

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ İLE AKADEMİK  
BAŞARI VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE  
ZAMAN YÖNETİMİNİN ÇOKLU ARACILIĞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma AKTAŞ

İstanbul

Temmuz-2025

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ İLE AKADEMİK BAŞARI VE  
SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ZAMAN  
YÖNETİMİNİN ÇOKLU ARACILIĞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma AKTAŞ

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul  
Temmuz-2025

## TEZ ONAY

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet YAVUZ BİRBEN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hasan KÜTÜK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Zaman Yönetiminin Çoklu Aracılığı**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu araştırmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Selma AKTAŞ**

**İstanbul, 2025**

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı; duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığının incelenmesidir. Çalışmanın alana önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu sürecin benim için ara ara hevesli fakat çoğu zaman zorlayıcı olmasına rağmen son noktaları koyarken hedeflerime bir tık daha atmış olmanın sevinci içinde olduğumu paylaşmak isterim. Uzun ve zorlu olan bu yolun sonuna gelmişken tez yazma sürecimde bana destek olan, devam etmemi sağlayan değerli insanlara teşekkür etmek isterim.

Öncelikle bu süreçte bana gerek bilgisiyle gerek zorlanıp ilerleyemediğim yerlerde yol göstermesiyle destek olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya bana olan emeği ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana destek olan, devam etmeme yardımcı olan aileme ve beni motive eden arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yazmış olduğum tezin tüm sürecine yakından tanıklık eden, yorulduğumu hissedip pes etmeye yaklaştığım anlarımda ilk yanımda olan, nasıl başardığını anlayamadığım şekilde en gergin anlarımda beni güldürebilen, gerek veri toplama sürecinde gerek sonrasında yardıma yetişen sevgili Bayramcan YAVUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

**Selma AKTAŞ**

**İstanbul-2025**

## ÖZET

# DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ İLE AKADEMİK BAŞARI VE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ZAMAN YÖNETİMİNİN ÇOKLU ARACILIĞI

**Selma AKTAŞ**

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Temmuz-2025, 157 Sayfa

Bu tezin amacı duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığını incelemektir

Araştırmaya, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı lise 10., 11., ve 12. sınıfta öğrenim gören 308'i kız 192'si erkek toplam 500 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 3 okuldaki araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)", "Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16)", "Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu tezde İkili ortalamalar arasında var olabilecek anlamlılığı test etmek için t Testi, üçlü ortalamalar arasında var olabilecek anlamlılığı test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Duygu Düzenleme, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı ve Zaman Yönetimi ölçeğinden elde edilen puanlar arasında var olabilecek bir ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde IBM SPSS 25 programı kullanılmıştır. Aracılık etkilerini test etmek amacıyla Hayes Macro Model 6 yöntemi tercih edilmiştir. Analizlerde sıradan en küçük kareler regresyonu (OLS regression) uygulanmış, değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla ise 5000 örneklemlili bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleriyle

birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-baba tutumundan oluşan demografik özellikler de ele alınarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı üzerinde negatif yönde anlamlı; duygu düzenleme güçlüğü puanlarının zamanı planlama (ZP) ve bilinçlilik (ZB) alt boyutlar üzerinde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Aracı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında zaman düzenleme ile bilinçlilik (ZB) ölçek puanlarının akademik başarı üzerindeki etkileri pozitif yönde anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada elde ettiğimiz diğer bir bulgu ise, duygu düzenleme güçlüğü'nün sınav kaygısı üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkiye sahip olduğu; Bilinçlilik (ZB), sınav kaygısı üzerinde negatif anlamlı bir etkiye sahip buluşu; aracı değişkenlerden sadece zamanı bilinçli yönetmenin (ZB) sınav kaygısı üzerinde negatif yönde aracılık rolüne sahip olduğu gözlenmektedir. Dolaylı aracı etkilere bütün olarak bakıldığında duygu düzenlemenin zamanı yönetmede bilinçlilik (ZB) aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ve duygu düzenlemenin zamanı yönetmede bilinçlilik (ZB) aracılığı ile sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu Düzenleme Güçlüğü, Sınav Kaygısı, Akademik Başarı, Zaman Yönetimi

**ABSTRACT**

**MULTIPLE MEDIATORSHIP OF TIME MANAGEMENT IN  
THE RELATIONSHIP BETWEEN DIFFICULTIES IN EMOTION  
REGULATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AND TEST  
ANXIETY**

**Selma AKTAŞ**

Master's Thesis, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Temmuz-2025, 157 Pages

The aim of this thesis is to examine multiple mediatorship of time management in the relationship between difficulties in emotion regulation and academic achievement and test anxiety.

The study was conducted with a total of 500 high school students (308 female and 192 male) attending 10th, 11th, and 12th grades in schools affiliated with the Directorate of National Education in Arnavutköy, Istanbul, during the 2024–2025 academic year. The data were collected from volunteer students in three randomly selected schools. The instruments used for data collection were the “Test Anxiety Inventory (TAI),” “Difficulties in Emotion Regulation Scale – Short Form (DERS-16),” “Time Management Scale (TMS),” and a “Personal Information Form.”

To test the significance between two group means, an independent samples t-test was used; for comparisons between more than two groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted. To examine the relationships between the variables (emotion regulation difficulties, academic achievement, test anxiety, and time management), Pearson's product-moment correlation coefficient was calculated. The statistical analyses were performed using IBM SPSS 25. To test the mediation effects, the Hayes Macro Model 6 method was employed. Ordinary least squares (OLS) regression analysis was conducted, and the significance of indirect effects was tested using a bootstrap method with 5000 samples.

Demographic variables such as gender, grade level, and parental attitudes were also taken into consideration. The findings showed a significant negative relationship between difficulties in emotion regulation and academic achievement. Emotion regulation difficulties were also negatively associated with the sub-dimensions of time planning (TP) and awareness (AW).

Regarding the direct effects of the mediating variables on academic achievement, both time planning and awareness subscales were found to have a significant positive impact on academic achievement. Another finding of the study was that difficulties in emotion regulation had a significant and direct effect on test anxiety. The awareness subscale (AW) was found to have a significant negative effect on test anxiety. Among the mediating variables, only awareness-based time management had a negative mediating effect on test anxiety.

In summary, the indirect mediation analysis revealed that difficulties in emotion regulation significantly affected academic achievement and test anxiety through the awareness dimension of time management.

**Keywords:** Difficulties in Emotion Regulation, Test Anxiety, Academic Achievement, Time Management

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>11</b>
<b>ALAN YAZININ TARAMASI</b> .....	<b>11</b>
2.1. Duygu Düzenleme Kavramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Duygu Düzenlemenin Gelişimi .....	13
2.1.1.1. Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi.....	13
2.1.1.2. Orta ve Geç Çocukluk Dönemi .....	13
2.1.1.3. Ergenlik Dönemi .....	14
2.1.1.4. Yetişkinlik Dönemi.....	14
2.1.2. Duygu Düzenleme: Stratejiler, Modeller ve İşlevleri.....	14
2.1.2.1. Modeller .....	15
2.1.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri.....	18
2.2. Akademik Başarı Kavramsal Çerçeve .....	20

2.2.1. Akademik Başarı Ölçüm Teknikleri .....	20
2.2.1.1. Akademik Performans Ölçütleri.....	20
2.2.1.2. Akademik Süreç ve Öğrenme Stratejileri Ölçümleri .....	21
2.2.1.3. Akademik Öz-Yeterlik ve Duygu Ölçekleri .....	21
2.2.1.4. İleri İstatistiksel Analizler .....	21
2.2.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler .....	21
2.2.2.1. Bireysel Özellikler ve Öğrenme Stratejileri.....	22
2.2.2.2. Bilişsel Faktörler .....	22
2.2.2.3. Psikolojik Faktörler.....	23
2.2.2.4. Sosyoekonomik Düzey ve Aile Desteği.....	24
2.2.2.5. Çevresel ve Kültürel Faktörler.....	25
2.2.2.6. Eğitim Sistemine ve Politikalarına Bağlı Faktörler .....	26
2.2.3. Akademik Başarı İçin Stratejiler.....	27
2.2.3.1. Etkili Öğrenme Stratejileri .....	27
2.2.3.2. Zaman Yönetimi.....	27
2.2.3.3. Aktif Öğrenme.....	27
2.2.3.4. Motivasyon Yönetimi.....	27
2.2.3.5. Duygu Düzenleme ve Sınav Kaygısını Yönetme.....	28
2.2.4. Akademik Başarı İçin Teknikler.....	28
2.2.4.1. Pomodoro Tekniği.....	28
2.2.4.2. SQ3R Tekniği (Survey, Question, Read, Recite, Review).....	28
2.2.4.3. Feynman Tekniği.....	29
2.2.4.4. GROW Modeli (Goal, Reality, Options, Will).....	29
2.2.4.5. Bilişsel Yeniden Çerçeveleme .....	30
2.3. Sınav Kaygısı Kavramsal Çerçeve .....	30
2.3.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri .....	32
2.3.1.1. Bilişsel Boyut – Endişe .....	32
2.3.1.2. Fizyolojik / Duygulanımsal Boyut .....	33
2.3.1.3. Davranışsal Boyut .....	34
2.3.1.4. Sosyal Boyut .....	35
2.3.2. Motivasyonel Bileşen: Sınav Kaygısının Motivasyon Üzerindeki Etkisi	36
2.3.3. Sınav Kaygısının Akademik ve Psikolojik Etkileri .....	37
2.3.3.1. Sınav Kaygısının Akademik Etkileri.....	37
2.3.3.2. Sınav Kaygısının Psikolojik Etkileri.....	39
2.3.4. Sınav Kaygısının Uzun Vadeli Sonuçları .....	39

2.3.5. Sınav Kaygısı Model ve Stratejiler.....	41
2.3.5.1. Sınav Kaygısı Modelleri .....	41
2.3.5.2. Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Stratejiler .....	43
2.3.7. Sınav Kaygısı ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki .....	45
2.4. Zaman Yönetimi Kavramsal Çerçeve.....	47
2.4.1. Sınırlılıklar ve Tanımların Çeşitliliği.....	48
2.4.2. Zaman Yönetimi Tarihçesi .....	49
2.4.3. Zaman Yönetimi Kavramını Gelişimi ve Zaman Yönetimi Üzerine Yapılan Çalışmalar .....	51
2.4.3.1. Başlangıç Dönemi (1950'ler ve 1960'lar).....	51
2.4.3.2. 1970'ler: Temel Yöntemlerin Evrimi.....	51
2.4.3.3. 1980'ler: Araştırma İhtiyacının Belirginleşmesi ve Zaman Yönetiminin Evrimi.....	52
2.4.3.4. 1990'lar: Ölçüm Araçlarının Geliştirilmesi .....	52
2.4.3.5. 2000'ler ve Sonrası: Teorik ve Pratik Yaklaşımlar .....	53
2.4.3.6. 21. Yüzyıl Modern Yaklaşımlar .....	53
2.4.5. Zaman Yönetimi Stratejiler ve Modeller .....	55
2.4.5.1. Zaman Yönetimi Stratejiler.....	55
2.4.5.2. Zaman Yönetimi Modeller ve Teorik Yöntemler.....	58
2.4.6. Akademik Başarıda Zaman Yönetimi.....	60
2.4.7. Deneysel Bulgular ve Uygulamalı Stratejiler .....	61
2.4.8. Kişisel ve Çevresel Faktörler .....	62
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>63</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>63</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.1. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16) .....	64
3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) .....	65
3.3.3. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ).....	67
3.3.4. Akademik Başarı Not Ortalaması .....	67
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.4. Veri Toplama Süreci .....	68
3.5. Veri Analizi .....	68
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>70</b>

<b>BULGULAR</b> .....	<b>70</b>
4.1. Fark Analizine İlişkin Bulgular .....	70
4.2. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular .....	75
4.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Zaman Yönetiminin Çoklu Aracılığı Analizine İlişkin Bulgular.....	76
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>83</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>83</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	83
5.1.1. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	83
5.1.2. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	84
5.1.3. Akademik Başarı t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	86
5.1.4. Akademik Başarı Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .	87
5.1.5. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	90
5.1.6. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	91
5.1.7. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	94
5.1.8. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	95
5.1.9. Korelasyon ve Aracılık Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	97
5.2. Öneriler.....	107
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>109</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>149</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>157</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1: Dağılımın Normallik Testi Sonuçları (N=500) .....	68
Tablo 4.2: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puan ve Alt boyutlar Puanlarının Betimsel İstatistikleri(N=500).....	70
Tablo 4.3: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puanın İkili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.4: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.5: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Tutum Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....	73
Tablo 4.6: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği ve zaman yönetimi alt boyutları Korelasyon Analizi .....	75
Tablo 4.7. Duygu düzenleme güçlüğünün Akademik Başarı Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Zaman Yönetimi Alt Ölçekleri Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4.8. Duygu Düzenleme Güçlüğünün Sınav Kaygısı Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Zaman Yönetimi Alt Ölçekleri Aracılığıyla Karşılaştırılması.....	81

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duygu düzenleme güçlüğü Güçlüğü (DD) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişki de zaman yönetimi alt boyutlarının çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri..... 77

Şekil 1. Duygu düzenleme güçlüğü (DD) ile sınav kaygısı (SK) arasındaki ilişki de zaman yönetimi alt boyutlarının çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri..... 80



## KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

DDGÖ: Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği”

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

ZAYÖ: Zaman Yönetimi Ölçeği

ZB: Zamanı Bilinçli Yönetme

ZD: Zamanı Düzenleme

ZP: Zamanı Planlama

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

Vd.: Ve diğerleri

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Duygu düzenleme, psikolojinin birçok alt alanında farklı bakış açılarıyla ele alınan çok yönlü bir kavramdır. Bu alandaki en yaygın tanımlardan biri, Gross'un (1998, 2008) çalışmasında yer alır. Gross'a göre duygu düzenleme, bireylerin hangi duyguları ne zaman yaşayacaklarını, bu duyguların nasıl deneyimleneceğini ve nasıl ifade edileceğini etkilemeye yönelik bilinçli veya otomatik çabalardır. Rottenberg ve Gross (2003) ise bu tanımları genişleterek, duyguların ne zaman ve nasıl yaşandığını ve dışı vurulduğunu etkileyen süreçleri de kapsayacak şekilde ele almıştır. Tamir ve arkadaşları (2020) Duygu düzenlemeyi bireylerin duygusal hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çaba süreci olarak tanımlarken; Wang ve Saudino (2011) duygu düzenleme kavramını, bireylerin duygusal uyarılmalarını ve ifadelerini çevresel taleplere uygun bir şekilde yönetme süreci olarak tanımlamıştır ve bu sürecin, bireylerin psikolojik ve sosyal uyum sağlamaları için büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Duygu düzenleme alan yazında stres, bireysel farklılıklar, gelişimsel değişimler ve davranışsal genetik faktörlerle doğrudan ilişkili olduğu söylenmiş olup, bu konuda yapılan araştırmalar (Cole ve Hollenstein, 2018; Eisenberg vd., 1993; Lazarus, 1966; Perry ve Calkins, 2018) bu bağlantıları desteklemektedir. Stresin duygu düzenleme üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalar tarafından vurgulanmış (Beauregard vd., 2001; Gülüm ve Dağ, 2012; Wang ve Saudino, 2011), bilişsel esnekliğin ise duygu düzenleme becerileriyle birlikte psikolojik sağlamlığı artırdığı bulunmuştur (Seçim, 2020). Ayrıca, bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğünü olumsuz duygu düzenleme becerilerini ise olumlu yönde etkilediği (Gülüm ve Dağ, 2012; Konuk, 2021) ve belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde pozitif etkiler yarattığı gösterilmiştir (Konuk, 2021). Duygusal dayanıklılık ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye de literatürde dikkat çekilmiştir (Luong vd., 2018). Bunun yanı sıra, duygu düzenleme süreçlerinin olumsuz ve olumlu duygulanım, duygusal farkındalık ve bilişsel süreçlerle bağlantılı olduğu ortaya konmuştur (Thompson vd., 2024). Bilişsel esneklik, kaygı, stres yönetimi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler de önceki

bulgularla desteklenmiştir (Bintaş-Zörer ve Yorulmaz, 2022). Duygu düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar, duygu düzenleme becerilerinin kaygı, stres, psikolojik sağamlık, öz yeterlilik ve zaman yönetimi gibi çeşitli bileşenler üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Amstadter, 2008; Rahim, 2024; Seçim, 2020; Thompson vd., 2008). Gratz ve Roemer (2004). Anksiyete bozukluklarının duygu düzenleme süreçlerindeki aksaklıklarla bağlantılı olduğu (Mennin vd., 2005) ve duygu düzenleme becerilerinin stresle başa çıkmada ve psikolojik sağamlığı güçlendirmede önemli bir rol oynadığı (Gratz ve Roemer, 2004; Hayes vd., 1996) belirtilmektedir. Aynı şekilde, duygu düzenleyebilmenin olumsuz hali olan duygu düzenleme güçlüklerinin ise psikolojik sağamlık, dürtü kontrolü ve hedefe yönelik davranışlarla yakından ilişkili olduğunu ve ayrıca depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme davranışları ile güçlü bağlantılar taşıdığı belirtilmiştir.. Yiğit ve Guzey Yiğit (2017), duygu düzenleme güçlüklerinin psikolojik semptomlar, duygusal kaçınuma ve duygusal dışavurum ile anlamlı ilişkiler taşıdığını ve DERS-16 ölçeğinin psikolojik semptomlarla güçlü korelasyonlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Son olarak, duygu düzenleme güçlüklerinin depresyon (Aldao vd., 2010), anksiyete bozuklukları (Mennin vd., 2005), kendine zarar verme davranışları (Gratz ve Roemer, 2008), borderline kişilik bozukluğu (Linehan, 1993), travma sonrası stres bozukluğu (Ehring ve Quack, 2010) ve madde bağımlılığı (Fox vd., 2007) gibi çeşitli klinik durumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yukarıda ele almış olduğumuz araştırma ve bulgular neticesinde duygu düzenleme, sınav kaygısı özelinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bildiğimiz gibi sınıf duygusal bir yerdir. Öğrenciler sıklıkla öğrenmekten zevk alma, başarı umudu, başardıkları için gurur duyma, görev talepleri hakkında öfke, sınavda başarısız olma korkusu veya akademik ortamlarda can sıkıntısı gibi duyguları deneyimlerler (Boekaerts ve Pekrun, 2015). Birçok çalışmanın bulguları, etkisiz bilişsel başa çıkma stratejilerinin sınav kaygısının ortaya çıkma nedenlerinden biri olduğunu ve etkili duygu düzenleme stratejilerinin sınav kaygısı müdahalelerinde temel adımlar atılmasına olanak tanıyabileceğini göstermektedir (Boekaerts ve Pekrun, 2015; Hasani, 2014; Teixeira vd., 2022).

Sınav kaygısı, çocukların testler/sınavlar sırasında yaşadığı olumsuz düşünce ve duygusal sıkıntılardır. Bu kaygı, testlere özgü bir korku ile karakterizedir (Beidel ve Turner, 1988). Literatürde sınav kaygısı, başarısızlık korkusu, performans endişesi,

benlik saygısı tehditleri gibi çeşitli şekillerde açıklanmıştır (Putwain, 2008; Teixeira vd., 2022). Sınav kaygısı, akademik başarı ve psikolojik sağlık üzerinde çok boyutlu etkiler yaratan bir olgudur (Yıldırım ve Demir, 2020; Zeidner ve Matthews, 2005). Alan yazında sınav kaygısının; bilişsel süreçler (Erözkan, 2004; Spielberger ve Vagg, 1995; Stöber ve Pekrun, 2004), akademik başarı (Stöber ve Pekrun, 2004; Zeidner ve Matthews, 2005), öz-yeterlik inancı ve benlik saygısı (Putwain, 2008; Hodapp ve Benson, 1997; Teixeira vd., 2022), duygu düzenleme becerileri (Gross vd., 2011; Hong, 1999) ve psikolojik iyi oluş (Sarason, 1975; Spielberger vd., 1983) gibi kavramlarla birlikte araştırıldığı ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sınav kaygısı ile düşük akademik benlik algısı (Putwain, 2008), depresyon (Spielberger vd., 1983), kaygı (Sarason, 1975) ve stres (Sarason, 1984; Sarason ve Mandler, 1952) gibi değişkenler birlikte incelenmiş ve aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Sınav kaygısının bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz düşüncelerle ilişkili olduğu ve bunun akademik performansı olumsuz etkileyebileceği bulunmuştur (Gross vd., 2011; Hong, 1999; Spielberger vd., 1980). Ayrıca, başarılı sınav kaygısı yönetimi için güçlü duygusal düzenleme becerilerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gross vd., 2011; Hong, 1999). Motivasyon ve zaman yönetimi becerilerinin de sınav kaygısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Derya vd., 2022; Oludipe, 2009). Bu bulgular, sınav kaygısının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bireysel ile çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir (Ergene, 2003; Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021; Stöber ve Pekrun, 2004).

Yukarıda ele alınan bulgulara istinaden sınav kaygısı yaşayan bireylerin genellikle daha düşük akademik performans sergilediği söylenebilir (Ergene, 2011; Rana vd., 2010). Bu stres, sağlıklı yeteneklerde azalma, dikkat dağınıklığı, endişe ve strese neden olabilir (Sari vd., 2020; Teixeira vd., 2022). Sınav sırasında performansın düşmesine yol açan bu faktörler, öğrencilerin başarılarını olumsuz etkiler. Özellikle sınav kaygısı üzerinde duygu düzenleme ve zaman yönetimi gibi unsurların etkili olabileceği ve tüm bu unsurların akademik başarıyı etkileyebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Boekaerts ve Pekrun, 2015; Hembree, 1988).

Akademik başarı, öğrencinin eğitim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, genellikle genel not ortalaması (GPA), sınav sonuçları ve öğrenme çıktıları gibi nicel ölçütlerle değerlendirilirken;

aynı zamanda bilişsel gelişim, öz düzenleme becerileri, motivasyon düzeyi, öğrenme süreçlerine katılım ve eğitime bağlılık gibi nitel unsurları da içermektedir (Astin, 1993b; Karataş, 2018; Richardson, Abraham ve Bond, 2012; York, Gibson ve Rankin, 2015). Akademik başarı yalnızca sınav performansına indirgenemeyecek kadar geniş kapsamlı olup, öğrencinin öğrenme sürecindeki bütünsel gelişimini yansıtan bir göstergedir (Astin, 1993b; Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

Literatüre bakıldığında akademik başarının bireysel, okul temelli ve çevresel faktörlerle şekillenen çok boyutlu bir yapı arz ettiği görülmektedir (Sarier, 2016; York, Gibson ve Rankin, 2015). Alan yazında akademik başarı; öz-yeterlik (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009; Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), içsel motivasyon (Aydın, 2014; Boyd, 2002; Gottfried, 2001), benlik saygısı (Choi, 2005; Onur, 2014), ders çalışma alışkanlıkları (Demircioğlu Memiş, 2007; Wagner, Schober ve Spiel, 2008), derse yönelik tutum (Yenilmez ve Özabacı, 2003), öğretmen desteği (Gordon, 1997; Sadık, 2002; Şevik, 2014), okul kültürü (Fuller ve Clarke, 1994; Schoen ve Teddlie, 2008), aile sosyo-ekonomik düzeyi (Kocaman, 2008; Polat, 2009), ebeveyn eğitimi (Anıl, 2009; Özer ve Anıl, 2011), aile tutumu (Carlson, 1999; Şad, 2012), öğrenci katılımı (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Rock, 1997), akademik duygular (Pekrun ve Stephens, 2012; Pekrun vd., 2002a), öğretmen kalitesi (Hanushek, 1996; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005), öğrenme stratejileri (Indreica, Cazan ve Truță, 2011; Pintrich ve De Groot, 1990), zaman yönetimi becerileri (Indreica vd., 2011; Pintrich ve De Groot, 1990), bilinçlilik kişilik özelliği (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2008; Poropat, 2009), akademik öz-yeterlik (Bandura, 1997; Richardson, Abraham ve Bond, 2012), derin öğrenme yaklaşımı (Biggs, 1987; Diseth vd., 2010), sosyal destek (Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993), üniversite ortamı faktörleri (Astin, 1993; Gurin vd., 2002; Kuh, 2001) gibi kavramlarla birlikte araştırılmış ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı ile stres, sınav kaygısı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı, düşük sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler birlikte araştırılmış ve aralarında negatif yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur (Biggs, 1987; Choy, 2002; Pekrun vd., 2004; Zeidner, 1998).

Yapılan araştırmalara göre etkili duygu düzenleme stratejileri ve stratejik müdahaleler, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin akademik performansını iyileştirebileceği yönündedir (Hembree, 1988; Rana vd., 2010). Örneğin, bazı araştırmalar göre sınav kaygısı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; duygu düzenleme

becerilerinin yüksek olmasının ise öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen önemli bir özellik olduğu görülmektedir (Pekrun ve Stephens, 2012; Rana vd., 2010; Zimmerman, 2000). Daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip öğrenciler, akademik stresle başa çıkmada daha etkili olabilirler ve bu durum akademik performanslarını iyileştirebilir (Hasani, 2014; Sari vd., 2020). Bu beceriler, öğrencilerin sınavlar ve diğer akademik zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve genel psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Teixeira vd., 2022).

Zaman Yönetimi değişkeni ve bu değişkenin aracılığına dair literatür incelendiğinde, zaman yönetimi, zamanın etkin bir şekilde organize edilmesi, önceliklerin belirlenmesi ve yapılacak işlerin plana uygun şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Rahim, 2024; Wang ve Wang 2018). Etkili zaman yönetimi, bireylerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurken mevcut zaman kaynaklarını etkin ve verimli bir şekilde kullanma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Rahim ve Saffinee, 2024). Bu süreç, bireyin zamanını planlama, organize etme ve kontrol etme özelliklerini içermektedir (Macan vd., 1990).

Alan yazın incelendiğinde, zaman yönetiminin bireysel psikolojik süreçler ve çevresel faktörlerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Claessens vd., 2007; Razali vd., 2018). Zaman yönetimi; öz düzenleme (Claessens vd., 2007; Nadinloyi vd., 2013), stres yönetimi (Liu vd., 2009; Nasrullah ve Khan, 2015), motivasyon (Liu vd., 2009; Nasrullah ve Khan, 2015) ve zaman planlaması (Akyüz vd., 2020; Britton ve Tesser, 1991) gibi psikolojik ve davranışsal faktörlerle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Ayrıca, zaman tutumları (Eldeleklioğlu, 2008; Tektaş ve Tektaş, 2010), zaman harcattırıcılar (Misra ve McKean, 2000) ve prokrastinasyon yani erteleme hastalığı (Kirillov vd., 2015; Wilson, Joiner ve Abbasi, 2021) zaman yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bireysel faktörlerin yanı sıra, zaman yapıları ve zaman normları gibi çevresel unsurların da zaman yönetimi üzerinde belirleyici etkileri olduğu ortaya konmuştur (Aeon ve Aguinis, 2017; Odumeru, 2013). Bilinçli çalışma alışkanlıklarının (MacCann vd., 2012) ve içsel motivasyon ile duygu düzenleme becerilerinin (Moradi Siah Afshadi vd., 2024) zaman yönetimini güçlendirdiği, dolayısıyla akademik başarıyı desteklediği belirlenmiştir. Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Cyril, 2014; Erdem, Pirinçci ve

Dikmetaş, 2002; Tektaş ve Tektaş, 2010; Wilson vd., 2021). Etkili zaman yönetimi stratejilerinin akademik performansı artırdığı, stres düzeyini azalttığı ve psikolojik iyi oluşu desteklediği görülmüştür (Green ve Skinner, 2005; Häfner vd., 2015). Ayrıca, zaman yönetimi eksikliklerinin düşük akademik performans ve artmış stres düzeyleriyle ilişkili olduğu da vurgulanmıştır (Macan vd., 1990; Misra ve McKean, 2000).

Alan yazıyı incelediğimiz de görüyoruz ki Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve sınav kaygılarını azaltmak amacıyla yürütülen araştırmalar, duygu düzenleme ve zaman yönetimi becerilerinin kritik rolünü açıkça ortaya koymaktadır (Bürhan-Çavuşoğlu, Oktay ve Bayram, 2020; Rahim ve Saffinee, 2024). Bulgular, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin zaman yönetimi becerileri üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Moradi Siah Afshadi, Amiri ve Talebi, 2024; Sheppes ve Gross, 2011). Özellikle bilişsel yeniden değerlendirme gibi etkili duygu düzenleme stratejileri kullanan bireylerin, stresle daha sağlıklı başa çıktıkları ve bu sayede akademik görevlerini daha sistematik bir biçimde planlayarak zamanlarını daha verimli kullandıkları belirlenmiştir (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa 2016; Rahim ve Saffinee 2024). Bu noktada zaman yönetimi, kritik bir değişken olarak işlev görmekte ve duygu düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini dolaylı yoldan güçlendirebilmektedir (Bürhan-Çavuşoğlu, Oktay ve Bayram, 2020; Sheppes ve Gross, 2011). Özellikle etkili zaman yönetimi stratejileri uygulayan öğrencilerin, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve sınav kaygısıyla daha etkili başa çıktıkları görülmüştür (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa, 2016; Janius ve Rathakrishnan, 2022). Zaman yönetimi becerilerinin eksikliği ise erteleme davranışlarını artırdığı ve bu durumun akademik performansı olumsuz etkileyerek sınav kaygısının şiddetini artırabileceği görülmektedir (Janius ve Rathakrishnan, 2022; Kirillov vd., 2015).

Yukarıda araştırma bulgularına ve tanımlara bütün olarak bakıldığında duygu düzenlemenin zaman yönetimi ve akademik başarıyı etkilediği keza duygu düzenlemenin sınav kaygısı üzerinde etkileri olabileceğinden hareketle bu araştırmanın temel problemi duygu düzenleme ile akademik başarı arasında ve duygu düzenleme ile sınav kaygısı arasında zaman yönetiminin çoklu aracılığını incelemektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Araştırmada kullanılan duygu düzenleme güçlüğü, sınav kaygısı, akademik başarı not ortalaması ve zaman yönetimi ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyi nedir?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeği puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Lise düzeyindeki öğrencilerin zaman yönetimi ölçeği puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba tutumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Duygu düzenleme güçlüğü, akademik başarı, sınav kaygısı ve zaman yönetimi ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin (planlama, düzenleme, bilinçlilik) çoklu aracılığı var mıdır?
- Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin (planlama, düzenleme, bilinçlilik) çoklu aracılığı var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik başarı, bireyin yalnızca eğitim hayatındaki performansını yansıtan bir ölçüt değil; aynı zamanda bilişsel gelişim, psikolojik sağlamlık, toplumsal katkı ve ekonomik fırsatlar açısından çok yönlü bir belirleyicidir (Pascarella ve Terenzini, 2005; York, Gibson ve Rankin, 2015). Akademik başarı, eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik becerilerin gelişimini destekleyerek bireyin yaşam boyu öğrenme

kapasitesini artırırken (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009), aynı zamanda öğrencinin öz-yeterlik algısını, motivasyonunu ve özgüvenini de güçlendirmektedir (Antaramian, 2017; Bandura, 1997). Eğitim ortamlarında elde edilen başarı; mezuniyet sonrası iş bulma ve kariyer olanaklarını genişlettiği gibi, bireyin sosyal statüsünü ve yaşam kalitesini de yükseltmektedir (Cool ve Keith, 1991; Erdil, 2010; York vd., 2015). Psikolojik araştırmalar, akademik başarı ile yaşam doyumu, öz düzenleme ve duygusal denge arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Duru ve Balkis, 2015; Meece, Anderman ve Anderman, 2006). Bu nedenle, akademik başarı birey düzeyinde özsaygı ve psikolojik iyi oluşu desteklerken; toplumsal düzeyde ise eğitilmiş ve üretken bireylerin yetişmesini sağlayarak sosyal kalkınmayı güçlendirir (Astin, 1991; Jeynes, 2007). Ancak bu başarıyı sürdürülebilir kılmak için, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinin değil; zaman yönetimi, öz düzenleme, stresle başa çıkma ve sınav kaygısını kontrol etme gibi psiko-sosyal becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Indreica, Cazan ve Truță, 2011; Koçyiğit, 2023; Pekrun ve Stephens, 2012). Ayrıca akademik başarının artırılmasında öğretmen rehberliği, aile desteği ve akran etkileşimi gibi çevresel destek mekanizmaları da kritik rol oynamaktadır (Cachia, Lynam ve Stock, 2018; Karaburçak, Turhan ve Akalan, 2021; Tinto, 1993).

Sınav kaygısı, bireylerin akademik başarılarını, psikolojik sağlamlıklarını ve sosyal işlevselliklerini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Özellikle öğrencilik döneminde yoğun olarak yaşanan bu kaygı türü, bireyin hem öğrenme sürecini hem de sınav performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Cassady ve Johnson, 2002; Hill ve Sarason, 1966). Sınav kaygısının temel bileşenleri olan kuruntu (*worry*) ve duygusallık (*emotionality*), sınav anında dikkat, hafıza ve karar verme süreçlerini sekteye uğratarak bireyin potansiyelini yansıtmasını engellemektedir (Liebert ve Morris, 1970; Spielberger vd., 1966). Bu etkiler yalnızca akademik performansla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin özgüveni, öz-yeterlik inancı ve duygusal dengesi üzerinde de ciddi sonuçlara yol açmaktadır (Erözkan, 2004; Zeidner, 1998).

Sınav kaygısı kontrol altına alınmadığında öğrencilerde stresin kronikleştiği, akademik ortamdan uzaklaşma, sosyal izolasyon, özgüven kaybı ve hatta depresif belirtiler gibi ciddi psikolojik sorunların geliştiği görülmektedir (Aysan vd., 2001; Yıldırım, 2000). Bu durum, bireyin yalnızca eğitim hayatını değil, genel yaşam kalitesini de tehdit eder hale getirmektedir. Araştırmalar, yüksek kaygı düzeyine sahip

bireylerde uyku bozuklukları, yeme problemleri ve bilişsel tükenmişlik belirtilerinin daha yaygın olduğunu göstermektedir (Gerwing vd., 2015; Krohne ve Laux, 1982).

Bu bağlamda sınav kaygısının yönetilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarının yanı sıra, duygusal sağlıklarını geliştirmeleri açısından da kritik öneme sahiptir. Etkili başa çıkma stratejileri, sosyal destek kaynakları ve Özellikle duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olması, bireyin stresli sınav ortamlarında zihinsel odağını korumasını ve performansını dengelemesini sağlamaktadır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Peleg-Popko, 2004; Stöber, 2004). Bununla birlikte, etkili zaman yönetimi de öğrencilerin akademik planlama yaparak ve hedef odaklı çalışma alışkanlıklarını geliştirerek kaygı düzeylerini azaltmalarına ve başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Cachia vd., 2018; Indreica vd., 2011).

Akademik başarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu) gruplar arasında anlamlı farklılıklar test edilecek ve bu bağlamda riskli gruplar belirlenerek (örn; başarısı düşük olanlar, cinsiyete göre sınav kaygısı yüksek olanlar vb.) gerekli önlemlerin alınması konusunda bu araştırmanın özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada duygu düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığının ortaya konmasını, keza duygu düzenleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığının ortaya konması da bu araştırmayı çok özgün kılmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin akademik başarısını artırmada, sınav kaygısını düşürmede eğitim programcılarına, psikologlara, eğitimcilere ve öğretmenlere bu çalışmanın çok önemli veriler sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır
- 2) Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçmeyi hedefledikleri özellikleri ölçebilecek geçerliliğe ve güvenirliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.
- 3) Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarını doğru ve samimi şekilde yanıtlamış olduğu ve verilen yanıtların öğrencilerin gerçek düşünce ve hisleri olduğu varsayılmaktadır.
- 4) Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı notlarını doğru verdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma bulguları Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Formu (DERS-16), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilmiş olunan veriler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma 2024-2025 yılında öğrenim gören İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan lise kademesindeki öğrencilerle sınırlıdır. Bu araştırma Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere uygulanmış ve 3 farklı Anadolu Lisesi öğrencilerinden veri toplanmıştır.
- 3) Lise 1. Sınıf öğrencilerinin lise kademesine yeni başlamaları sebebiyle yeni kademeye uyum aşamasında oldukları düşünülerek bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma lise 2, lise 3, ve lise 4 düzeyindeki öğrenciler ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde eğitim hayatına lise kademesinde devam etmekte olan 500 lise öğrencisi ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ALAN YAZININ TARAMASI

#### 2.1. Duygu Düzenleme Kavramsal Çerçeve

Duygular, bireyin davranışlarını etkileyen önemli bir unsurdur ve çevresel uyaranların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar (Denollet vd., 2008). Çoğu zaman duyguların uygun zamanda, uygun yoğunlukta ortaya çıkması istenir ve duygu düzenleme kavramı bu noktada devreye girer (Gross, 2008). Gross (2008) duygu düzenlemeyi, hangi duygulara sahip olacağımızı, bu duyguların ne zaman ortaya çıkacağını ve nasıl deneyimleneceğini veya ifade edileceğini kontrol altına almaya çalışmak olarak; Tamir ve arkadaşları (2020) Duygu düzenlemeyi bireylerin duygusal hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çaba süreci olarak; Wang ve Saudino ise (2011) duygu düzenleme kavramını, bireylerin duygusal uyarılmalarını ve ifadelerini çevresel taleplere uygun bir şekilde yönetme süreci olarak tanımlamıştır ve bu sürecin, bireylerin psikolojik ve sosyal uyum sağlamaları için büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Duygu düzenleme, bir bireyin duygusal tepkilerini yönetebilmesi, değerlendirebilmesi ve ayarlayabilmesi için gerekli olan içsel ve dışsal parçaların tamamını ifade etmektedir (Thompson, 1994). Belirli şekillerde ele alındığında ve değerlendirildiğinde, davranışsal ve fizyolojik sistemleri içeren koordineli bir tepki setini tetikler (Cole vd., 2018; Denollet vd., 2008). Cole ve Hollestein (2018) duyguların yaşamın zorluklarını işlemek ve bunlara yanıt vermek için gerekli olduğunu ve bu zorluklara etkili bir şekilde uyum sağlamak için düzenlenmesinin kritik olduğunu savunmaktadır. Yani duyguların düzenlenmesi, dengeli bir duygu durumunun devamı için olmazsa olmazdır (Cole ve Hollenstein, 2018). Örneğin hayal kırıklığımızı gizlemek, sakin kalmak veya heyecanımızı artırmak olsun, hedeflerimize ulaşmak için duygularımızı değiştirmek bazı durumlarda ve bazı bireyler için önemli çaba gerektiren günlük bir çabadır (Stifter ve Augustine 2019). Tüm bunlar hem bireysel hem de sosyal düzeyde sağlıklı işleyiş için hayati öneme sahiptir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme, bireylerin duygusal yanıtlarını belirli hedeflere ulaşmak için değiştirme sürecidir. Bu, bireyin duygusal deneyimlerini kontrol etme ve yönlendirme yeteneğini kapsar. Bu süreç sadece duygusal tepkilerin otomatik olarak

kontrol edilmesi değil, aynı zamanda bilişsel stratejilerle bu tepkilerin düzenlenmesini içerir (Thompson vd., 2008).

