



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Durumluk Sınav Kaygısını Yordamada Ruminatif Tepkiler ve Cinsiyetin Rolü

### The Role of The Rumination and Gender on Prediciton State Test Anxiety

Oya Onat Kocabıyık<sup>1</sup>, Seda Donat Bacıoğlu<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

1. Derin düşünme
2. Durumluk sınav kaygısı
3. Ruminasyon
4. Saplantılı düşünme
5. Cinsiyet

#### Keywords

1. Deep thinking
2. State test anxiety
3. Rumination
4. Obsessive thinking
5. Gender

#### Başvuru Tarihi/Received

25.11.2019

#### Kabul Tarihi /Accepted

11.09.2020

#### Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin, saplantılı düşünme, derin düşünme ve cinsiyetlerinin durumluk sınav kaygısını ne derece yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde lisans öğrenimi gören toplam 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 271'i kadın (% 68.3), 126'sı erkek (% 31.7) ve yaş ortalaması 21.02'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ) ve Ruminatif Tepkiler Ölçeği Kısa Formu (RTÖ-KF) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, korelasyon ve aşamalı çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, durumluk sınav kaygısı ile ruminatif tepkiler, saplantılı düşünme ve derin düşünme arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi ile; sınav kaygısını yordamada saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, bu üç değişken sınav kaygısının % 24'ünü açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri, saplantılı düşünme ve derin düşünmeleri arttıkça durumluk sınav kaygıları da artmaktadır. Öte yandan, durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla durumluk sınav kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında tartışılmış, gelecekte yapılması planlanan çalışmalara ışık tutmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

#### Abstract

The aim of this study is to investigate relationships among state anxiety, the ruminative responses and gender. The study group consisted of 397 university students studying in different de-partments of Trakya University Faculty of Education. 271 of the participants were female (68.3%), 126 were male (31.7%) and the average age was 21.02. In this research, descriptive review method was used. As data collection tools; State Test Anxiety Scale and Ruminative Response Scale, Short Form were used. In order to analyze of the obtained data, Pearson's correlations and stepwise multiple regression techniques were performed. The findings indicated that there was a statistically significant positive correlation between state test anxiety and ruminative responses, obsessive thinking and deep thinking. As a result of the stepwise multiple regression; obsessive thinking, gender and deep thinking had a significant effect on predicting state test anxiety. These three variables explain 24% of the state test anxiety. Obsessive thinking, gender, and deep thinking predicted the state test anxiety. Also, there was a significant relationship between state test anxiety and gender. According to this, female university students have higher state test anxiety than men. Results were discussed based on theories and exist-ing findings and implications for future research presented.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Tekirdağ, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-0449-2893>

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Edirne, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-9901-0601>

### Introduction

Anxiety is, in general, related to the future and against stimuli that are perceived as threats from the internal or external world of the individual; emotional, physical and mental responses (Beck et al., 2005); It is defined as an unpleasant, uncomfortable and negative "mood" (Özgan & Balkar, 2008). According to Spielberger (1972), anxiety has two sub-dimensions: state anxiety and trait anxiety. Continuous anxiety is not seen in healthy individuals and may be a symptom of mood disorder. State anxiety is a type of anxiety that occurs only in certain situations and can be seen in everyone. When stress is intense, it is expected to increase the state anxiety level, decrease when stress disappears or disappear anxiety (Kara & Acet, 2012). Test anxiety is a current issue that is experienced intensively in post primary school education and brings with it some problems (Erözkan, 2004). It is a well-known fact that in our country, students have come to university through challenging exams based on competitive throughout their education. As, they are worried about not being university students so they have to complete their education and cope with the future anxiety (Çakmak & Hevedanlı, 2005). Therefore, the aim of the study is to investigate the level of ruminative responses of youth, obsessive thinking, deep thinking and gender predicting state test anxiety. It is thought that the results obtained from the research will guide and contribute to the researchers in the development and implementation of cognitive model-based programs in order to reduce exam anxiety and also in providing adaptive coping strategies to individual's emotion regulation.

### Method

This research is a descriptive survey model. The study group of the research consists of 397 students studying at Trakya University Faculty of Education. 271 of the participants were female (68.3%) and 126 were male (31.7%). Their ages ranged between 18 and 38 and the mean age was 21.02 (SD = 2.10). As data collection tools; State Test Anxiety Scale (STAS) and Ruminative Response Scale, Short Form were used. Correlation and stepwise multiple regression analyzes were performed in the analysis of the obtained data.

