bu amaca ulaşabilmek için kanalize ettikleri, içinde aktif rol aldıkları bir süreçtir (Pintrich, 2000). Baumeister ve Vohs (2007) öz düzenleme becerisi yüksek olan kişilerin iş ve akademik hayatlarında daha başarılı oldukları gibi ruh sağlıklarının da daha iyi olduğunu bulmuştur. Öz düzenleme akademik ertelemenin (Çetin & Ceyhan, 2017), motivasyonel inançlar ile birlikte de akademik başarının (Üredi ve Üredi, 2005) en güçlü yordayıcısıdır. Duygusal tükenmişlik ve akademik başarı arasındaki ilişkide ise öz düzenleme aracı role sahiptir (Duru, Duru ve Balkis, 2014). Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen bir çalışmada öz-düzenleme ve pozitifliğin üniversite öğrencilerinin pandemideki öğrenme deneyimlerinin %40'ını açıkladığı saptanmıştır (Jurisevic, Lavrih, Lisic, Podlogar ve Zerak, 2021).

Sonuç olarak bilişsel esneklik ve öz düzenleme bireylerin hem ruh sağlığına hem de öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın ilk amacı pandemi sürecinde üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, lise sonda veya mezun olma, okul türü (devlet/özel), çalışma odasının olup olmaması, uzaktan eğitimde derse odaklanma durumu, pandemi nedeniyle ailelerinin gelir durumunda azalma) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise sınav kaygısı düzeyinin bilişsel esneklik ve öz düzenleme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyon ve karşılaştırma olarak iki türü bulunmaktadır. Korelasyon türünde, en az iki değişken arasındaki birlikte değişimin var olup olmadığı, karşılaştırma türünde ise bağımsız değişkene göre oluşturan gruplarda bağımlı değişkende bir fark olup olmadığını incelenir (Karasar, 2016). Bu çalışmada karşılaştırma türündedir. Çalışmanın birinci amacında sınav kaygısı bağımlı değişken; cinsiyet, lise sonda veya mezun olma, okul türü (devlet/özel), çalışma odasının olup olmaması, uzaktan eğitimde derse odaklanma durumu, pandemi nedeniyle ailelerinin gelir durumunda azalma ise bağımsız değişkenlerdir. Çalışmanın ikinci amacında ise sınav kaygısı ve alt boyutları olan 'duyusallık' ve 'kuruntu' bağımlı değişken, bilişsel esneklik ve öz düzenleme ise bağımsız değişkenlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Covid-19 pandemi sürecinde üniversite sınavına girecek olan lise son sınıf öğrencileri ve mezunlar oluşturmaktadır. Araştırmaya, 18 yaş ve üstünde olanlar ve araştırmaya katılmayı kabul edenler dahil edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacının uygulama

yapabileceği grupları zaman, para ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçme yöntemi olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2016).

Çalışma grubunu 284'ü (%67.6) kadın, 131'i (%31.2) erkek ve 5'i diğer (%1.2) olmak üzere 420 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-21 olup, yaş ortalaması 18.33'dür. Katılımcıların 298'i (%71) 12. Sınıf öğrencisi iken, 121'i (%28.8) ise mezundur. 89 (%21.2) katılımcı özel okulda, 331 (%78.8) katılımcı ise devlet okulunda öğrenim görmektedir. Katılımcıların hiçbiri Covid-19 tanısı almamıştır. Ancak, 120 (%29.6) katılımcının çevresinde Covid-19 tanısı alan birey veya bireyler bulunmaktadır. 56 (%13.3) katılımcının kronik bir hastalığı vardır ve 60 katılımcı (%14.3) düzenli olarak ilaç kullanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları; Demografik Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği, Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden oluşmuştur.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda cinsiyet, mezuniyet durumu, okudukları okul türü (özel veya devlet), uzaktan eğitime katılım durumları, çalışma odalarının olup olmadığı, kendisinin ve yakınlarından birinin Covid-19 tanısı alma durumu, kronik hastalığı olup olmadığı, ilaç kullanıp kullanmadığı, psikolojik destek ihtiyacının olup olmadığı, ailesinin aylık gelirlerinin salgın sürecindeki seyri, evdeki zamanını nasıl geçirdiği, evde kalmanın zorlayıcı yönü, uzaktan eğitim derslerini takip etmesi için kendine ait bir cihazının olup olmadığı, sınav tarihinde yapılan değişiklikleri nasıl değerlendirdiği ve bu durumun çalışma temposuna ve kaygı düzeyine etkisi ve sokağa çıkma yasağını nasıl değerlendirdiğine ilişkin sorular yer almaktadır.

Sınav Kaygısı Ölçeği (SKÖ): Spielberger (1980) tarafından 1974-1979 yılları arasında yürütülen beş yıllık bir çalışma sonunda geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Albayrak-Kaymak (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek 4'lü Likert tipidir. Yanıtlar '4-Hemen her zaman, 1-Hemen hiçbir zaman' olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin, 12 maddeden oluşan duyuşallık (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) ve 8 maddeden oluşan kuruntu (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) altboyutları bulunmaktadır. Ölçekten alınan puan aralığı 20-80 arasında olup, yüksek puan sınav kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin üç hafta arayla gerçekleştirilen iki uygulamasının Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .70 ile .90 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin lise formu için madde-toplam korelasyon yöntemiyle hesaplanan iç tutarlık katsayısı tüm test için en düşük .49, kuruntu için en düşük .58 ve duyuşallık içinse .66 olarak tespit edilmiştir. KR-20 yöntemiyle hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise ölçeğin tümü için .92, altboyutlar olan duyuşallık için .85, kuruntu içinse .76'dır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha değeri, tüm test için .94, duyuşallık altboyutu için .91 ve kuruntu altboyutu için .88 olarak bulunmuştur.

Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği (EÖDBÖ): Ergenlerde Öz-Denetim Beceri Ölçeği Moilanen (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyum çalışması Harna (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü Likert tipidir. Yanıtlar '4-Bana çok benziyor, 1-Bana hiç benzemiyor.' olarak derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizlerinde ölçeğin öz denetim başarılı (18 madde) ve öz denetim başarısız (14 madde) olarak iki altboyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğe göre en düşük puan 32, en yüksek puan 128 olarak belirlenmiştir. Puan ve ergenin öz-denetim becerisi doğru orantılı olarak kabul edilmiştir. Alt ölçeklerden öz denetim başarı boyutunun Cronbach alpha değeri .85, öz denetim başarısızlık boyutunun iç tutarlılığı .80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki öz-denetim başarılı altboyu için Cronbach alpha değeri .84, öz denetim başarısız içinse .74 olarak saptanmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ): Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 12 madde ve tek

boyuttan oluşan ölçek 6'lı Likert tipidir. Yanıtlar '6-Kesinlikle katılıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum' aralığında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 12-72 aralığında olup, yüksek puan bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeği uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa değeri .78'dir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler 21-31 Mayıs 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmış olup, katılımcılara Bilgilendirmiş Onam online olarak verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda; araştırmanın amacı, soruların samimi ve dürüst olarak cevaplandırılmasının önemi, bilgilerinin gizli tutulacağı, istediği zaman çalışmadan geri çekilebileceği ve bireysel değerlendirmenin değil, toplu bir değerlendirmenin yapılacağı konularında bilgilere yer verilmiştir. Bilgilendirmiş Onam'ın sonunda katılımcılara çalışmaya katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Katılımcılar, 'çalışmaya katılmayı kabul ediyorum' butonuna bastıktan sonra araştırma sorularını görebilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere bağlı kalmıştır.

Araştırma verileri SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği sınanmıştır. Araştırmadaki tüm değişkenlerinin -3 ve +3 aralığında kalarak (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2005) normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sınav kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde, birbirinden bağımsız iki grup olması halinde T-test, üç grup olması halinde ise Tek Yönlü ANOVA ile sınanmıştır. Sınav kaygısı toplam ve SKÖ'nin alt boyutları olan duyuşsallık ve kuruntu puanlarının bilişsel esneklik ve öz düzenlemeye göre farklılık gösterip göstermediği Çoklu Varyans Analizi ile test edilmiştir. Üniversite sınavına hazırlanan gençlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla BEÖ kesme puanı vermediğinden dolayı ortalamanın bir standart sapma üstü kesme puanı olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle ortalamanın bir standart sapma üstünde (62.22) olanlar bilişsel esneklik düzeyi yüksek, diğerleri bilişsel esneklik düzeyi düşük olarak nitelendirilmiştir. Öz-Denetim Becerileri Ölçeği'nin başarılı alt boyutunda yüksek puan alanlar öz düzenlemede başarılı, öz düzenleme başarısız alt boyutundan yüksek puan alanlar ise başarısız olarak belirlenmiştir. Box's M istatistiğinin hem bilişsel esnekliğe [Box's M=.679; F(3, 144400.496)= .224; p=.880] hem de öz düzenlemeye göre [Box's M=4.322; F(3, 342816.340)= 1.428; p=.232] anlamlı olmaması gruplararası varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığını göstermektedir. 1. tip hata yapma olasılığını azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve istatistiksel anlamlılık değeri .05 yerine .0125 olarak alınmıştır.

BULGULAR

1- Gençlerin Covid-19 Sürecindeki Sokağa Çıkma Yasağında Yaşadıkları

Üniversite sınavına hazırlanan bireylerin 95'i (%22.6) uzaktan eğitimde ders almadığını, 107'si (%25.5) 1-2 saat, 147'si (%35) 2-4 saat, 71'i (%16.9) ise 4 saatten fazla ders aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 340'ı (%68) evdeki zamanını YGS sınavına hazırlanarak geçirdiğini belirtirken, 28'i (%5.6) ise hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Evde kalmanın en zor yanı olarak 218 (%51.9) katılımcı odaklanıp ders çalışmayı, 82'si (%19.5) dışarıya çıkamamayı, 47'si (%11.2) uzaktan eğitim almayı, 43'ü (%10.2) aile içi tartışmaları, 14'ü (%3.3) ise ailesinin maddi sıkıntıları olarak belirtmiştir. 325'inin (%77.4) kendine ait bir çalışma odası varken, 95'inin (%22.6) ise yoktur. 378 (%90) katılımcı uzaktan eğitimde dersleri takip etmek için kendine ait bir cihazın olduğunu beyan etmiştir.