Duyguları düzenleme yeteneği yaşla birlikte daha esnek ve gelişmiş hale geldiğinden, kişilerarası ve kişilerarası işleyiş için geniş kapsamlı etkileri ve sonuçları olan temel bir gelişimsel görev olarak kabul edilir. (Stifter, C., Augustine, M. (2019). Cole ve Hollenstein'e göre (2018) göre duyguların insanların hayatta kalma ve refahındaki kritik rolü vardır. Duygular sadece statik durumlar değil, yaşam boyu değişen dinamik süreçlerdir. Çünkü duygular yaşamın zorluklarını işlemek ve bunlara yanıt vermek için gereklidir ve bu zorluklara etkili bir şekilde uyum sağlamak için düzenlenmesinin kritik olduğu savunulmaktadır. Aynı çalışmada Cole ve Hollenstein (2018), gelişim psikolojisinin zaman içinde duygusal kapasitedeki ortaya çıkışı ve değişiklikleri anlamaya nasıl çalıştığını, bunun hem biyolojik sistemlerden hem de çevresel faktörlerden etkilenen karmaşık ve devam eden bir süreç olduğunun kabul edilmesi gerektiği tartışmaktadır.

Duygu düzenleme, duygusal aktivasyonun bir yanıtı değil, daha çok bu aktivasyonun bileşeni olarak düşünülebilir. Bu da bireylerin çevresel koşullara ve sosyal etkileşimlere bağlı olarak duygularını nasıl deneyimlediklerini ve yönettiklerini gösterir (Thompson vd., 2008). Örneğin, çocuklar, yaşlarına ve sosyal bağlamlarına bağlı olarak, duygusal öz-yönetim becerilerini geliştirir ve bu beceriler, onların sosyal ve duygusal yetkinliklerini etkiler. Bu süreç, karmaşık biyolojik ve davranışsal bileşenlerin etkileşimini içerir ve bireyin duygusal deneyimlerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynar (Thompson vd., 2008). Bu bileşenler, bireylerin stresli durumlarla başa çıkma ve duygusal tepkilerini sağlıklı bir biçimde yönetme yeteneklerini artırarak genel psikolojik sağlığı destekler (Wang ve Saudino, 2011).

Duygu düzenleme, bireylerin duygusal deneyimlerini izleme, değerlendirme ve değiştirme süreçlerini içeren karmaşık bir psikolojik mekanizmadır. Bu sürecin, bireylerin duygusal deneyimlerinin kontrolünü, parçaları birleştirmesini ve uygun biçimde ifade edilmesini sağlaması beklenmektedir. Duygu düzenleme, içsel (düşünceler ve inançlar gibi) ve dışsal (çevresel faktörler ve sosyal etkileşimler gibi) faktörlerden etkilenir ve bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir (Cole vd., 1994; Mauss vd., 2007) (Gökdağ, 2020).

Duygu düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar; duygu düzenleme becerisinin kaygı, stres, psikolojik sağlamlılık, öz yeterlilik, zaman yönetimi vb. bileşenler üzerinde etkisinin olabileceğini göstermektedir (Amstadter, 2008; Rahim,2024; Seçim, 2020; Thompson vd., 2008). Duygu düzenleme, bireylerin psikolojik ruh hallerini, sosyal değişimlerini ve genel yaşamını doğrudan etkiler ve bireyin hem kendisinin hem de çevresiyle olan uyumunu sağlamasında rol oynar (Gross ve Thompson, 2007). Kısacası Etkili duygu düzenleme, bireyin stresle başa çıkmasına, Psikolojik sağlamlılığını artırmasına ve psikolojik iyi oluşunun korunmasına katkıda bulunur. Buna karşılık, yetersiz veya işlevsiz duygu düzensizliği stres, anksiyete ve diğer ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasına ya da mevcut güçlenmesine zemin hazırlayabilir (Gökdağ, 2020).

### **2.1.1. Duygu Düzenlemenin Gelişimi**

Duygu düzenleme, bireylerin hangi duyguları yaşayacaklarını, bu duyguların ne zaman ortaya çıkacağını ve nasıl deneyimlenip ifade edileceğini etkilemeye yönelik çabalarıdır (Gross, 2008). Gelişimsel süreç içerisinde, duygu düzenleme stratejileri yaşa, bilişsel gelişime ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişim gösterir.

#### **2.1.1.1. Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi**

Bebeklik döneminde duygu düzenleme, temel olarak dışsal desteklere bağımlıdır. Bakıcıların sağladığı rahatlatıcı etkileşimler, bebeklerin stresle başa çıkmasına yardımcı olur (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Bu dönemde dikkat yönlendirme, duygu düzenleme sürecinde önemli bir rol oynar. Bebekler, rahatsız edici uyarılardan uzaklaşarak ya da ilgilerini başka yöne kaydırarak duygusal tepkilerini düzenlemeye başlarlar (Posner ve Rothbart, 2000).

Erken çocukluk döneminde, gelişen dil becerileri duygu düzenlemeyi destekler. Çocuklar, duygularını kelimelerle ifade etmeye başladıkça, dışsal desteğe olan bağımlılıkları azalır (Bloom, 1993). Bunun yanı sıra yürütücü işlevlerin gelişimi, çocukların öz-düzenleme becerilerini artırarak, dikkat dağıtma, durumu yeniden değerlendirme ve eylem izleme gibi stratejileri daha etkili kullanmalarını sağlar (Zelazo ve Cunningham, 2007).

#### **2.1.1.2. Orta ve Geç Çocukluk Dönemi**

Çocuklar büyüdükçe, duygu düzenleme stratejileri daha karmaşık hale gelir. Bu dönemde, yürütücü işlevler ve bilişsel kontrol mekanizmaları daha gelişmiş hale gelir

(Kopp, 2008). Çocuklar, geçmiş deneyimlerine dayanarak olayları yeniden değerlendirme ve uygun duygusal tepkileri seçme konusunda daha bilinçli hale gelirler (Thompson ve Goodvin, 2007). Ayrıca, duygu düzenleme süreci sosyal bağlamdan etkilenir; çocuklar, çevrelerindeki bireylerden model alarak farklı düzenleme stratejileri geliştirirler (Saarni, 1999).

### **2.1.1.3. Ergenlik Dönemi**

Ergenlikte, nörobiyolojik ve hormonal değişimlerle birlikte duygu düzenleme süreçlerinde önemli değişiklikler gözlemlenir. Özellikle prefrontal korteksin gelişimi, ergenlerin duygusal tepkilerini daha bilinçli şekilde düzenlemelerine olanak tanır (Giedd, 2004). Ancak, bu dönemde limbik sistemin (özellikle amigdalanın) prefrontal kortekse kıyasla daha hızlı gelişmesi, ergenlerin duygularını kontrol etmekte zorlanmalarına neden olabilir (Casey, Jones ve Hare, 2008).

Ergenlik dönemi, sosyal ilişkilerin duygu düzenlemesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bir dönemdir. Akran baskısı ve sosyal kabul ihtiyacı, ergenlerin duygu düzenleme stratejilerini şekillendirir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Bu süreçte bireyler, daha ileri düzeyde bilişsel yeniden değerlendirme stratejileri kullanarak olumsuz duygusal deneyimlerini yönetmeye çalışırlar (Ochsner ve Gross, 2005).

### **2.1.1.4. Yetişkinlik Dönemi**

Yetişkinlik döneminde duygu düzenleme becerileri daha rafine hale gelir. Yaş ilerledikçe, bireyler olumsuz duygusal deneyimlerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler (Carstensen vd., 2000). Yaşlı bireyler, genç yetişkinlere kıyasla daha az negatif duygular yaşar ve pozitif duygulara odaklanma eğilimindedirler (Mather ve Carstensen, 2005). Bu, yaşam deneyimlerinin ve bilişsel kontrol mekanizmalarının gelişmesiyle açıklanabilir.

Bilişsel yeniden değerlendirme, yetişkinlikte en yaygın kullanılan duygu düzenleme stratejilerinden biridir (John ve Gross, 2004). Bunun yanı sıra, bastırma gibi tepkisel stratejilerin yaş ilerledikçe daha az tercih edildiği gözlemlenmiştir (Carstensen vd., 1998).

### **2.1.2. Duygu Düzenleme: Stratejiler, Modeller ve İşlevleri**

Duygu düzenleme strateji ve modelleri, değişimi kontrol etmelerini ve durumlarına uygun tepkiler vermelerini sağlayan terapötik tedaviler ile davranışsal kuralları içerir

(Gross, 1998; John ve Gross, 2004). Bu stratejiler, duygusal deneyimlerin yeniden değerlendirilmesi (bilişsel yeniden değerlendirme) ve hafifletilmesi gibi teknikler kullanarak stresle başa çıkmayı başarırlar (Aldao ve diğerleri, 2010). Ayrıca, duygu durumunun hacminin ve esnekliğinin uyum biçiminde kalıcı olması, bireyin duygusal tepkilerini dengeleyerek olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olur (Koole, 2009). Özellikle duygu durum bozukluğu, anksiyete ve öfke gibi duygusal durumun idaresinde önemli bir rol oynar; Çocuğun duygusal dengesini korumasını sağlayarak, psikolojik iyiliğin oluşmasını sağlar (Linehan, 1993; Thompson, 1994). Sonuç olarak, bu yöntemler ve modeller sayesinde psikolojik olarak iyi oluş güçlendirilir, yaşam kalitesi artar ve duygusal dayanıklılık artabilir.

### 2.1.2.1. Modeller

#### a) *Gross'un Süreç Modeli (Duygu Düzenleme Süreç Modeli, 1998)*

James Gross tarafından beş basamağa ayrılan bu model, duygu düzenleme sürecinin aşamalı olarak ele alınmasını sağlar. Gross'un (1998) modeline göre, duygular oluşurken – yani duygu üretim sürecimde – müdahale edilebilir beş temel aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar, duygu düzenlemesinin ilerlemesini ve uygulama noktalarını belirlemektedir:

1. **Durum Seçimi (Situation Selection):** Kişinin kendini belirli bir duygusal duruma sokacak ya da çıkartacak şekilde kararlar almasıdır.
2. **Durum Değişirme (Situation Modification):** Kişinin mevcut durumu değiştirmesiyle duygusal tepkilerini etkilemeye çalışmasıdır.
3. **Dikkatin Yönlendirilmesi (Attentional Deployment):** Duygusal bir durumu yaşarken dikkatini başka bir şeye yönlendirme.
4. **Bilişsel Değişim (Cognitive Change):** Kişinin, bir durumu nasıl değerlendirdiğini değiştirerek duygu durumunu değiştirmesidir.
5. **Tepki Modülasyonu (Response Modulation):** Kişinin hissettiği duygusal tepkilerini bastırmaya veya farklı bir şekilde ifade etmeye çalışmasıdır.

Gross'un modelinde, ilk dört aşamada genel olarak duygu üretim stratejisini (önleyici stratejiler; "önceki odaklı") temsil ederken, son aşamada duygu ortaya çıktıktan

sonraki müdahaleyi (tepki baskılama; "tepki odaklı") vurgulamaktadır. Bu model, duygu düzenlemesinin yalnızca son aşamada meydana gelen tepkilerin baskılanmasıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda duygusal uyarımın yürütüldüğünü proaktif müdahalelerle de yönetilebildiğini göstermektedir. Böylece hem önleyici hem de müdahaleci stratejiler bir arada kullanılabilir. Gross'un yaklaşımı, duygu düzenlemede her aşamada bireysel olarak değiştirilebilen çok yönlü ve dinamik bir yapı ortaya çıkar.

### ***b) Lazarus'un Bilişsel Değerlendirme Teorisi (1991)***

Richard Lazarus, yaşanacak olayları nasıl algıladığının duygusal tepkilerini ortaya çıkaracağını öne sürüyor. Teoriye göre, insanların bir olay **tehdidi** veya **meydan okuma** olarak algıladıklarında verdikleri tepki değişebilir (Lazarus, 1991).

- **Tehdit algısı:** Kişi, mevcut durumun yetersiz olduğunu düşünüyorsa stres artar.
- **Meydan okuma algısı:** Kişi, durumla baş edebileceğini düşündüğünde stres azalır ve motivasyon artar.

Bu modelin, olayların nasıl çerçeveleneceğinin duygu düzenleme açısından önemli olduğunu vurgular.

### ***c) Thompson'un Gelişimsel Sistemleri Perspektifi***

Thompson(1994) 'un yaklaşımına göre, duygu düzenlemesi, duygusal tepkilerin oluşumları doğrudan entegre olmuş ve gelişimsel süreç boyunca evrimleşen özelliktedir. Bu perspektif şu noktalarda öne çıkmaktadır (Thompson, 1994).

#### **1. İçsel ve Dışsal Düzenleme Süreçleri**

Duygu düzenlemesi iki temel boyuttan ele alınır:

- **İçsel Düzenleme (Öz-düzenleme):** Bireyin kendi duygusal durumlarını ya da otomatik olarak kontrol amacıyla alma çabaları, duygusal deneyimin uyum sağlama merkezi bir rol oynar.

- **Dışsal Düzenleme:** Özellikle erken gelişim döneminde, bakım verenlerin ve sosyal ortamın müdahalesi yoluyla sağlanan düzenli destek dağıtımı, bireyin duygusal tepkilerinin yapılandırılmasında ayrılma unsurlarıdır.

## 2. Üst–Alt Etkileşim Beyinlerine Dayalı Düzenleyici Mekanizmalar

Thompson'a göre duygu düzenlemesi nörobiyolojik düzeyde iki ana yolla açıklanmaktadır:

- **Yukarıdan Aşağıya Düzenleme:** Üst düzey duygusal durumlardan sorumlu prefrontal korteksin, duygusal uyarımı oluşturulan limbik yapılar (özellikle amigdala) üzerindeki inhibitör etkileri, duygu regülasyonunun kontrolünü ortaya çıkarır.
- **Aşağıdan Yukarıya Etkiler:** Limbik sistemden kaynaklanan duygusal uyarıların, üst düzey bileşenlerin ayrıntıları, duygu tepkilerinin otomatik ve duygusal alt yapı gelişimini vurgular.

## 3. Seçimsel Yaklaşım ve Hedef Yönelimliliği

Seçimsel perspektife göre, duygu düzenleme seçenekleri bireysel mevcut hedef ve bağlama olarak seçilir. Bu şekilde, duygusal reaksiyonların ve tamamlayıcı şemaların sabit olmadığı, aksine durumun değiştiği adaptif analizlerin parça değiştirilebildiği ile devam edilir.

## 4. Gelişimsel Sistemler Perspektifi

Makalede, gelişmelerin ve duygu düzenlemesinin gelişimsel sistemlerin yaklaşımıyla ele alınması, nörobiyolojik, davranışsal ve sosyal sistemler arasındaki etkileşimin vurgulanması bakış açısını önemser. Bu perspektif, duygusal deneyim ve düzenlemenin, erken çocukluktan başlayarak ve daha sonra bütünleşik hale gelen bir süreç olduğunu göstermektedir.

## 5. Sosyokültürel ve Bağlamsal Etmenlerin Etkisi

Duygu düzenlemenin sosyokültürel ve bağlamsal faktörlerden büyük ölçüde etkilendiğini belirtilmektedir. Ebeveyn–çocuk etkileşimleri, kültürel normlar ve sosyal değerler, bireyin duygusal deneyimlerinin nasıl yapılandırıldığı ve düzenlendiği önemli dışsal etmenler olarak ön planda çıkmaktadır.

### **2.1.2.2. Duygu Düzenleme Stratejileri**

Araştırmalar, duygu düzenlemenin bireyin psikolojik sağlığı, sosyal ilişkiler ve akademik/mesleki başarı üzerinde büyük etkileri olduğunu göstermektedir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010). En yaygın duygu düzenleme kuralları aşağıda açıklanmıştır:

#### ***a) Bilişsel Yeniden Değerlendirme (Yeniden Değerlendirme)***

Bilişsel yeniden değerlendirme, duygu uyandırıcı bir olayın algılanış biçiminin değiştirilmesiyle, ortaya çıkacak duygusal tepkilerin değiştirilmesine olanak sağlar. Yani bir olayın “tehlikeli” veya “zararlı” olarak yorumlanması yerine, farklı bir açıdan değerlendirilerek duygusal etkilerin azaltılması amaçlanır (Denollet vd., 2008; Gross, 2002). Örneğin, bir kişinin birinin önünde konuşurken yaşadığı kaygıyı, bunu bir fırsat olarak görerek azaltması mümkündür (Gross, 2002). Yeniden değerlendirme, olumlu performansı arttırırken olumsuz etkilerini azaltmada oldukça etkilidir (McRae vd., 2012).

#### ***b) Bastırma***

Duyguların korunmasını sağlamak için korunma stratejisidir. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılsada, bilginin içsel olarak deneyimlenmesini azaltmaz, yalnızca davranışsal anlamda baskılar (Gross, 2004). Yapılan alışmalar, baskılamının gerçekte duygu deneyimini çoğaltma yerine, anksiyete, stresli sıklıntı ve karşılıklı reaktiviteyi (ornekler, yüksek kalp atış hızı, yüz ifadelerinde azalma) arttırdığını göstermiştir (Amstadter, 2008; Denollet vd., 2008). Özellikle kültürel etkili olan bu strateji, kısa sürede işe yarasa da uzun süreli stres düzeyini artırabilir (Gross ve John, 2003). Örneğin, üzüntüsünü bastıran bir kişi, uzun süre kalıcı depresif belirtiler gösterebilir.

#### ***c) Dikkat Yönlendirme (Dikkat Dağıtımı)***

Kişinin konsantrasyonu, yoğun duygu yaratan bir olaydan farklı bir değişimin değişmesidir. Örneğin, stresli bir olay sırasında müzik dinlemek veya yürüyüş yapmak gibi aktiviteler bu stratejiye dönüştürülebilir (Thompson, 1994).

#### ***d) Problem Odaklı Yaklaşım (Problem Odaklı Başa ıkma)***

Bireyin, yaşadığı duygusal tepkinin ortadan kalkmaya odaklandığı stratejidir. Örneğin, sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin daha fazla kaygısını sürdürme çalışmasının problem odaklı bir düzenleme yöntemidir (Lazarus ve Folkman, 1984).

### ***e) Duygusal Paylaşım (Duygusal Paylaşım)***

Bireyin, yaşadığı duygusal deneyimi başkalarıyla paylaşarak rahatlık sağlar. Araştırmalar, sosyal destek alındığında stresin daha düşük olduğunu ve psikolojik iyi oluşların daha yüksek olduğunu göstermektedir (Zaki ve Williams, 2013).

### ***f) Nörobilimsel Yaklaşımlar***

Duygu düzenlemenin beyin hasarı ve nörolojik temellerine yönelik güncel araştırmaları da teorik çerçevelenizi zenginleştirebilir. Duygu düzenlemenin nörobiyolojik modeli, duygusal reaksiyonların oluşumu ve düzenlenmesinde merkezi sinir sisteminin sürdürülmesine dayanır. Amstadter (2008) Gross (1998) ve Thompson (2008) tarafından da ele alınan bu modele göre, amigdala, duygusal darbelere karşı hızlı ve yanıtlar üretirken, prefrontal korteks (özellikle dorsolateral ve ventromedial bölgede) bu yanıtları düzenleyerek daha uyumlu ve tepkilerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu iki bölge arasındaki denge, duygu düzenlemenin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Örneğin, bireyin stresli veya kaygı uyandıran bir durumla karşılaştığında, amigdala tehdit algısını arttırırken, prefrontal korteks bu algıyı yeniden değerlendirerek tepkileri kontrol ederek alabilir (Davidson, 1998; Ochsner ve Gross, 2005).

Bu nörobiyolojik süreç, nörotransmitter sistemler tarafından desteklenmektedir. Serotonin, dopamin ve norepinefrin gibi nörotransmitterler, amigdala ve prefrontal korteks arasındaki iletişimi düzenleyerek duygu düzenleme süreçlerini modüle eder. Örneğin, düşük serotonin belirtileri, anksiyete bozuklukları ile ilişkileri, duygu düzensizliklerindeki biyolojik dengesizliklerin psikopatoloji üzerinde ortaya çıktığı görülmektedir (Hariri vd., 2002). Ayrıca, hipokampusün stres tepkisini devam eden rolünü, özellikle kortizol salgısının uzun vadeli duygusal düzenleme üzerindeki etkilerini önemlidir (McEwen, 2007).

Anksiyete bozuklukları ve psikopatolojik değişiklikler, bu sistemlerde dayanıklılık ve işlevsel değişiklikler gözlemlenmektedir. Amigdala hiperaktivitesi ve prefrontal korteksin işlevselliğinde azalma, bu türde yaygın olarak tespit edilen nörobiyolojik anormalliklerdendir (Etkin, Büchel ve Gross, 2015). Duygu düzenleme stratejisi stratejik açıdan değerlendirildiğinde, yeniden değerlendirme (yeniden değerlendirme) gibi terapi stratejileri prefrontal korteks genişletme amigdala tepkisini baskılayabilirken, baskılama (bastırma) stratejileri daha fazla görünür stres tepkisine

yol açabilmektedir (Gross ve John, 2003). Bu bulgular, duygu düzenleme süreçlerini nörobiyolojik düzeyde anlamının klinik müdahalelerde nasıl kullanılabileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

## **2.2. Akademik Başarı Kavramsal Çerçeve**

Akademik başarı, öğrencinin eğitim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ifade eden, hem nicel hem de nitel ölçütlerle değerlendirilebilen çok boyutlu bir kavramdır (Karataş, 2018; York, Gibson ve Rankin, 2015). Geleneksel yaklaşımlar akademik başarıyı temel olarak ders notları, sınav sonuçları ve genel not ortalaması (GPA) gibi nicel ölçütlerle değerlendirirken; güncel literatürde akademik başarı tanımları yalnızca sınav performansı ile sınırlı kalmayıp bilişsel gelişim, motivasyon düzeyi, öz-düzenleme becerileri, öğrenme süreçleri, duygusal faktörler ve eleştirel düşünme becerileri gibi nitel faktörleri de içine alarak tanımını genişletmektedir (Demir ve Yıldız, 2020; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Terenzini ve Reason, 2005; York, Gibson ve Rankin, 2015).

### **2.2.1. Akademik Başarı Ölçüm Teknikleri**

Akademik başarı yalnızca notlarla ve sınav sonuçlarıyla değil, öğrencilerin akademik süreçlere katılımı, öğrenme çıktıları ve kişisel gelişimleri üzerinden de değerlendirilmektedir (Kuh vd., 2006). Derece tamamlama, öğrencinin eğitimini başarıyla tamamlamasını gösterirken, öğrenme çıktıları bilişsel yetkinlikler, bilimsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi becerileri kapsar. Öğrenci memnuniyeti ve akademik katılım ise, akademik başarının öznel yönlerini anlamak açısından önemli değerlendirme kriterleridir. Aşağıda literatürde yer alan temel akademik başarı ölçümlerine yer verilmiştir.

#### **2.2.1.1. Akademik Performans Ölçütleri**

Akademik başarıyı değerlendirmek için en yaygın kullanılan ölçütlerden biri not ortalaması (GNO) ve standart testlerdir. GNO, öğrencinin derslerde aldığı notların ortalaması üzerinden genel akademik başarısını gösterir (Hanushek, 2003; York, Gibson ve Rankin, 2015). Standart testler ise öğrencinin bilişsel yeteneklerini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini objektif olarak değerlendirmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

### **2.2.1.2. Akademik Süreç ve Öğrenme Stratejileri Ölçümleri**

Akademik başarı yalnızca alınan notlarla değil, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerileri ile de doğrudan ilişkilidir. Bu stratejilerin etkinliğini ölçmek için öğrenme ve çalışma stratejileri ölçekleri kullanılmaktadır (Linksman, 1999; Uluğ, 1981). Bu ölçekler, bireysel öğrenme alışkanlıklarını değerlendirerek hangi tekniklerin verimli olduğunu belirlemeye yardımcı olabileceği aktarılmıştır (Indreica, Cazan ve Truță, 2011).

### **2.2.1.3. Akademik Öz-Yeterlik ve Duygu Ölçekleri**

Öğrencilerin akademik yeterliliklerine olan inançlarını ve duygusal durumlarını ölçmek için akademik öz-yeterlik ölçekleri ve duygu ölçekleri kullanılır (Pajares, 1996; Pekrun vd., 2011). Akademik öz-yeterlik ölçekleri, öğrencinin kendi becerilerine duyduğu güveni ölçerken, duygu ölçekleri sınav kaygısı, öğrenmeye yönelik motivasyon ve akademik stres gibi faktörleri değerlendirir. Bu ölçekler, öğrencinin akademik başarısını etkileyen psikososyal süreçlerin daha kapsamlı analiz edilmesini sağlar.

### **2.2.1.4. İleri İstatistiksel Analizler**

Akademik başarıya etki eden faktörlerin daha karmaşık ilişkilerini ortaya koymak için yapısal eşitlik modeli (YEM) ve Sobel testi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Preacher ve Hayes, 2008; Schunk ve Pajares, 2002). SEM, akademik başarı ile motivasyon, kaygı ve öğrenme stratejileri arasındaki çok yönlü ilişkileri sistematik olarak incelemeye yardımcı olur. Sobel testi ise, psikososyal değişkenlerin akademik başarı üzerindeki dolaylı etkilerini belirlemek için kullanılan ileri düzey bir analiz yöntemidir.

## **2.2.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler**

Akademik başarı, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca elde ettikleri bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyini ifade eder (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Bu başarı yalnızca bireysel çaba ve bilişsel yeterliliklere bağlı değildir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bireyin psikolojik durumu, sosyal çevresi, ekonomik koşulları ve eğitim sisteminin yapısı gibi pek çok faktör de bu başarıyı belirler (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006;

Linnenbrink ve Pintrich, 2002, s. 313). Bu yüzden Akademik başarı, bilişsel süreçler, öz-düzenleme becerileri, motivasyonel faktörler ve psikososyal destek mekanizmaları ile bütünleşik olarak ele alınmalıdır. Bu çalışmada, akademik başarıyı etkileyen temel faktörler, ilgili literatür ışığında detaylı olarak ele alınacaktır.

### **2.2.2.1. Bireysel Özellikler ve Öğrenme Stratejileri**

Akademik başarıda bireysel farklılıklar büyük rol oynamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Zihinsel kapasite, öğrenme stilleri, hedef belirleme ve zaman yönetimi gibi bireysel özellikler, öğrencilerin derslere yaklaşımını ve bilgiyi işleme süreçlerini doğrudan etkiler (Weinstein ve Mayer, 1986). Demir ve Yıldız (2020), öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin akademik performans üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu savunmuştur. Öz düzenleme becerileri, öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme yetilerini kapsar ve bu beceriler, akademik başarı üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu ve başarılı öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini geliştirdiği öne sürülmüştür (Demir ve Yıldız, 2020, s. 78; Schunk ve Zimmerman, 2012; Zimmerman, 2002, s. 64-70).

### **2.2.2.2. Bilişsel Faktörler**

Bilişsel süreçler, öğrencilerin akademik performanslarını belirleyen en temel unsurlar arasında yer alır. Bellek, dikkat, işlem hızı ve bilişsel esneklik, öğrencilerin bilgi edinme ve bu bilgiyi kullanma becerilerini doğrudan etkileyen faktörlerdir (Hanushek, 2003; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek için kullandıkları öğrenme stratejileri de bilişsel faktörler kapsamında değerlendirilir. SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review), Pomodoro ve Feynman teknikleri, bilgi edinme sürecini optimize eden kanıtlanmış yöntemlerdir (Carey, 2014; Cirillo, 1992).

Ayrıca, meta-bilişsel farkındalık öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve yönetme kapasitesini artırarak akademik başarısını doğrudan etkileyebilir (Pintrich ve Schunk, 2002). Öz-düzenleme ise öğrencinin hedefler belirleme, öğrenme materyalleri ile etkileşim kurma ve bilgi edinme sürecini yönetme becerisini ifade eder (Zimmerman, 2002).

Weinstein ve Mayer (1986) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri modeli; bilişsel stratejiler (örneğin tekrar etme, anlamlandırma), üstbilişsel stratejiler (planlama,

izleme, değerlendirme) ve kaynak yönetimi stratejilerini içermektedir (Weinstein ve Mayer,1986).

Bu stratejilerin etkili bir biçimde kullanılması, öğrenmenin kalıcılığını ve akademik başarıyı artırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Ancak bu stratejilerin nasıl, ne zaman ve ne ölçüde kullanılacağı bilgisi de en az stratejilerin kendisi kadar önemlidir (Weinstein ve Mayer, 1986).

### **2.2.2.3. Psikolojik Faktörler**

Duygular, akademik becerileri hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkileyebilir. Pozitif akademik duygular, öğrenme sürecine duyulan ilgiyi ve motivasyonu artırırken, negatif duygular öğrencinin bilişsel kaynaklarını tüketerek akademik performansını düşürebilir (Fredrickson, 2001; Pekrun vd., 2002a). kısaca psikolojik durumu, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve dolayısıyla başarılarını etkileyebilir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006).

Bazı yazarlar çalışmalarında öz güven, içsel motivasyon, kaygı, stres düzeyi ve öğrenme stratejileri gibi etkenlerin, bireyin akademik performans üzerinde en güçlü belirleyicilerden olduğunu belirtmişlerdir (Ergene, 2011; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Richardson, Abraham ve Bond, 2012,; Weinstein ve Mayer, 1986). Özellikle sınav kaygısının, öğrencilerin çalışma belleğini ve dikkat süreçlerini olumsuz etkileyerek öğrencilerin sahip oldukları bilgileri etkin şekilde kullanmalarını engelleyebileceği vurgulanmış ve bu durumun öğrencinin potansiyelini ortaya koyamamasına neden olabileceği belirtilmiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006; Gross, 2002; Zeidner, 1998). Örneğin Soysal (2019), araştırmasında sınav kaygısı ve duygu düzenleme stratejilerinin akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmiş, yüksek kaygının öğrencilerin bilişsel performansını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Gross, 2002; Meece ve Miller, 2001).

Öz-yeterlik inancı, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşma konusunda duyduğu güveni gösterirken, kendi kendini motive etme becerisi uzun vadeli akademik başarıyı sürdürmede kritik bir rol oynar ve bu durum akademik başarıyla güçlü bir ilişkiye sahiptir (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2002; Zimmerman, 2000).

İçsel motivasyon, öğrencinin öğrenme sürecine duyduğu ilgi ve merak ile ilişkilidir ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen en önemli faktörlerden biridir (Deci ve Ryan, 1985; Schunk ve Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). Dışsal motivasyon ise ödüller, notlar ve

sosyal beklentilere bağlı olarak şekillenir ve kısa vadede akademik başarıya katkı sağlasa da uzun vadeli öğrenmede içsel motivasyon kadar etkili olmayabilir (Deci ve Ryan, 1985; Pajares, 1996; Pintrich ve Schunk, 2002).

Schunk ve Zimmerman (2012) ise, içsel ve dışsal motivasyonun akademik başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Motivasyon, akademik becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynar. İçsel motivasyon, öğrencinin öğrenmeye yönelik doğal ilgisi ve keşfetme isteği ile ilişkilidir. Dışsal motivasyon ise ödüller, notlar veya sosyal baskılar gibi dış faktörlerle yönlendirilir (Deci ve Ryan, 1985). Akademik becerileri şekillendiren önemli motivasyonel unsurlardan biri başarı hedefleridir. Öğrenciler öğrenme odaklı hedefler belirlediğinde, bilgiyi derinlemesine öğrenmeye çalışırken, performans odaklı hedefler belirlediklerinde rekabet ortamında başarıya ulaşmaya çalışırlar (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrencinin motivasyonunu sürdürebilmesi için geri bildirim mekanizmaları önemlidir. Öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin yapıcı olması, öğrencinin akademik gelişimini olumlu yönde etkileyebilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Aynı şekilde Koca ve Dadandi (2019), akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı ve akademik motivasyonun, öğrencinin performansını şekillendiren kritik psikososyal faktörler olduğunu belirterek, bu unsurların birbirleriyle etkileşim içinde başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur (Koca ve Dadandi, 2019, s. 241). Schunk ve Zimmerman (2012) ise özellikle öğrencinin öz-yeterlik algısının başarılı öğrenmenin temel yapıtaşı olduğunu savunmuştur (Schunk ve Zimmerman, 2012, s. 315). Akademik öz-yeterlilik olarak ele alınan bu kavram, öğrencinin kendi öğrenme becerilerine olan inancını temsil eder ve bu inanç akademik performans üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Pajares, 1996; Pekrun vd., 2011).

#### **2.2.2.4. Sosyoekonomik Düzey ve Aile Desteği**

Öğrencinin ailesinin ekonomik ve sosyal durumu, akademik başarıda belirleyici bir role sahiptir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi, öğrencinin eğitim hayatını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdendir (Jeynes, 2007, s. 89; Rohner, 2004, s. 831).

Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler, yeterli kaynaklara erişim sağlayamadıkları gibi uygun bir çalışma ortamından da yoksun kalabilirler (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006).

Aile içindeki iletişim biçimi, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve çocuğa sunulan destek, bireyin öğrenme sürecini doğrudan etkiler (Weinstein ve Mayer, 1986). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı durumlarda, bu öğrenciler eğitim sürecinde ciddi dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006).

Rohner (2004) ise, ebeveyn kabulü ve reddinin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisini vurgulayarak, aile desteğinin akademik başarının gelişiminde önemli rol oynadığını ifade etmiştir (Rohner, 2004, s. 831). (Jeynes, 2007, s. 89; Rohner, 2004, s. 831).

#### **2.2.2.5. Çevresel ve Kültürel Faktörler**

Öğrencinin akademik becerilerini şekillendiren dış faktörler arasında eğitim ortamı, sosyal destek mekanizmaları ve kültürel faktörler yer alır (Kuh vd., 2006; Pascarella ve Terenzini, 2005; York, Gibson ve Rankin, 2015). Okul ortamı, öğretmen tutumları, akran ilişkileri ve genel toplumsal yapı başarıyı etkileyen çevresel faktörlerdendir (Weinstein ve Mayer, 1986; York, Gibson ve Rankin, 2015). Öğrencinin kendini güvende ve desteklenmiş hissettiği bir öğrenme ortamı, öğrenme motivasyonunu artırır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Aile ve öğretmen desteği, öğrencinin akademik öz-yeterlik inancını ve motivasyonunu artırarak akademik başarısını sürdürülebilir hale getirir (Pascarella ve Terenzini, 2005; York, Gibson ve Rankin, 2015). Ayrıca, akran desteği ve sosyal etkileşimler, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getiren faktörler arasındadır (Kuh vd., 2006). Rivkin, Hanushek ve Kain (2005), öğretmen kalitesi ve sınıf mevcudu gibi çevresel faktörlerin öğrencilerin akademik başarısını belirlemede önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005, s. 417).

Özellikle mentorluk ve rehberlik hizmetleri, öğrencinin akademik süreçlerine uyum sağlamasına yardımcı olurken, akademik kaynaklara erişim ise öğrenme verimliliğini artırmaktadır (Astin, 1993; Braxton vd., 2004). Öğrenci bağlılığı, öğrencinin derslere aktif katılımı, okula devam oranı ve sosyal etkileşimleriyle tanımlanan kritik bir faktördür (Finn ve Rock, 1997; Kuh vd., 2006; Tinto, 1993). Çünkü bağlılığı yüksek olan öğrenciler, öğrenmeye daha açık olup akademik performanslarını daha yüksek düzeyde sürdürme eğilimindedir (Finn ve Rock, 1997; Pascarella ve Terenzini, 2005; Zimmerman, 2000).

Kültürel faktörler de akademik becerilerin gelişimini etkileyebilir. Örneğin, bireyci kültürlerde öğrenciler bağımsız öğrenme stratejilerine yönelirken, kolektivist kültürlerde öğrenciler işbirlikçi öğrenme süreçlerini tercih edebilir (Frenzel vd., 2007). Kültürel değerler, eğitim sürecine verilen önem ve toplumun eğitimle kurduğu ilişki de öğrencinin başarıya bakış açısını şekillendirir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bazı toplumlarda eğitim merkezi bir değerken, bazı yerlerde farklı yaşam becerileri daha fazla ön plana çıkabilir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006).

Öğretmen niteliği, pedagojik yaklaşımlar ve verilen geri bildirimler, öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkiler yaratır (Hattie, 2009, s. 102; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005, s. 417).

#### **2.2.2.6. Eğitim Sistemine ve Politikalarına Bağlı Faktörler**

Akademik başarı yalnızca bireyin özelliklerine değil, aynı zamanda içinde bulunduğu eğitim sistemine de bağlıdır (Weinstein ve Mayer, 1986). Eğitim sisteminde uygulanan standart sınavlar ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, farklı öğrenme stillerine sahip bireyleri aynı kalıba sokmakta ve bazı öğrencilerin potansiyelini göz ardı etmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Eğitim politikalarının öğrenci merkezli ve kapsayıcı olması, özellikle dezavantajlı grupların akademik başarılarını artırmak için kritik öneme sahiptir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu nedenle, bireysel çaba kadar sistemsel yapıların da yeniden düzenlenmesi gereklidir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2006). Hattie (2009) ise öğretmen niteliği ve pedagojik yaklaşımların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ileri sürerken, eğitim sürecinde öğretmen geri bildiriminin kritik bir unsur olduğunu vurgulamıştır (Hattie, 2009, s. 102). (Hattie, 2009, s. 102; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005, s. 417).

Etkili eğitim stratejileri, akademik becerileri geliştiren önemli faktörlerden biridir. Yapılandırmacı öğrenme modelleri, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmelerini teşvik eder ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Piaget, 1950; Vygotsky, 1978). Öğretim yöntemleri de öğrencinin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Örneğin, etkileşimli öğretim teknikleri, öğrencinin derse olan ilgisini artırarak akademik becerilerini güçlendirebilir (Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin sunduğu değerlendirme yöntemleri, öğrencinin akademik gelişimini desteklemek için önemli bir rol oynayabileceği belirtilmiştir (Pekrun vd., 2011).

### **2.2.3. Akademik Başarı İçin Stratejiler**

Akademik başarıyı sürdürülebilir hale getirmek için kullanılan stratejiler öğrencinin öğrenme süreçlerini destekleyerek akademik performansını artırır.

#### **2.2.3.1. Etkili Öğrenme Stratejileri**

Öğrenme stilleri bireysel farklılıklar gösterdiğinden, öğrencilerin görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme yöntemlerine uygun stratejiler geliştirmesi akademik başarıyı artırabilir (Dunn ve Dunn, 1993; Fleming ve Mills, 1992; Linksman, 1999). Kendi kendine düzenleyerek öğrenme (self-regulated learning), öğrencinin çalışma planlarını yapmasını, zamanını etkili yönetmesini ve öz değerlendirme yapmasını kapsar (Pintrich ve Schunk, 2002; Schunk ve Pajares, 2002; Zimmerman, 2000).