### Result and Discussion

The findings indicated that there was a statistically significant positive correlation between state test anxiety and ruminative responses ( $r = .42, p < .001$ ), obsessive thinking ( $r = .43, p < .001$ ) and deep thinking ( $r = .33, p < .001$ ). As the ruminative responses, obsessive thinking and deep thinking of university students increase, state exam anxiety increases. There was a significant negative correlation between state anxiety and gender ( $r = -.24, p < .001$ ). According to this, it is seen that female students have more state anxiety test than male students. As a result of the stepwise multiple regression; R2 values was examined, in the first stage, it was seen that obsessive thinking scores explained 18% of the total variance [ $F(1,395) = 87.42, p < .001$ ]; in the second stage, total variance was increased to 23% with the inclusion of gender scores in the procedure [ $F(2,394) = 58.70; p < .001$ ]; in the third stage, together with deep thinking, it was 24% [ $F(3,393) = 40.81; p < .001$ ]. In other words, these three variables explain 24% of the state test anxiety. The most important predictor contribution was from obsessive thinking, followed by gender and deep thinking, respectively. Considering aspects of relationships between variables, obsessive thinking and deep thinking, state test anxiety in positive direction, and gender predicted negatively. The positive relationship between obsessive thinking and state-test anxiety is an indicator that university students' ruminative responses cause increased state-test anxiety as they increase. In the study of Grant and Beck (2010), it was stated that students who had test anxiety showed a tendency to rumination even after the exam. Students with a high degree of rumination increase their test anxiety by considering their previous experiences. The increase in the level of obsessive thinking significantly explains both the increase in state anxiety and trait anxiety. The finding that deep thinking predicts state anxiety at a lower level than obsessive thinking shows that rumination may also be caused by a positive function of problem solving and it can also play a role in increasing anxiety along with obsessive thinking (Yılmaz, 2014). In the finding of the relationship between state-anxiety and gender, the state-anxiety of female students was found to be higher than male students. In the study conducted by Çakmak and Hevedanlı (2005), it was concluded that the anxiety, academic stress and depression levels of female students were higher than male students. As a result; In order to reduce exam anxiety, it is thought that guidance and counseling services will focus on studies to reduce exam anxiety by using cognitive and awareness based models.

### GİRİŞ

Kaygı, genel olarak gelecek ile ilgili olup, bireyin iç veya dış dünyasından gelen tehdit olarak algılanan uyarılara karşı; duygusal, bedensel ve zihinsel tepkiler verdiği (Beck vd., 2005); hoş olmayan, bireyi rahatsız eden ve olumsuz etkileyen bir "duygu durumu" olarak tanımlanmaktadır (Özgan ve Balkar, 2008). Spielberger (1972)'e göre, kaygının durumluk (state) kaygı ve sürekli (trait) kaygı olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Sürekli kaygı sağlıklı bireylerde görülmemekte ve bir duygu durum bozukluğu belirtisi olabilmektedir. Durumluk kaygı ise sadece belirli durumlarda ortaya çıkan ve herkeste görülebilen kaygı türüdür. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı düzeyinde yükselme, stres ortadan kalkınca azalma ya da kaygının ortadan kaybolması beklenmektedir (Kara ve Acet, 2012). Bu tür kaygı, bireyin günlük yaşamında düzenleyici bir rol üstlenerek, güvenlik ve hayatta kalmayı sağlayan koruyucu bir işlevi yerine getirirken (İkiz ve Uygur, 2019), başarı için iyi bir motivasyon aracı olarak bireyin dikkatini ve öğrenmesini kolaylaştıran bir işlevi de bulunmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Eğitim-öğretim ortamındaki kaygı, öğrencilerin geleceğe dönük hedef seçmesi, hedefe ulaşmak için çalışması, sonunda başarı duygusunu yaşaması için önemli ve gereklidir (Baltaş, 2005). Sınav kaygısı, kaygının genel tanımına uygun bir şekilde öğrencilerin sınavı, geleceğine yönelik bir tehdit olarak algılaması neticesinde, sınavla birlikte ortaya çıkan duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler içeren bir olgu olarak tanımlanabilir. Sınav esnasında bireyin kalp atışlarının hızlanması, midesinin ağrması, ellerinin terlemesi gibi fizyolojik belirtilerin ortaya çıkması duygusallık boyutunu; sınav öncesi ve sonrasında ortaya çıkan "yapamayacağım", "çok zor", "başaramazsam" gibi içsel diyaloglar bilişsel boyutunu göstermektedir (Altun vd., 2018; Cassidy ve Johnson, 2001; Erözkan, 2004). Sınav kaygısının normal düzeyde olması sorun olmazken, hiç olmadığı veya yüksek düzeyde olduğunda ele alınması gereken eğitsel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Baltaş, 2005). Çünkü sınav performansında başarısızlık (Bodas ve Ollendick, 2005), düşük not/puan (Farooqi, Ghani ve Spielberger, 2012), öğrenme ve dikkat problemleri (Jois ve Souza, 2018), yüksek düzeyde psikopatoloji depresyon, anksiyete vb. (Javnabakt vd., 2009) ve düşük özgüven (Jois ve Souza, 2018) gibi sorunlara neden olduğu bilinmektedir.