Katılımcıların 337'si (%80.2) sınav tarihinde yapılan değişikliklerin kendilerini değersiz hissetmelerine yol açtığını, 83'ü (%19.8) ise olağanüstü bir dönemden geçtiğimiz için normal karşıladığını belirtmiştir. 219 (%52.1) katılımcıları sınav tarihi ileri atıldıktan sonra çalışma temposunun düştüğünü belirtirken, 116 (%27.6) katılımcı ise değişmediğini belirtmiştir. 85 (%20.2) katılımcı ise çalışma temposunu arttırdığını belirtmiştir. 346 (%82.4) katılımcı sınav tarihinin öne alınmasının kaygısını arttırdığını, 63 (%15) katılımcı kaygısında bir değişiklik olmadığını, 11 (%2.6) katılımcı ise kaygısının azaldığını ifade etmiştir. 239 (%56.9) katılımcı, sokağa çıkma yasağı için 'insanlığın iyiliği için özgürlüğümünden feragat ediyorum', 101 (%24) 'evde güvendeyim', 80 (%19) katılımcı ise 'hapis kaldım' cümleleriyle değerlendirmiştir. Can sıkıntısı, katılımcıların en yoğun olarak yaşadıkları duygudur (322, %76.7). Kaygı, endişe, umutsuzluk, hayalkırıklığı, öfke ise diğer duygular arasında yer almaktadır. 188 (%44.8) katılımcı psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bulgular Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Covid-19 Sokağa Çıkma Yasağı Sürecinde Yaşanılanlar

Değişken	Kategori	N	%
Uzaktan Eğitim Derslerinde Katılımı	Katılmıyorum	95	22.6
	1-2 saat	107	25.5
	2-4 saat	147	35
	4 saatten fazla	71	16.9
Evde Zamanını Nasıl Geçiriyor	YKS hazırlanarak	340	68
	Hobiler (kitap, dizi izleme vb.)	52	26.4
	Hiçbirşey yapmıyorum	28	5.6
Evde Kalmanın En Zor Yanı	Odaklanıp ders çalışmak	218	51.9
	Uzaktan eğitim almak	47	11.2
	Dışarı çıkamamak	82	19.5
	Aile içi tartışmalar	43	10.2
	Ailemin maddi sıkıntıları	14	3.3
Çalışma Odası	Var	325	77.4
	Yok	95	22.6
Teknolojik Cihaz	Var	378	90
	Yok	42	10
YKS Sınav Tarihinde Yapılan Değişiklik	Değersiz	337	80.2
	Olağanüstü Dönem	83	19.8
YKS Sınav Tarihi İleri Alındıktan Sonraki Çalışma Durumu	Tempom düştü	219	52.1
	Tempom değişmedi	116	27.6
	Tempom arttı	85	20.2
YKS Sınav Tarihinin Öne Alınması Sonrasında Kaygı Durumu	Kaygım arttı	346	82.4
	Değişiklik olmadı	63	15
	Kaygım azaldı	11	2.6
Sokağa Çıkma Yasağı	Hapis kaldım	80	19
	Evde güvendeyim	101	24
	Özgürlüğümünden feragat ediyorum	239	56.9
En yoğun yaşanan duygu	Can sıkıntısı	322	76.7
	Kaygı, endişe, umutsuzluk, hayalkırıklığı, öfke	98	23.3
Psikolojik Destek İhtiyacı	Var	188	44.8
	Yok	232	55.2

2- Covid-19 Pandemi Süreci'nde Sınav Kaygısı

Covid-19 pandemi sürecinde üniversite sınavına hazırlanan bireylerin sınav kaygısı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-3.81$; $p<.05$). Kadın öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalaması ($\bar{x}=52.98$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=47.22$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. 12 sınıfta okuyan ve mezun durumunda olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($t=-1.86$; $p>.05$). Katılımcıların