#### **2.2.3.2. Zaman Yönetimi**

Zaman yönetimi öğrencinin akademik başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Ders çalışma sürelerini planlı bir şekilde organize etmek, öğrenme süreçlerini etkili hale getirir (Claessens vd., 2007; Covey, 1998). Önceliklendirme stratejisi, öğrencinin akademik görevlerini belirli bir hiyerarşi içinde tamamlamasını sağlayarak başarıyı artırır (Britton ve Tesser, 1991; Macan vd., 1990). Zaman bloklama yöntemi ise öğrencinin belirli aralıklarla ders çalışarak öğrenme verimliliğini korumasına yardımcı olur (Eilam ve Aharon, 2003; Phelps vd., 2003).

#### **2.2.3.3. Aktif Öğrenme**

Bilgilerin yüzeysel ezberlenmesi yerine derinlemesine kavranmasını sağlayarak akademik başarıyı destekler (Chi, 2009). Problem çözme teknikleri, öğrencinin analitik düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme sürecinde daha etkili olmasını sağlar (Jonassen, 1997; Mayer, 2002). Grup çalışmaları ise öğrencinin akademik süreçlere sosyal olarak entegre olmasına yardımcı olur (Johnson vd., 1998; Slavin, 1996).

#### **2.2.3.4. Motivasyon Yönetimi**

Öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için içsel ve dışsal motivasyonu koruyarak akademik hedeflerine yönelmelerini sağlar (Deci ve Ryan, 1985; Wigfield ve Eccles, 2000). Öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonu geliştirmek, öğrencinin

akademik hedeflerine daha bağımsız şekilde ilerlemesini sağlarken, ödüllendirme teknikleri öğrencinin başarısını pekiştirmektedir (Bandura, 1997).

#### **2.2.3.5. Duygu Düzenleme ve Sınav Kaygısını Yönetme**

Öğrencinin akademik başarıyı koruması için stres ve kaygı düzeylerini düzenleme sürecidir (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998). Bilişsel yeniden çerçeveleme tekniği, öğrencinin sınav kaygısını olumlu bir perspektifle değerlendirmesine yardımcı olur (Gross, 2002; Meichenbaum, 1985). Nefes teknikleri ise öğrencinin sınav sırasında daha sakin ve odaklanmış kalmasını sağlayarak akademik performansı korumaktadır (Lazarus, 1991; Zeidner, 1995). Öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi ise sınav sırasında oluşan kaygıyı azaltarak akademik başarılarını artırabilir (Gross, 2002; Pekrun ve Stephens, 2012; Zimmerman, 2000).

#### **2.2.4. Akademik Başarı İçin Teknikler**

Akademik başarıyı destekleyen teknikler, öğrencinin öğrenme süreçlerini optimize ederek akademik performansını artırmasına yardımcı olur.

##### **2.2.4.1. Pomodoro Tekniği**

Pomodoro tekniği, öğrencinin çalışma sürecini belirli periyotlara bölerek odaklanma kapasitesini artırmayı ve bilişsel tükenmeyi önlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Cirillo, 1992; Baumeister ve Tierney, 2011; Newport, 2016). Bu teknikte, 25 dakikalık yoğun çalışma seansları uygulanır ve her seans sonunda 5 dakikalık kısa bir mola verilir (Eilam ve Aharon, 2003; Phelps vd., 2003). Dört seans tamamlandıktan sonra, öğrencinin zihinsel dinlenmesini sağlamak amacıyla 15-30 dakikalık daha uzun bir mola yapılır (Cirillo, 1992). Araştırmalar, bu yöntemin konsantrasyonu artırarak verimliliği yükselttiğini ve öğrencilerin dikkat sürelerini daha uzun süre korumalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Baumeister ve Tierney, 2011; Newport, 2016). Ayrıca, kısa molaların öğrenmeyi pekiştirdiği ve zihinsel süreçleri yenilediği de belirtilmektedir (Eilam ve Aharon, 2003; Phelps vd., 2003).

##### **2.2.4.2. SQ3R Tekniği (Survey, Question, Read, Recite, Review)**

SQ3R metodu, öğrencilerin akademik metinleri daha etkili okumalarını ve bilgiyi kalıcı hale getirmelerini sağlayan bir öğrenme tekniğidir (Pressley ve Afflerbach, 1995; Robinson, 1946). Bu yöntemde öğrenci önce metni hızlıca tarayarak genel

yapıyı ve ana kavramları anlamaya çalışır (McDaniel vd., 2009). Ardından, metinle ilgili temel sorular oluşturur; bu adım, bilgiyi aktif olarak işlemesine yardımcı olur (belirler ve öğrenmeyi güçlendirir (Pressley ve Afflerbach, 1995). Bilgileri yüksek sesle tekrar Robinson, 1946). Daha sonra öğrenci, metni dikkatlice okuyarak önemli bilgileri etme veya özetleme işlemiyle öğrenme pekiştirilir ve belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilerek uzun süreli bellekte kalması sağlanır (McDaniel vd., 2009). Bu yöntem, öğrencinin bilgiyi zihinsel olarak aktif bir şekilde işlemesine olanak tanır ve daha kalıcı öğrenme sağlar (Pressley ve Afflerbach, 1995; Robinson, 1946).

#### **2.2.4.3. Feynman Tekniği**

Feynman tekniği, öğrencinin öğrenilen bilgiyi en basit haliyle ifade ederek kavrama sürecini geliştiren bir yöntemdir (Carey, 2014; Feynman, 1985). Bu teknik, öğrencinin konuyu derinlemesine anlamasını ve açık bir şekilde anlatabilmesini sağlamak için belirli adımlardan oluşur (Newport, 2016). İlk olarak öğrenci, öğrenmek istediği konuyu en sade haliyle anlatmaya çalışır (Carey, 2014). Açıklama sırasında nerelerde takıldığı ve hangi noktaları daha iyi anlaması gerektiğini analiz eder (Feynman, 1985). Daha sonra konuyla ilgili eksiklikler giderildikten sonra öğrenci, kendi kelimeleriyle bilgiyi tekrar ifade etmeye çalışır (Newport, 2016). Son aşamada, öğrenci bilgiyi tam olarak kavrayabilmesi için ek öğrenme kaynaklarını kullanır ve anlatımını güçlendirir (Carey, 2014). Bu teknik, öğrencinin kendi kendine öğretmesini teşvik ederek bilgiyi kalıcı hale getirmesine yardımcı olur (Carey, 2014; Feynman, 1985; Newport, 2016).

#### **2.2.4.4. GROW Modeli (Goal, Reality, Options, Will)**

GROW modeli, öğrencilerin akademik hedeflerini belirlemelerine ve öğrenme süreçlerini planlı hale getirmelerine yardımcı olan bir stratejidir (Covey, 1998; Whitmore, 1992). Öğrenci bu modelde önce akademik hedeflerini belirli ve ölçülebilir şekilde tanımlar (Whitmore, 1992). Ardından, mevcut bilgi seviyesini değerlendirerek hangi noktaları geliştirmesi gerektiğini belirler (Covey, 1998). Hedeflerine ulaşmak için farklı çalışma tekniklerini ve stratejileri değerlendirir (Whitmore, 1992). Çalışma planını uygulayarak sürekli gelişimi destekleyen bir öğrenme rutini oluşturur (Covey, 1998). Bu model, öğrencinin daha yapılandırılmış bir öğrenme süreci oluşturmasını ve akademik gelişimini düzenli olarak takip etmesini sağlar (Covey, 1998; Whitmore, 1992).

#### 2.2.4.5. Bilişsel Yeniden Çerçeveleme

Bilişsel yeniden çerçeveleme, öğrencinin akademik başarısızlıkları veya sınav kaygısını yönetmesine yardımcı olan bir tekniktir (Beck, 1976; Lazarus, 1991). Bu teknik, öğrencinin olumsuz akademik deneyimleri pozitif bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar (Zeidner, 1998). Kaygıyı azaltmak için öğrenci, kendi içsel diyaloglarını değiştirerek daha sağlıklı bir düşünme yapısı oluşturur (Spielberger ve Vagg, 1995). Başarısızlıklarını öğrenme fırsatı olarak değerlendirme alışkanlığı kazanır ve hatalarını analiz ederek bu süreçleri gelecekte daha iyi yönetebilir (Meichenbaum, 1985). Ayrıca, sınav öncesinde kendi kendine güven artıran ifadeler kullanarak stres seviyelerini düşürür (Aspinwall, 1998). Bu teknik, öğrencinin özgüvenini artırarak daha verimli bir akademik ortam oluşturmaya yardımcı olur (Beck, 1976; Gross, 2002; Zeidner, 1998).

#### 2.3. Sınav Kaygısı Kavramsal Çerçeve

Sınav kaygısı, bireylerin sınav ve değerlendirme gibi akademik durumlarla karşılaştıklarında ya da sınav öncesinde ve sonrasında yaşadıkları bilişsel, fizyolojik, duygusal, davranışsal ve sosyal tepkilerin bütünüdür (Sarason, 1984; Spielberger, 1980; Zeidner, 1998). Bu olgu, çok boyutlu bir psikolojik durum olup, sadece sınav anında değil, sınav öncesi ve sonrasındaki süreçlerde de bireyin çeşitli tepkileriyle kendini gösterebilir (Spielberger ve Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Sınav kaygısı, bireyin başarısızlık korkusu, olumsuz düşünceler ve düşük öz-yeterlik algısı gibi psikolojik bileşenleri içerir (Cassady ve Johnson, 2002; Sarason, 1975). Ayrıca, sınav sırasında bedensel tepkiler de bu kaygıyı pekiştiren önemli bir faktördür (Liebert ve Morris, 1967; Wine, 1971).

Wine (1971), sınav kaygısını iki ana bileşene ayırarak incelemiştir: *endişe* ve *duygulanım*. Endişe, bireyin sınavla ilgili olumsuz düşüncelerini ve başarısızlık korkusunu ifade ederken; duygulanım, sınav esnasında yaşanan fizyolojik tepkilerle (örneğin terleme, kalp çarpıntısı) ilişkilidir (Wine, 1971). Liebert ve Morris (1967) ise benzer şekilde sınav kaygısını *bilişsel endişe* ve *duygusal uyarılma* olarak iki farklı boyutta ele almışlardır. Bilişsel endişe, başarısızlık korkusu ve sınavla ilgili olumsuz düşüncelerle ilişkiliyken, duygusal uyarılma, kaygının fiziksel belirtilerini yansıtan,

bireyin sınav anındaki duygusal durumunu ifade eder (Liebert ve Morris, 1967; Wine, 1971).

Cassady ve Johnson (2002), sınav kaygısının akademik performansla ilişkisini daha geniş bir çerçevede ele almış ve kaygının düşük öz-yeterlik algısı ve performans kaygısı ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Kaygı, bireylerin kendilerine olan güvenlerinin kaybolmasına ve sınavdaki başarılarının azalmasına yol açmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002; Sarason, 1984). Bu bulgular, kaygının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini belirginleştirirken, bireylerin sınav öncesindeki hazırlık süreçlerinde de önemli zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Demir, 2020; Zeidner ve Matthews, 2005).

Sınav kaygısının yalnızca sınav anıyla sınırlı olmadığı, sınav öncesi ve sonrasında da bireylerin psikolojik durumlarını etkileyebileceği günümüzde yapılan araştırmalarla vurgulanmaktadır (Öztürk vd., 2019; von der Embse vd., 2018). Bu bağlamda, sınav kaygısının hem kısa vadeli hem de uzun vadeli psikolojik etkileri olduğu, bireylerin eğitim süreçlerini ve mesleki gelişimlerini doğrudan etkilediği belirtilmiştir (Beidel ve Turner, 1988; Öztürk vd., 2019). Ayrıca, Yıldırım ve Demir (2020), sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiş ve kaygı düzeyinin yüksek olduğu bireylerin sınav performanslarının genellikle daha düşük olduğunu bulmuşlardır (Yıldırım ve Demir, 2020).

Sınav kaygısının farklı akademik disiplinlerde farklı şekillerde tezahür edebileceği, bu kaygının alanlar arası farklı etkiler yaratabileceği de Kara ve arkadaşlarının (2021) araştırmalarında belirtilmiştir. Örneğin, matematik gibi bazı derslerde kaygının daha belirgin olduğu ve bunun da öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde düşürdüğü gözlemlenmiştir (Kara vd., 2021; Zeidner, 1998). Bu durum, sınav kaygısının sadece bireysel değil, aynı zamanda akademik alanın doğasıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Zeidner, 1998).

Sınav kaygısının yönetilmesinde zaman yönetimi ve duygu düzenleme becerilerinin önemli bir rol oynadığı da yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Putwain ve Symes, 2012; Zeidner ve Matthews, 2005). Zaman yönetimi, öğrencilerin sınav öncesi hazırlık süreçlerini daha verimli ve düzenli bir şekilde organize etmelerine yardımcı olurken, duygu düzenleme becerileri, kaygıyı kontrol etme ve stresle başa çıkma

noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk vd., 2019; Putwain ve Symes, 2012; Zeidner ve Matthews, 2005).

Sonuç olarak, sınav kaygısı, bireylerin hem psikolojik iyi oluşunu hem de akademik performansını etkileyebilecek karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Bu kaygının yalnızca bireyin sınav başarısını değil, genel yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkileyebileceği ve sınav kaygısının yönetilmesinin, bireylerin eğitim süreçlerini ve mesleki yaşamlarını iyileştirebileceği pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Ergene, 2003; Spielberger ve Vagg, 1995; Yıldırım ve Demir, 2020; Zeidner ve Matthews, 2005).

### **2.3.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri**

Sınav kaygısı, çok boyutlu bir olgu olarak, bireylerin sınav durumlarında yaşadıkları bilişsel, fizyolojik, duygusal, davranışsal ve sosyal tepkilerin birleşimi olarak tanımlanabilir (Cassady ve Johnson, 2002; Liebert ve Morris, 1967; McDonald, 2001; Meijer, 2001; Sarason, 1984; Spielberger, 1980; Spielberger ve Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Bu bileşenler, sınav kaygısının bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Araştırmalar, sınav kaygısını dört ana bileşende incelemiştir: bilişsel, fizyolojik/duygusal, davranışsal ve sosyal. Bu boyutlar, sınav kaygısının bireylerin genel psikolojik iyilik hali ve akademik performansları üzerindeki etkilerini farklı açılardan açıklamaktadır (Öztürk vd., 2019; Zeidner ve Matthews, 2005). Literatürde bazı çalışmalarda bu dörtlü bileşene ek olarak motivasyonel boyutunda ele alındığı görülmektedir (Covington, 1992; Pekrun, 2006).

#### **2.3.1.1. Bilişsel Boyut – Endişe**

Sınav kaygısının en önemli bileşenlerinden biri **bilişsel endişe** olup, bireyin başarısızlık korkusu ve olumsuz düşünceler geliştirmesiyle ilişkilidir (Cassady ve Johnson, 2002; Meijer, 2001). Bilişsel boyut, sınav kaygısının en belirgin ve etkili bileşenlerinden biridir ve genellikle "endişe" kavramı ile ilişkilendirilir. Bu boyut, bireylerin sınavla ilgili olumsuz düşüncelerini, başarısızlık korkusunu ve sınav sonucu hakkındaki kaygılarını içerir (Liebert ve Morris, 1967). Bu olumsuz düşünceler, genellikle sınav sırasında dikkat dağınıklığına, bilgiye odaklanma zorluğuna ve sınavda başarılı olamama korkusuna yol açar. Wine (1971), sınav sırasında ortaya çıkan bu olumsuz otomatik düşüncelerin, öğrencilerin sınav performanslarını olumsuz

etkilediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Cassady ve Johnson (2002), düşük öz-yeterlik algısının bilişsel kaygının temel belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin sınavda başarılı olamayacaklarına dair inançlarını pekiştirir ve kaygıyı daha da derinleştirir. Ayrıca, Erzen ve Özer (2014), kişisel ve akademik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve yüksek akademik başarı beklentisinin kaygıyı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Meijer (2001), sınav kaygısının bilişsel boyutunun, öğrencilerin sınav sırasında yaşadığı dikkat dağınıklığının önemli bir belirleyeni olduğunu belirtmektedir. Bu dikkat dağınıklığı, öğrencilerin sınav sürecinde sorulara odaklanmalarını zorlaştırır ve doğru cevaplar verme kapasitelerini engeller. Ayrıca, Spielberger (1980), bilişsel endişenin genel kaygı düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve bu kaygının akademik performansı doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Günümüzde yapılan araştırmalar, bilişsel süreçlerde yaşanan bozulmaların, öğrencilerin sınav başarısızlıkları üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir (Yıldırım ve Demir, 2020). Bu da sınav kaygısının, öğrencilerin sınav hazırlığı ve sınav anındaki bilişsel işlevsellik üzerinde ciddi bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

### **2.3.1.2. Fizyolojik / Duygulanımsal Boyut**

Fizyolojik boyut, sınav kaygısının bedensel belirtilerini içeren ve genellikle "duygulanım" olarak adlandırılan bir bileşendir (Spielberger ve Gonzalez, 1980; Zeidner, 1998). Bu boyut, bireylerin sınav sırasında yaşadığı fiziksel tepkileri kapsar ve bu tepkiler, kaygının şiddetini doğrudan etkiler. Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısının fizyolojik belirtileri olarak terleme, kalp çarpıntısı, mide bulantısı ve titreme gibi reaksiyonları örnek göstermiştir. Bu bedensel tepkiler, kaygının psikolojik etkilerinin dışı vurumudur ve bireyin sınav performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

Spielberger (1980), sınav kaygısının otonom sinir sistemi üzerinde bir etki yaratarak bu tür fizyolojik reaksiyonların ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Otonom sinir sisteminin aşırı uyarılması, öğrencinin hem bedensel hem de psikolojik anlamda aşırı stres yaşamasına yol açabileceğini belirtmiştir. Morris, Davis ve Hutchings (1981) ise kaygı seviyesinin artmasıyla birlikte, bu bedensel belirtilerin şiddetinin de arttığını gözlemlemişlerdir. Eysenck (1992), sınav kaygısının çalışma belleği üzerindeki yükü artırarak, bireylerin bilişsel kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmalarını engellediğini belirtmiştir. Bu da, yüksek kaygı seviyelerinin sınav

performansı üzerindeki olumsuz etkilerini güçlendiren bir diğer faktördür. Stöber ve Pekrun (2004), fizyolojik kaygının sınav performansını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Son dönemde yapılan güncel araştırmalar, stres hormonları (özellikle kortizol) ve diğer fizyolojik parametrelerin kaygı seviyeleriyle ilişkili olduğunu ve bu biyolojik faktörlerin sınav kaygısının şiddetini artırabileceğini ortaya koymuştur (Öztürk vd., 2019; Stöber ve Pekrun (2004). Bu bulgular, kaygının fizyolojik yanıtlarının sınav performansını olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeğini desteklemektedir.

### **2.3.1.3. Davranışsal Boyut**

Davranışsal boyut, sınav kaygısının öğrencilerin sınav öncesi, sırası ve sonrasındaki davranışlarını etkileyen önemli bir bileşendir (Gerwing vd., 20158; Cassady ve Johnson, 2002; von der Embse vd., 2013). Bu boyut, kaygının öğrencilerin sınavdaki hareketlerini, sınav öncesindeki hazırlıklarını ve sınav stratejilerini nasıl şekillendirdiğini açıklar (Huberty, 2009; Zeidner, 1998). Örneğin, Uzun Özer ve Topkaya (2011), akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yüksek kaygı düzeyinin erteleme davranışını artırdığını bulmuşlardır. Sarason (1984), sınav kaygısının kaçınma davranışları, erteleme, çalışmaya başlamama ve sınav sırasında performans düşüklüğüne yol açtığını belirtmiştir. Kaygılı bireyler, sınavdan kaçınmak için çeşitli stratejiler geliştirir, ancak bu kaçınma davranışları onların başarı düzeylerini olumsuz etkiler. Karaçor (2020), sınav kaygısının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve sınav hazırlığı süreçlerini etkileyebileceğini vurgulamıştır

Rana ve Mahmood çalışmalarında (2010), yüksek kaygıya sahip bireylerin genellikle etkili çalışma yöntemlerinden uzaklaştığını ifade etmiştir. Zeidner (1998), yüksek kaygı seviyesine sahip bireylerin sınav sırasında soruları geçiştirme veya etkili bir şekilde çözmeme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Bu da kaygının bireylerin sınav sürecindeki etkinliklerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini gösteren bir örnektir. Birçok araştırma, kaygının, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve sınav hazırlıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Birenbaum ve Nasser, 1994). Von der Embse ve arkadaşları (2018) ise sınav kaygısının, verimli çalışma alışkanlıklarını bozduğunu ve motivasyon kaybına yol açtığını rapor etmiştir.

Ergene (2003), özellikle yüksek kaygıya sahip bireylerin öğrenme süreçlerini yönetmede zorluklar yaşadığını vurgulamıştır. Ergene (2003), ayrıca sınav kaygısının öğrencilerin eğitim ve kariyer seçimlerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Son olarak, Kara vd. (2021), sınav kaygısı ile davranışsal bozukluklar ve zaman yönetimi sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu faktörlerin kaygı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, kaygının öğrencilerin sınav öncesi hazırlık süreçlerini ve sınavdaki davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

#### **2.3.1.4. Sosyal Boyut**

Sosyal boyut, sınav kaygısının, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimleri ve bu etkileşimlerin kaygı düzeyini nasıl etkilediği üzerine odaklanır (Meijer, 2001; Segool vd., 2014; von der Embse vd., 2018). Sosyal çevre, aile, öğretmenler, arkadaşlar ve toplumun sınavlara dair beklentileri, kaygı düzeyini doğrudan etkileyebilir. Sarason (1984) ve Spielberger (1995), sosyal çevrenin yüksek beklentilerinin ve olumsuz değerlendirme korkusunun sınav kaygısını artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu sosyal baskılar, bireylerin kendilerini başkalarına karşı yetersiz hissetmelerine ve sınav kaygılarının artmasına yol açar.

Beidel ve Turner (1988), sınav kaygısı yaşayan bireylerin, sosyal çevreleri tarafından yargılanma korkusu yaşadıklarını ve bunun kaygı düzeylerini pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, sosyal kaygıyı da artırarak sınav kaygısının daha yoğun hale gelmesine neden olabilir. Türkiye de yapılan araştırmalarda Yıldırım ve Ergene (2003), aile baskısı ve öğretmen beklentilerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini artıran önemli faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Sarıkaya ve Gemalmaz (2021), sosyal destek eksikliğinin, kaygı yoğunluğunu artırarak bireyin sınav kaygısını daha da güçlendirebileceğini göstermiştir. Ayrıca, Erzen ve Özer (2014), aileye dayalı bazı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve aile içi ilişkilerin kaygı düzeyini etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Karaçor (2020), anne-baba tutumlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisini değerlendirmiş ve olumlu ebeveyn tutumlarının kaygıyı azaltmaya yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Yolcu (2014), aile desteğinin öğrencilerin sınav kaygısını yönetme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Yörükoğlu (2002), aile desteğinin öğrencilerin sınav başarılarına katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir.

Günümüzde yapılan araştırmalar, sosyal baskı ve destek eksikliğinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemektedir. Segool ve arkadaşları (2014), sosyal baskının, bireylerin sınav kaygılarını nasıl artırabileceğini detaylandırmışlardır. Bu tür sosyal etkileşimlerin, bireylerin sınav kaygılarını ne şekilde etkilediğini anlamak, kaygıyı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

### **2.3.2. Motivasyonel Bileşen: Sınav Kaygısının Motivasyon Üzerindeki Etkisi**

Sınav kaygısı, bireyin akademik süreçlere yönelik motivasyonunu doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Covington (1992), sınav kaygısının başarı motivasyonu ile yakından ilişkili olduğunu ve yüksek kaygı seviyesine sahip bireylerin, başarısızlık korkusu nedeniyle öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşebileceğini belirtmiştir. Özellikle başarısızlık korkusunun, bireyin içsel motivasyonunu baskılayarak akademik süreçlere yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olduğu vurgulanmaktadır.

Ancak sınav kaygısının her zaman olumsuz bir etkisi olmayabilir. Bazı durumlarda, bireyin daha fazla çaba göstermesine neden olarak olumlu bir motivasyon kaynağı da olabilir. Pekrun (2006), sınav kaygısının birey üzerinde hem olumsuz (başarısızlık korkusu, düşük öz-yeterlik inancı) hem de olumlu (daha fazla çalışma motivasyonu) etkileri olabileceğini belirtmiştir. Fakat genel olarak yüksek düzeyde sınav kaygısı, bireyin motivasyonunu düşürerek sınav sürecine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açmaktadır.

Sarikaya ve Gemalmaz (2021), sınav kaygısının öğrencilerin %65'inde görüldüğünü ve bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını ciddi şekilde zayıflattığını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada, sınav kaygısının akademik performans düşüşüyle doğrudan ilişkili olduğu ve özellikle kız öğrencilerde daha yoğun hissedildiği belirtilmiştir. Ayrıca, sınav kaygısının uyku kalitesi, aile ilişkileri ve bireylerin günlük yaşamları üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmaktadır.

Sınav kaygısının motivasyon üzerindeki etkileri akademik öz-yeterlik inancı ile de doğrudan ilişkilidir. Koca ve Dadandı (2019), akademik öz-yeterlik seviyesi yüksek olan bireylerin daha düşük sınav kaygısı yaşadığını ve bu durumun motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öz-yeterlik inancı düşük bireylerde ise sınav

kaygısının motivasyonu olumsuz etkileyerek akademik süreçlere olan ilgiyi azalttığı gözlemlenmiştir.

Sınav kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi, bilişsel ve duygusal süreçlerle de ilişkilidir. Spielberger ve Vagg (1995), sınav kaygısını performansı etkileyen hoş olmayan bir duygu durumu olarak tanımlamış ve bu durumun motivasyon kaybına neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, lise son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda sınav kaygısının aile yapısı, ebeveyn beklentileri ve sosyal destekle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021).

### **2.3.3. Sınav Kaygısının Akademik ve Psikolojik Etkileri**

Sınav kaygısı, bireylerin akademik performanslarını ve psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Cassady ve Johnson, 2002; Ergene, 2003; Zeidner ve Matthews, 2005). Öğrencilerin sınav sürecine yönelik tutumlarını, öğrenme stratejilerini ve akademik başarılarını şekillendirirken, aynı zamanda psikolojik sağlıkları üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilir (Putwain, 2008).

#### **2.3.3.1. Sınav Kaygısının Akademik Etkileri**

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performanslarını çeşitli yollarla olumsuz etkileyen yaygın bir durumdur. Kaygının akademik başarı üzerindeki etkileri, bilişsel süreçlerin bozulması, zaman yönetimi becerilerinin zayıflaması ve etkili öğrenme stratejilerinden uzaklaşma gibi faktörlerle açıklanmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002; Ergene, 2003; Zeidner ve Matthews, 2005).

Eysenck ve Calvo (1992) tarafından geliştirilen İşlem Verimliliği Teorisi (Processing Efficiency Theory), sınav kaygısının bilişsel kaynakları tüketerek çalışma belleği kapasitesini azalttığını ve bu durumun akademik performansı düşürdüğünü öne sürmektedir. Yüksek kaygı seviyesine sahip öğrenciler, sınav sırasında dikkatlerini sürdürmemekte ve bilgi işleme süreçleri olumsuz etkilenmektedir (Sarason, 1984). Cassady ve Johnson (2002), yüksek kaygıya sahip öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerinden kaçındıklarını, ders çalışmayı ertelediklerini ve sınav öncesinde verimsiz çalışma yöntemlerine yöneldiklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını daha da düşürerek sınav kaygısının kısır döngüye dönüşmesine neden olabilir (Putwain ve Daly, 2014).

Literatürde sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Hembree (1988) tarafından yapılan meta-analiz, yüksek kaygı düzeyinin öğrenme, bilgi geri çağırma ve genel akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerini kapsamlı biçimde ortaya koymuştur. Cassidy ve Johnson (2002), sınav kaygısının bilişsel bileşenlerinin akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerini detaylı biçimde inceleyerek, olumsuz içsel diyalogların öğrencilerin sınav başarısını nasıl düşürdüğünü ampirik verilerle desteklemiştir. Putwain (2008), sınav kaygısının hem motivasyonel hem de bilişsel boyutlarını irdeleyerek, zaman yönetimi ve bilişsel müdahale stratejilerinin kaygıyı azaltmada önemli olduğunu göstermiştir.

Stöber (2004), sınav kaygısının çok boyutlu yapısını detaylandırarak, bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerin farklı müdahale stratejileri gerektirdiğini ortaya koymuştur. Zheng ve Cheng (2018), özellikle yabancı dil sınavları bağlamında sınav kaygısının bilişsel ve kültürel boyutlarını inceleyerek, kültürel faktörlerin kaygıyı ve akademik performansı nasıl etkilediğini göstermiştir. Chapell ve arkadaşları (2005) ise, lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında sınav kaygısının akademik performansla negatif korelasyon gösterdiğini ve kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale stratejilerinin önemini ortaya koymuştur.

Gerwing ve arkadaşları (2015), sınav kaygısının öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini ele alarak, sınav kaygısı yüksek olan bireylerin öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu ve bu durumun akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Demir (2009), sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini analiz ederek, kaygının etkili öğrenme stratejilerini benimsemeyi engellediğini belirtmiştir. Yılmaz (2013), sınav kaygısının öğrencilerin motivasyonu ve ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini inceleyerek, sınav kaygısının motivasyonel süreçleri olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır. Öztürk (2010) ve Aksoy (2015), sınav kaygısının bilişsel ve duygusal bileşenlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerini vurgulamış, Salend (2011) ise özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde sınav kaygısının farklı boyutlarını incelemiştir. Bu çalışmalar, sınav kaygısının çok yönlü etkilerini ve akademik başarı üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, sınav kaygısının akademik başarıyı çok boyutlu olarak etkilediğini ve büyük ölçüde zaman yönetimi, bilişsel stratejiler ve motivasyon ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

### **2.3.3.2. Sınav Kaygısının Psikolojik Etkileri**

Sınav kaygısı, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin psikolojik iyi oluşunu da doğrudan etkileyen bir faktördür (Beidel ve Turner, 1988; Spielberger ve Vagg, 1995; von der Embse vd., 2018; Zeidner, 1998), sınav kaygısının kronik stres ile birleştiğinde bireyin uzun vadeli psikolojik sağlığını bozabileceğini ve depresyon, özgüven eksikliği ve genel kaygı düzeyinde artış gibi olumsuzluklara yol açabileceğini ifade etmiştir.

Özellikle benlik saygısı ve öz-yeterlik inancı sınav kaygısından doğrudan etkilenmektedir. Putwain ve Symes (2012), sınav kaygısının bireyin başarısız olacağına dair inançlarını pekiştirdiğini ve sınavlara karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olduğunu vurgulamıştır. Bandura (1997), öz-yeterlik inancının akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu ve sınav kaygısının bireyin kendi kapasitesine olan güvenini zayıflatarak öğrenme süreçlerine olumsuz etki ettiğini belirtmiştir.

Fizyolojik belirtiler açısından değerlendirildiğinde, sınav kaygısı yüksek stres hormonu (kortizol) seviyeleri ile ilişkilidir (Miller ve Bichsel, 2004). Yüksek kortizol seviyeleri, bireyin dikkatini ve bilişsel işlevlerini olumsuz etkileyerek akademik performansını daha da düşürebilmektedir. Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısını bilişsel (endişe) ve fizyolojik (duygulanım) olmak üzere iki boyutta ele almış ve kaygının bireyin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığını etkileyebileceğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, sınav kaygısı bireyin duygusal düzenleme becerilerini de zayıflatabilir (Matthews, Hillyard ve Campbell, 1999). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde, duygu düzenleme mekanizmalarının tam olarak gelişmemesi nedeniyle sınav kaygısı daha yoğun yaşanabilir. Bu durum bireyin genel stres seviyesini artırarak psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilir.

### **2.3.4. Sınav Kaygısının Uzun Vadeli Sonuçları**

Sınav kaygısının uzun vadeli etkileri, bireyin akademik ve mesleki yaşamını doğrudan şekillendirebilir (Krohne ve Laux, 1982; Yıldırım ve Ergene, 2003). Pekrun (2006), sınav kaygısının bireyin gelecekteki öğrenme tutumlarını etkileyerek akademik hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabileceğini belirtmiştir. Bu durumun, bireyin eğitim

hayatında akademik özgüven kaybı yaşamasına, sınavlardan kaçınmasına ve uzun vadede öğrenme sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabileceği belirtilmiştir (Pekrun, 2006).

Seligman (1975)'in öğrenilmiş çaresizlik kuramına göre, yüksek sınav kaygısı yaşayan bireyler, başarısızlık deneyimleri sonucunda sınavlardan kaçınma ve akademik hedeflerini küçültme eğiliminde olabilirler. Ayrıca, Von der Embse, Barterian ve Segool (2013) gibi araştırmalar, sınav kaygısının uzun vadede anksiyete bozuklukları ve depresyon riskini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin stresle baş etme becerilerini zayıflatarak gelecekteki stresli durumlara karşı daha kırılgan hale gelmelerine yol açabilir (Von der Embse, Barterian ve Segool, 2013).

Bunun yanında, sınav kaygısının sosyal anksiyete bozukluğu gibi psikolojik rahatsızlıkları artırabileceği de vurgulanmaktadır (Beidel ve Turner, 1988; Spielberger ve Vagg, 1995). Uzun süreli sınav kaygısı yaşayan bireylerde, eğitim sürecindeki başarı düşüşlerinin yanı sıra özgüven eksikliği ve psikolojik sağlığın bozulması da söz konusu olabilir (Zeidner, 1998). Zeidner (1998), sınav kaygısının kronik stresle birleştiğinde, bireyin uzun vadeli psikolojik sağlığını bozabileceğini ve depresyon, özgüven eksikliği gibi sorunlara yol açabileceğini ifade etmiştir (Zeidner, 1998).

Sınav kaygısının eğitim ve meslek hayatındaki uzun vadeli olumsuz sonuçları, bireylerin motivasyonlarını kaybetmelerine, kariyer hedeflerini küçültmelerine ve özellikle akademik alanda başarısızlık yaşamalarına yol açabilir (Ergene, 2003; Zeidner ve Matthews, 2005). Bu etkiler, öğrencilerin gelecekteki eğitim ve kariyer seçimlerini de doğrudan etkileyebilir (Ergene, 2003; Zeidner ve Matthews, 2005).

Sonuç olarak, sınav kaygısının uzun vadeli etkileri, akademik ve psikolojik sağlık üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Pekrun, 2006). Bu nedenle, sınav kaygısını yönetmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve kaygı ile başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Pekrun, 2006).

Sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltmak için zaman yönetimi, etkili öğrenme stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinde, sınav kaygısına yönelik psikolojik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve öğrencilerin kaygıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak rehberlik programlarının yaygınlaştırılması, akademik ve psikolojik sağlığın korunmasına katkıda bulunması beklenmektedir (Putwain, 2008; Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021).

### 2.3.5. Sınav Kaygısı Model ve Stratejiler

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav esnasında deneyimlediği bilişsel, duygusal, fizyolojik ve sosyal süreçlerin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkan, akademik performansı olumsuz yönde etkileyen yaygın bir psikolojik durumdur (Demir, 2009; Gerwing vd., 2015; Hembree, 1988). Bu durum, hem uluslararası hem de yerli araştırmalar kapsamında ele alınmış, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve uzun vadeli akademik gelişimleri üzerinde derin etkiler yaratabileceğini göstermiştir (Öztürk, 2010; Sarason, 1984).

#### 2.3.5.1. Sınav Kaygısı Modelleri

##### *a) Bilişsel Müdahale Modeli (Cognitive Interference Model)*

Bilişsel müdahale modeline göre, sınav kaygısı öğrencilerin dikkat, çalışma belleği ve bilgi geri çağırma süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek, sınav sırasında otomatik ve olumsuz içsel diyalogların zihinsel kaynakları tüketmesine neden olur (Gerwing vd., 2015; Hembree, 1988; Yılmaz, 2013). Bu model, öğrencilerin sınav sorularına odaklanmalarını engelleyerek, bilgiyi etkin şekilde kullanmalarını zorlaştırmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002; Sarason, 1984).

##### *b) Endişe ve Duygusal Yoğunluk Modeli (Worry and Emotionality Model)*

Liebert ve Morris (1967) tarafından geliştirilen bu model, sınav kaygısının iki ana bileşene ayrıldığını belirtir:

- **Endişe (Worry):** Öğrencilerin sınav sonuçlarına dair sürekli olumsuz düşünce üretmeleri, başarısızlık korkusunun zihinsel meşguliyeti artırması ve bilişsel kaynakların tüketilmesini içermektedir. Bu durum, öğrenme ve problem çözme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Liebert ve Morris, 1967; Putwain, 2008).
- **Duygusal Yoğunluk (Emotionality):** Kaygının bedensel yansımaları; artan kalp atış hızı, terleme, mide bulantısı gibi fizyolojik tepkiler, öğrencinin sınav performansını doğrudan düşürmektedir (Liebert ve Morris, 1967; Öztürk, 2010; Spielberger, 1980; Zheng ve Cheng, 2018).

Bu iki bileşen, öğrencilerin sınav anında hem zihinsel hem de bedensel düzeyde bozulmaya uğramalarına neden olup, sınav başarısında ciddi düşüşlere yol açmaktadır (Hembree, 1988; Putwain, 2008).

***c) Müdahale ve Dikkat Dağınlığı Modeli (Interference and Cognitive Distraction Model)***

Sarason (1984) tarafından ortaya konulan bu model, sınav kaygısının öğrencinin dikkatini dağıtarak bilgi işleme kapasitesini olumsuz etkilediğini savunur. Bu modele göre kaygı altındaki öğrenciler, sürekli olarak başarısızlık korkusu ve geçmiş olumsuz deneyimlere saplanıp kalmakta, bu durum da sınav sorularına yeterince odaklanmalarını engellemektedir (Demir, 2009; Hembree, 1988; Sarason, 1984).

***d) Sosyal Değerlendirme Modeli (Social Evaluation Model)***

Sosyal değerlendirme modeli, sınav kaygısının yalnızca bireysel bilişsel süreçlerden ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrencinin sosyal çevresi tarafından yargılanma korkusunun da önemli bir etken olduğunu vurgular. Öğrenciler, aile, öğretmen ve arkadaşlarının beklentileri doğrultusunda değerlendirileceklerini düşündükçe özgüvenleri azalmakta ve kaygı düzeyleri artmaktadır (Chapell vd., 2005; Öztürk, 2010; Salend, 2011; Sarason, 1984). Bu sosyal faktör, sınav performansı üzerinde ek bir baskı oluşturarak öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Hembree, 1988; Sarason, 1984).

***e) Güvensizlik ve Akademik Benlik Modeli (Lack of Confidence and Academic Self-Concept Model)***

Bu model, sınav kaygısının temelinde öğrencinin kendi akademik yeteneklerine olan güvensizliğinin ve zayıf benlik algısının yattığını öne sürer. Düşük öz-yeterlilik, öğrencilerin sınav öncesinde ve sırasında olumsuz içsel diyaloglara kapılmalarına neden olur; bu durum akademik performanslarının benlik algısındaki eksiklik nedeniyle ciddi şekilde düşmesine yol açabileceği belirtilmiştir (Cassady ve Johnson, 2002; Demir, 2009; McDonald, 2001; Stöber, 2004).