Alan yazında sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik başarı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), sınav hazırlanma (Ilgar, 2018), akademik erteleme (Aydın ve Koçak, 2016), öz-yeterlilik (Karaçanta ve Koç, 2015), aile eğitim durumu, meslek, gelir düzeyi vb. (Aydın ve Keskin, 2017), ebeveyn ve öğretmen tutumları (Boztepe, 2016; Güler ve Çakır, 2016) gibi değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra ayrıca sınav kaygısıyla ilişkili olan bir başka önemli değişken ise bireylerin ruminatif eğilimleridir. Ruminatif eğilimi olan öğrencilerin, sınavla ilgili olumsuz düşüncelere takılı kalmaktan, sınav kaygısıyla başa çıkamayarak bir kısır döngü içinde, giderek artan kaygı ve depresyon hali yaşadıklarını söylemek mümkündür. Nitekim, araştırmalar kaygı ve ruminasyonun normal popülasyonda yaygın olarak görüldüğünü bildirmektedir (Dupuy vd., 2001; Holaway vd., 2006; Papageorgiou, 2006; Yılmaz, 2014).

Ruminasyon; olumsuz bir olay deneyimlendiğinde sıkıntıya yanıt verme tarzı olarak, sıkıntı belirtilerine ve bu semptomların olası neden ve sonuçlarına tekrar tekrar ve pasif olarak odaklanmayı içeren bir yöntem olarak literatürde tanımlanmakta (Berman, vd., 2011); saplantılı düşünme (brooding) ve derin düşünme (reflection) şeklinde iki alt boyutunun bulunduğu ifade edilmektedir (Treyner vd., 2003). Saplantılı düşünme, üzgün hissedildiğinde kaygılı ve karamsar şekilde kendini diğer insanlarla kıyaslama ve eleştirme tarzındaki düşünceleri kapsamaktadır (Treyner vd., 2003). Kaygı beklenen tehdit karşısında gelecek yönelimli bir odak içerirken (Watkins vd., 2005), bu alt boyutta ruminatif tepki tipik olarak geçmiş odaklı kaygı temaları etrafında dönmektedir (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Bu ruminatif tepkide bireyler, daha çok olumsuz olaylarla ilişkili olan duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünmekte ve bunların sıkıntı belirtilerine odaklanmaktadır. Bu da bireylerin etkili problem çözme becerisini engelleyebilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000). Başka bir deyişle; sınava girecek olan öğrencinin “sınav çok zor olacak” olumsuz otomatik düşüncesinin devreye girmesiyle artmaya başlayan kaygı, öğrencinin geçmiş dönemde deneyimlemiş olduğu zorluklara sürekli odaklanarak sınavı yapamayacağı düşüncesiyle giderek karamsarlık içine düşmesi, kaygıyla başa çıkmasını zorlaştırmaktadır. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan başka çalışmalarda da ruminasyon ve akılcı olmayan düşünceler gibi değişkenlerin kaygı ile ilişkili olduğu (Aldoa ve Nolen-Hoeksama, 2010) ve ruminasyonun kaygının artmasında rol oynadığı (Nolen-Hoeksema 2000; Nolen-Hoeksema vd., 2008) bildirilmiştir. Ruminasyonun diğer alt boyutu olan derin düşünme ise, problem ve güçlüklerle başa çıkmak için bireylerin ne yapabileceklerini bulmaya çalışma şeklindeki düşüncelerini içermektedir (Treyner vd., 2003). Ancak alanyazında derin düşünmenin kısa ve uzun vadede etkilerinin farklı olabileceği vurgulanmaktadır. Özellikle uzun vadede etkisinin olumlu olduğu ve bireyin problem çözmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Treyner, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003). Nitekim yapılan bir çalışmada (Dora, 2012) sınav kaygısı ile derin düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Marroquin, Fontes, Scilletta ve Miranda (2010) tarafından yapılan çalışmada da bireylerin aktif ya da pasif başa çıkma becerisini kullanıp kullanmadığına bağlı olarak derin düşünmenin işlevsel hale gelebileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle derin düşünme farklı durumlarda farklı sonuçlara yol açtığı için, çeşitli durumsal taleplere göre bireylerin uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır (Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Dolayısıyla duruma göre kaygıyla başa çıkmada uyumlu başa çıkma stratejisi haline gelebilmektedir.