sınav kaygısı puan ortalamaları devlet okulunda veya özel okulda okuma durumuna göre de farklılık göstermemektedir ($t=1.59$; $p>.05$). Ancak, sınav kaygısı puan ortalamaları kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına göre farklılaşmaktadır ($t=-3.32$; $p<.05$). Kendine ait çalışma odası olmayanların sınav kaygısı puan ortalamaları ($\bar{x}=55.69$) çalışma odası olanlara ($\bar{x}=50.11$) göre daha yüksektir. Uzaktan eğitimde derse odaklanma durumlarına göre öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarında farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=5.66$; $p<.05$). Odaklanmakta zorlandığını söyleyenlerin sınav kaygısı puan ortalamaları ($\bar{x}=53.41$) odaklanmakta zorluk yaşamayanlara göre ($\bar{x}=43.57$) daha yüksektir. Pandemi sürecinde ailesinin gelir durumunda değişim olup olmamasına göre bireylerin sınav kaygısı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ($t=2.978$; $p<.05$). Gelir düzeyinde düşme olanların sınav kaygısı puan ortalamaları ($\bar{x}=53.51$) gelirinde düşme olmayanlara ($\bar{x}=49.20$) göre yüksektir. Üniversite sınav tarihinde yapılan değişiklikleri nasıl değerlendirdiğine göre katılımcıların sınav kaygısı puan ortalamalarında fark olduğu tespit edilmiştir ($t=3.75$; $p<.05$). Üniversite sınav tarihinin iki kere değişmesini 'olağanüstü dönemden geçilmesi' olarak değerlendiren katılımcıların sınav kaygısı puan ortalaması ($\bar{x}=46.05$) 'kendini değersiz hissettiğini' belirten katılımcılardan ($\bar{x}=52.68$) daha düşüktür. Katılımcıların sokağa çıkma yasağını yorumlama biçimine göre sınav kaygısı puan ortalamalarında farklılık bulunmamaktadır ($F(2,417)=2.37$, $p>.05$). Her ne kadar 'hapis kaldım' olarak yorumlayanlar sınav kaygısı en yüksek olan grup olsa da bu fark anlamlı değildir. Tablo 2'de bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Üniversite Sınavına Girecek Bireylerin Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Erkek	131	47.22	13.10	-3.806	.000
	Kadın	284	52.98	14.86		
Okul Seviyesi	12.Sınıf	298	50.56	14.95	-1.858	.064
	Mezun	121	53.41	13.86		
Okul Türü	Özel	89	53.70	15.09	1.588	.115
	Devlet	329	50.86	14.48		
Çalışma Odası	Var	325	50.11	14.52	-3.317	.001
	Yok	95	55.69	14.42		
Uzaktan Eğitimde Ders Takipte Odaklanma	Zorlanıyor	333	53.41	14.03	5.660	.000
	Zorlanmıyor	87	43.59	14.51		
Gelir Durumu Değişimi	Düştü	202	53.51	14.48	2.978	.003
	Aynı kaldı	205	49.20	14.74		
Üniversite Sınav Tarihindeki Değişmeler	Değersizlik	337	52.68	14.52	3.748	.000
	Olağanüstü bir dönem	83	46.05	14.13		
		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Sokağa Çıkma Yasağını Değerlendirmesi	Hapis kaldım	80	54.50	15.55	2.367	.095
	Güvendedim	101	50.08	13.05		
	Özgürlüğümden feragat diyorum	239	50.87	14.92		

3- Sınav Kaygısı, Öz Düzenleme ve Bilişsel Esneklik

Pandemi sürecinde üniversite sınavına hazırlanan bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği'nden (SKÖ) aldıkları puanlarda toplam puanda ve duyuşsallık ve kuruntu altboyutlarından aldıkları puanlarda bilişsel esneklik düzeylerine (düşük-yüksek) ve öz düzenleme (başarılı-başarısız) olma durumlarına göre farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bulgular, SKÖ'nin 'duyuşsallık' altboyutunda alınan puanlarda [$Wilks' \Lambda = .899$; $F(1,419)=39.286$, $p<.05$, $\eta^2=.086$], 'kuruntu' altboyut puanında puanlarda [$Wilks' \Lambda = .899$; $F(1,419)=44.833$, $p<.05$, $\eta^2=.097$] ve toplam puanında [$Wilks' \Lambda = .899$; $F(1,419)=45.560$, $p<.05$, $\eta^2=.098$] bilişsel esneklik düzeyi düşük ve yüksek olan bireyler arasında fark olduğuna işaret etmektedir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin SKÖ'nin 'duyuşsallık' altboyut puan ortalamaları ($\bar{X}_{Yüksek}=25.66$)

bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylerden ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=33.06$) daha düşüktür. SKÖ'nin 'kuruntu' altboyutu puan ortalamaları da bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin ($\bar{X}_{\text{Yüksek}}=14.57$) bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylerde ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=20.21$) daha düşüktür. Benzer şekilde, SKÖ'nin toplam puan ortalaması bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin ($\bar{X}_{\text{Yüksek}}=40.23$) bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylerden ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=53.26$) daha düşüktür.

Öz düzenleme açısından bakıldığında SKÖ'nin 'duyuşsalılık' altboyutunda alınan puanlarda [Wilks' $\Lambda = .882$; $F(1.419) = 53.596$, $p < .05$, $\eta^2 = .114$], 'kuruntu' altboyut puanında puanlarda [Wilks' $\Lambda = .882$; $F(1.419) = 46.411$, $p < .05$, $\eta^2 = .100$] ve toplam puanında [Wilks' $\Lambda = .882$; $F(1.419) = 55.500$, $p < .05$, $\eta^2 = .117$] öz düzenleme başarılı ve başarısız olan bireyler arasında fark olduğu saptanmıştır. Öz düzenleme 'başarılı' altboyutunda yüksek puan alan bireylerin SKÖ 'duyuşsalılık' altboyut puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Başarılı}}=30.46$) öz düzenleme 'başarısız' alt boyutunda yüksek puan alan bireylerden ($\bar{X}_{\text{Başarısız}}=37.90$) daha düşüktür. Aynı şekilde, öz düzenleme 'başarılı' altboyutunda yüksek puan alan bireylerin SKÖ 'kuruntu' altboyut puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Başarılı}}=18.37$) öz düzenleme 'başarısız' alt boyutunda yüksek puan alan bireylerden ($\bar{X}_{\text{Başarısız}}=23.36$) daha düşüktür. SKÖ'nin toplam puan ortalamaları öz düzenleme 'başarılı' altboyutunda yüksek puan alan bireylerininki ($\bar{X}_{\text{Başarılı}}=48.83$) öz düzenleme 'başarısız' alt boyutunda yüksek puan alan bireylerden ($\bar{X}_{\text{Başarısız}}=61.26$) daha düşüktür. Bulgular, Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öz Düzenleme ve Bilişsel Esnekliğin Sınav Kaygısına Göre Dağılımı