### 2.3.5.2. Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Stratejiler

Literatürde, sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahale stratejileri bilişsel, davranışsal, zaman yönetimi ve fizyolojik yaklaşımların entegrasyonu ile ele alınmaktadır (Kondo, 1997; Putwain, 2008; Salend, 2011; Yılmaz, 2013).

#### *a) Bilişsel Yeniden Yapılandırma (Cognitive Restructuring)*

Bilişsel yeniden yapılandırma, öğrencilerin sınav öncesinde ve sırasında otomatik üretilen olumsuz düşüncelerini fark edip bunları daha olumlu ve gerçekçi inançlarla değiştirmelerini amaçlar. Bu strateji, "Bu sınavda kesin başarısız olacağım" gibi ifadelerin yerine "Sınava iyi hazırlandım, elimden gelenin en iyisini yapacağım" şeklinde pozitif iç diyalogların geliştirilmesini teşvik eder (Aksoy, 2015; Cassady ve Johnson, 2002; Pajares, 2002; Putwain, 2008). Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-yeterlilik duygusunu güçlendirerek kaygı düzeylerini önemli ölçüde azaltır (Öztürk, 2010; Stöber, 2004).

#### *b) Zaman Yönetimi ve Akademik Planlama (Time Management ve Academic Planning)*

Etkili zaman yönetimi, öğrencilerin sınav hazırlık süreçlerini planlı ve sistematik bir biçimde organize etmelerini sağlar; bu sayede çalışma programları oluşturularak, hangi konularda eksiklik olduğunun belirlenmesi ve hedefe yönelik çalışmanın sürdürülmesi mümkün hale gelir (Kondo, 1997; Salend, 2011; Yılmaz, 2013; Zheng ve Cheng, 2018). Böylece, sınav öncesinde kontrolsüzlük hissi ve belirsizlik azalır, öğrenciler kendilerini daha güvende hissetmekte ve kaygıları düşmektedir (Chapell vd., 2005; Putwain, 2008).

#### *c) Fizyolojik Düzenleme Teknikleri (Physiological Relaxation Techniques)*

Fizyolojik müdahaleler, sınav sırasında ortaya çıkan bedensel stres tepkilerini kontrol altına almak amacıyla uygulanır. Bu teknikler arasında:

- **Derin Nefes Egzersizleri:** Kontrollü nefes alıp verme, sinir sistemini yatıştırarak kalp atış hızını düşürebilmektedir (Preiss, Gayle ve Allen, 2006; Öztürk, 2010; Thomas vd., 2006).
- **Progresif Kas Gevşetme:** Vücuttaki kasların bilinçli olarak gevşetilmesi, fiziksel gerginliği azaltır ve öğrencilerin rahatlamasını sağlayabilmektedir (Demir, 2009; Roick ve Ringeisen, 2017; Thomas vd., 2006).

- **Sistemantik Duyarsızlaştırma:** Öğrencinin sınav ortamına aşamalı olarak maruz bırakılmasıyla kaygı düzeyinin yavaş yavaş azaltılması sağlanabilir (Thomas vd., 2006; Zheng ve Cheng, 2018).

Bu yöntemler, öğrencilerin sınav anında daha sakin ve odaklanmış olmalarına yardımcı olarak performansı artırabileceği vurgulanmaktadır (Preiss, Gayle ve Allen, 2006; Roick ve Ringeisen, 2017).

#### **d) Olumlu Görselleştirme ve Kendine Olumlu Konuşma (Positive Visualization ve Self-Talk)**

Olumlu görselleştirme, öğrencilerin sınavda başarılı olduklarını zihinsel olarak canlandırmaları yoluyla kaygı düzeylerini düşürür; aynı zamanda kendine olumlu konuşma teknikleri, olumsuz beklentilerin yerini alarak özgüveni artırabilir (Aksoy, 2015; McGeown vd., 2014; Pajares, 2002; Zheng ve Cheng, 2018). Bu stratejiler, öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında daha motive ve kendine güvenli hissetmelerine olanak tanır ve kaygının bilişsel ve duygusal etkilerini minimize eder (McGeown vd., 2014; Pajares, 2002).

#### **2.3.6. Sınav Kaygısı ve Zaman Yönetimi**

Sınav kaygısı ve zaman yönetimi arasındaki ilişki, akademik başarıyı etkileyen iki önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Covey, 1989; Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performanslarını düşüren bilişsel müdahalelerle ilişkilendirildiğinde, zaman yönetimi becerilerinin eksikliğinin bu kaygıyı daha da artırdığı görülmektedir (Koch, 2008; Sarason, 1978). Öğrencilerin sınav kaygısını yönetebilmesi için etkili bir zaman planlaması yapmaları gerektiği, yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Hembree, 1988; Pintrich ve Zusho, 2002).

Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler genellikle son dakika çalışma ve erteleme davranışı sergileyerek akademik planlamalarını etkili bir şekilde yönetememektedirler (Cassady ve Johnson, 2002; Zeidner, 1998). Türk araştırmacılarının yaptığı çalışmalara göre, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde zaman yönetiminin düşük olması kaygının kronikleşmesine yol açmaktadır (Güleç ve Kahraman, 2013; Karaçor, 2020). Özellikle sınav kaygısı ile zaman yönetimi arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği çalışmalarda, psikolojik stresin yüksek olduğu öğrencilerde zaman yönetimi

becerilerinin ciddi eksiklikler gösterdiği belirlenmiştir (Schouwenburg, 1995; Yolcu, 2014).

Zaman yönetimi becerileri sınav kaygısını azaltmada etkili bir değişken olarak değerlendirilmekte olup, planlı çalışan öğrencilerin kaygıyı daha düşük seviyede yaşadığı gözlemlenmiştir (Misra ve McKean, 2000; Steel, 2007). Yapılan araştırmalar, programlı akademik hazırlık süreçlerine sahip öğrencilerin sınav günü yaklaşırken daha az stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Baumeister ve Tierney, 2011; Elliot ve McGregor, 2001). Zaman yönetimi ile sınav kaygısını düzenlemeye yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını yapılandırarak bilişsel stres seviyelerini kontrol altına alabileceklerini göstermektedir (Newport, 2016; Ryan ve Deci, 2000).

Türk literatüründe yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Karaçor'un (2020) çalışması, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri durumunda stres düzeylerini önemli ölçüde azalttıklarını göstermiştir (Karaçor, 2020). Ayrıca Güleç ve Kahraman'ın (2013) araştırması, akademik başarıya ulaşmada etkili zaman yönetiminin sınav kaygısını önemli ölçüde düşürdüğünü ortaya koymuştur (Güleç ve Kahraman, 2013; Macan vd., 1990).

Sonuç olarak, sınav kaygısı ve zaman yönetimi arasındaki ilişki, öğrencinin akademik başarısını belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Covey, 1989; Spielberger ve Vagg, 1995). Etkili zaman yönetimi teknikleri sınav kaygısını düzenleyerek, öğrencilerin akademik performanslarını artırmakta ve stres seviyelerini düşürmektedir (Pintrich ve Zusho, 2002). Dolayısıyla, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmaları hem de psikolojik sağlıklarını korumaları için zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri kritik bir öneme sahiptir (Güleç ve Kahraman, 2013; Newport, 2016).

### **2.3.7. Sınav Kaygısı ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki**

Sınav kaygısı ve duygu düzenleme arasındaki ilişki, psikolojik sağlamlık ve akademik başarı bağlamında geniş bir literatürde ele alınmaktadır (Baumeister ve Tierney, 2011; Cassidy ve Johnson, 2002; Gross, 1998a; Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik değerlendirme sürecinde yaşadığı psikolojik stresin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve bireyin bilişsel işlevlerini etkileyerek akademik

performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Pekrun, 2006; Sarason, 1984). Duygu düzenleme ise bireyin yaşadığı duygusal deneyimleri yönetme ve bilişsel süreçlerini dengeleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2014; John ve Gross, 2004). Yapılan araştırmalar, etkili duygu düzenleme stratejileri uygulayan öğrencilerin sınav kaygısını daha düşük düzeyde yaşadıklarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediklerini göstermektedir (Misra ve McKean, 2000; Ryan ve Deci, 2000).

Sınav kaygısı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin doğası, öğrencilerin duygusal dayanıklılığı ve stres yönetimi becerileriyle doğrudan bağlantılıdır (Cassady ve Johnson, 2002; Zeidner, 1998). Gross'un (1998a) duygu düzenleme modeline göre, sınav kaygısı yaşayan bireyler bilişsel yeniden değerlendirme ve duyguların bastırılması gibi stratejiler kullanarak stres seviyelerini düzenleyebilirler (Gross, 1998b). Yapılan çalışmalar, bilişsel yeniden değerlendirme yöntemini kullanan öğrencilerin sınav öncesindeki kaygı seviyelerinin daha düşük olduğunu ve bu öğrencilerin test sırasında daha başarılı performans sergilediklerini göstermektedir (Baumeister ve Tierney, 2011; Elliot ve McGregor, 2001). Türk akademik kaynakları da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Karaçor'un (2020) çalışması, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirdiklerinde akademik başarılarını artırdıklarını göstermektedir (Karaçor, 2020).

Sınav kaygısını yönetmede duygu düzenleme stratejileri kritik bir rol oynamaktadır. Güven ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, ailelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyici bir tutum sergilemelerinin sınav kaygısını yönetmede önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Gottman vd., 1996; Güven vd., 2015). Özellikle sınav sürecinde olumsuz duygularını bastıran öğrencilerin daha yüksek kaygı yaşadığı, ancak duygularını bilinçli bir şekilde yeniden yapılandırabilen öğrencilerin kaygıyı daha düşük seviyelerde deneyimledikleri bulunmuştur (Bergland, 2016).

Türk literatüründe yapılan çalışmalar, duygu düzenleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin kültürel ve gelişimsel faktörlerle değiştiğini göstermektedir. Gençdoğan (2006) tarafından yapılan araştırma, kız öğrencilerin sınav kaygısını erkek öğrencilere kıyasla daha yoğun yaşadıklarını ve duygu düzenleme becerilerinin bu süreçte kritik bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Gençdoğan, 2006; Hanımoğlu, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınav kaygısını yönetebilmeleri için bedensel

aktiviteler ve nefes egzersizleri gibi fizyolojik duyu düzenleme tekniklerinden faydalandıklarını göstermektedir (Gold, 2011).

Sonuç olarak, sınav kaygısı ve duyu düzenleme arasındaki ilişki akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir değişken olup, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Gross, 1998a; Spielberger ve Vagg, 1995). Yapılan literatür taramaları, etkili duyu düzenleme stratejilerinin sınav kaygısını azalttığını ve öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Baumeister ve Tierney, 2011; Ryan ve Deci, 2000). Bu doğrultuda, öğrencilerin sınav kaygısını yönetebilmesi için bilişsel yeniden yapılandırma, nefes egzersizleri ve sosyal destek mekanizmaları gibi duyu düzenleme stratejilerini uygulamaları önerilmektedir (Güleç ve Kahraman, 2013; Newport, 2016).

#### **2.4. Zaman Yönetimi Kavramsal Çerçeve**

Zaman yönetimi modern bir kavramdan çok tarih boyunca insanların ilgisini çeken bir kavram olmuştur (Aeon ve Aguinis, 2017). Zaman yönetiminin tanımlanması ve teorik çerçevesinin oluşumu ise Liu ve arkadaşlarına (2009) göre özellikle 1980'ler ve 1990'larda yapılan erken dönem çalışmalara dayanmaktadır; Macan ve arkadaşları (1990) zaman yönetimi kavramının popüler literatürde, özellikle 1970'lerden itibaren belirginleştiğini ifade etmektedir. Özellikle Lakein'in (1973) *How to Get Control of Your Time and Your Life* adlı çalışması, zaman yönetimi üzerine yazılmış temel eserlerden biri olarak gösterilmektedir. Burada, bireylerin ihtiyaç ve isteklerini belirleme, bunları öncelik sırasına koyma ve zamanı verimli kullanma önerileri sunulmaktadır (Britton ve Tesser 1991; Macan vd., 1990).

Peter F. Drucker'ın "Zaman en kıt kaynak, yönetilmezse diğer hiçbir şey yönetilemez" görüşü, zamanın yönetim sürecindeki kritik rolünü vurgulamaktadır (akt., Alex, 2009). Çünkü zaman, geri döndürülemez ve kıymetli bir kaynak olarak bireylerin ve toplumsal yapıların işleyişinde merkezi bir rol oynamaktadır (Razali vd., 2018). Zamanın aslında yönetilemeyeceği, ancak bireylerin kendilerini zamana göre yönetmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, zaman yönetiminin özünde "kendini yönetme" olduğu ifade edilmiştir (Cyril, 2014). Bunun içinde bireylerin planlama, organizasyon, yönlendirme ve kontrol gibi temel becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Cyril, 2014; Razali vd., 2018; Rahim, 2024). "Zaman yönetimi" aslında

bir öz yönetim biçimi olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin yalnızca zamana değil, aynı zamanda bu süreçte gerçekleştirecekleri faaliyetlere odaklanmasını içerir (Eilam ve Aharon, 2003). Zamanı planlama ve yönetme yeteneği, öğrenilebilir davranışlardan oluşur ve bireylerin bu beceriyi pratik yaparak veya eğitim yoluyla geliştirebileceği vurgulanır (Carolyn McCann vd., 2012).

Çünkü zaman, geri döndürülemez ve kıymetli bir kaynak olarak bireylerin ve toplumsal yapıların işleyişinde merkezi bir rol oynamaktadır (Razali vd., 2018). Bu bağlamda, zamanın etkili bir şekilde yönetimi, bireylerin performansını ve sistemlerin sürekliliğini sağlamak için bir gereklilik haline gelmiştir. Erken yaşlardan itibaren bireyleri planlama ve programlama becerilerine teşvik eden yaklaşımlar, bu ihtiyacın bir yansımasıdır (Razali vd., 2018).

zamanı planlama ve yönetme yeteneği, öğrenilebilir davranışlardan oluşur ve bireylerin bu beceriyi pratik yaparak veya eğitim yoluyla geliştirebileceği vurgulanır (Carolyn McCann vd., 2012).

#### **2.4.1. Sınırlılıklar ve Tanımların Çeşitliliği**

Ortak bir zaman yönetimi tanımında fikir birliği bulunmamakla birlikte, farklı yazarlar bu kavramı teknik bir araçtan bireysel öz-düzenleme uygulamasına kadar geniş bir yelpazede ele almıştır (Claessens, 2007; Eilam ve Aharon, 2003; Griffiths, 2003; Lakein, 1973). Zaman yönetimi aynı zamanda, bireylerin sadece zamanı organize etme süreçleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda akademik ve mesleki başarılarına katkıda bulunacak davranış kalıpları olarak tanımlanmıştır (Nadinloyi vd., 2013).

Literatürde genel olarak Zaman yönetimi, bireylerin ihtiyaçlarını ve önceliklerini belirlemelerini, görevlerini organize etmelerini, bu görevlere ne kadar süre ayıracıklarına karar vermelerini ve bu görevleri daha verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri için davranışların düzenlenmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmıştır (Lakein, 1973; Macan, 1994; Nadinloyi vd., 2013; Rahim, 2024). Bu süreç, hedef belirleme, planlama, organizasyon ve öz-düzenleme gibi unsurları içerir (Carolyn McCann vd., 2012; Claessens vd., 2007). Zaman yönetimini yalnızca bir davranış seti olarak değil, aynı zamanda kişinin zamanı kontrol edebilme algısının bir unsuru olarak da ele almak gerekmektedir (Macan vd., 1990). Nitekim Cyril (2014)'in çalışmasına bakacak olursak Zamanın aslında yönetilemeyeceği, ancak bireylerin kendilerini zamana göre yönetmesi gerektiği belirtilmiştir ve bu bağlamda, zaman

yönetiminin özünde “kendini yönetme” olduğu ifade edilmiştir. Özetle Zaman yönetimi, bireyin zaman üzerinde bir tür öznel kontrol sağlamasına dayandığı aktarılmaktadır (Aeon ve Aguinis, 2017; Koch ve Kleinmann, 2002). Bu tanımların dışında zaman yönetimini Orpen (1994), Slaven ve Totterdell (1993) ve Woolfolk ve Woolfolk (1986), etkili zamanlamayı sağlayan bir teknik olarak tanımlarken, Kral vd. (1986), zaman yönetimi bireylerine özgü faaliyetlerin sürdürülmesi için daha fazla zaman kazandırılan bir teknik olarak görülmüştür. Koolhaas vd. (1992) göre ise zaman yönetimini zaman kullanımı hakkında içgörü kazanma süreci olarak tanımlanmıştır. Britton ve Tesser (1991) ise Zaman yönetimini kısa vadeli planlama, uzun vadeli planlama ve zaman tutumu gibi alt başlıklarda değerlendirmiştir. Toparlayacak olursak Zaman yönetimi, üretkenliği artıran ve bireyin zamanı verimli kullanmasını sağlayan bir beceri seti olarak ele alınmaktadır (Claessens vd., 2007; Wang ve Wang 2018).

#### **2.4.2. Zaman Yönetimi Tarihçesi**

Zaman yönetimi, modern Gregoryen takvim ve mekanik saatin icadından önceye dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. Filozoflar, iş insanları ve politikacılar tarafından tarih boyunca ele alınmış ve insanların zamanı en iyi şekilde nasıl kullanabileceklerine dair fikirler geliştirilmiştir (Aeon ve Aguinis, 2017). Alberti ve Seneca gibi isimler, zamanın değerine ilişkin önemli eserler ortaya koymuşlardır (Aeon ve Aguinis, 2017; Green ve Skinner, 2005). Benjamin Franklin ise "zaman paradır" ilkesiyle zamanın ekonomik değerini vurgulamıştır (Franklin, 1757/1964). (Aeon ve Aguinis, 2017; Odumeru, 2013). Sanayi devrimi öncesi dönemde bireylerin zamanı en iyi şekilde kullanmaya yönelik bireysel çabaları dikkat çekmektedir. (Kirillov vd., 2015).

Sanayi devrimi, zaman yönetiminin toplumsal önemini artırarak bireylerin zaman planlaması üzerindeki etkilerini derinleştirmiştir. Tarihçiler, sanayi çağının yalnızca teknolojik ilerlemelere değil, aynı zamanda bireylerin programlarına uyum sağlama istekliliğine dayandığını savunmuşlardır (Mumford, 2010; Thompson, 1967). Ayrıca, takvimler ve çalışma saatleri gibi zaman sistemleri, toplumsal güç mücadelelerinin ve müzakerelerin bir aracı olarak değerlendirilmiştir (Aeon ve Aguinis, 2017; Martineau, 2015).

Zaman yönetiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, Adair (1987), Benjamin Franklin ve Leon Alberti gibi figürlerin erken dönemlerde zaman yönetimi üzerine fikirler geliştirdiğini belirtir. Lakein (1973), zaman yönetimi üzerine etkili çalışmaları ile

tanınır; bu çalışmalar, net hedefler belirleme, planlama, önceliklendirme ve erteleme konularında önemli katkılar sunmuştur. Stephen Covey ve Arkadaşları (1994) ise zaman yönetimini dört nesil olarak sınıflandırmış ve her neslin odaklandığı öncelikler konusunda farklılıklar ortaya koymuştur: (Green, P. ve Skinner, D. (2005)

Kısacası Zaman yönetimi kavramı, tarihsel süreç içerisinde farklı dönemlerde çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır. Bu tarihsel bağlam, zaman yönetiminin bireysel ve toplumsal boyutlarının uzun süreli bir ilgi alanı olmayı nasıl sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamı daha geniş bir formda dört temel başlıkta inceleyebiliriz.

**Sanayi Devrimi Öncesi:** Zaman, ağırlıklı olarak tarımsal üretim ve doğal döngüler çerçevesinde yapılandırılmaktaydı (Kirillov vd., 2015). Çiftçiler ve zanaatkârlar gibi bireyler, işlerini gün ışığına göre düzenliyorlardı (Odumeru, 2013). Mekanik saatlerin icadı ve endüstriyel ekonomilere geçişle birlikte zamanın daha "kontrollü" bir şekilde yönetilmesi mümkün hale geldi (Odumeru, 2013).

**Sanayi Devrimi (18.-19. yy.):** Fabrika sistemine geçişle birlikte zaman yönetimi daha disiplinli bir yapı kazanmış ve çalışma saatleri standartlaştırılmıştır (Thompson, 1967).

**20. Yüzyılın Başları:** Frederick Taylor'un "Bilimsel Yönetim" yaklaşımı doğrultusunda zamanın ölçülmesi ve iş süreçlerinin verimliliğini artırmaya yönelik çalışmalar gündeme gelmiştir (Taylor, 1911). Sanayi devrimi, fabrikalarda makinelerin kullanılmasıyla zamanın daha verimli bir şekilde yönetilmesini mümkün kıldı. Frederick Taylor'ın Bilimsel Yönetim yaklaşımı, işçilerin verimliliğini artırmak için görevlerin zamanla uyumlu hale getirilmesini önerdi ve Taylor'ın "Bilimsel Yönetim" ilkeleri, modern zaman yönetimi tekniklerinin temelini oluşturmuştur (Adebisi, 2012; Nayab, 2011). "Verimlilik için teşvik" ilkesi, günümüzde kullanılan zaman yönetimi stratejilerinin başlangıcı olarak kabul edilir (Odumeru, 2013).

**21. Yüzyıl ve Modern Yaklaşımlar:** Dijitalleşme ve teknolojik ilerlemeler, günümüzde zaman yönetimini bireysel ve kurumsal düzeyde daha önemli hale getirmiştir. Mobil uygulamalar, yapay zeka destekli zaman yönetimi araçları ve çevik çalışma yaklaşımları, zaman yönetimi pratiklerinde önemli dönüşümlere yol açmıştır (Kirillov vd., 2015). Teknolojik gelişmeler ve yeni iş modelleri, zaman yönetimine farklı boyutlar eklemiştir. Çalışma saatlerinin esnekleştirilmesi, uzaktan çalışma imkanları ve bireysel üretkenlik araçlarının artması, zaman yönetimi kavramının sürekli olarak evrim geçirdiğini göstermektedir. (Aeon ve Aguinis, 2017). Bu

kapsamda, zaman yönetimi bireylerin günlük yaşamlarını etkilerken, toplumsal yapı ve düzenlemelere de paralel olarak gelişmiştir. (Aeon ve Aguinis, 2017).

### **2.4.3. Zaman Yönetimi Kavramını Gelişimi ve Zaman Yönetimi Üzerine Yapılan Çalışmalar**

#### **2.4.3.1. Başlangıç Dönemi (1950'ler ve 1960'lar)**

Zaman yönetimi üzerine çalışmalar ilk olarak 1950'lerde ve 1960'larda gündeme gelmiştir (Claessens, 2007). Bu dönemde, zaman yönetimi bir araç olarak yöneticilere daha verimli zaman kullanımı sağlamak amacıyla tanımlanmıştır (Razali vd., 2018). Frederick Winslow Taylor'ın hareket ve zaman analizlerinden yola çıkılarak zaman yönetimi kavramı geliştirilmiştir. Taylor'ın amacı, üretken olmayan iş görevlerini azaltmak ve zaman kaybını önlemektir (Razali vd., 2018). Bu dönemde, "yapılacaklar listesi" gibi basit çözümler önerilmiştir (Drucker, 1967; Lakein, 1973; Mackenzie, 1972; McCay, 1959).

McCay (1959), McCay (1959), halen kullanılan bir zaman yönetimi eğitim programı geliştirerek zaman harcamalarını optimize etmeyi ve bireylerin iş günü kesintilerini azaltmayı amaçlamıştır. Bu programda şu temel unsurlara odaklanılmıştır:

- Günlük planlama yapma.
- Görevleri önceliklendirme.
- Beklenmedik durumlarla başa çıkma.

Drucker (1967) ise planlamanın her zaman öngörülen sonuçlara ulaşmadığını ve zaman baskısının yüksek olduğu durumlarda aksaklıklar yaşanabileceğini ifade etmiştir. (Claessens, 2007).

#### **2.4.3.2. 1970'ler: Temel Yöntemlerin Evrimi**

Zaman yönetimi kavramı popüler literatürde, özellikle 1970'lerden itibaren belirginleşmiştir. Lakein'in (1973) *How to Get Control of Your Time and Your Life* adlı çalışması, zaman yönetimi üzerine yazılmış temel eserlerden biri olarak gösterilmektedir. Lakein'in (1973), "To-Do List" gibi pratik yöntemleri popüler hale getirmiştir. Bu yöntemler iş performansını artırmaya yönelik basit çözümler olarak sunulmuştur. Lakein'in çalışması, hedeflerin netleştirilmesi, planlama,

önceliklendirme, ertelemeyi önleme ve zamanı verimli kullanma gibi konulara odaklanmıştır. Bu yaklaşımlar, günümüzdeki zaman yönetimi uygulamalarının önemli bir kısmını şekillendirmiştir (Macan vd., 1990).

Bu dönemde Peter Drucker (1970), Alec Mackenzie (1972) ve Alan Lakein (1973) gibi yazarlar, modern zaman yönetimi kavramlarının temelini atan önemli isimlerdir. Bu araştırmacılar da iş planlamasının etkinliğini vurgulamışlardır. Öyle ki bu dönemde, zaman yönetimi daha çok iş yerindeki yöneticilere yönelik bir konu olarak ele alınmıştır (Claessens, 2007).

#### **2.4.3.3. 1980'ler: Araştırma İhtiyacının Belirginleşmesi ve Zaman Yönetiminin Evrimi**

İlk dönemlerde yalnızca yöneticilere yönelik çözümler sunulurken, zamanla bu kavram genişleyerek daha büyük çalışan gruplarına hitap etmeye başlamıştır. Adair (1987) ve Stephen Covey, (1994) gibi araştırmacılar, önceki yaklaşımların daha çok "etkinlik ve organizasyon" odaklı olduğunu ve bireylerin zamanlarını gerçekten anlamlı hedeflerle uyumlu şekilde yönetmelerine yeterince odaklanmadığını belirtmişlerdir. 1980'lerde ve sonrasında zaman yönetimi, bireylerin kişisel ve profesyonel hayatlarını organize etmek için kullanılan bir araç olarak daha popüler hale gelmiştir (Richards, 1987). Zaman yönetimi daha geniş bir kitleye hitap etmeye başlamış ve yöneticilerin ötesinde çalışanların da ilgisini çekmiştir (Claessens, 2007).

Literatürde 1980'ler ve 1990'larda zaman yönetimi üzerine yapılan eğitimlerin ve seminerlerin etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Hanel (1981) ve Hall ve Hirsch (1982) gibi araştırmacılar, zaman yönetimi eğitiminin bireylerin görev odaklılıklarını nasıl artırabileceğini tartışmıştır (Macan vd., 1990). 1987 yılında Richards tarafından yapılan bir derleme, yaşam hedeflerinin belirlenmesi ve zaman kayıtlarının tutulmasının önemli yönetim teknikleri olduğunu vurgulamıştır. Richards, zaman yönetiminin artan popülaritesini ele alarak, etkili zaman yönetiminin hedef belirleme ve zaman planlama gibi tekniklerle ilişkilendirildiğini vurgulamıştır (Nadinloyi vd., 2013). Ancak, bu inceleme ampirik çalışmalar içermemektedir (Claessens, 2007).

#### **2.4.3.4. 1990'lar: Ölçüm Araçlarının Geliştirilmesi**

Bu dönemde zaman yönetiminin planlama, organize etme ve önceliklendirme gibi davranışlarla bağlantılı olduğu görülmektedir. Macan ve diğerleri (1990), "Time

Management Behaviour Scale" (TMBS) gibi zaman yönetimi davranışlarını ölçmek için kullanılan ölçekler geliştirmiştir. Britton ve Tesser (1991), zaman yönetiminin akademik performansa etkisini incelemek için "Time Management Questionnaire" (TMQ) adlı bir ölçek oluşturmuşlardır. Ayrıca Britton ve Glynn'in (1989) geliştirdiği "Mental Time Management Model" (MTMM), öğrenci verimliliğini artırmayı hedefleyen bir bilişsel model olarak gösterilmektedir (Wilson vd., 2021). Bond ve Feather (1988) tarafından geliştirilen *Time Structure Questionnaire (TSQ)*, bireylerin zaman algısını değerlendirmek üzere kullanılan önemli araçlardan biri olarak sunulmuştur. Ancak bu tür araçlar geleneksel zaman yönetimi davranışlarını ölçmekten ziyade, bireylerin zamanlarına yapı kazandırma derecesine odaklanılmaktaydı (Macan vd., 1990).

#### **2.4.3.5. 2000'ler ve Sonrası: Teorik ve Pratik Yaklaşımlar**

Bu dönemde Terminolojik Tartışmalar ön plana çıkmıştır. Zaman yönetiminin kendisinin yönetilemeyen bir kaynak olduğu, bunun yerine bireylerin kendi davranışlarını yönetmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu, öz-yönetim konsepti olarak ele alınmıştır (Claessens, 2007). "Zaman yönetimi" teriminin yanıltıcı olduğu ve teknik olarak zamanın yönetilemeyeceği belirtilmiştir. Bunun yerine bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi ve zaman üzerindeki kontrolünü artırması gerektiği vurgulanmıştır (Eilam ve Aharon, 2003). Yine de "zaman yönetimi" terimi, literatürde yaygın olarak kullanılmaya devam etmiştir (Nadinloyi vd., 2013).

Bazı çalışmalar zaman yönetimi eğitiminin etkinliği hakkında önceki çalışmaların çelişkili bulgular içerdiğini ifade etmektedir (Slaven ve Totterdell, 1993; Macan, 1996). Örneğin, Claessens ve diğerleri (2007), zaman yönetiminin algılanan kontrol duygusu, iş tatmini ve sağlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak iş ve akademik performans üzerindeki etkisinin belirsiz olduğunu belirtmiştir. Zaman yönetimi ile ilgili kapsamlı ve ampirik araştırmaların yeterince yapılmadığı ifade edilmiştir. Literatürde bu kavramın tam olarak hangi unsurları içerdiği konusunda fikir birliği bulunmadığı belirtilmiştir (Nadinloyi vd., 2013).

#### **2.4.3.6. 21. Yüzyıl Modern Yaklaşımlar**

Dijitalleşme ve teknolojik ilerlemeler, zaman yönetimini bireysel ve kurumsal düzeyde daha önemli ve karmaşık bir yapı hale getirmiştir. Teknolojik gelişmeler ve yeni iş modelleri, zaman yönetimine farklı boyutlar eklemiştir. Mobil uygulamalar,

yapay zekâ destekli zaman yönetimi araçları ve çevik çalışma yaklaşımları, zaman yönetimi pratiklerinde önemli dönüşümlere yol açmıştır (Kirillov vd., 2015; Odumeru, 2013). Çalışma saatlerinin esnekleştirilmesi, uzaktan çalışma imkanları ve bireysel üretkenlik araçlarının artması, zaman yönetimi kavramının sürekli olarak evrim geçirdiğini göstermektedir. (Aeon ve Aguinis, 2017)

Günümüzde zaman yönetimi, bireysel başarı ve organizasyonel verimliliği artırmayı hedefleyen dijital araçlar ve yazılımları içermektedir. Örneğin; Microsoft Outlook, yapılacaklar listesi, e-posta yönetimi ve online zaman yönetimi araçları (örneğin, Remember The Milk, Todoist) (Odumeru, 2013).

#### **2.4.4. Zaman Yönetimi Kuşakları (Stephen Covey, 1994)**

Stephen Covey'in tanımladığı zaman yönetimi yaklaşımları zamanla değişerek dördüncü nesil zaman yönetimine kadar evrilmiştir. Bu dördüncü nesil yaklaşım, görevlerin önemine göre değil, aciliyetine göre önceliklendirilmesini ve zaman yönetimi araçlarının verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlar (Covey, 1994; Green ve Skinner, 2005). Stephen Covey'in zaman yönetimini dört kuşağa ayıran modelini inceleyelim

**Birinci Kuşak:** Notlar ve kontrol listeleri gibi temel hatırlatıcılar. Saat tabanlı hatırlatıcılar ve geleneksel yöntemler.

**İkinci Kuşak:** Takvimler, hedef belirleme ve planlama araçlarını içeren yapılandırılmış planlama.

**Üçüncü Kuşak:** Görevlerin önceliklendirilmesi, zaman çizelgesinin oluşturulması ve uzun/kısa vadeli hedeflerin belirlenmesi.

**Dördüncü Kuşak:** Dördüncü nesil zaman yönetimi yaklaşımı, çağdaş yaklaşımdır. Hayatta önemli olan şeylere daha fazla zaman ayırma, gereksiz işleri azaltma ve zamanın değerli olduğu konulara harcanmasını teşvik eder. Burada önemli olan, görevlerin önceliğini belirlerken "aciliyet" yerine "önem" faktörüne odaklanmaktır.

Covey, önceki üç kuşağın verimliliği artırdığını ancak insanların değerleri ve öncelikleri ile uyumlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olmadığını savunmuştur. (Green, P. ve Skinner, D. 2005). Özellikle dördüncü nesil zaman yönetimi stratejileri, bireylerin sadece verimlilik değil, aynı zamanda anlamlılık arayışını destekleyerek

genel yaşam kalitesini artırmaktadır. Bu, organizasyonlar için daha sürdürülebilir ve tatmin edici bir performans ortaya çıkarabilir. (Green ve Skinner, 2005; Odumeru, 2013).

## **2.4.5. Zaman Yönetimi Stratejiler ve Modeller**

### **2.4.5.1. Zaman Yönetimi Stratejiler**

Zaman yönetimi, bireylerin günlük, haftalık ve uzun vadeli hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan bir dizi strateji ve teknikten oluşmaktadır. Etkili zaman yönetimi, planlı hareket etmeyi, öncelik sırasına göre görevleri düzenlemeyi ve zamanı verimli kullanmayı gerektirir (Rahim ve Saffinee, 2024; Razali vd., 2018). Akademik başarı, iş performansı ve genel yaşam kalitesi üzerinde doğrudan etkili olan zaman yönetimi becerileri, bireyin öz düzenleme mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Cyril, 2014; Yadav vd., 2023). Literatürde, zaman yönetimi stratejileri farklı açılardan ele alınmakta ve çeşitli yöntemlerle bireylerin bu becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Zamanı etkin bir şekilde kullanmak ve yönetmek, prosedürler ve iyi kaliteli planlama davranışları gerektirir. Zamanı etkili ve verimli kullanabilmek için zaman günlükleri tutmak, kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlemek, sorumlulukları önceliklendirmek, yapılacaklar listeleri oluşturmak ve çalışma alanını düzenlemek gibi yöntemler kullanılabilir (Britton ve Tesser, 2001; Nasrullah ve Khan, 2015). Kısa vadeli planlamada günlük ve haftalık yapılandırmalar; uzun vadeli planlamada ise geniş zaman perspektifine yönelik hedefler ön plandadır (Alay ve Koçak, 2003; Yılmaz vd., 2006).

#### ***a) Hedef Belirleme ve Önceliklendirme:***

Görevlerin öncelik sırasına göre düzenlenmesi ve hedeflerin açıkça belirlenmesini içerir. (Lakein, 1973; Macan vd., 1990). Örneğin, Günlük yapılacaklar listesi ve haftalık planlama gibi. Belirlenecek hedefler spesifik, ölçülebilir, gerçekçi, ulaşılabilir ve zamanlı olmalıdır (Britton ve Tesser, 1991; Buck vd., 2000).

Hedef belirleme ve öncelik sıralaması yapmanın etkin zaman yönetimi için kritik olduğu aktarılmaktadır. Özellikle Eisenhower Matrisi gibi araçlar, görevlerin önem

derecesine ve aciliyetine göre ayırım yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bu strateji, sınırlı zamanı en etkili şekilde kullanmak için önerilmektedir (Locke ve Latham, 2002; MacCann vd., 2012). Eisenhower Matrisi görevleri dört kategoriye ayırarak öncelik sırasına göre düzenleme yapmayı sağlayan bir yöntemdir. Acil ve önemli görevler ilk sırada ele alınmaktadır (Wolters, C. A., ve Brady, A. C. (2021). Ayrıca, günlük, haftalık ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, bireyin zaman kullanımını disipline etmesine yardımcı olmaktadır (Britton ve Tesser, 1991).

### ***b) Öz-Düzenleme Stratejileri***

Zaman yönetiminin etkinliğini artıran en önemli unsurlardan biri öz düzenleme stratejileridir (Yadav vd., 2023). Bireylerin zamanlarını bilinçli bir şekilde yönetebilmeleri için dikkat kontrolü, motivasyon yönetimi ve planlarını esnek bir şekilde güncelleme becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Bandura, 1986). Öz düzenleme mekanizmaları, bireylerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağlarken, aynı zamanda değişen koşullara adapte olmalarına da yardımcı olmaktadır (Yadav vd., 2023). Kendi kendini izleme (self-monitoring) stratejileri, bireyin ilerleme sürecini düzenli olarak gözden geçirmesine ve gerektiğinde stratejilerini değiştirmesine olanak tanımaktadır (Zimmerman, 2002).

### ***c) Zaman Üzerindeki Algılanan Kontrol***

Bireyin zaman yönetimi becerilerinin etkinliği, zaman üzerindeki algılanan kontrolü ile doğrudan ilişkilidir. Zaman üzerindeki kontrol hissi, bireyin günlük görevlerini yönetebilme kapasitesine duyduğu güveni ve zamanı bilinçli kullanma becerisini ifade etmektedir (Macan vd., 1990). Bu kontrol hissini artırması, bireylerin zaman yönetimi konusunda daha bilinçli hareket etmelerine ve planlarını daha disiplinli bir şekilde uygulamalarına olanak tanımaktadır. Akademik başarı ve stres seviyeleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, zaman üzerindeki algılanan kontrolün güçlendirilmesi, bireylerin genel performanslarını artırmaktadır (Razali vd., 2018).

### ***d) Planlama ve Programlama***

Planlama, zaman yönetiminin en önemli bileşenlerinden biri olup, bireylerin görevlerini düzenlemelerine ve zamanlarını etkili bir şekilde yapılandırılmalarına yardımcı olmaktadır. Haftalık ve günlük programlar oluşturmak, bireyin görevlerini organize etmesini ve zaman kullanımını kontrol altında tutmasını sağlamaktadır (Bond

ve Feather, 1988). Bu doğrultuda, bireylerin zamanlarını daha verimli kullanabilmeleri için çeşitli planlama ve programlama tekniklerinden yararlanmaları önerilmektedir.