Sınav kaygısı ile ilişkili bir başka önemli değişken ise cinsiyettir. Sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmancının sonuçları kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Ayrancı ve Öge, 2011; Özgan ve Balkar, 2008; Softa vd., 2015). Bu durum kızların erkeklere göre genel anksiyete düzeylerinin yüksek olması (Bilge ve Bektaş, 2004; Genç, 2013; Özbaş vd., 2012), duygusal olmaları ve toplumsal olarak daha çok baskı altında olmalarıyla açıklanmıştır (Özbaş vd., 2012; Softa vd., 2015). Alyaprak (2006), kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedildiğini; pek çok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olmasının kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamasında etkili olabileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda bireylerin, duygularını ifade etmeyi ve kontrol etmeyi, duygularıyla başa çıkmayı sosyal talepler doğrultusunda belirledikleri (Kocabıyık, Çelik ve Dündar, 2014) hatta cinsiyete göre bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin farklılaşabileceği ifade edilmektedir (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Buna dayanarak içinde bulunulan sosyal çevre ve sosyal çevrenin taleplerini göz önünde bulundurmamak, sınav kaygısını doğru değerlendirmek açısından önemli olabilir.

Sınav kaygısı; birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde birtakım olumsuzlukları getiren güncel bir konudur (Erözkan, 2004). Ülkemizde de öğrenciler, eğitim-öğretim hayatları boyunca yarışma ve rekabete dayalı bir eğitim sisteminin ürünü olarak, zorlu sınavlardan geçerek üniversiteye geldikleri bilinen bir gerçektir. Üstelik üniversiteli olmalarıyla kaygıları bitmeyip, sonraki süreçte de öğrenimlerini tamamlama ve gelecek kaygısı ile baş etmek durumundadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin, saplantılı düşünme, derin düşünme ve cinsiyetlerinin durumluk sınav kaygısını ne düzeyde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel modele dayalı programların hazırlanmasında ve uygulanmasında ayrıca bireylere duygularını düzenlemede uyumlu başa çıkma stratejilerini kazandırmada araştırmacılara yol göstereceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma var olan bir durumun betimlenmeye çalışıldığı betimsel bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde (İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Okul Öncesi, BÖTE, Sosyal Bilgiler, Resim ve PDR) öğrenim gören toplam 397 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 271'i kadın (% 68.3), 126'sı erkek (% 31.7) olup, yaşları 18 ile 38 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 21.02'dir (SS= 2.10).

### Veri Toplama Araçları

#### Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ):

Şahin (2019) tarafından geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ) 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük toplam puan 22 olurken, en yüksek toplam puan ise 88'dir. Ölçek; bilişsel, psikososyal ve fizyolojik olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında incelenen uyum iyiliği indeksle-rinin birçoğunun ( $\chi^2/sd=1.72$ , CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05) kabul edilebilir seviyede uyum iyiliği değerlerine işaret ettiği ifade edilmiştir. Ölçeğin alfa iç tutarlık katsayıları Bilişsel alt boyutu için .93, Psikososyal alt boyutu için .84, Fizyolojik alt boyutu için .85 ve tüm ölçek için .94 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam ölçek için .90, Bilişsel alt boyutu için .86, Psikososyal alt boyutu için .73, Fizyolojik alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur.