Değişken	Sınav Kaygısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Bilişsel Esneklik	Düşük	359	33.06	8.61	39.286	.000
	Yüksek	61	25.66	8.04		
	Düşük	359	20.21	6.12	44.833	.000
	Yüksek	61	14.57	5.78		
Öz düzenleme	Düşük	359	53.26	14.08	.45.560	.000
	Yüksek	61	40.23	13.08		
	Başarılı	334	30.46	8.53	53.596	.000
	Başarısız	86	37.90	7.87		
Öz düzenleme	Başarılı	334	18.37	6.05	46.411	.000
	Başarısız	86	23.36	6.13		
	Başarılı	334	48.83	13.88	55.500	.000
	Başarısız	86	61.26	13.46		

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle Covid-19 pandemi döneminde üniversite sınavına hazırlanan bireylerin sınav kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul seviyesi, okul türü, çalışma odası, uzaktan eğitimde derse odaklanma, pandemi sebebiyle gelir durumunda değişme, üniversite sınav tarihindeki değişimler ve sokağa çıkma yasağını değerlendirmesi) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, katılımcılarının sınav kaygısı düzeyinin bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerilerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma bulguları, pandemi sürecinde üniversite sınavına girecek ergenlerin kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerden birinin cinsiyet olduğunu göstermektedir. Üniversite sınavına hazırlanan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguların pandemi öncesinde Türkiye'de yürütülen araştırmalar (Değirmenci, 2020; Bugay ve Erdur-Baker, 2011), ve uluslararası araştırma sonuçlarıyla (Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni ve Bono, 2016) örtüştüğü görülmüştür. Benzer şekilde, pandemi döneminde Bangladeş'teki üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmanın bulguları da, kadınların sınav kaygısının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Alsaady vd., 2020). Ancak, üniversite sınavına girecek olan Yunanlı öğrencilerle yapılan

çalışmada ise sınav kaygısında cinsiyete göre bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Saka vd., 2020). Baytemir (2019) yaptığı araştırmada sınava girecek çocukları olan annelerin sınava girecek çocukları olan babalardan daha endişeli olduğunu görmüştür. Türk toplumunda kadının çocuğun yetiştirilmesinden daha fazla sorumlu olduğu algısı, annelerin sınava giren çocuklarının başarı/ başarısızlık durumunda da sorumluluk hissetmelerine yol açabilir. Çocukluktan itibaren içselleştirilen toplumsal cinsiyet rollerinin (Costa, Terracciano & McCrae, 2001) kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olmasına yol açabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan sınav kaygısı gidilen okulun türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaşmazken, sınava hazırlanan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmıştır. Araştırma bulguları kendi odası olan öğrencilerin, kendilerine ait odası olmayan öğrencilere göre sınav kaygısının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Okul türüne göre anksiyete ve depresyon düzeyinde farklılık olmadığı bulunmuştur (AlAzzam vd., 2021). Ayrıca, Aydın ve Keskin (2017) tarafından 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyini ölçen araştırmada, odası olan öğrencilerin kaygı düzeyinin odası olmayan öğrencilere göre daha az olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını inceleyen bir araştırmaya göre öğrencilerinin kendilerine ait odalarının olması ile sınav kaygısı ters orantılı çıksa da, bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (Acar, 2018). Lise öğrencilerinin sınav kaygısını inceleyen başka bir araştırmaya göre sınav kaygısı ile kendine ait odaya sahip olma arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Arslan ve Aksekioglu, 2017). Pandemi döneminde yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin %12.6'sı ise evlerinde çalışmak için uygun bir ortamının olmadığını beyan etmiştir (Kapasias vd., 2020). Sosyal bilimlerde katılımcıların sübjektif bakış açıları, yaşadıkları yerin sosyo-kültürel gerçekleri ve genel ekonomik durumları gibi sebepler araştırma bulgularının farklı sonuçlar vermesine yol açmış olabilir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre uzaktan eğitimde derse odaklanma durumuna göre anlamlı fark gözlemlenmiştir. Katılımcılardan uzaktan eğitimde ders dinlemekte odaklanma sorunu yaşayanların sınav kaygısı düzeyi odaklanma sorunu yaşamayanlara göre daha fazladır. Ürdün'de yapılan araştırmanın bulguları uzaktan eğitimdeki zorlukların depresyon ve anksiyetenin yordayıcısı olduğu bulunmuştur (AlAzzam vd., 2021). Öğretmenlerin tüm çabalarına rağmen belirsizlikler, online platformları kullanmadaki ve uzaktan öğrenmenin gerekliliklerini yerine getirmedeki güçlükleri sebebiyle öğrencilerin huzursuzluk düzeyleri artmaktadır (Agha, 2020). Hindistan'da yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin %14.1'i uzaktan eğitim derslerine hergün, %54'ün ise haftada üç günden az katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin %32.4'ü internet bağlantısı sorunları yaşamaktadır (Kapasias vd., 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmaya göre öğrenciler uzaktan eğitim sistemine güvenmediğini, yapılan sınavların güvenilirliklerine inanmadıklarını, derslerin yeterince eğitici olmadığını, teknik aksaklıklardan dolayı öğretimin bölündüğünü belirtmiş ve tüm bu unsurlar sınav kaygısını arttıran bileşenler olarak değerlendirilmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Akgül ve Oran (2020) uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarında katılımcılar odaklanamamayı bir dezavantaj olarak bildirmiş ve katılımcıların üçte ikisi kaygı sebebi ile odaklanamadıklarını belirtmiştir. Karataş'ın (2020) lise son sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmaya göre katılımcıların dörtte üçü pandemi döneminde uzaktan eğitimin ve evde kalma gibi faktörlerin sınav kaygısını arttırdığını bildirmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise performans ve odaklanmaya ilişkin kendini değerlendirmenin ve öğretmenlerin baskısının sınav kaygısının yordayıcıları olduğu saptanmıştır (Sakka vd., 2020). Koronavirüs sebebi ile alışık olunan yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almış ve bu eğitim modeli de öğrencilerin sınav kaygısını yükselten faktörler arasında girmiştir.