Öne çıkan planlama ve programlama mekanizmaları şu şekilde özetlenebilir:

- **Zaman Kutucuklama (Timeboxing):** Belirli görevlerin önceden belirlenen zaman aralıklarına bölünerek tamamlanmasını öngören bu teknik, bireylerin dikkatlerini belirli bir süre boyunca tek bir göreve odaklamalarını sağlamaktadır (Eilam ve Aharon, 2003). Öğrencilerin çalışmalarını belirli zaman dilimlerine ayırmalarının, odaklanmayı artırarak zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.
- **Yapılacaklar Listesi Kullanımı:** Günlük ve haftalık yapılacaklar listelerinin oluşturulması, görevlerin organize edilmesine ve önceliklendirilmesine katkıda bulunarak bireylerin zamanlarını daha etkili kullanmalarını desteklemektedir (Macan vd., 1990).
- **Takvim ve Planlama Araçlarının Kullanımı:** Takvim kullanımı, yapılacaklar listesinin oluşturulması ve diğer planlama araçlarının entegrasyonu, bireylerin zamanlarını daha yapılandırılmış bir şekilde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür stratejilerin, bireylerin planladıkları görevlere bağlı kalmalarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Macan vd., 1990).

#### *e) Ertelemeden Kaçınma*

Erteleme (procrastination), bireylerin görev ve sorumluluklarını bilinçli olarak geciktirmesi şeklinde tanımlanmakta olup, akademik ve profesyonel başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. (Van Eerde, 2003). Bu davranışla mücadelede etkin zaman yönetimi alışkanlıklarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Claessens vd., 2007). Ertelemenin önüne geçmek için düzenli bir çalışma ritmi oluşturmak, planlama mekanizmalarını güçlendirmek ve görevleri aşamalı olarak tamamlamak önerilen stratejiler arasındadır (Liu vd., 2009).

Erteleme ile mücadelede en etkili yöntemlerden biri, görevlerin küçük ve yönetilebilir parçalara bölünmesidir (Steel, 2007). Görevlerin küçük parçalara bölünmesi, sürecin daha yönetilebilir hale gelmesini sağlayarak bireyin motivasyonunu artırması öngörülmektedir (Babauta, 2012; Slaven ve Totterdell, 1993). Ayrıca bireylerin düzenli bir çalışma ritmi geliştirmesi, kısa vadeli hedeflere odaklanması, Etkili planlama ve öz-düzenleme stratejilerinin uygulanması, bireyin zaman yönetimini

iyileştirerek erteleme eğilimini azaltmasına yardımcı olmaktadır (Adebisi, 2012; Claessens vd., 2007).

#### ***f) Dijital Araçlar ve Teknoloji Kullanımı***

Zaman yönetimini daha etkili hale getirmek için dijital araçların ve teknolojik çözümlerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Zaman yönetimi yazılımları, mobil uygulamalar ve takvim planlayıcıları, bireylerin görevlerini takip etmelerini ve önceliklendirmelerini kolaylaştırmaktadır (Koestner vd., 2006; Yadav vd., 2023). Özellikle akademik ve profesyonel yaşamda, üretkenliği artırmak ve zamanı verimli kullanmak için dijital araçlardan yararlanmak önemli bir avantaj sağlamaktadır (Laurie ve Hellsten, 2002).

#### **2.4.5.2. Zaman Yönetimi Modeller ve Teorik Yöntemler**

Zaman yönetimi üzerine yapılan araştırmalar, bu kavramı açıklamak için farklı teorik modeller geliştirmiştir. Bu modeller, bireylerin zamanlarını nasıl yönettiklerini anlamalarına ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

##### ***a) Öz Düzenleme Teorisi (Self-Regulation Theory)***

Öz Düzenleme Teorisi, bireylerin kendi davranışlarını kontrol ederek ve düzenleyerek hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir mekanizmayı açıklar. Bu süreç; bireyin kendi ilerlemesini izleme, öz değerlendirme yapma ve öz düzenleyici stratejiler geliştirme aşamalarını içerir. Baumeister ve Heatherton (1996) tarafından geliştirilen bu teori, zaman yönetimi bağlamında bireylerin bilinçli ve planlı hareket etmelerine katkıda bulunmaktadır. Zimmerman (2002) tarafından yapılan çalışmalar, öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca, Claessens, van Eerde, Rutte ve Roe (2007), zaman yönetimi süreçlerinde öz düzenleme mekanizmalarının bireylerin stres düzeylerini düşürdüğünü ve genel verimliliği artırdığını ortaya koymuştur.

##### ***b) Hedef Belirleme Temelli Zaman Yönetimi Modeli (Goal-Setting Based Time Management Model)***

Locke ve Latham (2002) tarafından ortaya konan Hedef Belirleme Teorisi, belirgin ve ulaşılabilir hedefler belirlemenin bireylerin motivasyon ve performans düzeylerini artırdığını ileri sürmektedir. Bu teoriye göre, açık ve spesifik hedefler, bireyin zaman

yönetimi becerilerini geliştirmesine ve görevlerini etkili bir şekilde tamamlamasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, Britton ve Tesser (1991) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada iyi tanımlanmış hedeflerin kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Locke ve Latham (2002) ise bireylerin hedef belirleme sürecine aktif katılımının, zaman yönetimi stratejilerinin başarısında önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir.

***c) Bilişsel-Davranışsal Zaman Yönetimi Modeli (Cognitive-Behavioral Time Management Model)***

Bilişsel-Davranışsal Çerçeve, bireylerin bilişsel süreçlerinin ve çevresel faktörlerin zaman yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu model, zaman yönetiminin yalnızca organizasyonel becerilere dayanmadığını, aynı zamanda bireyin düşünce yapısını ve davranışlarını da içerdiğini öne sürmektedir. Steel (2007) ve Mace (2008), zaman yönetiminin psikolojik boyutlarını inceleyerek, öz farkındalık düzeyi yüksek bireylerin zamanı daha etkin kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Van Eerde (2003) ise erteleme davranışının bilişsel süreçlerle ilişkisini inceleyerek, etkin zaman yönetimi stratejilerinin erteleme eğilimini azaltabileceğini göstermiştir.

***d) Zaman Yönetimi Davranış Ölçeği (Time Management Behavior Scale - TMBS)***

Macan ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Zaman Yönetimi Davranış Ölçeği (TMBS), bireyin zaman yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş dört temel bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar; hedef belirleme ve önceliklendirme, planlama ve programlama mekanizmaları, algılanan zaman kontrolü ve organizasyon tercihleridir. Claessens ve arkadaşları (2007), TMBS'nin bireyin iş ve akademik performansı üzerindeki etkisini ölçmede geçerli bir ölçek olduğunu belirlemiştir. Bu çerçevede, bireylerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmek adına planlı hareket etmeleri ve zaman kullanım alışkanlıklarını analiz etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

***e) Algılanan Zaman Kontrolü Modeli (Perceived Control of Time)***

Macan ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Algılanan Zaman Kontrolü Modeli, bireylerin zamanlarını ne ölçüde kontrol edebildiklerine dair algılarını incelemektedir. Yapılan araştırmalar, yüksek zaman kontrolü algısına sahip bireylerin daha düşük stres seviyelerine sahip olduklarını ve zamanı daha etkili yönettiklerini göstermektedir (Macan, 1994). Häfner, Stock ve Oberst (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma,

zaman yönetimi eğitiminin bireylerin algılanan zaman kontrolü seviyelerini artırarak stres düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur. Bu model, bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve planlı çalışma alışkanlıkları edinmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

#### ***f) Eisenhower Matrisi***

Eisenhower Matrisi, yapılacak görevlerin önem ve aciliyet derecelerine göre dört farklı kategoriye ayrılmasını sağlayan bir modeldir (Wolters ve Brady, 2021). Buna göre, "Önemli ve Acil" olarak sınıflandırılan işler derhal tamamlanmalı, "Önemli Ama Acil Değil" olan görevler planlanmalı, "Acil Ama Önemli Değil" olan işler delege edilmeli ve "Ne Acil Ne Önemli" olan faaliyetler ise mümkün olduğunca elenmelidir (Wolters ve Brady, 2021). Covey ve arkadaşları (1994), bu modelin zaman yönetimi ve önceliklendirme süreçlerindeki kritik rolüne vurgu yaparak, bireylerin karar alma süreçlerinde stratejik düşüncelerini sağlayan bir araç olduğunu belirtmiştir.

#### ***g) Pareto İlkesi (80/20 Kuralı)***

Pareto İlkesi, elde edilen sonuçların %80'inin, yapılan işlerin yalnızca %20'sinden kaynaklandığını ifade eden bir prensiptir. Bu bağlamda, bireylerin en verimli oldukları ve en fazla sonuç üreten faaliyetlere odaklanmaları gerektiği savunulmaktadır. Reh (2013) tarafından yapılan araştırmalar, Pareto İlkesi'nin iş dünyası, akademik yaşam ve kişisel verimlilik gibi birçok alanda etkili bir zaman yönetimi stratejisi sunduğunu göstermektedir. Bu modelin etkin kullanımı, bireylerin zamanlarını daha verimli değerlendirmelerine ve gereksiz faaliyetlerden kaçınmalarına yardımcı olmaktadır.

### **2.4.6. Akademik Başarıda Zaman Yönetimi**

Günümüz eğitim ortamında artan rekabet, bilgiye erişimin hızlanması ve öğrenme süreçlerindeki karmaşıklık, öğrencilerin zamanlarını etkin kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu durum, zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini hem uluslararası hem de yerel düzeyde araştırmalara konu etmiştir. (Alay ve Koçak, 2002, 2003; Claessens vd., 2007; Durmaz vd., 2016; İşcan, 2008; Macan vd., 1990; Tektaş ve Tektaş, 2010).

Öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilmeleri için zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde yönetmeleri büyük önem arz etmektedir. Zaman yönetimi, bireylerin belirli

hedeflere ulaşabilmek için zamanlarını planlama, organize etme ve önceliklendirme becerilerini kapsayan bir süreçtir (Alay ve Koçak, 2002). Yapılan araştırmalara göre Eğitim süreçleri, bireylerin bilişsel ve akademik becerilerini geliştirirken aynı zamanda öz-düzenleme ve zaman yönetimi gibi becerilerin kazanılmasını da gerekli kılmaktadır (Britton ve Tesser, 1991; Tektaş ve Tektaş 2010). Akademik bağlamda, bu beceriye sahip öğrencilerin, zamanlarını etkili kullanarak ders çalışmaya daha fazla zaman ayırabildikleri ve böylece daha yüksek akademik başarıya ulaştıkları belirtilmektedir (Bluedorn ve Denhardt, 1988; Bond ve Feather, 1988; Macan, Shahani, Dipboye ve Phillips, 1990).

#### **2.4.7. Deneysel Bulgular ve Uygulamalı Stratejiler**

Deneysel araştırmalar, zaman yönetimi becerilerinin eğitilebilir olduğunu ve sistematik müdahalelerin öğrencilerin akademik performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Nadinloyi, Hajloo, Garamaleki ve Sadeghi (2013) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalar, uygulanan zaman yönetimi eğitim programlarının öğrencilerin planlama, önceliklendirme ve erteleme alışkanlıklarında anlamlı iyileşmelere yol açtığını ortaya koymuştur. Nasrullah ve Khan (2015) çalışmasında ise, benzer müdahalelerin not ortalamalarında artış ve algılanan stres düzeylerinde azalma ile sonuçlandığı raporlanmıştır. Ayrıca, Wilson, Joiner ve Abbasi (2021) ve Nasrullah ve Khan, 2015) gibi çalışmalar, dijital araçlar ve takvim uygulamalarının kullanımının, öğrencilerin zamanlarını daha etkin yönetmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında, Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü (2016) çalışması, zaman yönetimi eğitimlerinin öğrencilerin planlama becerilerini ve akademik motivasyonlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur., Alay ve Koçak (2002, 2003) çalışmaları ise özellikle cinsiyet farklılıkları ve zaman harcattırıcı unsurlar üzerinden ölçülebilir veriler sunmuştur. Tektaş ve Tektaş (2010) ise meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki tespit ederek, yerel örneklem üzerinde etkili müdahalelerin önemine işaret etmiştir.

#### 2.4.8. Kişisel ve Çevresel Faktörler

Zaman yönetimi becerilerinin etkinliği, yalnızca uygulanan stratejilerle sınırlı kalmayıp, bireysel farklılıklar ve çevresel etmenlerden de etkilenmektedir. Costa ve McCrae (1995) ile Liu vd. (2009) çalışmalarında, kişilik özelliklerinin – özellikle vicdanlılık ve planlılık – öğrencilerin zaman yönetimi stratejilerini benimsemelerinde kritik rol oynadığı bulunmuştur. MacCann, Fogarty ve Roberts (2012) araştırmaları, yarı zamanlı öğrencilerin iş, aile ve akademik sorumluluklar arasında denge kurma zorunluluğu nedeniyle zaman yönetiminin daha da önemli hale geldiğini göstermiştir. McKenzie ve Gow (2004) ile Roberts, Schulze ve Minsky (2006) çalışmalarında ise eğitim ortamındaki yapılandırılmış programların, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Yerel bağlamda, İşcan (2008) ve Değirmenci (1994) çalışmaları, öğrencilerin zaman yönetimini etkileyen faktörleri; planlama eksikliği, erteleme ve zaman kaybettirici alışkanlıkları ayrıntılı olarak ele alarak, akademik performansa olan olumsuz yansımalarını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak Uluslararası ve Türkçe literatürün verileri ışığında, etkili zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri olduğu söylenebilir. Hem deneysel hem de korelasyonel çalışmalar, iyi planlanmış zaman kullanımının insanların zamanlarını daha verimli kullanmalarını sağlarken (Bost, 1984; King, Winett ve Lovett, 1986; Wilson vd., 2021) öğrencilerin not ortalamalarını artırdığını, erteleme davranışlarını azalttığını ve stres düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir (Adebisi, 2012; Bond ve Feather, 1988; Claessens vd., 2007; Razali vd., 2018)

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak, bu değişkenlerin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu anlamak ve bu etkileşimlerin yönünü ve gücünü ortaya koymaktır. Yani, bir değişkenin artışı veya azalışı ile diğer bir değişkenin nasıl etkilendiğini gözlemlemeye çalışır. Bu model, genellikle neden-sonuç ilişkisini belirlemez, sadece değişkenler arasındaki birlikte değişim eğilimlerini incelemeyi amaçlar.

Model kapsamında, veri toplama sürecinde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacının erişilebilirlik ve pratiklik ilkeleri doğrultusunda ulaştığı bireylerin seçilmesini içerir ve genellenebilirlik açısından sınırlılıklar taşımakla birlikte, saha koşullarında etkin veri toplamaya olanak sağlar (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen 500 kişilik öğrenci grubu araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir.

Örneklem seçiminde, erişim kolaylığı, zaman ve maliyet kısıtları göz önünde bulundurularak olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının ulaşılabilir durumda olan bireyleri örnekleme dahil etmesi söz konusudur. Her ne kadar bu yaklaşım genellenebilirlik açısından sınırlılıklar taşısa da uygulama kolaylığı ve pratiklik açısından özellikle saha çalışmaları bağlamında yaygın olarak kullanılmaktadır (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Arnavutköy İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı lise düzeyinde olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için 3 farklı liseden

(Anadolu Liseleri) veri toplanmıştır. Araştırmaya her lisenin 10., 11. Ve 12. Sınıf yani sırasıyla lise 2, lise 3, lise 4 düzeyinde okumakta olan, araştırma katılımında gönüllü toplam 530 öğrenci dahil edilmiştir. 30 öğrencinin ölçekleri gelişigüzel doldurduğu tespit edilip geriye kalan 500 öğrencinin verileri çalışmaya alınmıştır. Katılımcıların 308'i kız (%61,6), 192'si ise erkek (%38,4) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; 153 öğrencinin 10. sınıf (%30,6), 163 öğrencinin 11. sınıf (%32,6) ve 184 öğrencinin ise 12. sınıf (%36,8) düzeyinde öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve aşağıda yer alan ölçekler ile toplanacaktır.

#### **3.3.1. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16)**

Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiş, duygusal düzenleme güçlüklerini ölçen çok boyutlu bir öz-bildirim aracıdır. Bu ölçek, bireylerin duygusal farkındalık, duygusal kabul, duygusal netlik, dürtü kontrolü, duygusal düzenleme stratejilerine erişim ve hedef yönelimli davranışlar üzerindeki zorluklarını değerlendirir.

Orijinal DERS-36, 36 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşurken, Bjureberg ve arkadaşları (2016), farkındalık alt ölçeğini çıkararak toplam madde sayısını 16'ya indirmiştir. DERS-16, kabul etmeme, hedef yönelimli davranışlar, dürtüsellik, strateji ve duygusal netlik olmak üzere beş alt boyut içerir. Bu alt boyutlar, olumsuz duyguları kabul edememe, stres altında hedefe yönelik davranamama, dürtüsel davranışları kontrol edememe, duygusal düzenleme stratejilerine erişim zorluğu ve duyguları anlama güçlüğü şeklindedir.

Türkçe uyarlama çalışmaları Yiğit ve Guzey Yiğit (2017) tarafından yetişkin örnekleminde, Demirpence Secinti ve Şen (2023) tarafından ise ergen örnekleminde yürütülmüş; her iki çalışmada da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından tatmin edici düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. DERS-16'nın Türkçe uyarlaması ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları, Yiğit ve Kuzey Yiğit (2017) tarafından

yetişkin örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Demirpençe ve Şen (2023), DERS-16'nın Türk ergen örnekleminde (14-18 yaş) geçerlilik ve güvenilirliğini incelemiştir. Sonuçlar, DERS-16'nın Türk ergenlerde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Demirpençe Secinti ve Şen (2023)'in yaptığı araştırmaya göre, Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (DERS-16) psikometrik özellikleri, doğrulayıcı faktör analizi (CFA) ile incelenmiş ve beş faktörlü modelin uygun olduğu belirlenmiştir. Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir ve 0.69 ile 0.88 arasında değişmektedir. Özellikle Duygusal Netlik (0.79), Hedefe Yönelik Davranış (0.83), Dürtüsellik Kontrolü (0.86), Duygu Düzenleme Stratejileri (0.88) ve Duygusal Kabul (0.69) alt boyutları, ölçeğin iç tutarlılığını desteklemektedir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri ise 0.92 bulunmuştur.

Bu ölçek, sınav kaygısı ve akademik başarı ile ilişkili olarak, zaman yönetimi ölçekleriyle birlikte değerlendirilerek öğrencilerin sınav öncesi ve sonrası duygu düzenleme stratejilerini anlamak için güçlü bir araç sunabilir (Moreira vd., 2022). Kısa formun, uzun form ile büyük ölçüde örtüştüğü ve daha uygulanabilir olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Barratt Dürtüsellik Ölçeği ile olan korelasyonları, ölçeğin psikometrik açıdan tutarlı olduğunu göstermektedir (Kaufman vd., 2016).

Bu araştırmada Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form'un güvenirligi yeniden hesaplanarak ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri .87, alt boyutlarda Duygusal Açıklık Eksikliği .73, Hedeflere Odaklanamama .73, Dürtüsel Davranma .75, Yetersiz Düzenleme Stratejileri .75, Olumsuz Duyguları Kabul Etmeme .72 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)**

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), orijinali Spielberger (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Öner (1990, 1997) tarafından uyarlanan psikometrik bir ölçme aracıdır. Bu envanterin temel amacı, bireylerin sınav sürecine ilişkin yaşadıkları olumsuz duygu ve düşünceleri değerlendirmektir. SKE, sınav kaygısını iki temel boyutta incelemektedir: bilişsel süreçlere işaret eden Kuruntu (Worry) boyutu ile fizyolojik ve duygusal tepkileri yansıtan Duyuşsallık (Emotionality) boyutu. Bu iki faktöre dayalı yapı,

betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizleriyle de desteklenmiş ve geçerliği ortaya konulmuştur (Öner, 1997).

Envanter toplamda 20 maddeden oluşmakta olup, dörtlü Likert tipi bir derecelendirme sistemiyle (1=Hiçbir zaman, 4=Her zaman) yanıtlanmaktadır. Maddelerden 12'si (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) Duyuşsallık; 8'i ise (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) Kuruntu alt boyutuna aittir. Yalnızca birinci madde ters puanlanmakta, diğer maddeler ise doğrudan puanlanmaktadır (Öner, 1997). Envanterden elde edilen toplam puan sınav kaygısının genel düzeyini, alt ölçek puanları ise kaygının hangi boyutta yoğunlaştığını göstermektedir. Kuruntu alt ölçeği 8–32; Duyuşsallık alt ölçeği 12–48 ve toplam puan 20–80 aralığındadır. Yüksek puanlar, bireyde yüksek sınav kaygısı düzeyine işaret etmektedir (Öner, 1997; Spielberger, 1987).

Geçerlik çalışmaları kapsamında, SKE ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri arasında yapılan korelasyon analizlerinde, .39 ila .70 arasında değişen anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öz Kavramı Ölçeği ile yapılan çalışmalarda, sınav kaygısı ile öz kavramı arasında negatif yönde (-.31 ile -.56); uyum gücünü yansıtan Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri alt testleriyle ise pozitif yönde (.22 ile .60) orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur (Öner, 1997). Güvenirlik açısından, test-tekrar test yöntemiyle .70 ila .90 arasında kararlılık katsayıları elde edilmiş; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .93 ile .94, Kuruntu alt ölçeği için .83 ve Duyuşsallık alt ölçeği için .84 olarak saptanmıştır (Öner, 1990; Öner, 1997). Bu veriler, SKE'nin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sınav Kaygısı Envanteri, eğitimsel ve klinik ortamlarda bireylerin sınavlara yönelik kaygı düzeylerini değerlendirmek, psikoeğitim programlarını planlamak ve müdahale süreçlerini yapılandırmak amacıyla kullanılmaktadır. Ancak geçerli bir puanlama yapılabilmesi için, testte en fazla iki, her bir alt testte ise en fazla bir maddenin boş bırakılmış olması gerekmektedir (Öner, 1997). Bu koşullar sağlandığında, SKE, bireylerin sınav süreçlerindeki kaygı profillerinin ayrıntılı bir biçimde belirlenmesine olanak tanımaktadır.

Bu araştırmada Sınav Kaygısı Ölçeği'nin güvenilirliği yeniden hesaplanmış olup Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .93, Kuruntu alt ölçeği için .84 ve Duyuşsallık alt ölçeği için .90 olarak saptanmıştır.

### **3.3.3. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)**

Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ), Erdoğan ve İşler (2022) tarafından geliştirilmiş, bireylerin zaman yönetimi becerilerini değerlendirmeye yönelik 13 maddelik, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek, planlama, düzenleme ve bilinçlilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Planlama alt boyutu; bireyin hedeflerine ulaşmak adına yaptığı zaman planlamasını ve bu planlara ne ölçüde sadık kaldığını değerlendirmeye yöneliktir. Düzenleme alt boyutu, bireyin zamanını ne derece organize edebildiği ve planlarını uygulamaya ne kadar geçirebildiği ile ilişkilidir. Bilinçlilik alt boyutu ise, bireyin zamanın değeri ve iş-yaşam dengesi konularındaki farkındalık düzeyini yansıtmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiş; maddelerin faktör yüklerinin .537 ile .685 arasında değiştiği, toplam varyansın ise %54.03'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alfa katsayıları ile hesaplanmış; planlama alt boyutu için .69, düzenleme için .67, bilinçlilik için .65 ve tüm ölçek için .80 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar her bir maddeye “kesinlikle katılmıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a kadar beşli bir derecelendirme ile yanıt vermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 13 ile 52 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar bireyin zaman yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada Zaman Yönetimi Ölçeği'nin güvenirliği yeniden hesaplanarak ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri .81, planlama alt boyutu için .68, düzenleme için .74, bilinçlilik için .58 olarak bulunmuştur.

### **3.3.4. Akademik Başarı Not Ortalaması**

Akademik başarı not ortalamaları, uygulayıcı tarafından bilgilendirme yapıldıktan sonra her öğrenciden bir önceki dönem notları istenip toplanmıştır.

### **3.3.5. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğrenciler hakkında bazı bilgiler edinebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin; cinsiyet, sınıf, anne-baba tutumunu nasıl algıladıklarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) ve uygulayıcı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen üç farklı Anadolu Lisesine gidilerek her lisenin 10, 11, ve 12. sınıf kademesindeki öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacı her kademe ve sınıflara tek tek giderek bizzat ölçekleri kendisi dağıtmış ve öğrencilere çalışma ve ölçekler hakkında uygulamadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan gözleme göre öğrencilerin ölçekleri doldurup bitirme süreleri ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür.

### 3.5. Veri Analizi

Araştırma bulguları analizi sonucunda tablo 4.1 de görüldüğü üzere Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form toplam puan puanlarıyla normallik testi yapılmış olup çarpıklık değerleri .534, basıklık değerleri .104 bulunmuştur. Akademik başarı puanları için normallik testi yapılmış olup çarpıklık değerleri -1.124, basıklık değerleri .761 bulunmuştur. Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan için normallik testi yapılmış olup çarpıklık değerleri .374, basıklık değerleri -.556 bulunmuştur. Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarıyla normallik testi yapılmış olup çarpıklık değerleri .539 ile -.278 arası, basıklık değerleri -.075 ile -.379 arası bulunmuştur. Değerler  $\pm 2$  arasında olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir (Harrington, 2009:42).

**Tablo 4.1: Dağılımın Normallik Testi Sonuçları (N=500)**

Ölçekler	X	ss	Skewness	Kurtosis
Duygu D. Top.	39,14	11.79	.534	.104
Akademik B.	77.62	9.68	-1.124	.761
Sınav K. Top.	43,26	13.22	.374	-.556
Z.Y Toplam	31,32	6.52	.059	-.075

Planlama	12,57	2.79	-.121	-.252
Düzenleme	7,62	2.81	.539	-.379
Bilinçlilik	11,13	2.50	-.278	-.223

İkili ortalamalar arasında var olabilecek anlamlılığı test etmek için t Testi, üçlü ortalamalar arasında var olabilecek anlamlılığı test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Duygu Düzenleme, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı ve Zaman Yönetimi ölçeğinden elde edilen puanlar arasında var olabilecek bir ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde IBM SPSS 25 programı kullanılmıştır. Aracılık etkilerini test etmek amacıyla Hayes (2012) tarafından geliştirilen PROCESS Macro Model 6 yöntemi tercih edilmiştir. Analizlerde sıradan en küçük kareler regresyonu (OLS regression) uygulanmış, değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla ise 5000 örneklemlili bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Fark Analizine İlişkin Bulgular

**Tablo 4.2: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puan ve Alt boyutlar Puanlarının Betimsel İstatistikleri(N=500)**

Ölçekler	X	ss	Skewness	Kurtosis	Min.	Max.
<b>Duygu D. Top.</b>	39,14	11.79	.534	.104	16	78
<b>Akademik B.</b>	77.62	9.68	-1.124	.761	40	86
<b>Sınav K. Top.</b>	43,26	13.22	.374	-.556	20	80
<b>Z.Y Toplam</b>	31,32	6.52	.059	-.075	13	49
Planlama	12,57	2.79	-.121	-.252	5	20
Düzenleme	7,62	2.81	.539	-.379	4	16
Bilinçlilik	11,13	2.50	-.278	-.223	4	16

Tablo 2’de görüldüğü gibi Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinin kısa form (DERS-16)’dan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 39.14, standart sapması 11.79 olarak hesaplanmıştır. Akademik Başarıdan elde edilen puanların aritmetik ortalaması 77.62, standart sapması 9.68 olarak hesaplanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)’den elde edilen puanların aritmetik ortalaması 43.26, standart sapması 13.22 olarak hesaplanmıştır. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)’den elde edilen puanların aritmetik ortalaması 31.32, standart sapması 6.52 olarak hesaplanmış; ZAYÖ alt boyutlarından Planlama puanlarının ortalaması 12.57, standart sapması 2.79; Düzenleme puanlarının aritmetik ortalaması 7.62, standart sapması 2.81 ve Bilinçlilik puanlarının aritmetik ortalaması 11.13, standart sapması 2.50 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.3: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puanın İkili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	X±S	Sd	t	p
<b>Duygu Düz. Top.</b>	Kız	308	41.04±11.99	498	4.66	.001
	Erkek	192	36.08±10.79			
<b>Akademik Başarı</b>	Kız	308	78.38±9.15	498	2.24	.025
	Erkek	192	76.39±10.38			
<b>Sınav K. Top.</b>	Kız	308	46.51±12.79	498	7.31	.001
	Erkek	192	38.05±12.20			
<b>Z.Y. Toplam</b>	Kız	308	31.43±6.73	498	.473	.636
	Erkek	192	31.15±6.18			

Tablo 4.3'ye göre Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinin kısa form (DERS-16) puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [ $t(498)=4.66$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin (DERS-16) puanları ( $\bar{X}=41.04$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=36.08$ ) daha yüksektir.

Tablo 4.3'ye göre Akademik Başarı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [ $t(498)=2.24$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin (DERS-16) puanları ( $\bar{X}=78.38$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=76.39$ ) daha yüksektir.

Tablo 4.3'ye göre Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)'nin puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [ $t(498)=7.31$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin SKE puanları ( $\bar{X}=46.51$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=38.05$ ) daha yüksektir.

Tablo 4.3'ye göre Zaman Yönetimi Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(430)=.473$ ,  $p>0.5$ ].

**Tablo 4.4: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları**

Değ.	Sınıf	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
<b>Duygu D. Toplam</b>	Lise 2	153	39.28±11.36	GA	385.038	2	192.519	1.387	.251
	Lise 3	163	40.19±12.03	Gİ	68983.880	497	138.801		
	Lise 4	184	38.09±11.89	T	69368.918	499			
<b>Akademik Başarı</b>	Lise 2	153	77.08±10.64	GA	6371.268	2	3186.634	39.18	.001
	Lise 3	163	73.32±9.84	Gİ	40422.532	497	81.333		
	Lise 4	184	81.86±6.40	T	46795.800	499			
<b>Sınav Kaygısı Top.</b>	Lise 2	153	45.20±14.40	GA	1750.553	2	875.277	5.090	.006
	Lise 3	163	44.14±13.31	Gİ	85460.599	497	171.953		
	Lise 4	184	40.87±11.74	T	87211.152	499			
<b>Zaman Yönetimi Top.</b>	Lise 2	153	31.62±6.17	GA	51.956	2	25.978	.609	.544
	Lise 3	163	31.51±6.39	Gİ	21191.906	497	42.640		
	Lise 4	184	30.90±6.92	T	21243.862	499			

Tablo 4.4'e bakıldığında, Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği kısa form (DERS-16) puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f (2-499) =1.387, p>.05].

Akademik Başarı puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [f (2-499) =39.18, p<.05]. Öğrencilerin Akademik Başarı puanları Lise 2 düzeyinde ( $\bar{X}$ =77.08), Lise 3 düzeyinde ( $\bar{X}$ =73.32) ve Lise 4 düzeyinde ( $\bar{X}$ =81.86) olarak hesaplanmıştır. Bu gruplar içerisindeki farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanarak, lise 2. sınıf öğrencilerinin lise 3. sınıf öğrencilerinden akademik başarısının daha yüksek, lise 4. Sınıf öğrencilerinin ise lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerden akademik başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [f (2-499) =5.090, p<.05]. Öğrencilerin Sınav kaygısı puanları Lise 2 düzeyinde ( $\bar{X}$ =45.20), Lise 3 düzeyinde ( $\bar{X}$ =44.14) ve Lise 4 düzeyinde ( $\bar{X}$ =40.87)

olarak hesaplanmıştır. Bu gruplar içerisindeki farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanarak, lise 2. Sınıf öğrencilerinin lise 4. sınıf öğrencilerinden sınav kaygısı puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman Yönetimi Ölçeği puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $f(2-499) = .609, p > .05$ ].

**Tablo 4.5: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Tutum Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları**

Değ.	Anne-Baba	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
<b>Duygu D. Toplam</b>	İlgisiz	24	46.20±12.07	<b>GA</b>	7425.531	3	2475.177	19.82	.001
	Demokratik	258	35.48±10.41	<b>Gİ</b>	61943.387	496	124.886		
	Koruyucu	111	42.93±11.19	<b>T</b>	69368.918	499			
	Otoriter	107	42.44±12.64						
<b>Akademik Başarı</b>	İlgisiz	24	77.91±9.44	<b>GA</b>	1309.922	3	436.641	4.761	.003
	Demokratik	258	78.86±8.90	<b>Gİ</b>	45485.878	496	91.705		
	Koruyucu	111	74.75±11.02	<b>T</b>	46795.800	499			
	Otoriter	107	77.53±9.56						
<b>Sınav Kaygısı Top.</b>	İlgisiz	24	41.87±14.67	<b>GA</b>	3157.757	3	1052.586	6.211	.001
	Demokratik	258	41.12±12.24	<b>Gİ</b>	84053.395	496	169.462		
	Koruyucu	111	47.20±14.05	<b>T</b>	87211.152	499			
	Otoriter	107	44.64±13.34						
<b>Zaman Yönetimi Top.</b>	İlgisiz	24	30.50±4.87	<b>GA</b>	141.441	3	47.147	1.108	.345
	Demokratik	258	31.79±6.67	<b>Gİ</b>	21102.421	496	42.545		
	Koruyucu	111	31.17±6.04	<b>T</b>	12243.862	499			
	Otoriter	107	30.54±6.94						

Tablo 4.5'e bakıldığında, Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği kısa form (DERS-16) puanları anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $f(3-499) = 19.82, p < .05$ ]. Öğrencilerin Duygu düzenleme güçlüğü puanları anne-baba tutumu ilgisiz olan ( $\bar{X}=46.20$ ), demokratik olan ( $\bar{X}=35.48$ ) koruyucu olan ( $\bar{X}=42.93$ ) ve otoriter olan ( $\bar{X}=42.44$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu gruplar içerisindeki farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanarak, demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinden aldıkları puanlarının ilgisiz, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Başarı puanları anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $f(3-499) = 4.761, p < .05$ ]. Öğrencilerin Akademik Başarı puanları anne-baba tutumu ilgisiz olan ( $\bar{X}=77.91$ ), demokratik olan ( $\bar{X}=78.86$ ), koruyucu olan ( $\bar{X}=74.75$ ) ve otoriter olan ( $\bar{X}=77.53$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu gruplar içerisindeki farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanarak, demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Akademik Başarı puanlarının koruyucu anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri puanları anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $f(3-499) = 6.211, p < .05$ ]. Sınav Kaygısı puanları anne-baba tutumu ilgisiz olan ( $\bar{X}=41.87$ ), demokratik olan ( $\bar{X}=41.12$ ) koruyucu olan ( $\bar{X}=47.20$ ) ve otoriter olan ( $\bar{X}=44.64$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu gruplar içerisindeki farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testi uygulanarak, koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlarının demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman Yönetimi Ölçeği puanları anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $f(3-499) = 1.108, p > .05$ ].

## 4.2. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

**Tablo 4.6: Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı Envanteri ve Zaman Yönetimi Ölçeği ve zaman yönetimi alt boyutları Korelasyon Analizi**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Duygu D. G.	-						
2. Akademik B.	-.117**	-					
3. Sınav K.	.483**	-.180**	-				
4. Zaman Y.	-.258**	-.112*	.182**	-			
5. Planlama	-.216**	-.068	.070	.814**	-		
6. Düzenleme	-.144**	-.034	.188**	.800**	.445**	-	
7. Bilinçlilik	-.271**	-.178**	.186**	.801**	.507**	.466**	-

\*\*p<.01, \* p<.05

Tablo 4.6'ya göre yapılan korelasyon analizi sonucunda Akademik Başarı ile Duygu Düzenleme Güçlüğü ( $r=-.117$ ,  $p<.01$ ) ve Sınav Kaygısı Envanteri ( $r=-.180$ ,  $p<.01$ ) puanlarının ilişkisine bakıldığında, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Akademik Başarı puanları arttıkça Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları azalmaktadır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.483$ ,  $p<.01$ ). Öğrencilerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği puanları arttıkça Sınav Kaygısı Envanteri puanları da artmaktadır.

Zaman Yönetimi Ölçeği ile puanı arttıkça Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ( $r=-.258$ ,  $p<.01$ ) ve Sınav Kaygısı Envanteri ( $r=-.112$ ,  $p<.05$ ) puanları arasında negatif, Akademik Başarı ( $r=.182$ ,  $p<.01$ ) Puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Becerileri arttıkça duygu düzenleme güçlükleri ve sınav kaygıları azalırken, akademik başarı puanları artmaktadır.

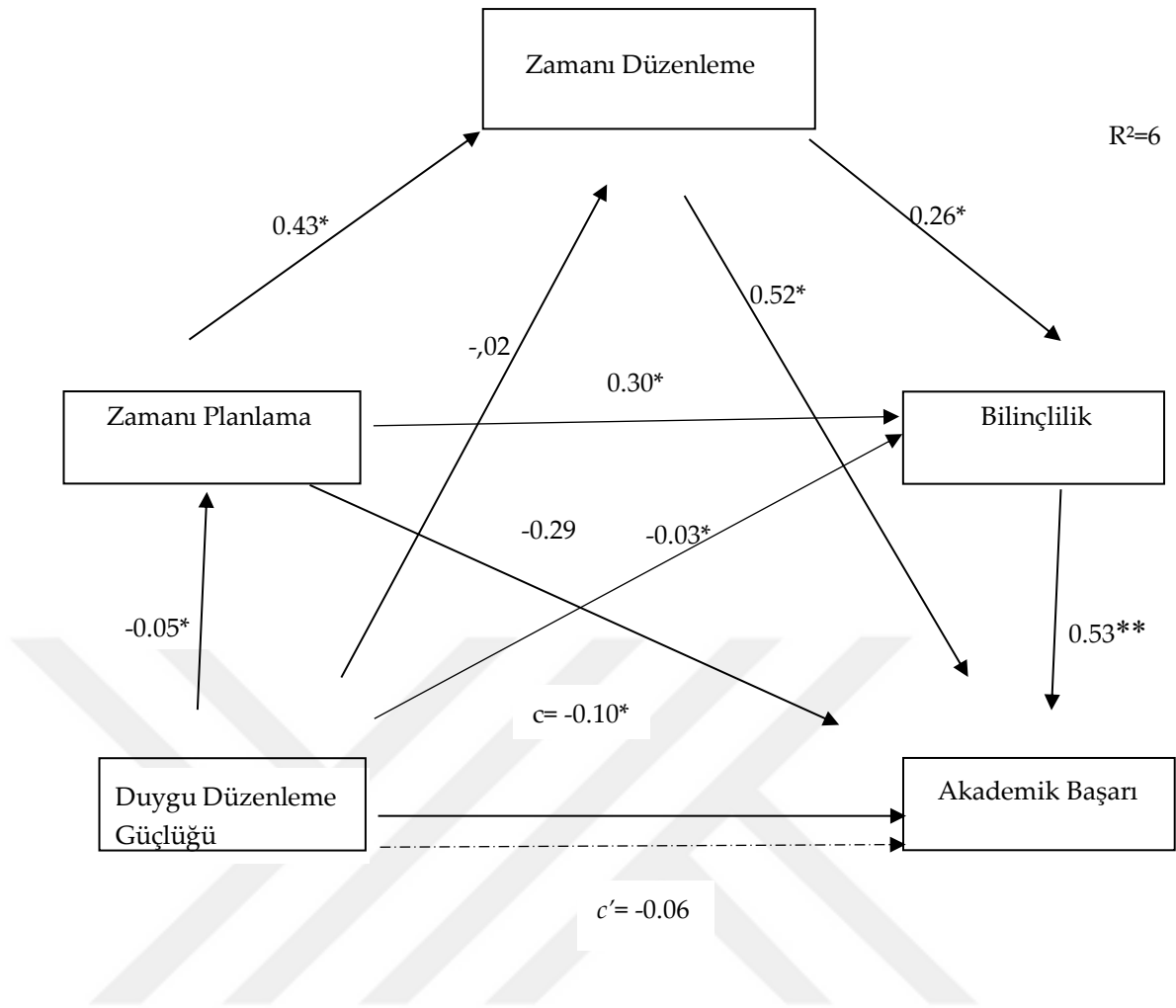
Zaman Yönetimi Ölçeği alt boyutu Planlama puanları ile Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği ( $r=-.216$ ,  $p<.01$ ) Puanları ilişkisinde negatif yönde, Zaman Yönetimi Ölçeği toplam puanında ( $r=.814$ ,  $p<.01$ ) Pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Planlama alt boyutu puanı arttıkça duygu düzenleme güçlükleri azalmakta ve zaman yönetimi puanları artmaktadır.