#### Ruminatif Tepkiler Ölçeği, Kısa Formu (RTÖ-KF):

Nolen- Hoeksema ve Morrow (1991) tarafından geliştirilen, bireylerin ruminatif başa çıkma biçimini ne derece kullandığını değerlendiren 21 maddelik ruminatif tepkiler ölçeği uzun formunun Treynor ve ark. (2003) tarafından depresif belirtilerle ilgili maddelerin çıkartılmasıyla RTO kısa formu oluşturulmuştur. RTO-KF, 4'lu Likert tipi 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin karşılanamayan beklentilerle mevcut durumun pasif olarak karşılaştırılmasını içeren "saplantılı düşünme" ve problem ve zorlukların üstesinden gelme amaçlı zihinsel çabaları içeren "derin düşünme" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Özgün RTO-KF'nin ölçeğin uzun formu ile yüksek korelasyon gösterdiği ( $r = 0,90$ ) bulunmuş ve toplam RTO-KF, derin düşünme ve saplantılı düşünme alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,85, 0,72 ve 0,77 olarak bildirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplam ölçek ve alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik (iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için 0,85, derin düşünme faktörü için 0,77 ve saplantılı düşünme faktörü için 0,75) ve iyi derecede geçerlik Beck Depresyon Ölçeği (BDI) ile toplam puan için  $r = 0,60$ ; saplantılı düşünme için  $r = 0,59$  ve derin düşünme için  $r = 0,50$  değerlerine sahip olduğu bildirilmiştir (Erdur-Baker ve Bugay 2012). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam ölçek için .80, saplantılı düşünme .69, derin düşünme .72 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca sırasıyla saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin birlikte sınav kaygısını ne düzeyde yordandığını belirlemek için ise aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Veri toplama araçları toplam 400 kişiye uygulanmış ancak analiz öncesinde eksik ve hatalı doldurduğu tespit edilen üç kişinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çarpıklık (.788 ve .174 arasında) ve sivrillik değerleri (.199 ile-1.387 arasında) incelenmiş ve değerlerin +1.5 ve-1.5 arasında olmasından dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2013) hiçbir değişkenin dönüştürülmesine gerek olmadığı görülmüştür. Çok yönlü uç değer incelemesinde Mahalanobis uzaklık değeri kullanılmış ( $p < .001$ ) normallik varsayımını etkileyen uç değer olmadığı saptanmıştır. Varyans şişirme faktörleri (VIF) incelendiğinde, çoklu doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmada 397 kişiden elde edilen veriler kullanılmış ve analizler için gerekli olan sayıtlar karşılanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Durumluk sınav kaygısı, ruminatif tepkiler, cinsiyet, saplantılı düşünme ve derin düşünmeye ilişkin betimsel istatistikler ve bu değişkenler arasındaki korelasyon değerleri**

	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5
1.Durumluk Sınav Kaygısı	41.56	11.22	1				
2. Ruminatif Tepkiler	23.75	5.37	.42***	1			
3. Cinsiyet (kadın=0, erkek=1)	.32	.47	-.24***	-.07	1		
4. Saplantılı Düşünme	11.73	3.01	.43***	.88***	-.04	1	
5. Derin Düşünme	12.02	3.06	.33***	.89***	-.07	.57***	1

\*\*\*  $p < .001$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, durumluk sınav kaygısı ile ruminatif tepkiler ( $r = .42$ ,  $p < .001$ ) saplantılı düşünme ( $r = .43$ ,  $p < .001$ ) ve derin düşünme ( $r = .33$ ,  $p < .001$ ) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri, saplantılı düşünme ve derin düşünceleri arttıkça durumluk sınav kaygıları da artmaktadır. Durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet ( $r = -.24$ ,  $p < .001$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla durumluk sınav kaygısına sahip olduklarını göstermektedir.