Sınav kaygısına neden olan faktörlerle ilgili son bulguya göre pandemi sebebiyle ailelerinin aylık gelirinde düşme olduğunu belirtenlerin öğrencilerin sınav kaygısı, aylık gelir durumunda değişiklik olmadığını belirtenlere göre daha yüksektir. Pandemi döneminde yapılan bazı araştırmalar dar gelirli bireylerin ve gençlerin pandemi süresince ekonomik stabilizesi olan kişilere göre daha fazla kaygılandığını belirtmiştir (Bozkurt, 2020). 8. Sınıf öğrencileriyle yapılan

araştırmaların bulguları aileleri düşük gelir düzeyinde olan öğrencilerin sınav kaygısının (Bükülmez, 2015) ve matematik kaygısının (Aydın ve Keskin, 2017) aileleri yüksek gelir düzeyinde olanlara göre daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Ancak üniversite öğrencilerinde kaygı faktörlerini inceleyen başka bir araştırmada ise ailenin gelir düzeyine göre durumluk ve sürekli kaygı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Aydın ve Tiryaki, 2017). Mimarlık öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin sınav kaygısının ailelerinin gelir düzeyi göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Haydargil-Özdemir, 2016).

Covid-19 virüsün yayılımını önlemek adına uzmanlar tarafından önerilen tedbirlerin başında kalabalıkların biraraya gelmemesi yer almaktadır. Üniversite giriş sınavı gibi ülke çapında binlerce öğrencinin katılacağı bir sınavın pandemi sürecinde yapılmasının yarattığı zorluklar gözönüne alınarak YKS'nin tarihi iki kez değiştirilmiştir. Üniversite giriş sınavına girecek olan adayların %19.2'si olağanüstü bir dönemden geçtiğimiz için yapılan değişikliği normal karşıladığını belirtirken, %80.2'si ise kendini değersiz hissettiğini belirtmiştir. Sınav tarihindeki değişiklikleri 'olağanüstü dönemden geçildiği için normal' olarak değerlendiren katılımcıların sınav kaygısı 'değersiz hissettim' diyen katılımcılardan düşüktür. Katılımcıların %52.'sinin sınav tarihi değiştikten sonra çalışma temposunda düşme olurken, %20.2'sinin ise çalışma temposu artmıştır. Katılımcıların %82.4'ü sınav tarihinde yapılan değişikliklerin kaygısını arttırdığını, %2.6'sı ise kaygısını azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Karataş'ın (2020) çalışmasında YKS sınav tarihindeki değişikliklerin 12. sınıf öğrencilerinin %76.20'sinin psikolojilerini, %72.70'inin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Pandemi sebebiyle üniversite sınav tarihinde yapılan değişikliklerin bireylerin sınav kaygısını arttırması pandemi gibi olağanüstü dönemlerde dahi bireylerin düzenlerinde değişiklik yapılmamasının önemine işaret etmektedir. Planlar ve rutinler bireylerin yaşamını düzene sokarak, kendilerini güvende hissetmelerine yol açmaktadır.

Analiz sonuçları bilişsel esneklik ve sınav kaygısının ters orantılı olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, bilişsel esneklik puanı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanı ile duyuşsalık ve kuruntu altboyut puanları bilişsel esneklik puanı düşük olan öğrencilere göre daha düşüktür. Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelendiği bir araştırmada, bilişsel esnekliğin ruminasyon ve sınav kaygısı arasında aracılık rolü üstlendiği belirtilmiştir ve bu araştırma bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin sınav kaygısının düşük olduğunu destekler niteliktedir (Kırık, 2020). Üniversite sınavına girecek adaylarla yapılan araştırma da bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Kuloğlu ve Görkem-Orhan, 2021). Müzik yetenek sınavına girecek adaylarla yürütülen bir çalışmaya göre bilişsel esneklik arttıkça sınav başarısının da arttığı görülmüştür (Zahal, 2014). Aşırı kaygının performansı negatif yönde etkilediğinden yola çıkılarak bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin kaygılarıyla daha iyi başa çıkabildiklerini söylenebilir. Bilişsel esneklik puanı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısına neden olabilecek olumsuzluklara karşı daha toleranslı davranmaktadır, problemleri ele alırken çok yönlü düşünmektedir ve sorunlar karşısında kötümser tavır takınmamaktadır, negatif baş etme stratejileri kullanmak yerine proaktif stratejiler geliştirmektedir (Bedel ve Ulubey, 2015).