Zaman Yönetimi Ölçeği alt boyutu Düzenleme puanları ile Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği ( $r=-.144$ ,  $p<.01$ ) Puanları ilişkisinde negatif yönde, Akademik Başarı ( $r=.88$ ,  $p<.01$ ), Zaman Yönetimi Ölçeği ( $r=.800$ ,  $p<.01$ ) ve alt boyutu olan Planlama ( $r=.445$ ,  $p<.01$ ) puanları ilişkisinde Pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Planlama alt boyutu puanları arttıkça duygu düzenleme güçlükleri azalmakta ve Akademik Başarı puanları ve zaman yönetimi puanları ile alt boyutu olan Planlama puanları artmaktadır.

Zaman Yönetimi Ölçeği alt boyutu Bilinçlilik puanları ile Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği ( $r=-.271$ ,  $p<.01$ ) ve Sınav Kaygısı Envanteri ( $r=-.178$ ,  $p<.01$ ) puanları ilişkisinde negatif yönde, Akademik Başarı ( $r=.186$ ,  $p<.01$ ), Zaman Yönetimi Ölçeği ( $r=.801$ ,  $p<.01$ ) ve alt boyutları olan Planlama ( $r=.507$ ,  $p<.01$ ) ve Düzenleme ( $r=.466$ ,  $p<.01$ ) puanları ilişkisinde Pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Bilinçlilik alt boyutu puanları arttıkça duygu düzenleme güçlükleri ve sınav kaygıları azalmaktayken, Akademik Başarı puanları ve zaman yönetimi puanları ile alt boyutları olan Planlama ve Düzenleme puanları artmaktadır.

#### **4.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Zaman Yönetiminin Çoklu Aracılığı Analizine İlişkin Bulgular**

Duygu düzenleme güçlüğü (DD) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide zaman yönetimi alt ölçeklerinin zamanı planlama (ZP), zamanı düzenleme (ZD) ile zamanı bilinçli yönetme (ZB) çoklu aracılığına ilişkin analiz sonuçlarına Şekil 1'de yer verilmiştir.



**Şekil 1. Duygu düzenleme güçlüğü (DD) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişki de zaman yönetimi alt boyutlarının çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri.**

\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$

Şekil 1’de görüldüğü gibi duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanının akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi ( $c = .10$ ,  $S_h = .04$ ,  $t = 2,63$ ,  $p < .01$ ) anlamlı düzeydedir (Adım 1). Ayrıca duygu düzenleme güçlüğü puanlarının aracı değişkenler olan zamanı planlama (ZP) ( $B = .05$ ,  $S_h = .01$ ,  $t = 4,94$ ,  $p < .01$ ), (ZB) bilinçlilik ( $B = .01$ ,  $S_h = .03$ ,  $t = 4,17$ ,  $p < .01$ ) üzerindeki doğrudan etkileri anlamlı iken zamanı düzenleme (ZD) ( $B = .02$ ,  $S_h = .01$ ,  $t = 1,22$ ,  $p > .01$ ) üzerindeki doğrudan etkisi anlamsızdır (Adım 2).

Aracı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında zamanı düzenleme ( $B = .52$ ,  $S_h = .17$ ,  $t = 2,90$ ,  $p < .01$ ) ile bilinçlilik ölçek puanlarının ( $B = .53$ ,  $S_h = .21$ ,  $t = 2,54$ ,  $p < .01$ ) akademik başarı üzerindeki etkileri anlamlı düzeyde bulunmuşken zamanı planlamanın akademik başarı üzerindeki etkisi ( $B = .29$ ,  $S_h = .18$ ,  $t = 1,57$ ,  $p > .05$ ) anlamsızdır (Adım 3). Duygu düzenleme güçlüğü ile

bütün aracı değişkenler denkleme aynı anda alındığında (Adım 4) doğrudan etki açısından duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı arasındaki ilişki azalmış ve elde edilen değer anlamlı bulunmamıştır ( $c' = 06$ ,  $S_h = .03$ ,  $t = 1,97$ ,  $p > .001$ ). Bu sonuca göre duygu düzenleme güçlüğü'nün akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi bulunmakla birlikte duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı arasında zaman yönetimi alt ölçeklerinin aracı olmadığı görülmektedir.

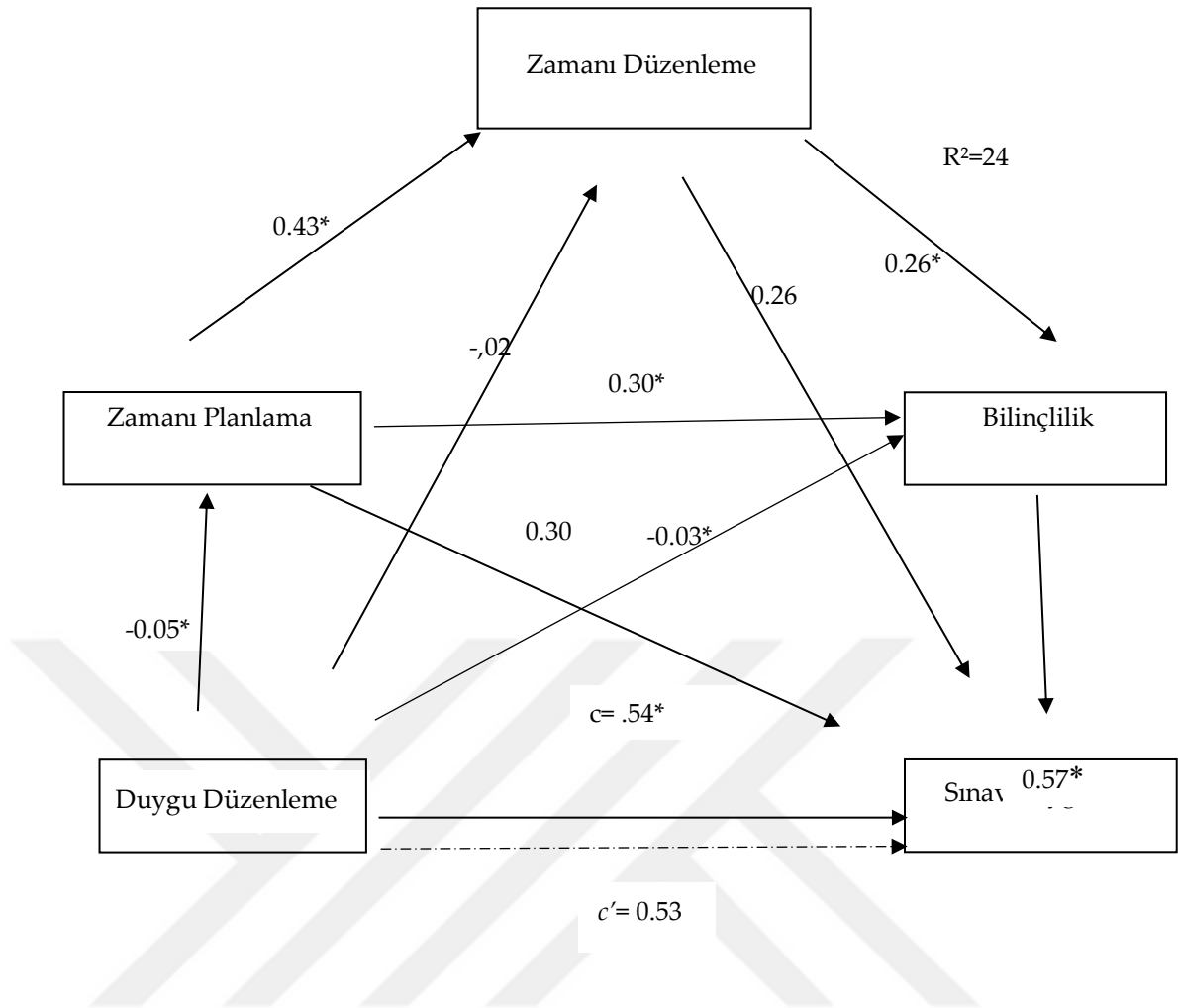
**Tablo 4.7. Duygu düzenleme güçlüğü'nün Akademik Başarı Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Zaman Yönetimi Alt Ölçekleri Aracılığıyla Karşılaştırılması**

Model 1	BE	SE	t	95% BCa Confidence Interval	
				LLCI	ULCI
Toplam Etki	0.409	0.165	2,635	-0.746	-0.100
Doğrudan Etki	0.627	0.374	1,67	-0.136	0.108
Dolaylı Etki					
Dolaylı Etki1 (DD→ZP→AB)	0.018	0.014		-0.006	0.463
Dolaylı Etki2 (DD→ZD→AB)	0.075	0.075		-0.024	0.005
Dolaylı Etki3 (DD→ZB→AB)	0.214	0.013		-0.043	-0.004
Dolaylı Etki4 (DD→ZP→ZD→AB)	0.014	0.065		-0.028	-0.003
Dolaylı Etki5 (DD→ZP→ZB→AB)	0.013	0.048		-0.021	-0.002
Dolaylı Etki6 (DD→ZD→ZB→AB)	0.020	0.020		-0.006	-0.001
Dolaylı Etki7 (DD→ZP→ZD→ZB→AB)	0.038	0.001		-0.082	-0.008

Bootstrap örnek boyutu = 5000; BE Önyükleme etkisi, SE standart hatası, LLCI alt limit güven aralığı, ULCI üst limit güven aralığı. DDG(DD), Zamanı Planlama (ZP), Zamanı Düzenleme(ZD), Zamanda Bilinç (ZB), Akademik Başarı (AB)

Çalışmada kullanılan değişkenlerin dolaylı etkileri 5000 bootstrap örnekleme kullanılarak test edilmiş, tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiş, bias hataları giderilmiş ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi toplam etki değerinin 0.409, doğrudan etki değerinin 0.627 olduğu görülmektedir. Birinci dolaylı etkiye bakıldığında Duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama (ZP) aracılığı ile akademik başarı (AB) üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.018, %95 CI = -0,006, 0,463), ikinci dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı düzenleme (ZD) aracılığı ile akademik başarı (AB) üzerindeki etkisi önemsizdir (bootstrap = 0.075, %95 CI = -0,024, 0,005), üçüncü dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı yönetmede bilinçlilik (ZB) aracılığı ile akademik başarı (AB) üzerindeki etkisi anlamlıdır (bootstrap = 0.214, %95 CI = -0,043, -0,004), dördüncü dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama ve zamanı düzenleme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlıdır (bootstrap = 0.014, %95 CI = -0,028, -0,003), beşinci dolaylı etkide duygu düzenleme güçlüğü zamanı planlama zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlıdır (bootstrap = 0.013, %95 CI = -0,021, -0,002), altıncı dolaylı etkide duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı düzenleme, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlıdır (bootstrap = 0.020, %95 CI = -0,006, -0,001). Son olarak yedinci dolaylı etkisi duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama, zamanı düzenleme, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi önemlidir (bootstrap = 0.038, %95 CI = -0,082, -0,008). Dolaylı aracı etkilere bütün olarak bakıldığında duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı yönetmede bilinçlilik aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi çok daha yüksektir.

Duygu düzenleme güçlüğü (DD) ile sınav kaygısı (SK) arasındaki ilişkide zaman yönetimi alt ölçeklerinin Zamanı planlama (ZP), zamanı düzenleme (ZD) ile zamanı bilinçli yönetme (ZB) çoklu aracılığına ilişkin analiz sonuçlarına Şekil 1'de yer verilmiştir.



**Şekil 1. Duygu düzenleme güçlüğü (DD) ile sınav kaygısı (SK) arasındaki ilişki de zaman yönetimi alt boyutlarının çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri.**

\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$

Şekil 1’de görüldüğü gibi duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanının sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisi ( $c = .54$ ,  $S_h = .04$ ,  $t = 12,29$ ,  $p < .01$ ) anlamlı düzeydedir (Adım 1). Ayrıca duygu düzenleme güçlüğü puanlarının aracı değişkenler olan zamanı planlama (ZP) ( $B = .05$ ,  $S_h = .01$ ,  $t = 4,94$ ,  $p < .01$ ), (ZB) bilinçlilik ( $B = .01$ ,  $S_h = .03$ ,  $t = 4,17$ ,  $p < .01$ ) üzerindeki doğrudan etkileri anlamlı iken zamanı düzenleme (ZD) ( $B = .02$ ,  $S_h = .01$ ,  $t = 1,22$ ,  $p > .01$ ) üzerindeki doğrudan etkisi anlamsızdır (Adım 2).

Aracı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında zamanı planlama ( $B = .30$ ,  $S_h = .22$ ,  $t = 1,35$ ,  $p > .01$ ) ile zamanı düzenlemenin ( $B = .26$ ,  $S_h = .21$ ,  $t = 1,12$ ,  $p > .01$ ) sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamsızken bilinçlilik ölçek puanlarının ( $B = -.57$ ,  $S_h = .25$ ,  $t = -2,21$ ,  $p < .05$ ) sınav kaygısı üzerindeki etkisi

anlamlıdır (Adım 3). Duygu düzenleme güçlüğü ile bütün aracı değişkenler denkleme aynı anda alındığında (Adım 4) doğrudan etki açısından duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişki azalmış ancak bununla birlikte elde edilen değer anlamlı bulunmuştur ( $c' = 53$ ,  $S_h = .04$ ,  $t = 11,63$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre aracı değişkenlerden sadece zamanı bilinçli yönetmenin sınav kaygısı üzerinde negatif yönde aracılık rolüne sahip oldukları gözlenmektedir. Bununla birlikte tüm modelin anlamlı olduğu ( $F(4-495) = 39,56$ ,  $p < .001$ ) ve sınav kaygısı üzerindeki toplam varyansın % 24'ünü açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 4.8. Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Sınav Kaygısı Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Zaman Yönetimi Alt Ölçekleri Aracılığıyla Karşılaştırılması**

Model 1	BE	SE	t	95% BCa Confidence Interval	
				LLCI	ULCI
Toplam Etki	0.541	0.044	12,29	0.454	0.627
Doğrudan Etki	0.532	0.458	11,63	0.000	0.442
Dolaylı Etki					
Dolaylı Etki1 (DD→ZP→SK)	0.013	0.011		-0.038	0.082
Dolaylı Etki2 (DD→ZD→SK)	0.028	0.041		-0.012	0.036
Dolaylı Etki3 (DD→ZB→SK)	0,016	0.009		-0.002	-0.036
Dolaylı Etki4 (DD→ZP→ZD→SK)	0.052	0.051		-0.016	0.004
Dolaylı Etki5 (DD→ZP→ZB→SK)	0.080	0.047		-0.001	0.018
Dolaylı Etki6 (DD→ZD→ZB→SK)	0.016	0.018		-0.014	0.005
Dolaylı Etki7 (DD→ZP→ZD→ZB→SK)	0.029	0.018		0.000	0.007

Bootstrap örnek boyutu = 5000; BE Önyükleme etkisi, SE standart hatası, LLCI alt limit güven aralığı, ULCI üst limit güven aralığı. DDG(DD), Zamanı Planlama (ZP), Zamanı Düzenleme(ZD), Zamanı Bilinç Yönetme (ZB), Sınav Kaygısı (SK)

Çalışmada kullanılan değişkenlerin dolaylı etkileri 5000 bootstrap örneklemini kullanılarak test edilmiş, tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiş, bias hataları giderilmiş ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi toplam etki değerinin 0.541, doğrudan etki değerinin 0.532 olduğu görülmektedir. Birinci dolaylı etkiye bakıldığında Duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama (ZP) aracılığı ile sınav kaygısı (SK) üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.013, %95 CI = -0,038, 0,082), ikinci dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı düzenleme (ZD) aracılığı ile sınav kaygısı (SK) üzerindeki etkisi önemsizdir (bootstrap = 0.028, %95 CI = -0,012, 0,036), üçüncü dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı yönetmede bilinçlilik (ZB) aracılığı ile sınav kaygısı (SK) üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.016, %95 CI = -0,002, 0,036), dördüncü dolaylı etki duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama ve zamanı düzenleme aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.052, %95 CI = -0,016, 0,004), beşinci dolaylı etkide duygu düzenleme güçlüğü zamanı planlama, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.080, %95 CI = -0,001, -0,018), altıncı dolaylı etkide duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı düzenleme, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamsızdır (bootstrap = 0.016, %95 CI = -0,014, 0,005). Son olarak yedinci dolaylı etkisi duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı planlama, zamanı düzenleme, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi önemlidir (bootstrap = 0.029, %95 CI = 0,000, -0,007). Dolaylı aracı etkilere bütün olarak bakıldığında duygu düzenleme güçlüğü (DD) zamanı yönetmede bilinçlilik aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamlı diğer aracı değişkenlerin aracı olmadığı görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı duygu düzenleme güçlüğü ile akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracılığını incelemek ve bazı demografik değişkenlerin var olabilecek rolünü ortaya koymaktır. Bu bölümde elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılacak ve sonuçlar yorumlanacak, akabinde öneriler ile bu bölüm sonlanacaktır.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

##### 5.1.1. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması

Lise öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinin kısa form (DERS-16) aldıkları toplam puanlar *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde; duygu düzenleme güçlüğü ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazındaki birçok çalışmayla tutarlıdır. Çeşitli çalışmalar, kadınların duygu düzenleme güçlüğü puanlarının erkeklere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Karakuloğlu ve Düşünceli (2024) çalışmasında, kadınların duygu düzenleme güçlüğü puanları erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Larsson ve arkadaşları (2025), Gözel ve arkadaşları (2024) ve Yiğit ve Guzey Yiğit, (2017) de çalışmalarında kadınların duygu düzenleme güçlüğü puanlarının erkeklere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır. Vatan ve Kahya (2018) çalışmasında ise kadınların duygu düzenleme güçlüğü puanlarının özellikle ruminasyon ve duygusal tepki kontrolü alt ölçeklerinde erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bayraktarlı ve Kılıç (2022) çalışmasında kadın katılımcılar duygu düzenleme güçlüğü açısından erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olmuştur ve benlik kurgularının duygu düzenleme süreçleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Kadınların duygu düzenleme güçlüğü puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olması, birkaç temel faktöre bağlanmaktadır. Duygusal yoğunluk ve istikrarsızlık, kadınların daha yüksek yoğunlukta duygular yaşaması ve duygusal istikrarsızlıklarının erkeklere kıyasla daha fazla olmasıyla açıklanmıştır (Larsson vd., 2025). Kadınların ruminasyon stratejisini daha sık kullanmaları, duygu düzenleme güçlüğüne artıran bir faktör olarak gösterilmektedir (Neumann vd., 2010; Vatan ve Kahya, 2018). Ruminasyon, olumsuz duyguların zihinde sürekli döndürülmesi olup, depresyon ve anksiyete gibi psikolojik belirtilerle ilişkili bulunmuştur (Bayraktarlı ve Kılıç, 2022; Neumann vd., 2010). Toplumsal cinsiyet normları, kadınların duygusal farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen düzenleme süreçlerinde zorlanmalarına neden olmaktadır (Gözel vd., 2024; Yiğit ve Guzey Yiğit, 2017). Kadınların sosyal olarak duygularını daha fazla ifade etmeye teşvik edilmesi, ancak bu duyguların kabul edilmemesi, duygu düzenleme güçlüğüne artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Karakuloğlu ve Düşünceli, 2024). Biyolojik faktörler, özellikle hormon seviyelerinin duygu düzenleme süreçleri üzerindeki etkisi bağlamında ele alınmıştır. Kadınların östrojen ve progesteron düzeylerindeki değişimlerin duygusal hassasiyetlerini artırabileceği ve bunun duygu düzenleme güçlüğüyle ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Karakuloğlu ve Düşünceli, 2024). Sonuç olarak duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinde kadınların erkelere oranla daha yüksek puan almalarının nedeni, hem biyolojik faktörlerin sonucu olan hormon değişiminin hem toplumların cinsiyet normlarına ve davranış biçimlerine hem de cinsiyete göre roller biçilmesiyle var olan beklentilerin baskısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

### **5.1.2. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği Kısa Form (DERS-16) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği kısa form (DERS-16)'dan aldıkları toplam puanlar *sınıf düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde; Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği kısa form (DERS-16) puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde duygu düzenleme güçlüğü ve sınıf düzeyi arasında doğrudan yapılan araştırmaya rastlanmamakla beraber gelişim dönemi hakkında çalışmalar bulunmaktadır.

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde duygu düzenleme, büyük ölçüde dışsal desteklere bağılyken, ergenlik dönemi ile birlikte bilişsel gelişim ve nörobiyolojik değişikliklerle birlikte duygu düzenleme becerileri daha karmaşık hale gelir (Thompson vd., 2008). Prefrontal korteksin gelişimi, ergenlerin duygusal tepkilerini bilinçli bir şekilde düzenlemelerine olanak tanırken, limbik sistemin (özellikle amigdalanın) daha hızlı gelişmesi, ergenlerin duygusal kontrol konusunda zorluklar yaşamasına neden olabilir (Casey, Jones ve Hare, 2008). Bununla birlikte, literatürde ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin, yaşa bağlı olarak artan bir karmaşıklığa sahip olduğu ve sosyal etkileşimlerin, akran ilişkilerinin ve bireysel deneyimlerin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Ochsner ve Gross, 2005; Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

Ancak, bu çalışmanın bulguları, sınıf düzeyinin, duygu düzenleme güçlükleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bunun birkaç nedeni olabilir. Birincisi, ergenlerin duygu düzenleme becerileri, yalnızca yaş ve sınıf düzeyi ile değil, daha çok bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerle şekilleniyor olabilir. Sosyal ilişkiler, akran baskısı ve aile dinamikleri gibi dışsal etmenler, ergenlerin duygu düzenleme stratejilerini şekillendiren önemli faktörlerdir (Saarni, 1999). Bu da, sınıf düzeyinin ötesinde, bireysel deneyimlerin ve sosyal bağlamın bu becerilerin gelişiminde daha belirgin bir rol oynadığını gösteriyor. İkinci nedeni araştırmanın lise 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin üzerine yapılması ve bu aralıktaki öğrencilerin hepsinin ergenlik dönemi gelişim evrelerinde olması nedeniyle gruplar arası fark çıkmaması olarak düşünülmektedir.

Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği kısa form (DERS-16) puanları *anne-baba tutum* değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulguya göre demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeğinden aldıkları puanlarının ilgisiz, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki bazı çalışmalara bakacak olursa, ebeveyn tutumlarının duygu düzenleme güçlükleri üzerindeki etkisini çok boyutlu bir şekilde ele alarak, ebeveyn davranışlarının bireyin duygusal gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceği ortaya koyulmuş ve bulguyu destekleyecek çalışmalar yapılmıştır (Neumann, 2010; Rafiepoor vd., 2025; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2010). Bulgular, otoriter, aşırı

koruyucu ve reddedici ebeveyn tutumlarının duygu düzenleme güçlükleri ile anlamlı bir ilişki gösterdiğini desteklemektedir (Altunkaynak, 2024; Demir, 2023).

Özellikle otoriter ebeveyn tutumu, çocukların duygusal farkındalığını ve ifadelerini baskılayarak ilerleyen yaşlarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimini engellemekte, bireyin olumsuz duygusal deneyimler karşısında uygun düzenleme stratejileri geliştirme yetisini sınırlandırmaktadır (Nisha ve Jayan, 2017; Safrancı, 2015; Singh, 2023). Aşırı koruyucu ebeveynlik, çocuğun bağımsız duygu düzenleme becerilerini geliştirmesine fırsat vermeyerek ileride stresle başa çıkma kapasitesini düşürmektedir (Altunkaynak, 2024). Reddedici ve eleştirel ebeveyn tutumları ise çocukta değersizlik ve yetersizlik duygularını pekiştirerek duygu düzenleme süreçlerini zayıflatmaktadır (Demir, 2023; Nisha ve Jayan, 2017).

Bununla birlikte, demokratik ve destekleyici ebeveynlik tutumlarının, duygu düzenleme güçlüklerini azaltıcı bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Neumann, 2010; Singh, 2023). Açık iletişim ve güvenli bağlanma ortamında yetişen bireylerin, duygusal zorluklarla daha sağlıklı başa çıktığı ve duygu düzenleme stratejilerini daha etkin kullandığı görülmektedir.

### **5.1.3. Akademik Başarı t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Akademik Başarı puanları *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde; akademik başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazındaki birçok çalışmayla tutarlıdır.

Akademik başarı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırma, kadın öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Chee vd., 2005; Hubbard, 2005; Marcenaro-Gutierrez vd., 2017; Yıldırım, 2000). Kadın öğrencilerin daha yüksek akademik performans göstermesi, literatürde sıklıkla motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması, akademik etik davranışlara daha fazla bağlılık göstermeleri ve akademik yaşamdan daha fazla doyum almaları ile açıklanmaktadır (Anderson ve Keith, 1997; Balkis ve Duru, 2017).

Bununla birlikte, bazı araştırmalar cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (Chapell vd., 2005; Ghorban DordiNejad vd., 2011; Von der Embse vd., 2018). Bu çalışmalarda başarı üzerinde sınav kaygısı, kişilik özellikleri ve zgven gibi faktörlerin daha belirleyici olduğu öne sürülmüştür. Bu da cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisinin bağlamsal olarak değişebileceğini ve doğrudan nedensellik ilişkisinin kurulamayabileceğini göstermektedir.

Ayrıca, bazı çalışmalar cinsiyetin akademik başarıya dolaylı yoldan etki ettiğini ileri sürmektedir (Anderson ve Keith, 1997; Carvalho, 2016; Khesht-Masjedi vd., 2019). Örneğin, kadın öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Rezazadeh ve Tavakoli, 2009), erkek öğrencilerin ise daha yüksek düzeyde depresyon belirtileri gösterdiği (Khesht-Masjedi vd., 2019) ve bu psikolojik değişkenlerin başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Bu durum, cinsiyetin başarıyı doğrudan değil, aracı değişkenler aracılığıyla etkileyebileceğini göstermektedir.

Toplumsal düzeyde yapılan bir araştırmada ise, cinsiyet eşitliğinin yüksek olduğu ülkelerde erkek öğrencilerin okuma gibi alanlardaki performanslarının arttığı ve cinsiyete dayalı başarı farklarının azaldığı gösterilmiştir (Eriksson vd., 2020). Bu bulgu, akademik başarının sadece biyolojik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır (Hadjar vd., 2014).

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları cinsiyetin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak bu etkinin çok boyutlu olduğu, sınav kaygısı, kişilik özellikleri, motivasyon ve toplumsal cinsiyet değerleri gibi çeşitli psikolojik ve sosyokültürel değişkenler tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır.

#### **5.1.4. Akademik Başarı Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise ğrencilerinin Akademik Başarı puanlarının *sınıf düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde; lise 2. sınıf ğrencilerinin lise 3. sınıf öğrencilerinden akademik başarısının daha yüksek, lise 4. Sınıf ğrencilerinin ise lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerden akademik başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lise 4. Sınıf ğrencilerinin akademik başarıda lise 2 ve lise 3. Sınıfa göre yüksek olduğu literatürde yer alan çalışmalarla büyük lde örtüşmektedir (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Ergene, 2011; Koç, 1977; Uyulgan ve Akkuzu, 2017). Örneğin, Koç

(1977), sınıf düzeyi arttıkça akademik başarıda artış yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ergene (2011) de sınav kaygısı ve çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyiyle birlikte geliştiğini ve bu durumun başarıyı olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle son sınıf öğrencilerinin sınav bilinciyle daha sistemli çalıştıkları, sınav odaklı motivasyonlarının arttığı ve bu durumun akademik başarıya olumlu yansıdığı görülmektedir (Ergene, 2011).

Gökalp ve arkadaşları (2018) ise ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre geliştiğini ve üst sınıf öğrencilerinde daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, özellikle Lise 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek başarı göstermesini desteklemektedir. Araştırma bulgumuzda da bu eğilim açıkça görülmektedir. Akademik özgüvenin sınıf düzeyine bağlı olarak gelişmesi de başarıyı etkileyen bir diğer faktördür. Özellikle Lise 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve bunun başarıya olumlu yansıdığı görülmektedir (Akpınar vd., 2024). Ayrıca Sınıf düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisi, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve sınav hazırlıklarıyla da ilişkilendirilebilir (Bortes vd., 2021).

Bununla birlikte, Lise 3. sınıf öğrencilerinin başarı düzeyinin diğer gruplara kıyasla düşük olması, bu dönemin bir geçiş yılı olmasıyla açıklanabilir. Öğrenciler bu sınıf düzeyinde yoğun akademik beklentilerle karşılaşmakta, ancak üniversite sınavı baskısını Lise 4. sınıftaki kadar hissetmemektedirler. Bu da motivasyon düşüklüğüne yol açabilmektedir (Akpınar, Çıracı ve Baş, 2024).

Lise öğrencilerinin Akademik Başarı puanlarının *anne-baba tutumu* değişkenine göre incelendiğinde; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Akademik Başarı puanları koruyucu anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ebeveynlerin sergilediği tutumların, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik performansları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Literatürde de bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Engin, 2020; Erdoğan, 2007; Samadpour Shahrak, 2013; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021; Yurttaş Durak, 2022)

Araştırmalarda ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı ölçüde etkilediği görülmektedir. Demokratik ebeveyn tutumu, öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkileyerek onların daha destekleyici ve teşvik edici bir

ortamda gelişmelerini sağlamaktadır (Alpoğuz ve Şahin, 2014; Eligül, 2020; Samadpour Shahrak, 2013). Demokratik ebeveynler, çocuğa karşı sevgi ve anlayışın yanı sıra çocuklarına özerklik tanıyıp akademik kararlarını desteklerken, aynı zamanda sınır koyma, yönlendirme ve rehberlik sunabilen dengeli bir yaklaşımdır (Alpoğuz ve Şahin, 2014; Ataş, 2021; Baumrind, 1991). Bu tutumun sınav kaygısını azalttığı ve akademik başarıyı artırdığı önceki araştırmalarda da ortaya koyulmuştur (Ataş, 2021; Steinberg vd., 1992).

Koruyucu ebeveyn tutumu, akademik başarı üzerinde karmaşık bir etkiye sahiptir; aşırı koruma, çocukların bağımsız karar alma ve problem çözme becerilerini sınırlayarak ve akademik özgüvenlerini yeterince oluşturabilmelerini engelleyerek akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Gwiazdowska-Stańczak vd., 2021; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Örneğin Hartlage ve Green (1972) epileptik çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Yurttaş Durak (2022) koruyucu ebeveyn tutumunun akademik başarıyı etkilediğini fakat etkisinin bununla kalmayıp sosyal kaygıyı da artırabileceğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda, demokratik ebeveynlerin sunduğu destekleyici ve yönlendirici ortam, öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı bir etkiye sahipken, aşırı koruyucu ebeveynlerin çocukları bağımsız öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte zorlanabilir (Gwiazdowska-Stańczak vd., 2021; Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021).

Bu araştırmada ilgisiz ve otoriter anne-baba tutumlarının akademik başarı üzerindeki bulgularda anlamlı bir farka rastlanmazken aynı konu üzerinde yapılan birçok araştırmada ise anlamlı bir fark olduğu bulgusuna rastlanmıştır. İlgisiz ebeveyn tutumu, öğrencilerin akademik başarıları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Eligül, 2020; Engin, 2020; Samadpour Shahrak, 2013). İlgisiz ebeveynlerin çocukları, akademik hedeflerine ulaşmada daha fazla zorluk yaşamakta ve eğitim sürecinde yeterli rehberlikten yoksun kalmaktadırlar (Samadpour Shahrak, 2013; Yurttaş Durak, 2022). İlgisiz ebeveynlerin çocukları internet bağımlılığı riski açısından da daha yüksek seviyelerde bulunmuştur (Eligül, 2020). Öte yandan, otoriter ebeveyn tutumu, akademik başarı üzerinde karmaşık etkiler gösterebilmektedir (Erdoğan, 2007; 2020; Samadpour Shahrak, 201). Bazı araştırmalar, otoriter tutumun akademik başarı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi olmadığını gösterirken (Eligül, 2020), diğer çalışmalar bu tutumun özellikle disiplin ve yüksek beklentiler üzerinden akademik

başarıyı artırabileceğini belirtmektedir (Ataş, 2021; Chen, 2015; Drews ve Teahan, 1957). Örneğin Engin (2020)'nin araştırmasına göre otoriter ebeveynler, öğrencilerin disiplinli olmalarını sağlayarak akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilirken, duygusal destek eksikliği nedeniyle akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Engin, 2020). Aynı şekilde Chen (2015)' göre de Otoriter ebeveyn tutumu, akademik başarı üzerinde karmaşık bir etkiye sahiptir. Otoriter ebeveynler, öğrencilerin performans-yaklaşma hedeflerini artırarak akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilirken, performans-kaçınma hedeflerini artırarak akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Chen, 2015).

#### **5.1.5. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanterinden (SKE) aldıkları toplam puanlar *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde; sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazındaki birçok çalışmayla tutarlıdır. Erözkan'ın (2004), Gerwing vd. (2015), Chapell ve arkadaşları (2005) gibi çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmış ve kadınların sınav kaygısının erkeklere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım (2000) ve Yıldırım ve Ergene (2003) çalışmalarıyla da kadınlara özgü başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin kaygıyı artırdığını saptamışlardır. Chapell ve arkadaşları (2005), PelegPopko (2004) ile Stöber (2004) de kadın öğrencilerin hem bilişsel hem duygusal kaygı bileşenlerinde erkeklerden üstün olduğunu bildirirken, Gerwing vd. (2015) bağımsız örneklem t testinde düzeyinde anlamlı düzeyde cinsiyet farkı saptamıştır. Kondo (1997) ve DordiNejad vd. (2011) çalışmalarında da kadın bireylerin fizyolojik stres tepkilerinin erkeklere kıyasla belirgin biçimde daha yüksek olduğu; Ergene'nin (2003) meta analizi ve von der Embse vd. (2018) metaanalitik incelemesi ise farklı örneklem ve yaş gruplarında bu farkın tutarlı biçimde gözlemlendiğini göstermiştir. Salend (2011), Sarıkaya ve Gemalmaz (2021), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ve Azazi Aslan (2005) çalışmaları genç kadınlarda yüksek sınav kaygısının ebeveyn tutumları ve uyku kalitesi gibi etkenlerle

ilişkilendiğini ortaya koyarken; Li (1974) Hong Kong örneğinde cinsiyet farkının kültürel boyutuna dikkat çekmiştir. Basol ve Zabun (2014) ile Thergaonkar ve Wadkar (2007) sınav kaygısının mükemmeliyetçilik ve ebeveyn beklentileriyle bağlantısını vurgulamış, buna karşılık Çoban ve Kısa (2020), gibi bazı örneklerde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır. De Vore (2013), kadınların toplumsal sorumluluk yükü ve eleştirel içsel diyalogları; erkeklerin ise güçlü olma ve duyguları bastırma eğilimlerini bu farkın altında yatan psikososyal dinamikler olarak tanımlamıştır. Tüm bu bulgular, sınav kaygısının hem biyolojik hem toplumsal faktörlerle şekillendiğini; eğitim programlarının duygu düzenleme ve başa çıkma stratejileri ile birlikte cinsiyete duyarlı yaklaşım barındırması gerektiğini göstermektedir.

#### **5.1.6. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Sınav Kaygısı (SKE)'nden aldıkları toplam puanlar *sınıf düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde; lise 2. Sınıf (10. sınıf) öğrencilerinin lise 4. (12. sınıf) sınıf öğrencilerinden sınav kaygısı puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise 3. sınıf (11. sınıf) için ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatür tarandığında yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. bazı araştırmalar da bu durumun tersine de bulgular elde edildiği görülmektedir.

AnnMary ve arkadaşları (2014), 10. ve 12. sınıf öğrencilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, üniversite sınavı baskısının sınav kaygısını artırdığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Keskin (2022) de 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında yaptığı karşılaştırmada, sınıf düzeyi yükseldikçe sınav kaygısının arttığını ve en yüksek kaygının 12. sınıfta gözlemlendiğini ifade etmiştir. Keskin'in çalışması, bu artışı akademik baskı, gelecek kaygısı ve sınav sonuçlarının belirleyici rolüyle açıklamaktadır.

Kaushal ve Tewari (2021) ise sınav kaygısının 10. sınıfta orta düzeyde başladığını, 11. sınıfta belirgin şekilde arttığını ve 12. sınıfta en yüksek düzeye ulaştığını bulmuştur. Gürses ve arkadaşları (2010) da benzer bir eğilim rapor etmiş; 9. sınıf öğrencilerinin

kaygı düzeylerinin orta seviyede, 10. sınıfta biraz daha yüksek, 11. sınıfta dalgalanmalı ve 12. sınıfta ise en yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, sınav formatına alışma süreci ve akademik beklentilerin zamanla artmasıyla açıklanabilir.

Öte yandan bazı çalışmalar farklı sonuçlar da sunmaktadır. Dinç (2019), 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek sınav kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durum, lise sistemine uyum sürecindeki belirsizliklerin ve yeni sınav yapısının yol açtığı kaygı ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca Uyar ve Canpolat (2023), sınıf düzeyi ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamış, ancak akademik baskının üst sınıflarda daha yoğun hissedildiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, pek çok çalışma sınav kaygısının sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterdiğini, özellikle 12. sınıf öğrencilerinde bu kaygının zirveye ulaştığını vurgularken; bazı araştırmalar, bu eğilimi sorgulamakta ve sınıf düzeyinden bağımsız bireysel ve çevresel faktörlere de dikkat çekmektedir.

Lise öğrencilerinin Sınav Kaygısı (SKE)'ndan aldıkları toplam puanlar **anne-baba tutumu** değişkenine göre incelendiğinde; koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlarının demokratik anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde de desteklendiği üzere, koruyucu ebevenlik tutumu çocukların bağımsızlık gelişmesini engelleyerek kaygı düzeylerini artırmaktadır (Aslan, 2005; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Eraslan, 2010). Özellikle akademik başarıya yönelik yüksek beklentiler, çocuklarda sınavı bir tehdit unsuru olarak algılama eğilimini güçlendirmekte ve bu durum sınav kaygısını daha da pekiştirmektedir (Peleg-Popko, 2004; Shadach ve Ganor-Miller, 2013). Ayrıca, bu tutumun sadece sınav kaygısını değil, sosyal kaygıyı da artırdığı gözlemlenmektedir (Çoban ve Kısa, 2020). Dolayısıyla, elde edilen bulgular koruyucu ebevenlik tarzının çocukların psikolojik sağlamlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini desteklemektedir. PelegPopko (2004), ebevenlerin aşırı kontrolcü tutumlarının bireyin özerklik gelişimini engelleyerek kaygı düzeyini artırdığını belirtmiştir.