**Tablo 2. Durumluk sınav kaygısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları**

Model	Yordayan Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	B	t	F	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
1	(Sabit)	22.93	2.06	-	11.15***	87.42***	.43	.18	.18
	Saplantılı Düşünme	1.59	.17	.43	9.35***				
2	(Sabit)	25.03	2.04	-	12.26***	58.70***	.48	.23	.05
	Saplantılı Düşünme	1.55	.16	.42	9.41***				
	Cinsiyet	-5.30	1.07	-.22	-4.97***				
3	(Sabit)	22.88	2.29	-	9.98***	40.81***	.49	.24	.01
	Saplantılı Düşünme	1.32	.20	.36	6.62***				
	Cinsiyet	-5.17	1.06	-.22	-4.86***				
	Derin Düşünme	.40	.20	.11	2.03*				

\*\*\*  $p < .001$ . \*  $p < .05$

Tablo 2’de R2 değerleri incelendiğinde, ilk aşamada saplantılı düşünme puanlarının toplam varyansın % 18’ini açıkladığı görülmektedir [F (1, 395) = 87.42.  $p < .001$ ]. İkinci aşamada cinsiyet puanlarının yordamaya katılması ile toplam varyans % 23’e [F(2,394): 58.70;  $p < .001$ ]; üçüncü aşamada derin düşünme ile birlikte % 24’e [F(3,393): 40.81;  $p < .001$ ] yükselmiştir. Bir başka ifadeyle aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda en önemli yordama katkısının saplantılı düşünmeden geldiği, bunu sırasıyla cinsiyet ve derin düşünmenin izlediği saptanmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin yönleri dikkate alındığında, saplantılı düşünme ve derin düşünmenin durumluk sınav kaygısını pozitif yönde cinsiyetin ise negatif yönde yordadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkilerinin ve cinsiyetin durumluk sınav kaygısını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi ile sınav kaygısını yordamada saplantılı düşünme, cinsiyet ve derin düşünmenin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, bu üç değişken sınav kaygısının % 24’ünü açıklamaktadır. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda en önemli yordama katkısının saplantılı düşünmeden geldiği, bunu sırasıyla cinsiyet ve derin düşünmenin izlediği görülmüştür.

Saplantılı düşünme ile durumluk sınav kaygısı arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, üniversite öğrencilerinin ruminatif tepkileri arttıkça durumluk sınav kaygılarının da artmasına neden olduğunun bir göstergesidir. Yılmaz (2014)’ın endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolünü araştırdığı çalışmasının sonucu da bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte; endişe ve saplantılı düşünmenin kaygı ve depresyonu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Saplantılı düşünme düzeyindeki artış hem durumluluk kaygı hem de sürekli kaygıdaki artışı anlamlı olarak açıklamaktadır. Saplantılı düşünme şeklindeki ruminasyonun, geçmişteki olumsuz yaşantılarla ilgili bilişler olduğu dikkate alınır, öğrencilerin zihinlerinin sınav ile ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimlerle sürekli meşgul olmasının, ilerideki sınav deneyimlerinin de olumsuz sonuçlanacağına dair inançlarını güçlendirdiği düşünülebilir. Böylelikle sınav öncesi veya sonrasında ve sınav sırasında durumluluk kaygısının artmasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir. Burhanoglu (2016)’na göre ruminatif düşünme biçimine sahip olan insanlar, önemli gördükleri meselenin akibeti konusunda kesinlikle kontrol edilemez olduğuna dair bir yargıya sahiptir. Öte yandan kaygı ve ruminasyon benzer kaynaklardan beslendikleri için bazı durumlarda birbirlerine dönüşebilmektedir. Örneğin sınava hazırlanan bir gencin, sınav için kaygılandıktan sonra kötü geçen sınavdan sonra “olacak mı olmayacak mı” şeklindeki düşüncesi ruminasyona yakındır. Sınav sonucu açıklanınca da başarılı olduysa ruminasyon tekrar “acaba okuyabilecek miyim” şeklinde kaygıya yerini bırakabilir. Grant ve Beck (2010) tarafından yapılan çalışmada da sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınavdan sonra bile ruminasyon eğilimi gösterdikleri ifade edilmiştir. Yüksek derecede ruminasyona sahip öğrenciler, önceki deneyimlerini fazla düşünerek sınav kaygılarını arttırmaktadırlar. Benzer şekilde bir başka çalışmada ruminasyonun, saplantılı düşünme faktörünün daha fazla depresyon ile ilişkili olduğu, saplantılı düşünmenin uyumlu başa çıkma stratejisi olmadığı ifade edilmektedir (Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003).