Araştırma bulguları öz düzenleme durumuna göre sınav kaygısı toplam puanında ve 'duyuşsalık' ile 'kuruntu' altboyut puanlarında farklılaşma olduğunu göstermektedir. 'Öz düzenleme başarılı' puanı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı düşüken, 'öz düzenleme başarısız' puanı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı da yüksektir. Kuhl (1985) öz düzenlemenin kişilerin amaçlarını gerçekleştirme sürecinde hem çevresel hem de davranış kontrolünü içeren önemli bir süreç olduğundan bahsetmiştir. Bembenutty vd.'na (1998) göre öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler ev ödevlerini yaparken dikkatlerini toplamak amacıyla daha uygun ortamlarda çalışır, telefon televizyon vb. dikkat dağıtıcı unsurların etkilerini en aza indirirler. Adesola ve Li (2018), yaptıkları çalışmada öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için bilişsel becerileri daha fazla kullandıklarını ve öz düzenleme becerisi düşük öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğunu saptamıştır. 8. Sınıflar üzerinde yapılan başka bir çalışmaya göre

öğrencilerin öz-düzenleme becerileri sınav kaygıları olumlu yönde etkilemiştir, yani sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri düşüktür (Üredi ve Üredi, 2005). Lise öğrencilerinin akademik erteleme üzerine yürütülen başka bir araştırmaya göre öz-düzenleme becerisi olan öğrencilerin akademik erteleme yapmaktan kaçındıkları görülmüştür (Çetin ve Ceyhan, 2017). Dolayısıyla öz düzenleme becerisi sınav kaygısını düşüren faktörlerden bir tanesi olarak sayılabilir.

Araştırmının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilerin çevrimiçi ortamda toplanmasından dolayı araştırma grubu, teknoloji ve internet erişimi olan bireylerle sınırlıdır. Her ne kadar daha fazla katılımcıya ulaşılmasını sağlaması ve katılımcılar tarafından verilen cevapların araştırmacı tarafından veri tabanına aktarılırken hata riskinin olmaması çevrimiçi veri toplamanın avantajları arasında yer alıyor ise de (Smith, 1997), çevrimiçi veri toplamanın dezavantajları da söz konusudur. Örneğin katılımcılar kalabalık bir partiden, sessiz bir kütüphaneden veya herhangi bir ortamdan araştırmaya katılabilir ve yönergelerle uymaksızın ifadeleri başka kişilerle birlikte cevap verebilir (Wilt, Condon ve Revelle, 2012). Dolayısıyla çevrimiçi veri toplamada doğruluğu kesin olmayan bilgilerin edinilme olasılığı yüksektir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öz-bildirime dayalı olması araştırmanın başka bir sınırlılığıdır. Öz-bildirime dayalı ölçeklerde bireyler anket sorularına sosyal olarak kabul edilebilir cevaplar verebilir.

Sonuç olarak pandemi sürecinde bilişsel esneklik ve öz-düzenleme becerileri bireylerin sahip olması gereken önemli beceriler olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, liselerin psikolojik danışmanlık servisleri tarafından üniversite sınavına hazırlanan gençlerin bilişsel esnekliklerini ve öz-düzenleme becerilerini arttıracak grupla psikolojik danışma programlarını uygulamaları önem taşımaktadır. Bu durumda, bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerilerini artıracak yapılandırılmış ve etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış grup programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul psikolojik danışmanları tarafından ailelere yönelik bilişsel esneklik ve öz-düzenleme becerilerinin önemine ve gençlere bu becerilerin nasıl kazandırabileceklerine ilişkin bilinçlendirici seminer ve konferanslar düzenlenebilir. İleride deneysel çalışmalar yapılarak lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz-düzenleme becerilerini artıracak programlar geliştirilip, programların etkililiği bilimsel olarak test edilebilir. Bunun yanı sıra bilişsel esneklik ve öz-düzenleme becerilerinin bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyecek araştırmalar planlanabilir. Ek olarak, bu çalışma kesitsel bir araştırma olduğundan dolayı, ileride boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2018) *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
- Adesola, S.A. & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety, and motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(10), 759-763. <http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.10.1135>
- Agha, E. (2020). *Learning rebooted: Online education during Covid-19 lockdown puts spotlight on India's digital divide*. <https://www.news18.com/news/india/learningrebooted-online-education-during-covid-19-lockdown-puts-spotlight-on-indias-digital-divide-2563265.html>.
- Akçay-Özcan, D. & Kıran-Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1, 1-8.
- Akgül, G. & Oran, M. (2020) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- AlAzzam, M., Abuhammad, S., Abdalrahim, A. & Hamdan-Mansour, A.M. (2021). Predictors of depression and anxiety among senior high school students during Covid-19 pandemic: The context of home quarantine and online education. *The Journal of School Nursing*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1177/1059840520988548>