Öte yandan, sınav kaygısı üzerinde demokratik ve destekleyici anne-baba tutumlarının azaltıcı etkisine işaret eden çalışmalar da mevcuttur (Neff ve McGehee, 2010; Von der Embse vd., 2018). Örneğin, Ünüvar (2023), sıcak ve ilgili bir aile ortamında yetişen öğrencilerin sınavla ilişkili kaygılarını daha etkili yönetebildiklerini belirtmiştir. Neff

ve McGehee (2010) ise ebeveynlerinden duygusal destek gören bireylerin öz-şefkat düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun sınav gibi stresli süreçlerde psikolojik dayanıklılığı artırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, sınav kaygısının yalnızca bireysel bir duygu durumu değil, aynı zamanda aile içi dinamiklerle şekillenen psikolojik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (De Vore, 2013; Erözkan, 2004).

Bu çalışmada diğer anne-baba tutum faktörlerinin birbiri üzerinde etkisi anlamlı düzeyde çıkmamış olsa da alan yazın incelendiğinde anne-baba tutumunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini ele alan ve diğer tutumlarında ilişkili olabileceği bulgusuna sahip birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile algılanan anne-baba tutumları incelendiğinde, sınav kaygısı ile baskıcı ve ilgisiz ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, olumsuz ebeveyn tutumlarının çocukların sınav kaygısını artırdığını göstermektedir (Başol ve Zabun, 2014; PelegPopko, 2004). Özellikle, baskıcı, otoriter ya da mükemmeliyetçi yaklaşımların, öğrencilerde başarısızlık korkusu, öz güvensizlik ve performans baskısı yarattığı belirtilmektedir (Gerwing vd., 2015; Kondo, 1997; Stöber, 2004).

Başol ve Zabun (2014), ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve baskıcı tutumların öğrencilerde kaygıyı artırdığını ortaya koymuştur. Thergaonkar ve Wadkar (2007), Hindistan'daki öğrencilerle yaptığı çalışmada, ebeveyn baskısının sınav kaygısının önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Von der Embse vd. (2018) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, aile içi destek düzeyinin sınav kaygısına etkisi açıkça ortaya konmuş; ebeveyn desteğinin düşük olduğu durumlarda öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Benzer biçimde, Gerwing vd. (2015) akademik performansa yönelik ebeveyn baskısının öğrencilerde değerlendirilmeye karşı hassasiyet oluşturduğunu ve sınav dönemlerinde kaygı düzeyini yükselttiğini bildirmiştir (Azazi Aslan, 2005).

Erözkan (2004) da sınav kaygısının yalnızca bireyin içsel süreçlerinden değil, aynı zamanda aile ortamı ve ebeveyn tutumlarından da güçlü şekilde etkilendiğini göstermiştir. Kondo (1997) ve Stöber (2004) gibi araştırmacılar, sınav kaygısı ile ebeveynlerin mükemmeliyetçi ve eleştirel yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu savunmuşlardır. Bu tür tutumlar, öğrencilerin kendi başarılarını yetersiz görmelerine ve içsel baskı geliştirmelerine neden olmaktadır. (Eraslan, 2010) ise ilgisiz ebeveyn tutumunun çocuğun akademik başarıyla ilgili yeterli destek almasını

engellediğine ve bu durumda sınav kaygısı, güvensizlik ve başarısızlık korkusuyla birlikte yükselebileceğini belirtmiştir.

Toplumsal ve kültürel etkenler de ebeveyn tutumlarının sınav kaygısına etkisini şekillendirebilmektedir. De Vore (2013), ebeveyn rollerinin ve sorumluluk beklentilerinin, çocukların kendilik algısını ve stresle başa çıkma biçimlerini etkilediğini belirtmiştir. Özellikle başarı odaklı, rekabetçi aile ortamlarında büyüyen öğrencilerin, sınavlarda daha yoğun kaygı yaşama eğiliminde oldukları görülmektedir.

### **5.1.7. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) t Testi Analizine (Cinsiyet Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)'nden aldıkları toplam puanlar *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde; zaman yönetimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Benzer şekilde, lise öğrencileriyle yapılan bazı diğer çalışmalarda da cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Örneğin, İşler (2023) ergenlik dönemindeki lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin zaman yönetimi becerileri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Arguedas vd. (2016), García-Ros vd. (2004) ve Zhao vd. (2022) de kendi çalışmalarında lise öğrencileriyle çalışmış ve benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Filipinler'de lise öğrencileriyle yürütülen Obiena vd. (2024) araştırmasında da cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın, üniversite öğrencileriyle yapılan birçok araştırma kadın öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinde erkeklere kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Kibar vd. (2014), Karabük Üniversitesi öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada kadın öğrencilerin planlama ve önceliklendirme alanlarında daha sistemli olduklarını bulmuştur. Kılınç ve Şahin (2025) Z kuşağı üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada benzer şekilde kadınların zaman yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermiştir. Akyüz, Taşkın Yılmaz ve Aldemir (2020) de üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada kadın öğrencilerin zaman planlamasında daha yüksek puanlar aldığını belirtmiştir. Ayrıca Çağlıyan ve Göral (2009) ile Eldeleklioğlu (2008) tarafından yapılan çalışmalar da kadın öğrencilerin zaman yönetimi ve erteleme davranışlarında daha başarılı olduğunu desteklemektedir.

Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, zaman yönetimi becerilerindeki cinsiyet farklılıklarının lise düzeyinde belirgin olmadığı, ancak üniversite düzeyinde bu farkların ortaya çıkabildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin gelişimsel düzeyleriyle ve zaman yönetimine yönelik farkındalıklarının zaman içinde artmasıyla ilişkili olabilir. Dolayısıyla, zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet temelli yaklaşımlar yerine yaş, gelişim dönemi ve bireysel farklılıkların dikkate alınması daha etkili bir yaklaşım olabilir.

#### **5.1.8. Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ) Tek Yönlü Varyans Analizine (Sınıf Düzeyi Değişkeni, Anne-Baba Tutum Değişkeni) Göre Bulguların Tartışılması ve Yorumlaması**

Lise öğrencilerinin Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)'nden aldıkları toplam puanlar *sınıf düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde; zaman yönetimi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, zaman yönetiminin sınıf düzeyinden bağımsız olabileceğini ve bireysel ya da çevresel faktörlerle daha çok ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Benzer sonuçlar, çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin, Eldeleklioğlu (2008) çalışmasında, lise öğrencileri arasında zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediğini tespit etmişlerdir. García-Ros, Pérez-González ve Hinojosa (2004) ile Vences Cyril (2014) de benzer şekilde sınıf seviyesinin zaman yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Núñez ve arkadaşları (2015), İspanya'daki 5. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerle yürüttükleri çalışmada dolaylı bir bulgu olarak ele aldığı sınıf düzeyinin zaman yönetimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını rapor etmiştir.

Bu çalışmaların ortak paydası, zaman yönetiminin sadece yaşla ya da sınıf düzeyinin ilerlemesiyle gelişmediği; bunun yerine bireysel farkındalık, içsel motivasyon, çevresel destek mekanizmaları (örneğin aile, öğretmen rehberliği) ve kültürel faktörlerle yakından ilişkili olduğudur. Lise döneminde öğrenciler bilişsel ve duygusal gelişim açısından farklılık gösterdiği için, zaman yönetimi becerileri de homojen biçimde artış göstermemiş olabilir. Ayrıca, sınav kaygısı, akademik baskı, dijital dikkat dağınıcılar ve sosyoekonomik etkenler gibi unsurlar bu becerilerin gelişimini sınıf

düzeyinden daha güçlü şekilde etkilemektedir (Eldeleklioglu, 2008; Vences Cyril, 2014).

Buna karşın, literatürde sınıf düzeyine bağlı olarak zaman yönetimi becerilerinde anlamlı fark bulunduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur. Xu ve Wu (2013), Xu (2010), Tjaden, Rolando, Doty ve Mortimer (2019) gibi araştırmalarda, üst sınıf lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin alt sınıflara kıyasla daha gelişmiş olduğu belirtilmiştir. Özellikle Xu'nun çok düzeyli analizine dayanan bulgular (2010), bu becerilerin üst sınıf düzeylerinde daha iyi yapılandığını göstermektedir. Arua vd. (2019) Nijerya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf düzeyi ile zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark bulmuş ve üst sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde zaman yönetimi becerilerine sahip olduğunu rapor etmiştir. Mariano, Madel ve Miranda (2022) ise 7. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrencilerle yürüttükleri çalışmada çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki ( $r = 0.886$ ) bulmuşlardır.

Bu çalışmalar, zaman yönetimi becerilerinin sınıf düzeyinden ziyade bireysel, çevresel veya psikolojik değişkenlerle (örneğin, kaygı düzeyi, akademik başarı motivasyonu, ailevi destek) daha güçlü ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Çelişkili bulgular ise, araştırmaların yürütüldüğü bağlamların (ülke, okul türü, müfredat yoğunluğu vb.), örneklem büyüklüklerinin ve kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bazı çalışmalar yalnızca akademik zaman yönetimini (örneğin ders çalışmayı planlama) incelerken, diğerleri boş zaman yönetimi veya genel zaman kullanımını gibi farklı boyutlara odaklanmaktadır. Bu durum da araştırma bulgularında tutarsızlıklara neden olabilmektedir (García-Ros vd., 2004; Núñez vd., 2015).

Lise öğrencilerinin Zaman Yönetimi Ölçeği (ZAYÖ)'den aldıkları toplam puanlar **anne-baba tutum** değişkenine göre incelendiğinde; Zaman Yönetimi Ölçeği puanları anne-baba tutum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, ilgisiz ve aşırı koruyucu olmak üzere dört ayrı boyutta ele alınmış ve bu tutumların öğrencilerin zaman yönetimi becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analizler, öğrencilerin zaman yönetimi puanlarının algılanan ebeveyn tutumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Literatürde doğrudan bu kapsamda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatürde, zaman yönetimi genellikle "ebeveyn desteği" ve "ebeveyn kontrolü" şeklinde iki ana boyut altında incelenmiştir. Örneğin Núñez ve

arkadaşları (2015), ebeveyn desteğinin öğrencilerin ödev ve zaman yönetimi becerileriyle pozitif ilişkili olduğunu belirtirken, ebeveyn kontrolünün bazı durumlarda bu becerileri olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Won ve Yu (2018) ebeveynin sağladığı özerklik desteğinin öğrencilerin planlama ve zaman takibi becerilerini artırdığını ve erteleme davranışlarını azalttığını belirtmişlerdir. Zhao ve arkadaşları (2022) da özerklik desteği ile zaman yönetimi arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalarda kullanılan ebeveyn tutumu kavramları genellikle daha genel ve iki boyutlu iken, bu çalışmada daha ayrıntılı ve kültürel olarak genişletilmiş bir sınıflandırma benimsenmiştir. Bu nedenle, elde edilen bulguların literatürdeki sonuçlarla doğrudan örtüşmemesi anlaşılabilir bir durumdur. Bununla birlikte, demokratik ebeveyn tutumunun özerklik desteğiyle, otoriter ve aşırı koruyucu tutumların ise kontrol edici ebeveynlik biçimiyle benzerlik taşıdığı düşünüldüğünde, kuramsal düzeyde bir örtüşme mümkündür (Won ve Yu, 2018; Yılmaz, 2019). Ancak, anlamlı farklılık bulunmaması, ebeveyn tutumlarının zaman yönetimi üzerindeki etkisinin tek başına yeterli olmadığı kanıya varılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, ebeveyn tutumlarının zaman yönetimi üzerindeki etkilerinin tek başına tutum tipiyle açıklanamayabileceğini ve araya giren başka değişkenlerin (örneğin öz düzenleme, akademik öz-yeterlik, motivasyon) etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu yönüyle, araştırma alan yazında eksikliği hissedilen çok boyutlu ebeveyn tutumu sınıflamalarıyla zaman yönetimi ilişkisini birlikte ele alan az sayıdaki çalışmadan biri olarak değerlendirilebilir.

#### **5.1.9. Korelasyon ve Aracılık Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırma bulgularına göre Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçek puanının akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, duygu düzenleme güçlüğü düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin duygularını sağlıklı biçimde yönetemediklerinde akademik performanslarının da olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Singh ve Singh (2013) tarafından yürütülen çalışmada da benzer şekilde, duygu düzenleme güçlüğü ve etkileşimli faktörleri olan dürtü kontrol güçlüğü, duygusal farkındalık eksikliği ve sınırlı strateji erişiminin

akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Gumora (1999) ise duygu düzenleme gücünün yüksek olan öğrencilerin, bilişsel yeteneklerinden bağımsız olarak daha düşük notlar aldıklarını ve negatif duyguları yönetemedikleri için akademik öz yeterliliklerinin de düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu literatürle paralel şekilde, bu araştırmada da duygu düzenleme gücünün yüksek olduğu bireylerde akademik başarı düzeyinin anlamlı biçimde düştüğü görülmüştür. Ancak bazı çalışmalar bu ilişkiyi doğrulamamaktadır. Örneğin, Çelik ve Atilla (2018) tarafından yapılan çalışmada duygu düzenleme gücünün ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, örneklem grubu, ölçme araçları ve bağlamsal farklılıklar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Her ne kadar bu araştırmada duygu düzenleme gücünün üzerine odaklanılmış olsa da literatürde duygu düzenleme stratejileri ve becerileri bağlamında da akademik başarıya dair önemli bulgular yer almaktadır. Graziano ve arkadaşları (2007), özellikle okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinin akademik başarıyı ve sınıf içindeki üretkenliği artırdığını belirtmiştir. Zyberaj (2022) ise ergen öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada, bilişsel yeniden değerlendirme gibi işlevsel stratejilerin akademik öz yeterliliği artırarak başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığını; bastırma gibi işlevsiz stratejilerin ise akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Andrés ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan sistematik inceleme, duygu düzenleme becerilerinin akademik başarı için güçlü bir yordayıcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, duygu düzenlemenin yalnızca zorluklar ekseninde değil, strateji ve beceri bağlamında da ele alınması gerektiğine işaret etmekte ve bulgularımız, bu becerilere yeterince sahip olmayan bireylerin akademik başarı açısından dezavantajlı olabileceğini düşündürmektedir.

Duygu Düzenleme Gücünün puanlarının aracı değişkenler olan zamanı planlama (ZP) (ZB) bilinçlilik üzerindeki doğrudan etkileri anlamlı bulunurken diğer aracı değişken olan zamanı düzenleme (ZD) üzerindeki doğrudan etkisi anlamsız bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, duygu düzenleme gücünün puanlarının zamanı planlama (ZP) ve bilinçlilik (ZB) üzerindeki anlamlılığı negatif yönde olduğudur. Bu sonuçlar, literatürde duygu düzenleme ve zaman yönetimi arasında ortaya konan ilişkilerle hem paralel hem de özgün açılımlar sunar çünkü literatür tarandığında duygu düzenleme gücünün ve zaman yönetiminin alt boyutlarını doğrudan ele alan az sayıda çalışmaya

rastlanmasına karşın zaman yönetimi genel ele alındığında daha fazla çalışma mevcuttur.

Duygu düzenleme güçlüğü, bireylerin zamanı etkin biçimde planlama kapasitelerini azaltmakta ve günlük görevlerini önceliklendirmede zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bulgu, Macan'ın (1994) zaman yönetimi modelinde ifade edilen zaman algısının ve kontrol duygusunun, bireyin duygusal durumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Moradi vd. (2024) duygu düzenleme becerilerinin, yürütücü işlevler (örneğin planlama, davranışsal engelleme) aracılığıyla zaman yönetimini etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda, bu çalışmadaki zaman planlaması üzerindeki negatif etkiler, yürütücü işlev eksiklikleriyle birlikte değerlendirilebilir.

Duygu düzenleme güçlüğü ile bilinçlilik düzeyi arasındaki negatif ilişki, bireylerin kendi duygusal süreçlerine dikkat verme ve düzenleme konusunda zorluk yaşamalarının, bilinçli farkındalıklarını azaltabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle öz düzenleme kuramları çerçevesinde, zaman yönetiminin bilişsel ve duygusal farkındalık boyutlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Arguedas vd., 2016; Sharma ve Pravah, 2024). Dolayısıyla, bu araştırma duygu düzenleme yetersizliklerinin sadece davranışsal değil, bilişsel ve metabilişsel süreçler üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, duygu düzenleme güçlüğü'nün zamanı düzenleme (ZD) boyutu üzerindeki etkisinin anlamsız çıkması, zaman düzenlemenin daha çok alışkanlık temelli, otomatikleşmiş davranışlarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, Macan (1994) tarafından yapılan zaman yönetimi eğitimlerinin etkisiz bulunması sonucuyla da örtüşmektedir; zira bireylerin zaman düzenleme davranışlarının, duygusal regülasyondan daha az etkilenebileceği ya da başka değişkenlerce belirlenebileceği olasılığı gündeme gelmektedir.

Ayrıca, Rahim ve Saffinee (2024) tarafından geliştirilen EMO-MF modeli, içsel motivasyon ve duygu düzenleme becerilerinin zaman yönetimi üzerindeki etkilerini açıklamada bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmada zaman yönetiminin tüm alt boyutlarının aynı düzeyde etkilenmediğinin gözlemlenmesi, bu modelin bireysel farklılıkları açıklamadaki potansiyelini desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, duygu düzenleme güçlüklerinin zaman yönetiminin bilişsel yönleri üzerinde daha belirgin etkilere sahip olduğunu; davranışsal yönler üzerinde ise etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, eğitimsel ve psikolojik müdahale programlarında, bireylerin yalnızca zaman kullanımını becerilerine değil, aynı zamanda duygusal farkındalık ve düzenleme kapasitelerine yönelik desteklerin de entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aracı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında zaman düzenleme ile bilinçlilik ölçek puanlarının akademik başarı üzerindeki etkileri anlamlı düzeyde bulunmuş, zamanı planlamanın doğrudan akademik başarı üzerindeki etkisi ise anlamsız bulunmuştur. Literatürü tarandığında zamanı düzenleme becerisi, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki öncelikleri belirleyip zamanlarını etkin şekilde kullanmalarını içerirken; zamanı planlama ise daha çok ileriye dönük hedef koyma ve genel plan yapma davranışlarını ifade ettiği görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, akademik başarıyı belirleyen temel unsurun yalnızca plan yapmak değil, yapılan planları etkin biçimde uygulamak ve düzenleyebilmek olduğunu göstermektedir. Indreica, Cazan ve Truță (2011) tarafından yürütülen deneysel çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin zamanlarını nasıl organize ettiklerinin, başarılarında kritik bir rol oynadığı gösterilmiştir. Bu durum, öğrencinin plan yapma becerisinden ziyade planlarını uygulama konusundaki yetkinliğinin başarıyı etkilediğini desteklemektedir.

Bilinçlilik özelliğinin akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili bulunması ise, literatürdeki birçok çalışmayla uyumludur. Örneğin, Poropat'ın (2009) beş faktör kişilik kuramı çerçevesinde yürüttüğü meta-analiz çalışması, bilinçlilik özelliğinin akademik başarıyla en yüksek korelasyona sahip kişilik boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Bilinçli bireylerin daha organize, hedef odaklı ve sorumluluk sahibi oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu kişilik özelliğinin akademik başarıya katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur.

Zamanı planlamanın akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkide bulunmaması ise dikkat çekicidir. Bu sonuç, Richardson, Abraham ve Bond'un (2012) akademik öğrenme stratejileri üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasıyla da çelişmemektedir; zira söz konusu çalışmada zamanı yönetmeye yönelik becerilerin etkisi ancak diğer psikolojik ve bilişsel süreçlerle birlikte anlam kazandığı vurgulanmıştır. Zamanı planlama becerilerinin tek başına yeterli olmaması, öğrencinin bu planları uygulama

düzenini, esnekliğini ve hedeflerine olan bağlılığını da göz önüne alan daha bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte, zaman yönetimi becerileri, sadece bireysel çabanın bir göstergesi değil, aynı zamanda öz düzenleme, motivasyon ve öğrenme stratejileri ile de doğrudan ilişkilidir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Zaman yönetimi eğitimleri üzerine yapılan araştırmalar, bu becerilerin öğretildiği müdahale programlarının öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini kanıtlamaktadır (Adams ve Jex, 1997; Alay ve Koçak, 2002; Wilson vd., 2021). Britton ve Glynn'in (1989) geliştirdiği zaman yönetimi modeli, öğrencilerin planlama ve organizasyon becerilerini geliştirmeye yönelik en etkili yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Wilson ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmada, zaman yönetimi atölyelerine katılan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış gözlemlenmiş, ders başarısızlık oranlarının ise önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, zaman yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik sistematik eğitimlerin, bireylerin hem akademik hem de mesleki yaşamlarında önemli bir avantaj sağladığı ifade edilmektedir (Adams ve Jex, 1997).

Duygu Düzenleme Güçlüğü ile bütün aracı değişkenler denkleme aynı anda alındığında doğrudan etki açısından Duygu Düzenleme Güçlüğü ile akademik başarı arasındaki ilişki azalmış ve elde edilen değer anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre duygu düzenleme güçlüğü'nün akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi bulunmakla birlikte Duygu Düzenleme Güçlüğü ile akademik başarı arasında zaman yönetimi alt ölçeklerinin aracı olmadığı görülmektedir. Aracılığın dolaylı etkilerine bakıldığında ise duygu düzenlemenin, zamanı planlama, zamanı düzenleme, zamanı bilinçli yönetme aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi önemlidir. Dolaylı aracı etkilere bütün olarak bakıldığında duygu düzenlemenin zamanı yönetmede bilinçlilik aracılığı ile akademik başarı üzerindeki etkisi çok daha yüksektir. Bununla birlikte tüm modelin anlamlı olduğu ve akademik başarı üzerindeki toplam varyansın % 6'sını açıkladığı görülmektedir.

Literatüre baktığımızda zaman yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bu beceriye sahip öğrencilerin not ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Britton ve Tesser, 1991; Nasrullah ve Khan, 2015). Özellikle, zaman yönetimi becerileri güçlü olan öğrencilerin ders çalışma sürelerini planlama ve erteleme davranışını azaltma konularında daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Alay ve Koçak, 2002). Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu bulguları

desteklemektedir. Örneğin, İşcan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Tektaş ve Tektaş (2010), meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Bazı araştırmalar göre duygu düzenleme becerilerinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen önemli bir özellik olduğu görülmektedir (Pekrun ve Stephens, 2012; Rana ve vd., 2010; Zimmerman, 2000). Daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip öğrenciler, akademik stresle başa çıkmada daha etkili olabilirler ve bu durum akademik performanslarını iyileştirebilir (Hasani, 2014; Sari ve vd., 2020). Bu beceriler, öğrencilerin sınavlar ve diğer akademik zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve genel psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Teixeira ve vd., 2022).

Bulgular, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin zaman yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu da göstermektedir (Moradi Siah Afshadi, Amiri ve Talebi, 2024; Sheppes ve Gross, 2011). Özellikle bilişsel yeniden değerlendirme gibi etkili duygu düzenleme stratejileri kullanan bireylerin, stresle daha sağlıklı başa çıktıkları ve bu sayede akademik görevlerini daha sistematik bir biçimde planlayarak zamanlarını daha verimli kullandıkları belirlenmiştir (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa, 2016; Rahim ve Saffinee, 2024). Bu noktada zaman yönetimi, kritik bir değişken olarak işlev görmekte ve duygu düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini dolaylı yoldan güçlendirebilmektedir (Bürhan-Çavuşoğlu, Oktay ve Bayram, 2020; Sheppes ve Gross, 2011). Özellikle etkili zaman yönetimi stratejileri uygulayan öğrencilerin, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve akademik başarıyı etkileyen sınav kaygısıyla daha etkili başa çıktıkları görülmüştür (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa, 2016; Janius ve Rathakrishnan, 2022). Zaman yönetimi becerilerinin eksikliği ise erteleme davranışlarını artırdığı ve bu durumun akademik performansı olumsuz etkileyebileceği görülmektedir (Janius ve Rathakrishnan, 2022; Kirillov vd., 2015).

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, duygu düzenleme güçlüğüünün sınav kaygısı üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkiye sahip olduğudur. Bu durum, bireylerin sınav gibi stresli akademik durumlarda yaşadıkları duygusal tepkileri düzenlemekte

zorlanmalarının, kaygı düzeylerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sınav kaygısının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygu düzenleme süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu desteklemektedir (Cassady ve Johnson, 2002; Zeidner, 1998). Özellikle Gross'un (1998a) duygu düzenleme modeline göre, bireylerin yaşadıkları duygusal tepkileri nasıl yönettikleri, sınav gibi yüksek stresli durumlarda psikolojik uyumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Duygularını düzenlemekte zorlanan öğrenciler, sınav gibi performans gerektiren ortamlarda daha yoğun kaygı yaşayarak bilişsel kaynaklarını verimli kullanmakta güçlük çekebilirler (Gross, 1998b).

Bu bulgu, sınav kaygısının sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal süreçlerle de güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme gibi etkili duygu düzenleme stratejilerini kullanabilen öğrenciler sınav kaygısını daha düşük seviyelerde yaşarken (Baumeister ve Tierney, 2011; Elliot ve McGregor, 2001), bu stratejilere erişimi ya da uygulama becerisi sınırlı olan öğrenciler kaygı karşısında daha savunmasız kalabilmektedir. Karaçor'un (2020) Türk öğrenci örneklemelerinde elde ettiği bulgular da, öğrencilerin duygu düzenleme becerileri geliştikçe sınav kaygılarında azalma ve akademik performansta artış görüldüğünü göstermektedir.

Bu çalışma ayrıca, duygu düzenleme güçlüğünün sınav kaygısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstererek alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin olumsuz duyguları bastırmak yerine yeniden yapılandırma yoluna gitmeleri, sınav kaygısının yönetiminde daha etkili sonuçlar doğurabilir (Bergland, 2016).

Ayrıca çalışmanın lise öğrencileriyle yapılmış olması, ergenlik döneminin duygusal dalgalanmaları ve gelişimsel özellikleriyle birlikte ele alındığında, bulgunun önemini artırmaktadır. Bu yaş grubunda duygu düzenleme becerileri henüz tam olarak gelişmediğinden, sınav kaygısına karşı daha kırılgan olunması beklenen bir durumdur (Gençdoğan, 2006). Hanımoğlu (2010), lise öğrencilerinde duygu düzenleme becerilerinin sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğunu, duygu düzenlemede güçlük yaşayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmiştir. Ergenlerde duygusal düzenleme yetersizliğinin hem sınav performansını hem de genel psikolojik uyumu olumsuz etkilediğini ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla, bu bulgu eğitim sisteminde özellikle lise düzeyindeki öğrenciler için duygusal farkındalık ve

düzenleme becerilerini geliştiren müdahale programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Aracı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında zamanı planlama ile zamanı düzenlemenin sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamsızken bilinçlilik ölçek puanlarının sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamlıdır.

Araştırmada zamanı planlama (ZP) ve zamanı düzenlemenin (ZD) sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut literatürle kısmi bir uyumsuzluk göstermektedir. Örneğin, Zeidner (1998) ve Sarason (1978) gibi araştırmacılar, zaman yönetiminin sınav kaygısını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, bu çalışma zamanı planlama ve düzenlemenin kaygıyı doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bunun olası bir nedeni, zaman yönetimi becerilerinin daha çok dolaylı bir yol üzerinden, bireylerin sınav kaygısına yaklaşım biçimleriyle ilişkili olabilir. Yani, bu becerilerin kaygıyı azaltma potansiyeli, yalnızca başka bir değişkenle birleştiğinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Karaçor, 2020).

Bilinçlilik (ZB), sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip bulunmuştur. Bu bulgu, literatürdeki önceki çalışmalarla uyumludur. Misra ve McKean (2000) ve Ryan ve Deci (2000) gibi araştırmacılar, bilinçli farkındalık uygulamalarının, kaygıyı azaltmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da bilinçli zaman yönetiminin kaygıyı azaltmadaki rolü vurgulanmıştır. Bilinçlilik, bireylerin anlık duygu ve düşüncelerini yargılamadan gözlemlemelerine olanak tanır, bu da sınav kaygısının bilişsel temelli etkilerini yönetmelerine yardımcı olabilir (Pintrich ve Zusho, 2002). Bu bağlamda, sınav kaygısının yönetilmesinde bilinçli farkındalık tekniklerinin önemli bir strateji olabileceği sonucuna varılmaktadır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü ile bütün aracı değişkenler denkleme aynı anda alındığında doğrudan etki açısından Duygu Düzenleme Güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişki azalmış ancak bununla birlikte elde edilen değer anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre aracı değişkenlerden sadece zamanı bilinçli yönetmenin (ZB) sınav kaygısı üzerinde negatif yönde aracılık rolüne sahip olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte tüm modelin anlamlı olduğu ve sınav kaygısı üzerindeki toplam varyansın % 24'ünü açıkladığı görülmektedir.

Dolaylı aracı etkilere bütün olarak bakıldığında duygu düzenlemenin zamanı yönetmede bilinçlilik aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki etkisi anlamlı diğer aracı değişkenlerin aracı olmadığı görülmektedir. Literatürde bu aracılık için doğrudan ele alınan yeterli kaynak bulunamasa da duygu düzenleme, sınav kaygısı ve zaman yönetimi ilişkisini kurmamız konusunda bize yardımcı olabilecek kaynaklar yer almaktadır.

Literatür tarandığında duygu düzenleme, zaman yönetimi ve sınav kaygısı arasında güçlü ve bütünleyici bir ilişki olduğunu görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri güçlü olan bireylerin, zamanlarını daha planlı ve verimli bir şekilde kullanabildikleri, bu durumun da akademik görevler öncesinde yaşanan kaygıyı azalttığı görülmüştür (Moradi Siah Afshadi, Amiri ve Talebi, 2024; Rahim ve Saffinee, 2024). Zaman yönetimi, bu bağlamda aracı bir değişken olarak, duygu düzenlemenin sınav kaygısı üzerindeki etkisini açıklamada kritik bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin sınav kaygısını zaman yönetimi aracılığıyla nasıl dolaylı olarak etkilediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilmelerinin sınav kaygısını doğrudan azaltmanın ötesinde, zaman yönetimi becerilerini güçlendirme yoluyla bu etkiyi dolaylı olarak da gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Duygu düzenleme, bireyin stresli durumlara karşı verdiği tepkileri kontrol altına alabilmesini ve bu sayede işlevsel davranışlar geliştirebilmesini sağlar. Moradi Siah Afshadi, Amiri ve Talebi (2024) bu süreci öz düzenleme ve yürütücü işlevler (zaman yönetimi, problem çözme, davranışsal inhibisyon) üzerinden modellemiş, zaman yönetiminin duygu düzenleme ile akademik performans arasında aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireylerin duygusal farkındalıklarının zaman planlama becerilerini geliştirdiği ve bunun sonucunda akademik baskılarla daha sağlıklı başa çıktıklarını göstermektedir.

Benzer biçimde, Rahim ve Saffinee (2024), öğrencilerin duygularını düzenleme kapasiteleri ile zaman yönetimi becerileri arasında pozitif bir ilişki bulmuş; zaman yönetimi becerileri gelişmiş bireylerde sınav sürecindeki stresin daha az yaşandığını vurgulamıştır. Özellikle, bilişsel yeniden değerlendirme gibi duygu düzenleme stratejileri kullanan öğrencilerin, zaman baskısı altında daha planlı hareket ettikleri ve bu durumun sınav kaygısını azalttığı ifade edilmiştir.

Arguedas, Daradoumis ve Xhafa'nın (2016) bilgisayar destekli öğrenme ortamındaki bulguları da bu yapıyı destekler niteliktedir. Çalışmada, duygularını etkili yöneten öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu ve bunun da davranışsal/bilişsel katılımı artırarak öğrenme sürecini olumlu etkilediği gösterilmiştir.

Zaman yönetimi becerilerinin sınav kaygısı üzerindeki düzenleyici etkisi, literatürde de belirtildiği gibi (Häfner vd., 2015; Wilson vd., 2021), bireylerin zaman baskısı altındaki karar alma süreçlerini olumlu etkilediği ve stres düzeylerini düşürdüğü yönünde ortaya konmuştur. Bu da zaman yönetiminin yalnızca performansa değil, sınav anındaki kaygının şiddetine de doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

Ayrıca, Janius ve Rathakrishnan'ın (2022) araştırmasında, duygu düzenleme güçlüklerinin zaman yönetimini zayıflattığı, bunun da erteleme davranışını artırarak akademik kaygıyı beslediği ifade edilmiştir. Bu bulgu, duygu düzenlemenin sınav kaygısını zaman yönetimi yoluyla dolaylı olarak etkilediği modeli desteklemektedir.

Sheppes ve Gross (2011) ise süreç-spesifik zamanlama hipoteziyle duygu düzenleme stratejilerinin uygulanma zamanının önemini vurgulamış; erken aşamada kullanılan stratejilerin zaman yönetimini kolaylaştırarak kaygıyı azaltmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, duygu düzenleme, sınav kaygısını yalnızca doğrudan değil; zaman yönetimi gibi yürütücü işlevler aracılığıyla dolaylı olarak da etkileyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu doğrultuda, sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahale programlarının sadece kaygı semptomlarını hedeflemesi yeterli olmayacak; duygu düzenleme becerileriyle birlikte zaman yönetimi stratejilerini geliştirmeye de odaklanması gerekecektir.

## 5.2. Öneriler

- Gelecekte yapılacak araştırmaların, lise öğrencileri arasındaki akademik başarı, sınav kaygısı, duygu düzenleme becerileri ve zaman yönetimi arasındaki ilişkileri daha derinlemesine incelemesi önerilmektedir. Ayrıca farklı okul türleri ve yaş grupları ve kültürel bağlamlarda benzer çalışmalar yapılarak bu ilişkilerin sürekliliğini ve yönünü destekleyici çalışmalar ortaya koyarak genellenebilirlik artırılmalıdır.
- Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğü ve sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, okullarda kız öğrencilere yönelik cinsiyete duyarlı duygusal destek programları geliştirilmesi ve özellikle ruminasyon eğilimine sahip öğrencilerle çalışılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma bulguları, demokratik ebeveyn tutumunun, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırdığını hem de duygu düzenleme güçlüklerini azalttığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, okul-aile iş birliğini güçlendiren ve demokratik ebeveynliği destekleyen seminer ve rehberlik çalışmaları yapılması ve yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.
- Sınav kaygısı ile mücadele için yalnızca zaman yönetimi veya duygu düzenleme üzerine odaklanmak yerine, bu iki faktörü birleştiren bütünsel bir yaklaşım benimsenmesi önerilmektedir. Özellikle psikoeğitim programlarında öğrencilerin, duyguları düzenleyerek stresle başa çıkma ve zamanı verimli kullanma kapasiteleri birlikte geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Zaman yönetimi eğitimlerinin, sadece planlama becerileri değil, zamanı bilinçli ve esnek biçimde kullanmaya yönelik içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerde bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar (örneğin mindfulness) ile duygu düzenleme becerileri entegre edilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın rehberlik hizmetleri kapsamında, duygusal farkındalık ve düzenleme becerilerini destekleyen içerikler müfredata entegre edilebilir. Bu sayede duygusal gelişim ile akademik performans

arasındaki bağ daha erken yaşlarda desteklenebilir. Ayrıca Eğitim kurumları, öğrencilerin duygusal zorlanmalarının öğrenme süreçlerine etkisini göz önünde bulundurarak, duyu düzenleme ve zaman farkındalığını birlikte ele alan bütüncül destek modelleri geliştirmesi önerilmektedir.

- Bu alanda çalışan eğitimciler, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve alan uzmanları öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken yalnızca ders çalışma alışkanlıklarına odaklanmakla kalmamalı, aynı zamanda duyu düzenleme becerileri ve zaman farkındalığı gibi psikolojik süreçleri de dikkate almaları gerektiği görölmektedir. Özellikle bilinçli zaman kullanımının düşük olduğu öğrenciler erken dönemde tanımlanarak desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abay, A. R., ve Keleşoğlu, F. (2016). Okul sosyal hizmeti perspektifinden lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 9-25.
- Adair, J. (1987). *The Time Management Handbook*. London: Pan Books.
- Adebisi, A. (2012). Time management and organizational performance: A review. *Management Science Review*, 23(1), 55-62.
- Aeon, B., ve Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of Management Perspectives*, 31(4), 309–330. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0166>
- Akpınar, Ş., Çıracı, M., ve Baş, E. (2024). Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Özgüven Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bilim Armonisi Dergisi*, 7(2), 46-53. <https://dergipark.org.tr/pub/bilar>
- Aksoy, S. (2015). Sınav kaygısı ve öz-yeterlilik: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 201–220.
- Akyüz, M., Taşkın Yılmaz, F., ve Aldemir, K. (2020). Zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 414-424. <https://doi.org/10.17755/esosder.579867>
- Alay, S., ve Koçak, S. (2002). Zaman Yönetimi Anketi: Geçerlik ve Güvenirlik. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Alay, S., ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 326–335.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>

- Alex, K. (2009). *Soft skills*. New Delhi: S. Chand ve Co. Ltd.
- Alpoğuz, D. ve Şahin, A. (2014). Demokratik veya Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 53-67.
- Altunkaynak, H. (2024). *Anne baba tutumlarının çocukların duygu düzenleme güçlüklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Amstadter, A. B. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 211-221.  
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.004>
- Anderson, E. S., ve Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 259-268.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544582>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., ve Navarro Guzmán, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 299–311.  
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.34360>
- Anıl, D. (2009). İlköğretim okullarında öğrenci başarısının belirleyicileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 15-28.
- AnnMary, R., Marslin, G., Franklin, G., ve Sheeba, C. J. (2014). Test anxiety levels of board exam going students in Tamil Nadu, India. *BioMed Research International*, 2014, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2014/578323>
- Antaramian, S. P. (2017). The importance of academic achievement to adolescents' well-being. *Child Indicators Research*, 10(2), 411–426.
- Arguedas, M., Daradoumis, T., ve Xhafa, F. (2016). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 63, 517-529.