Bu araştırmada ayrıca derin düşünme ile durumluk sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve derin düşünmenin, saplantılı düşünmeye göre durumluk sınav kaygısını daha düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ruminasyonun aynı zamanda problem çözmeye yönelik olumlu bir işlevinden kaynaklanmış olabileceğini ve aynı zamanda saplantılı düşünme ile birlikte kaygıyı artırıcı rolü de üstlenebileceğini göstermektedir (Yılmaz, 2014). Nolen-Hoeksema (1996), ruminasyonun uyumsuz sonuçlarına odaklanmış; sorun çözme amaçlı olan kendi kendine derin düşünmenin bile olumsuz düşünme döngülerine girebileceğini ve böylece ruh halini bozabileceğini öne sürmüştür. Ancak Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) yapmış oldukları çalışmada derin düşünmenin olumsuz etki yarattığını iddia ettikleri gibi, derin düşünmenin kısa ve uzun vadeli etkileri arasında farklar olduğunu ifade etmişlerdir. Derin düşünme kullanımının kısa vadede değil, ancak uzun vadede olumsuz etkinin azalmasına neden olduğu iddia etmektedir. Yani, derin düşünmenin kısa vadede olumsuz etkilere yol açabileceği, ancak uzun vadede olumsuz etkilerin azaltılmasında uyarlayıcı olabileceği, belki de etkili bir problem çözmeye yol açabileceği ifade



edilmektedir. Dora (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, ruminatif tepkiler arasında, saplantılı düşünme ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, derin düşünme ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başka bir çalışmada da derin düşünmenin, bireylerin aktif ya da pasif başa çıkma becerisini kullanıp kullanmadığına bağlı olarak daha işlevsel hale gelebileceği ifade edilmektedir (Marroquin, Fontes, Scilletta ve Miranda, 2010). Özellikle uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak değerlendirilen; rumminasyonun (Garnefski vd., 2001; Thompson, 1991), bu biçimde sınıflandırılması yerine, farklı durumlarda farklı sonuçlara yol açtığı için, bireyin bu stratejileri esnek bir şekilde seçmesi, çeşitli durumsal taleplere uyum sağlamasına, dengeyi sürdürmesine olanak sağladığı belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Örneğin; uyumsuz başa çıkma stratejisi olarak kabul edilen rumminasyonun, sahip olunan amacın engeller karşısında korunmasına ihtiyaç duyulduğu durumlarda uyumlu hale gelebileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, farklı durumsal taleplere göre duygu düzenleme stratejileri arasından esnek seçim yapabilmenin sağlıklı bir uyumu ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Bu nedenle bireylerin uyarlanabilir duygu düzenleme stratejileri gibi alternatif başa çıkma stratejilerini kullanmayı öğrenmeleri önemli hale gelmektedir.