- Albayrak-Kaymak, D. (1985). *The development of the Turkish form of the Spielberger test anxiety inventory: A study of transliteral equivalence and reliability*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M. & Zakai, H. (2020). Impact of Covid-19 crises on exam anxiety levels among bachelor level university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-39. <https://doi.org/10.36941/mjss-2020-0052>
- Arslan, Ü. & Aksekioğlu, B. (2017). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4884-4897. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5006>
- Aydın, A. & Keskin, İ. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, A. & Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ örneği), *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 715-722. <http://dx.doi.org/10.17475/kastorman.282559>
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-14.
- Baytemir, K. (2019). Perfectionism, irrational beliefs, need for social approval and gender as predictors of parent exam anxiety. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 161-178.
- Bedel, A. & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bembenutty, H., McKeachie, W., Karabenick, S.A., & Lin, Y. (1998). *The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, J. M. (1998). *Self-regulation and the addictive behaviors*. In W. R. Miller & N. Heather. (Eds.), *Treating Addictive Behaviors* içinde (s. 61-74). New York: Plenum Press.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınav Kaygısı ile İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, V. (2020) *Pandemi döneminde çalışma: Ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik*. Covid Pandemisinin Ekonomik, Siyasal ve Sosyal Etkileri (s.115-136) İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınevi <http://dx.doi.org/10.26650/B/SS46.2020.005>
- Bugay, A. & Erdur-Baker, Ö. (2011) Ruminasyon düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 191-201.
- Bükülmez, E. (2015). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Cañas, J. J. Quesada, J. F., Antolí, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college community mental health journal 13 students in China. *Psychiatry Research*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cardom, R. D. (2016). *The mediating role of cognitive flexibility on the relationship between crossrace interactions and psychological well-being*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Kentucky, USA.
- Costa Jr. P. T., Terracciano, A. & McCrae, R. (2001). Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerliliği ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çetin, N. & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz-düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(2), 460-479. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>

- Değirmenci, R. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin kendilerine ve başarıya yönelik bilişsel kurgularının sınav kaygısı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Duru, E., Duru, S. & Balkis, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz-düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.4.2050>
- Fu, F. & Chow, A. (2017). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.1080/15325024.2016.116142>
- Hair, J.F., Black, B., Babin, B., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2005). *Multivariate Data Analysis* (6th Edition). Pearson Publishing.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Haydargil-Özdemir, N. (2016). *Mimarlık öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Hijazi, M. A., Keith, A. J. & O'Brien, C. (2015). Predictors of posttraumatic growth in a multiwar sample of U.S. combat veterans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(3), 395-408. <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000077>.
- Hou, T., Mao, X., Dong, W., Chai, W. & Deng, G. (2020). Prevalence of and factors associated with mental health problems and suicidality among senior high school students in rural China during the Covid-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102305, <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102305>
- Joseph, J. S. & Gary, M. J. (2011). The utility of measuring explanatory flexibility in PTSD Research. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 372-380. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-010-9301-7>
- Jurisevic, M., Lavrih, L., Lisic, A., Podlogar, N., & Zerak, U. (2021). Higher education students' experience of emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic in relation to self-regulation and positivity. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Special Issue), 241-262. <https://doi.org/10.25656/01:23660>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin LGS ve YKS Sınavına Hazırlık Sürecinde Olan Çocuk ve Ergenlerin Psikolojilerine Yansımalarının İncelenmesi. *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 54-74.
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R. & ark. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during Covid-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>
- Kırkık, M. (2020) *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Kuhl, J. (1985). *Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action vs state orientation*. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds). *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer-Verlag.
- Kuloğlu, A., & Gökem-Orhan, F. (2021). Examination of test anxiety and cognitive flexibility levels of students preparing for the University Exam. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 996-1009.
- Kürtüncü, K. & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3, 112-123. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013479>.
- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835-848.

- Núñez-Peña, M., Suárez-Pellicioni, M. & Bono, R. (2016), Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>.
- Pintrich, R. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Sakka, S., Nikopoulou, V.A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A., Tsiropoulou V., Parlapani, E., Holeva, V., & Diakogiannis, I. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during Covid-19 pandemic. *Journal of Mind and Medical Sciences*, 7(2), 172-178. <http://dx.doi.org/10.22543/7674.72.P173178>
- Seiter, J.S. & Curran, T. (2021) Social-distancing fatigue during the COVID-19 pandemic: A mediation analysis of cognitive flexibility, fatigue, depression, and adherence to CDC guidelines, *Communication Research Reports*, 38(1), 68-78. <https://doi.org/10.1080/08824096.2021.1880385>
- Smith, C. (1997). Casting the Net: Surveying an Internet Population. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00064.x>
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1980.
- Spielberger, C. D. & Vagg, R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. Taylor and Francis.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior at-risk young children*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Seattle Pacific University, Seattle, WA.
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Örneği, *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 41-61.Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>
- Üredi, I. & Üredi L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Wilt, J., Condon, D., & Revelle, W. (2012). Telemetrics and online data collection. İçinde *Handbook of developmental research methods* (ss. 163-179). Guilford New York
- Zahal, A. (2014) *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.