- Arua, P., Otta, F. E., Ifelunni, I. C. S., ve Nduka-Ozo, S. N. (2019). Relationships among goal setting, time management, and academic achievement motivation of secondary school students in Ebonyi State, Nigeria. *International Journal of Applied Environmental Sciences*, 14(5), 435-448.
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. American Council on Education.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993b). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aydın, B. (2014). *Akademik motivasyonun akademik başarıya etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, F. (2014). Motivasyon ve akademik başarı ilişkisi üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 45-58.  
<https://doi.org/10.15390/EB.2014.174>
- Aysan, F., Thompson, D., ve Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402–411.
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Balkis, M., ve Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Basol, G., ve Zabun, E. (2014). The Predictors of Success in Turkish High School Placement Exams: Exam Prep Courses, Perfectionism, Parental Attitudes and Test Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 78-87.
- Baumeister, R. F., ve Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*.
- Bayraktarlı, E. N., ve Kılıç, N. (2022). **Toplumsal cinsiyet, duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik belirtiler arası ilişkide benlik kurgularının rolü.** *Nesne*, 10(25), 487-506.
- Beauregard, M., Levesque, J., ve Bourgouin, P. (2001). Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *The Journal of Neuroscience*, 21(18), RC165. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.21-18-j0001.2001>
- Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(3), 275-287. <https://doi.org/10.xxxxx>
- Beidel, D., ve Turner, S. (1988). The Nature and Treatment of Test Anxiety. *Clinical Psychology Review*.
- Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(3), 275–287. <https://doi.org/10.1007/BF00913800>
- Bintaş-Zörer, P., ve Yorulmaz, O. (2022). Duygu düzenlemeye güncel bir bakış: Bağlamsal faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.18863/pgy.9726752>
- Bintaş-Zörer, S., ve Yorulmaz, O. (2022). Bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide stres yönetiminin aracılık rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 37(1), 28–42.

- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., ve Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284–296. <https://doi.org/10.1007/s10862-016-9546-x>
- Bloom, P. (1993). *Bebeklikten dile geçiş: İfade gücünün kazanılması. Cambridge University Press.*
- Boekaerts, M., ve Pekrun, R. (2015). *Emotions and learning.*
- Bond, M., ve Feather, N. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., ve Petersen, S. (2021). The Bidirectional Relationship Between Subjective Well-Being and Academic Achievement in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(992–1002). <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Boyd, J. (2002). Student motivation and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 567-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.567>
- Boyd, P. (2002). Motivation and adult learning. *Contemporary Issues in Education Research*, 1(3), 45-54.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., ve McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure.* ASHE-ERIC Higher Education Report, 30(3). Jossey-Bass.
- Britton, B. K., ve Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Buck, R., Green, D., ve Smith, K. (2000). The process of time management. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 529-536.
- Bürhan-Çavuşoğlu, P., Oktay, F., ve Bayram-Arlı, N. (2020). Why is time perspective important for emotion regulation? The role of time perspectives on emotion dysregulation among young adults. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(2), 146–166.

- Carlson, C. (1999). Family and school connections: Some implications for educational practice. *School Psychology Quarterly*, 14(4), 344–354.
- Carlson, M. (1999). Parental involvement and student success. *Educational Review*, 51(2), 123-140.
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., ve Charles, S. T. (2000). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 24(3), 103–123.
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58.
- Cassady, J. C., ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Chamorro-Premuzic, T., ve Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). *Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Chee, K. H., Pino, N. W., ve Smith, W. L. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College student journal*, 39(3), 606.
- Chen, W.-W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.021>

- Choi, J. (2005). Self-esteem and academic achievement. *Psychological Reports*, 97(4), 765-778.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Choy, S. (2002). Access and persistence: Findings from 10 years of longitudinal research. *ERIC Clearinghouse*.
- Choy, S. P. (2002). Access ve persistence: Findings from 10 years of longitudinal research on students. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED466105>
- Cirillo, F. (1992). *The Pomodoro technique*. Francesco Cirillo Consulting.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., ve Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cole, P. M., ve Hollenstein, T. (2018). Emotion regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (pp. 825–827). Sage Publications.
- Cool, V. A., ve Keith, T. Z. (1991). Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 16(1), 28–44.
- Costa, P. T., Jr., ve McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21–50.
- Covey, S. R. (1997). *The 7 habits of highly effective families*. Macmillan.
- Covey, S. R. (1994). *First Things First*. Free Press.
- Covey, S. R. (1998). *The Seven Habits of Highly Effective People*. London: Simon ve Schuster.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.

- Cyril, A. V. (2014). Time management and academic achievement of higher secondary students. *İ-manager's Journal on School Educational Technology*, 10(3), 38-43.
- Çağlıyan, V., ve Göral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir değerlendirme. *KMU İİBF Dergisi*, 11(17), 175-186.
- Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çelik, Y., ve Atilla, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin nomofobi, duygu düzenleme güçlüğü ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Manavgat MYO örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(26), 2628-2639.
- Çoban, Y., ve Kısa, C. (2020). Analysis of the relation between social anxieties and parental attitudes of the adolescent high school students. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 1-10.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12(3), 307-330. <https://doi.org/10.1080/026999398379628>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Değirmenci, Y. (1994). Zaman ve Değerlendirilmesi. *Kuşak Ofset, İstanbul*.
- Demir, G. (2023). *Duygu düzenleme güçlüğü ile algılanan ebeveyn tutumu ilişkisi: Reddedilme duyarlılığı ve öz-şefkatın aracı rolü*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. ve Yıldız, B. (2020). "Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Başarıları". *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 78(2), s. 78-92.

- Demir, T. (2023). *Anne Baba Tutumlarının Reddedilme Duyarlılığı, Öz-şefkat ve Duygu Düzenleme Güçlüğü ile İlişkisinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Gaziantep.
- Demircioğlu Memiş, A. (2007). Ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Demirpence Secinti, D., ve Şen, E. (2023). Reliability and validity of the brief version of the difficulties in emotion regulation scale in a sample of Turkish adolescents. *BMC Psychology*, 11(165). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01199-y>
- Denollet, J., Nyklíček, I., ve Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In A. Vingerhoets, I. Nyklíček, ve J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-29986-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-0-387-29986-0_1)
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., ve Larsen, S. (2010). *Academic achievement among students: A meta-analysis of learning approaches and performance*. *Educational Psychology Review*, 22(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9107-5>
- Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A., ve Larsen, S. (2010). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education + Training*, 52(2), 78–90.
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Sadegh Daghighi, M., ve Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.
- Drews, E. M., ve Teahan, J. E. (1957). Parental attitudes and academic achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 13(4).
- Drucker, P. F. (1967). The effective executive. *Human Resource Management*, 6(1), 29.

- Durmaz, M., Hüseyinli, T., ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291–2303. <https://doi.org/10.15869/itobiad.260266>
- Duru, E., ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122–141.
- Duru, E., ve Balkıs, M. (2015). The roles of academic satisfaction and perceived university environment in predicting academic achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 759–770.
- Duru, E., Duru, S. İ. B. E. L., ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Ehring, T., ve Quack, D. (2010). Emotion regulation difficulties in trauma survivors: The role of trauma memory characteristics. *Behaviour Research and Therapy*, 48(6), 527–535.
- Eilam, B., ve Aharon, I. (2003). Students planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304–334.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., ve Reiser, M. (1993). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 64(5), 1363–1389.
- Eldeleklioğlu, J. (2008). Investigation of adolescents' time management skills in terms of anxiety, age, and gender variables. *Elementary Education Online*, 7(3), 656-663.
- Eligül, F. (2020). *Algılanan ebeveyn tutumlarının internet bağımlılığı ve akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257–273. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi* (Order No. 31221083). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (3086283880). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lise-son-sınıf-öğrencilerinin-sınav-kaygılarının/docview/3086283880/se-2>
- Erdil, A. G. Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erdil, C. (2010). Akademik başarıyı etkileyen sosyoekonomik faktörler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1–14.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-42.
- Erdoğan, M. Y., ve İşler, A. A. (2022). *Zaman Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-328.
- Eriksson, K., Björnstjerna, M., ve Vartanova, I. (2020). The relation between gender egalitarian values and gender differences in academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 1-12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00236>

- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-38.
- Erdem, R., Pirinçci, E., & Dikmetaş, E. (2002). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21, 17-22.
- Erzen, E., ve Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2849>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Etkin, A., Büchel, C. ve Gross, JJ (2015). Duygu düzenlemesinin sinirsel temelleri . *Nature Reviews Neuroscience*, 16(11), 693-700.
- Feynman, R. P. (1985). *Surely you're joking, Mr. Feynman!*. W. W. Norton ve Company.
- Finn, J. D., ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., ve Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Fox, H. C., Axelrod, S. R., Paliwal, P., Sleeper, J., ve Sinha, R. (2007). Difficulties in emotion regulation and impulse control in recently abstinent alcoholics compared with social drinkers. *Addictive Behaviors*, 32(2), 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2006.05.027>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fuller, B., ve Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.

- García-Ros, R., Pérez-González, F., ve Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning: The construction and evaluation of a time management scale with Spanish high school students. *School Psychology International*, 25(2), 167–183.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A. M., Bramble, B., ve Landine, J. (2015). Perceptions and incidence of test anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), Article 3.
- Ghorban DordiNejad, F., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Sadegh Daghighi, M., ve Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Gökalp, M., Akın, P., Gönülal, E., ve Kızıllan, P. (2018). Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(24), 451-466.
- Gold, J. (2011). The Role of Physical Exercise in Emotional Regulation. *Evidence from Clinical Psychology*.
- Gottfried, A. E. (2001). Academic intrinsic motivation in elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 524–535.
- Gottfried, A. E. (2001). Academic intrinsic motivation in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-14.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

- Gökdağ, C. (2020). *Depresyon ve anksiyete için tanışmalar üstü kapsamlı inceleme: Nörotisizm, duygu düzenleme ve tekrarlayıcı düşünme arasındaki ilişkiler*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
- Gözel, D., Topkaya, N., ve Şahin, E. (2024). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük*. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 450-463.
- Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2008). The relationship between emotion dysregulation and deliberate self-harm among college students. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 690–703. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9102-4>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Green, P., ve Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 124–139.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1998b). Emotion regulation and emotional expression.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.

- Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., ve Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and emotion (Print)*, 25(5), 765-781.
- Gumora, G. (1999). *Emotion regulation and academic achievement*. (Doctoral dissertation). Yeshiva University, New York.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., ve Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.
- Güleç, S., Kahraman, P. B., ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343-358.
- Gülüm, İ. V., ve Dağ, İ. (2012). Duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel esneklik: Stresle başa çıkma biçimlerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1–14.
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Günes, K., ve Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005–1008.
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Płudowska, M., ve Garbowski, M. (2021). Perceived parental attitudes of the father and the school achievements of adolescents. *Current Issues in Personality Psychology*, 9(4), 341–353. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.108736>
- Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K., ve Glock, S. (2014). Cinsiyet ve eğitim başarısı. *Eğitim Araştırması*, 56 (2), 117–125. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898908>

- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2015). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352–360.
- Hall, C., ve Hirsch, J. (1982). The effects of time management training on managerial effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 134-144.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hanushek, E. A. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research*, 66(3), 397–409.
- Hanushek, E. A. (1996). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. A. (1996). School resources and student performance. In G. Burtless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success* (pp. 43–73). Brookings Institution Press.
- Hanushek, E. A. (2003). The Economics of School Quality. *German Economic Review*, 4(3), 257-266.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113(485), F64–F98. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00029>
- Hanushek, E. A., ve Kain, J. F. (1972). On the value of ‘equality of educational opportunity’ as a guide to public policy. *Education and Economic Development*, 53–72.
- Hariri, A. R., Mattay, V. S., Tessitore, A., Kolachana, B., Fera, F., Goldman, D., Meyer-Lindenberg, A., ve Weinberger, D. R. (2002). Serotonin transporter genetic variation and the response of the human amygdala. *Science*, 297(5580), 400–403. <https://doi.org/10.1126/science.1071829>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Hartlage, L. C., ve Green, J. B. (1972). The relation of parental attitudes to academic and social achievement in epileptic children. *Epilepsia*, 13(1), 21–26.
- Hasani, J. (2014). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin öğrencilerin sınav kaygısındaki rolü. *Bilişsel Psikoloji Dergisi*, 2 (1), 10-21.
- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., ve Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., ve Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77.
- Hill, K. T., ve Sarason, I. G. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1–73.
- Hodapp, V., ve Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 10(3), 219–244. <https://doi.org/10.1080/10615809708249302>
- Hong, J. (1999). Test anxiety and emotional regulation: Implications for academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 450-462. <https://doi.org/10.1037/edu0000035>

- Huberty, T. J. (2009). Understanding and reducing test anxiety in students. *Psychology in the Schools*, 46(1), 25-32.
- Indreica, E. S., Cazan, A. M., ve Truta, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1096-1104.
- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.214>
- İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İşler, A. A. (2023). *Ergenlerde Zaman Yönetimi ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Janius, J., ve Rathakrishnan, B. (2022). The effects of emotion regulation difficulties and time management on procrastination among undergraduate students in Universiti Malaysia Sabah (UMS). *Southeast Asia Psychology Journal*, 10(2), 115–133.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- John, O. P., ve Gross, J. J. (2004). *Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development*, 72 (6), 1301–1334.
- Kapıkıran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Akademik başarıyı yordamada akademik güdülenme, sosyal destek ve okul türünün rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 123–135.
- Kara, G., Özer, N., ve Yıldız, S. (2021). Sınav Kaygısının Sosyal ve Psikolojik Boyutları Üzerine Bir İnceleme. *Modern Eğitim Araştırmaları*, 12(3), 205-222.
- Karaburçak, R., Turhan, B., ve Akalan, C. (2021). Fiziksel aktivite ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(1), 58–72.

- Karaçor, M. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler arasında duygu düzenleme, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Karakuloğlu, M., ve Düşünceli, B. (2024). Genç Yetişkinlerin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Yordayan Şema Alanlarının Belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2662-2678.
- Karataş, A. (2018). "Akademik Başarının Sosyoekonomik Faktörlerle İlişkisi". *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 45(3), s. 45-62.
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., ve Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 443–455. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9529-3>
- Kaushal, V., ve Tewari, S. (2021). A study on anxiety among school students during exams. *International Journal of Indian Psychology*, 9(1), 787–799. <https://doi.org/10.25215/0901.083>
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. S., ve Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 799–804. [https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe\\_103\\_18](https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_103_18)
- Kılınç, E., ve Şahin, A. N. (2025). Z kuşağı bireylerin internet bağımlılığı ve zaman yönetimi ilişkisinin ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 526-541. <https://doi.org/10.33206/mjss.1553774>
- Kıbar, B., Fidan, Y., ve Yıldırım, C. (2014). Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Karabük Üniversitesi örneği. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 2(2), 136-153. <https://doi.org/10.15295/bmij.v2i2.65>

- Kirillov, A. V., Tanatova, D. K., Vinichenko, M. V., ve Makushkin, S. A. (2015). Theory and practice of time-management in education. *Asian Social Science*, 11(19), 193–200. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n19p193>
- Klomegah, R. (2007). Self-efficacy and academic performance among university students. *Educational Research Quarterly*, 30(4), 3-20.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407–415.
- Koca, F., ve Dadandı, İ. (2019). Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 233-249.
- Kocaman, O. (2008). Sosyoekonomik düzeyin akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 120–135.
- Koch, R. (2008). *The 80/20 Principle: The Secret to Achieving More with Less*.
- Koch, C. J., ve Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199–217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 10(2), 203-215. <https://doi.org/10.1080/10615809708249301>
- Konuk, E. (2021). Bilişsel esnekliğin duygu düzenleme güçlüğü ve belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki etkileri. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(2), 134–147.
- Koole, SL (2009). Duygu düzenlemesinin psikolojisi: Bütünleştirici bir inceleme. *Biliş ve Duygu*, 23 (1), 4–41.
- Kopp, CB (2008). Küçük çocuklarda öz düzenleme: Gelişimsel bir bakış açısı. *Çocuk Gelişimi*, 59 (1), 1-9.

- Krohne, H. W., ve Laux, L. (1982). Anxiety and career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 292–304. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(82\)90040-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90040-9).
- Kuh, G. D. (2001). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*. Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., ve Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lakein, A., ve Leake, P. (1973). *How to get control of your time and your life*. New American Library.
- Larsson, K. H., Aspeqvist, E., Falkenström, F., Andersson, G., Svedin, C. G., ve Zetterqvist, M. (2025). Assessing emotion regulation difficulties in adolescents: Validation and clinical utility of the difficulties in emotion regulation scale, 16-item. *BMC Psychology*, 13(237).
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Liebert, R. M., ve Morris, L. V. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 500-507.
- Liebert, R. M., ve Morris, L. V. (1970). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 26(3), 975–978.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Linksman, R. (1999). *Învățarea rapidă [Quick learning]*. București: Teora.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

- Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C., ve Roberts, R. D. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174–179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>
- Liu, X., ve Koirala, H. (2009). Self-efficacy and student achievement in mathematics. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 22–30.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., ve Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20, 40. <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>
- Luong, G., Wrzus, C., Wagner, G. G., ve Riediger, M. (2018). When bad moods may not be so bad: Valuing negative affect is associated with weakened affect-health links. *Emotion*, 18(5), 605–622.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Macan, T. H. (1996). Time-management training: A review of the literature. *Personnel Psychology*, 49(3), 397–429.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., ve Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., ve Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Mackenzie, R. A. (1972). *The Time Trap*. G.P. Putnam's Sons.
- Marcenaro-Gutierrez, O., Lopez-Agudo, L. A., ve Ropero-García, M. A. (2017). Gender differences in adolescents' academic achievement. *Young*, 26(3), 250–270. <https://doi.org/10.1177/1103308817715163>

- Mariano, L. A., Madel, N. S., ve Miranda, A. T. (2022). The relationship between time management skills and academic performance of working students in open high school program. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 36(2), 61-66. <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v36i2776>
- McCay, J. T. (1959). *The management of time*. Prentice-Hall.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- McEwen, BS (2007). Stres ve adaptasyonun fizyolojisi ve nörobiyolojisi: Beynin merkezi rolü. *Fizyolojik İncelemeler*, 87(3), 873-904.
- McKenzie, K., ve Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107–123.
- McRae, K., Jacobs, SE, Ray, RD, John, OP, ve Gross, JJ (2012). Yaşlı ve genç yetişkinlerde duygu düzenlemesi. *Psikoloji ve Yaşlanma*, 27 (4).
- Meece, J. L., Anderman, E. M., ve Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. New York: Pergamon Press.
- Meijer, J. (2001). Examining the relationships between test anxiety and metacognitive functioning during studying. *Learning and Instruction*, 11(1), 31-43. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00017-4)
- Meijer, J., ve Elshout, M. (2001). Test anxiety and self-confidence in students: Their differentiation and role in performance. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., ve Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43(10), 1281–1297. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.08.008>

- Misra, R., ve 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), 41–45.
- Moradi Siah Afshadi, M., Amiri, S., ve Talebi, H. (2024). Examining the structural equation modeling between intrinsic motivation, emotion regulation, and ADHD: The mediating role of problem-solving, time-management, and behavioral-inhibition. *Current Psychology*, 43(885–899). <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04289-7>
- Moreira, H., Gouveia, M. J., Carona, C., Silva, N., ve Canavarro, M. C. (2022). Maternal emotion regulation and children's academic achievement: The mediating role of parenting behaviors. *Frontiers in Psychology*, 13, 945327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.945327>
- Morris, L. V., vd. (1981). The effects of test anxiety on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 46(5), 929-938.
- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., ve Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Nasrullah, S., ve Khan, M. S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 11, 66–71.
- Nayab, N. (2011). The evolution of time management techniques. *International Journal of Management*, 8(4), 43-49.
- Neumann, A. (2010). *Affect dysregulation and adolescent psychopathology in the family context*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Neumann, A. (2010). *Emotion regulation and psychopathology in adolescence*. Utrecht University.
- Neumann, A., van Lier, P. A., Gratz, K. L., ve Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), 138-149.

- Newport, C. (2016). *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*.
- Nisha, K., ve Jayan, C. (2017). Perceived parenting styles and mental health of adolescents: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 7(9), 79-89.
- Nisha, M., ve Jayan, C. (2017). Perceived parenting styles and emotion regulation of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(5), 456-459.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., ve Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Obiena, B. A. S., Pongcol, M. A. A., Sequiña, A. J., Barnuevo, K. J., Gayas, K. V. E., Calvarez, J. B. S., ve Pasagad, J. N. (2024). A correlational study on the time management and school performance of senior high school students. *IJARIE*, 10(5), 183-188.
- Ochsner, KN ve Gross, JJ (2005). Duygunun bilişsel kontrolü. *Bilişsel Bilimlerdeki Eğilimler*, 9(5), 242-249.
- Odumeru, J. A. (2013). Effective time management. *Singaporean Journal of Business Economics, and Management Studies*, 2(1), 8-17.
- Oludipe, B. (2009). Influence of test anxiety on performance levels on numerical tasks of secondary school physics students. *Academic Leadership: Online Journal*, 7(4).
- Onur, B. (2014). *Benlik saygısının akademik başarı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. YÖRET Yayınları.
- Öner, N. (1990). *Türkiye 'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı* (2. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Öner, N. (1997). *Sınav kaygısı envanteri: Geliştirilmesi ve Türkçeye uyarlanması*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 58-72.
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Ailenin sosyo-ekonomik durumu ve akademik başarı ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 45-67.
- Öztürk, A., Yılmaz, E., ve Kılıç, R. (2019). Sınav Kaygısının Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri: Yeni Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(189), 75-92.
- Öztürk, M. (2010). Sınav kaygısı ve öğrenci performansı: Kavramsal çerçeve ve uygulamalar. *Türk Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 8(2), 101–120.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. In *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1–33.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376.
- Pekrun, R. (2006). Academic emotions and their effects on learning and achievement: A theoretical perspective. In P. A. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 289–315). Elsevier.
- 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.
- Pekrun, R., ve Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 8–10). Springer.

- Pekrun, R., ve Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, ve T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3–31). American Psychological Association.
- Pekrun, R., ve Stephens, M. (2012). Academic emotions and their effects on learning, motivation, and achievement. *Educational Psychology Review*, 24(4), 609–655. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9193-8>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., ve Maier, M. A. (2004). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 115–133.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Educational Psychology Review*, 19(1), 25–45.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., ve Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., ve Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 330–358.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002b). Achievement emotions: A control-value approach. *Educational Psychology Review*, 14(1), 13–36.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence* 27(5), 645–662.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>

- Permata Sari, S., Bulantika, S. Z., Dewantari, T., ve Rimonda, R. (2020). Effects of stress coping and emotion regulation on student academic stress. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 07(1), 73-78.
- Perry, N. B., ve Calkins, S. D. (2018). Emotion regulation in children and adolescents. In A. M. Huppert, D. S. Bennett, ve J. C. Andrews (Eds.), *The Wiley handbook of developmental psychopathology* (pp. 217–234). Wiley-Blackwell.
- Pintrich, P. R., ve 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>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 17, pp. 55–128). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5_2)
- Polat, M. (2009). Sosyo-ekonomik faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 89-105.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Preacher, K. J., ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavioral Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Preiss, D., Gayle, V., ve Allen, B. (2006). The effect of deep breathing on stress levels in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 20(3), 181–191. [https://doi.org/10.1300/J035v20n03\\_04](https://doi.org/10.1300/J035v20n03_04)

- Preiss, R. W., Gayle, B. M., & Allen, M. (2006). Test anxiety, academic self-efficacy, and study skills: A meta-analytic review. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis* (pp. 99–111). Lawrence Erlbaum Associates
- Putwain, D. (2008). Do examination stakes moderate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology, 28*(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/01443410701452264> Taylor ve Francis Online
- Putwain, D. (2008). Exam anxiety and academic outcomes. *Educational Psychology Review, 20*(3), 197–213.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(2), 141–155.  
<https://doi.org/10.1080/13632750802027713>
- Putwain, D., ve Daly, A. (2014). Exam anxiety, learning strategies, and academic performance: A contemporary perspective. *Educational Psychology Review, 26*(3), 347–365.
- Putwain, D., ve Daly, A. (2014). Test anxiety interventions: A review of current research. *Educational Psychology, 34*(1), 1–17.
- Rafiepoor, N., Taghipour, S., Ebadizadeh, A., ve Jafari, R. (2025). Predicting test anxiety based on emotion regulation difficulties: A cognitive-based analysis. *Journal of Iranian Educational Research and Assessment, 13*(46), 111–122.
- Rahim, M. (2024). Emotion regulation and stress coping mechanisms: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 55*(1), 45–61.  
<https://doi.org/10.1177/00220221231175969>
- Rahim, R., ve Saffinee, S. (2024). Motivation and emotion management among university students for time management balance. *Proceedings of the Global Wellness Conference (GLOW 2024)*, 38–42. Universiti Malaysia Kelantan.

- Rana, R. A., ve Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=2362291>
- Razali, S. N. A. M., Rusiman, M. S., Gan, W. S., ve Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 995, 012042. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/995/1/012042>
- Rezazadeh, M., ve Tavakoli, M. (2009). Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.
- Richards, T. (1987). Principles of time management. *Work and Stress*, 1(1), 73–78.
- Richardson, M., Abraham, C., ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Roberts, R. D., Schulze, R., ve Minsky, J. (2006). The relation of time management dimensions to scholastic outcomes. 2006 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Robinson, F. P. (1946). *Effective study*. Harper and Row.
- Rohner, R. P. (2004). "Parental Acceptance-Rejection Theory". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(4), s. 831-850.
- Roick, R., ve Ringeisen, T. (2017). Progressive muscle relaxation: A review of its effectiveness in stress reduction. *Stress and Health*, 33(4), 345–353.

- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Guilford Press.
- Sadık, F. (2002). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 16–21.
- Safrancı, Ö. (2015). *Çocukluk çağı psikolojik travmaları ile duygu düzenleme güçlüğü ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety: A review of interventions for college students. *Journal of College Counseling*, 14(2), 59–65.
- Samadpour Shahrak, J. (2013). *Lise öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu, özsaygı ve akademik başarı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sarason, I. G. (1975). Test anxiety, attention, and the general problem of anxiety. In C. D. Spielberger ve I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 1, pp. 165–188). Washington, DC: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and research. In C. D. Spielberger ve I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 193–216). Washington, DC: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Sarason, I. G., ve Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475–484). New York, NY: Springer.
- Sarason, I. G., ve Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 102–109. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.102>

- Sarason, S. B. (1984). Anxiety, stress, and coping in educational settings. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1008–1021.
- Sarason, S. B., ve Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 47(4), 810–817. <https://doi.org/10.1037/h0060009>
- Sarikaya, H., ve Gemalmaz, E. (2021). Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının yaygınlığı ve akademik motivasyon üzerindeki etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 412–430.
- Sarikaya, S., ve Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99–107. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.21.00297>.
- Sari, P., Bulantika, S. Z., Dewantari, T., ve Rimonda, R. (2020). Effects of stress coping and emotion regulation on student academic stress. *KONSELI: Jurnal Bimbingan Dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 73-80.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 123-145.
- Schoen, L. T., ve Teddlie, C. (2008). A new model of school culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, ve W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71–96). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4)
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.
- Schwarzer, R., ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171.
- Schwarzer, R., ve Hallum, S. (2008). Self-efficacy and academic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 987-1003.

- Seçim, G. (2020). Bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi: Duygu düzenleme becerilerinin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(56), 75–92.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524.
- Segool, N., vd. (2013). The effects of test anxiety on student performance. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547.
- Shadach, E., ve Ganor-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 585–596.
- <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0131-8>
- Sharma, C., ve Pravah, P. (2024). Nurturing corporate employee emotional well-being, time management and the influence on family. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(6).
- Sheppes, G., ve Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319–331. <https://doi.org/10.1177/1088868310395778>
- Silk, J. S., Steinberg, L., ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880.
- Singh, P. (2023). *Emotion regulation difficulties, perceived parenting and personality as predictors of health-risk behaviours among adolescents. Current Psychology*, 42(12896–12911). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02536-3>
- Singh, P., ve Singh, N. (2013). Difficulties in emotion regulation: A barrier to academic motivation and performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(2), 289-297.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2010). Self-concept and academic achievement. *Educational Psychology*, 30(3), 123-140..

- Slavin, R. E. (1996). *Education for all: Effective strategies for limited-resource schools*. Swets ve Zeitlinger Publishers.
- Soysal, N. (2019). "Sınav Kaygısı ve Duygu Düzenleme Stratejileri". *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 65(1), s. 65-80.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Theory, research, and applications*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1995). *State-trait anxiety inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (Series in Clinical and Community Psychology). Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Anton, W., ve Bedell, J. (1980). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gonzales, H., Taylor, C., Algaze, B., ve Anton, W. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1966). *The Test Anxiety Inventory* [Measurement instrument manual]. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Pollans, C., & Worden, T. J. (1983). Anxiety states and academic performance. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 287–319). Academic Press.
- Stifter, C. A., ve Augustine, M. (2019). Emotion regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, ve K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 405–430). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16)
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 17(3), 213-226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>

- Stöber, J., ve Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 17(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>
- Şad, S. N. (2012). Effects of parental involvement and socioeconomic status on academic achievement. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1217–1228.
- Şevik, M. (2014). Öğretmen desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56–62.
- Teixeira, R. J., da Conceição, V., Ferreira, J. M., & Freitas, D. (2022). Emotion regulation, coping, and test anxiety in adolescents: A moderated mediation model. *Journal of Adolescence*, 95, 156–167.
- Tektaş, M., ve Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 221–229.
- Thergaonkar, N. R., ve Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R. A., ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell Publishing.
- Thompson, R. A., ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). Guilford Press.
- Thompson, R. A., Goodman, M., ve Calkins, S. D. (2024). Advances in the study of emotion regulation: Developmental and clinical perspectives. *Annual Review of Psychology*, 75, 345–372.

- Thompson, R. A., Lewis, M. D., ve Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124–131. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Thompson, R. J., Liu, D. Y., ve Lai, J. (2024). What predicts the initiation and outcomes of interpersonal emotion regulation in everyday life? *Motivation and Emotion*, 48, 776–790. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10089-8>
- Tjaden, J., Rolando, D., Doty, J., ve Mortimer, J. T. (2019). The long-term effects of time use during high school on positive development. *Longitudinal and Life Course Studies*, 10(1), 51–85. <https://doi.org/10.1332/175795919X15468755933371>
- Tümekaya, S., Çelik, M., ve Aybek, B. (2010). Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 163-175.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uyar, A., ve Canpolat, M. (2023). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 94, 17-26. <https://doi.org/10.17753-sosekev.1263750-3004935>
- Vatan, S., ve Kahya, Y. O. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201.
- Von der Embse, N. P., Barterian, J. A., ve Segool, N. (2018). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., ve Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

- Wagner, P., Schober, B., ve Spiel, C. (2008). Study habits and academic success. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 123-145.
- Wagner, P., Schober, B., ve Spiel, C. (2008). Time-management training effects on university students' time-management skills and academic performance. *Journal of Psychology, 216*(2), 90–99.
- Wang, P., ve Wang, X. (2018). Effect of time management training on anxiety, depression, and sleep quality. *Iranian Journal of Public Health, 47*(12), 1822–1831.
- Wang, M., ve Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress: Genetic and environmental contributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(4), 440–448.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance: A practical guide to growing your own skills*. Nicholas Brealey Publishing
- Wilson, K., Joiner, R., ve Abbasi, Z. (2021). Time management strategies and academic success. *Learning and Individual Differences, 88*, 102002.
- Wilson, R., Joiner, K., ve Abbasi, A. (2021). Improving students' performance with time management skills. *Journal of University Teaching ve Learning Practice, 18*(4), Article 16. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.16>
- Wolters, C. A., ve Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1319–1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Won, S., ve Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences, 61*, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J., ve Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research, 106*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>

- Yadav, N., Yadav, K., Khare, A., Goel, O., ve Goel, P. (2023). Dynamic self-regulation: A key to effective time management. *International Journal of Novel Research and Development*, 8(11), d854–d876.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. (2003). Akademik başarıya etki eden tutumlar. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 37–44.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, M., ve Demir, F. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Psikolojik Etkileri ve Başa Çıkma Stratejileri. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 18(2), 115-130.
- Yılmaz Bodur, Z., ve Aktan, S. (2021). A research on the relationship between parental attitudes, students' academic motivation and personal responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 636-655.
- Yılmaz, A. (2013). Öğrenci kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(3), 345–362.
- Yiğit, İ., ve Guzey Yiğit, M. (2017). Duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiler: DERS-16'nın Türkçe uyarlaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(47), 41–58.
- Yiğit, İ., ve Guzey Yiğit, M. (2017). Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 1-9. DOI: 10.1007/s12144-017-9712-7.
- Yiğit, İ., ve Güzey Yiğit, M. (2017). Psychometric properties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 38(6), 1503–1511. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9712-7>

- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- York, T. T., Gibson, C., ve Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 20(5), 1–20.
- York, TT, Gibson, C. ve Rankin, S. (2015). Akademik başarının tanımlanması ve ölçülmesi. *Pratik değerlendirme, araştırma ve değerlendirme*, 20 (5), n5.
- Yurttaş Durak, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 4-8. sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması: Tekirdağ örnekleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
- Zeidner, M. (1990). Gender differences in scholastic ability and test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 150-156.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. *Emotion in Education*, 165–184. Elsevier.
- Zeidner, M., ve Mathews, G. (2005). Anxiety and cognition: A multidimensional approach. *Educational Psychology Review*, 17(3), 225–245. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-0003-2>
- Zelazo, P. D., ve Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York, NY: Guilford Press.

- Zhao, W., Wang, X., Li, J., Li, Q., ve Chen, C. (2022). Time is My Own Treasure: Parental Autonomy Support and Academic Procrastination Among Chinese Adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 2773–2782. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S373033>
- Zheng, Y., ve Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2).
- Zyberaj, J. (2022). Investigating the relationship between emotion regulation strategies and self-efficacy beliefs among adolescents: Implications for academic achievement. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1556–1569. <https://doi.org/10.1002/pits.22701>

# EKLER

BELGE TARİHİ: 27.05.2025 BELGE SAYISI: 2500018205

	<b>ETİK ONAY BELGESİ</b>	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	21.05.2025
Sayı	2025/05
Araştırmanın Niteliği	Bilimsel Çalışma
Araştırmanın Adı	<i>Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Zaman Yönetiminin Çoklu Arayıcılığı</i>
Sorumlu/Yürütücü Araştırmacının Adı Soyadı	Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU
Diğer Araştırmacı/lar Adı Soyadı	Selma AKTAŞ
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)  
Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR  
**Başkan**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Başkan V.**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Tarık ÖZKUL  
**Üye/Raportör**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Üye**

(Katıldı)  
Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Etik Kurulu Yeminli Sekreter Selda ŞENOL

Dokümantasyon Onayı Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Tems

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: HAD3MC7 Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/izu-ebys>



Değerli katılımcı,

Bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik yüksek lisans programı kapsamında yapılmaktadır. Bu araştırmanın konusu "Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Zaman Yönetiminin Çoklu Arayıcılığı"dır. Bu çalışmada amaç zaman yönetiminin diğer değişkenler üzerindeki etkisi ve aynı zamanda diğer değişkenlerin de birbirleri üzerinde dikkate alınır bir etkisinin olup olmadığıdır.

**Araştırmanın amacına ulaşması sizin vereceğiniz cevapların içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen size verilen formları dikkatlice okuyun ve size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

Katılımlarınızdan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrencisi, **Selma AKTAŞ**

### **EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

İsim-Soyisim:

1. Cinsiyet:

Kadın  Erkek

2. Sınıfınız:

Lise 2  Lise 3  Lise 4

4. Anne-babanızın tutumunu nasıl algılıyorsunuz?

İlgisiz  Demokratik  Aşırı Koruyucu  Otoriter

5. Bir önceki dönem akademik not ortalamanızın ham puanını yazıp ardında puan aralığını işaretleyiniz.

**Ham Puan:**

0-44  45-54  55-64  65-74  75-84  85-100

**EK-2 DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ ÖLÇEĞİ-KISA FORM (DERS-16)**

<i><b>YÖNERGE:</b> Aşağıdaki ifadelerin size ne sıklıkla uyduğunu, her ifadenin yanında yer alan 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Her bir ifadenin altındaki 5 noktalı ölçekten, size uygunluk yüzdesini de dikkate alarak, yalnızca bir tek boşluğu işaretleyiniz.</i>	<b>Hemen hemen hiç</b> (% 0- % 10)	<b>Bazen</b> (% 11 -% 35)	<b>Yaklaşık Yarı yarıya</b> (% 36 - % 65)	<b>Çoğu zaman</b> (% 66 -% 90)	<b>Hemen hemen her zaman</b> (% 91- %100)
1. Duygularıma bir anlam vermekte zorlanırım.					
2. Ne hissettiğim konusunda karmaşa yaşarım.					
3. Kendimi kötü hissettiğimde işlerimi bitirmekte zorlanırım.					
4. Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden çıkarım.					
5. Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağına inanırım.					
6. Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım.					
7. Kendimi kötü hissederken başka şeylere odaklanmakta zorlanırım.					

8. Kendimi kötü hissederken kontrolden çıktığım korkusu yaşarım.					
9. Kendimi kötü hissettiğimde bu duygumdan dolayı kendimden utanırım.					
10. Kendimi kötü hissettiğimde zayıf biri olduğum duygusuna kapılırım.					
11. Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım.					
12. Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmem için yapabileceğim hiçbir şey olmadığına inanırım.					
13. Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendimden rahatsız olurum.					
14. Kendimi kötü hissettiğimde kendimle ilgili olarak çok fazla endişelenmeye başlarım.					
15. Kendimi kötü hissettiğimde başka bir şey düşünmekte zorlanırım.					
16. Kendimi kötü hissettiğimde duygularım dayanılmaz olur.					

### EK-3 ZAMAN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ (ZAYÖ)

<i><b>YÖNERGE:</b> Aşağıdaki ifadelerin size ne sıklıkla uyduğunu, her ifadenin yanında yer alan 4 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Maddelerin her birini okuyun ve genel olarak size uygun olduğunu düşündüğünüz ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın.</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Her Zaman</b>
1. Yarın yapacağım işler bugünden bellidir.				
2. Hedeflediğim işlere başlamadan önce ne zaman bitmesi gerektiği bellidir.				
3. Hedeflediğim işleri planladığım sıra ve saate uygun olarak tamamlarım.				
4. İşlerime ve sosyal aktivitelere ayıracağım zamanın dengeli olması gerekir.				
5. Günlük ve haftalık hedeflerimi detaylı bir şekilde görebileceğim bir çizelge hazırlarım.				
6. Programımı günümün tamamını kapsayacak şekilde oluştururum.				
7. Programımı yenilemeden önce bir önceki programımın etkililiğini değerlendiririm.				
8. Yapabileceklerim konusunda kendi potansiyelim farkındayım.				

9. Yapacağım iş için gereken zamanla işe ayırdığım süre tutarlıdır.				
10. Alışkanlıklarıma bağlı kalırım.				
11. Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için gerekli adımları belirlerim.				
12. Boş zamanlarımı faydalı etkinliklerle değerlendirmek isterim.				
13. Bir işi yapmadan önce motive olmak için çalışma programı hazırlarım.				

#### EK-4. SINAV KAYGISI ENVANTERİ

<i><b>YÖNERGE:</b> Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.</i>	<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Sık Sık</b>	<b>Her Zaman</b>
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.				
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.				
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam...				
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır				
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim				
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim.				
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				

13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.				
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım...				
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.				
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.				
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam...				
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler:** Selma Aktaş

## **Eğitim Bilgileri**

**2016-2020** Bursa Uludağ Üniversitesi, Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

**2023-2025** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)** 80 Saat Teori 65 saat süpervizyon Eğitim -Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği

## **İş Deneyimi**

Şehit Er Tuncay Türken Ortaokulu-Psikolojik Danışman (devam etmekte)