Durumluk sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik bulguda, kız öğrencilerin durumluk sınav kaygıları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çakmak ve Hevedanlı (2005), tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin kaygı, akademik stres ve depresyon düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Softa ve diğerleri (2015) de benzer şekilde yapmış oldukları araştırmada, kızların sınava dair durumluk kaygı belirtilerini (hızlı kalp atışı, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik vb.) daha çok yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar sınav kaygısı ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bozkurt, 2004; Karaçanta ve Koç, 2015; Rezazadeh ve Tavakoli, 2009; Yılmaz, 2014). Rumminasyon faktörünü dikkate alarak yapılan bir çalışmada, kızlar hem derin düşünme hem de saplantılı düşünme faktörlerinden erkeklere göre daha yüksek puan almış olsalar da sadece saplantılı düşünme faktörünün depresif belirtilerde cinsiyet farkına aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kızların genellikle erkeklerden daha fazla derin düşünceye daldıkları, ancak bu derin düşünce saplantılı düşünme biçimini aldığı zaman, kızlarda erkeklere kıyasla daha fazla kaygıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Trenor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema, 2003). Öte yandan, bir başka çalışmada da düşük öz kontrol düzeyine sahip, duygularını düzenleyemeyen ve saplantılı düşünme eğiliminde olan kızların, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşama eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Dora, 2012).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; sınav kaygısını azaltmada, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, bilişsel ve farkındalık temelli modellerden yararlanarak üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalara ağırlık vermesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile sınırlı olup, gelecek araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde de inceleme yapılması; sınav kaygısına aracılık eden farklı değişkenler, rumminasyonun türleri ile kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yapılması önemli olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
- Altun, Z.D., Avcı, G., Gümüş, Özüpekçe, S. & Gümüş, N. (2018). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 151-166.
- Alyaparak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Aydın, M. & Keskin, İ. (2017). 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, K. & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-37.
- Ayrancı, E. & Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 87-102.
- Baker, Ö.E. & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10(2), 1-16.
- Baltaş, A. (2005). Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York, NY, US: Basic Books.
- Berman, M. G., Peltier, S., Nee, D. E., Kross, E., Deldin, P. J., & Jonides, J. (2011). Depression, rumination and the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 548-555.
- Bilge, A., Pektaş, İ. (2004). Öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, durumluk/sürekli anksiyete düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*.20 (1): 47-55
- Bodas, J. & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
- Boztepe, D. (2016). Ebeveyn beklentilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi: Lise son sınıf öğrencilerine yönelik bir değerlendirme. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Entstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Burhanoglu, S. (2019, Temmuz 12). Tekrarlayıcı düşünce tipleri ve ruminasyon <http://www.sabirburhanoglu.com/tekrarlayici-dusunce-tipleri-ve-ruminasyon> adresinden elde edilmiştir.
- Cassady, J. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji bölümleri Öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 14.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 202-238.
- Çelik, H., & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Dora, G. A. (2012). The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Dupuy, J.B., Beaudoin, S., & Rheume, J. (2001) Worry: daily self-report in clinical and non-clinical populations. *Behav. Res Ther.*, 25, 207-11.
- Erdur-Baker, Ö., & Bugay, A. (2010). The short version of ruminative response scale: reliability, validity and its relation to psychological symptoms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2178-2181.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 13-38.
- Farooqi, Y.N., Ghani, R. ve Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
- Holaway, R.M., Rodebaugh, T.L., Heimberg, R.G. (2006) The epidemiology of worry and generalized anxiety disorder. *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment*, GCL Davey, A Wells (Ed.), Chichester, Wiley. s. 3-20.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sos-yal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Grant, D. M., & Beck, J. G. (2010). What predicts the trajectory of rumination?: A prospective evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 480-6. doi:10.1016/j.janxdis.2010.03.004.
- Güler, D. & Çakır, S. G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- İlgar, Ş.M. (2018). Eğitsel rehberlikte bazı çalışma alanları: Motivasyon-verimli ders çalışma alışkanlığı-sınav kaygısı. İçinde E.İşmenoğlu & Ş. İlgar (Ed), Öğretmen ve öğretmen adayları, (ss: 99-130) 7.baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- İkiz, E.F. & Uygur, S.S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programlarının etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.
- Javnbakht, M, Hejazi Kenari, R, & Ghasemi, M. (2009). Effects of yoga on depression and anxiety of women. *Complement Ther Clin Practice*, 15, 102- 104.
- Jois, S.N. & Souza, L. D. (2018). The effectiveness of superbrain yoga on concentration, memory and confidence in school students. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 17(4), 741-744.
- Kara, H. & Acet, M. (2012). Spor yöneticilerinde durumluk kaygısının otomatik düşünceler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 244-258.
- Karaçanta, H. & Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Kocabıyık, O. O., Çelik, H., & DüNDAR, Ş. (2014). Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kur-gusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 79-92.
- Marroquin, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition and Emotion*. 24(8), 1446-1455.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-11.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115.
- Nolen-Hoeksema S., Wisco, B.E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3,400-24.
- Özgan, H. & Balkar, B. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 337-350.
- Özbaş, A. A., Sayın, A., Çoşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 81-89.
- Papageorgiou, C. (2006). Worry and rumination: styles of persistent negative thinking in anxiety and depression. *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment*, GCL Davey, A Wells (Ed.), Chichester, Wiley. s. 21-40.
- Rezazade, M. & 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.
- Sakakibara, R., & Endo, T. (2016). Cognitive Appraisal as a Predictor of Cognitive Emotion Regulation Choice. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 175-185.

- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 163.
- Softa, H., Karamehmetođlu, G., & abuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4)
- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and research in anxiety*. New York: Academic Press.
- Şahin, A. (2019). Durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik alışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 78-90.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edn. Northridge, CA: California State University. Pearson, Boston.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247-259.
- Yılmaz, A.D. (2014). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25, 1-9.
- Watkins, E., Moulds, M., & Mackintosh, B. (2005). Comparisons between rumination and worry in a non-clinical population. *Behaviour Research and Therapy*, 43,1577-85.