

**T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**10-14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SÜREKLİ  
KAYGI DÜZEYİ, ÜSTBİLİŞ SORUNLARI VE DÜŞÜNCE EYLEM  
KAYNAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esra ÇÖPÜRKAYA**

**Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Bilim Dalı**

**Mart, 2021**



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**10-14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SÜREKLİ  
KAYGI DÜZEYİ, ÜSTBİLİŞ SORUNLARI VE DÜŞÜNCE EYLEM  
KAYNAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esra ÇÖPÜRKAYA  
(Y1712.270031)**

**Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mesut YAVUZ**

**Mart, 2021**

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “10-14 Yaş Aralığındaki Ortaokul Öğrencilerinde Sürekli Kaygı Düzeyi, Üstbiliş Sorunları ve Düşünce Eylem Kaynaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki tüm safhalarında bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın bulunmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2021)

**Esra ÇÖPÜRKAYA**

## **ÖNSÖZ**

Tez konumun belirlenmesinde bana ilham veren, çalışmanın tüm aşamalarında bilgi ve deneyimiyle yoluma ışık tutan, her daim hissettirdiği desteğiyle çalışma gayretimi taze tutmama yardımcı olan çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Mesut Yavuz'a teşekkürlerimi sunmaktan onur duyarım.

Eğitim hayatımın başından bu yana en büyük destekçilerim olan, varlıklarından dolayı her daim kendimi şanslı hissettiğim çok kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın okullardaki uygulamasında desteklerini esirgemeyen okul idarecilerine ve meslektaşlarım olan psikolojik danışmanlara müteşekkirim. Bu çalışmanın tamamlanmasına katkıda bulunmuş olan herkese ayrı ayrı teşekkür ederim.

Yapılan bu çalışmanın, akademik ve klinik alanda yol gösterici bir kaynak olması dileğiyle.

**Mart, 2021**

**Esra ÇÖPÜRKAYA**

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

|   |          |
|---|----------|
| YEMİN METNİ .....   | iii      |
| ÖNSÖZ.....  | iv       |
| İÇİNDEKİLER .....   | v        |
| KISALTMALAR .....   | vii      |
| ÇİZELGE LİSTESİ.....  | viii     |
| ÖZET.....   | ix       |
| ABSTRACT.....   | x        |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>   | <b>1</b> |
| 1.1 Araştırmanın Problemi .....   | 2        |
| 1.1.1 Alt problemler .....  | 2        |
| 1.2 Araştırmanın Amacı .....  | 2        |
| 1.3 Araştırmanın Önemi .....  | 3        |
| 1.4 Sayıtlılar .....  | 3        |
| 1.5 Sınırlılıklar .....   | 4        |
| 1.6 Tanımlar .....  | 4        |
| <b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>  | <b>5</b> |
| 2.1 Kaygı .....   | 5        |
| 2.1.1 Kaygının türleri .....  | 6        |
| 2.1.1.1 Durumluk kaygı .....  | 6        |
| 2.1.1.2 Sürekli kaygı .....   | 6        |
| 2.1.2 Kaygının belirtileri .....  | 7        |
| 2.1.3 Kaygının etiyolojisi .....  | 8        |
| 2.1.4 Kaygının kuramsal açıklamaları .....                                      | 9        |
| 2.1.4.1 Psikanalitik yaklaşım .....   | 9        |
| 2.1.4.2 Davranışçı yaklaşım .....   | 10       |
| 2.1.4.3 Bilişsel yaklaşım .....   | 11       |
| 2.1.5 Çocuk ve ergenlerde kaygı bozuklukları .....                              | 12       |
| 2.1.6 Kaygı bozukluklarında tedavi .....  | 13       |
| 2.1.7 Sürekli kaygı ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri .....            | 16       |
| 2.1.8 Kaygı ile üstbilis sorunları ilişkisi .....                               | 17       |
| 2.2 Üstbilis .....  | 19       |
| 2.2.1 Üstbilisi açıklayan modeller.....   | 20       |
| 2.2.1.1 Flavell'in üstbilis modeli .....  | 20       |
| 2.2.1.2 Brown'un üstbilis modeli .....  | 22       |
| 2.2.1.3 Nelson ve Narens'in üstbilis modeli .....                               | 24       |
| 2.2.2 Üstbilis ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri .....                 | 25       |
| 2.2.3 Üstbilis ile düşünce eylem kaynaşması ilişkisi .....                      | 26       |
| 2.3 Düşünce Eylem Kaynaşması .....  | 27       |
| 2.3.1 Düşünce eylem kaynaşması ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri ..... | 28       |
| 2.3.2 Düşünce eylem kaynaşması ile kaygı ilişkisi.....                          | 29       |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>  | <b>31</b> |
| 3.1 Araştırmanın Modeli .....  | 31        |
| 3.2 Evren-Örnekleme .....  | 31        |
| 3.3 Veri Toplama Araçları .....  | 31        |
| 3.3.1 Sosyodemografik bilgi formu .....  | 32        |
| 3.3.2 Çocuklar için sürekli kaygı envanteri (SKE-Ç) .....  | 32        |
| 3.3.3 Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE).....   | 32        |
| 3.3.4 Çocuklar için düşünce eylem kaynaşması ölçeği (DEK-Ç).....   | 33        |
| 3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi .....  | 33        |
| 3.4.1 Verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel yöntemler.....   | 33        |
| 3.4.2 Verilerin toplanması.....  | 34        |
| 3.4.3 Verilerin analizi.....   | 34        |
| <b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>   | <b>35</b> |
| 4.1 Sosyodemografik Bilgiler .....   | 35        |
| 4.2 Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşım<br>Farklılaşmadığının Bağımsız Gruplar t Testi ile Analizi ..... | 37        |
| 4.3 Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı<br>Korelasyon Katsayısı Analizi .....                            | 38        |
| 4.4 Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal<br>Regresyon Analizi .....   | 39        |
| <b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>  | <b>40</b> |
| 5.1 Tartışma.....  | 40        |
| 5.2 Sonuçlar.....  | 44        |
| 5.3 Öneriler.....  | 45        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>   | <b>47</b> |
| <b>EKLER.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>   | <b>68</b> |

## **KISALTMALAR**

|               |   |
|---------------|---|
| <b>SKE-Ç</b>  | : Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri         |
| <b>ÜBÖ-ÇE</b> | : Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu          |
| <b>DEK-Ç</b>  | : Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği |
| <b>DEK</b>    | : Düşünce Eylem Kaynaşması                      |
| <b>BDT</b>    | : Bilişsel Davranışçı Terapi                    |
| <b>OKB</b>    | : Obsesif Kompulsif Bozukluk                    |



## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

|   |    |
|---|----|
| <b>Çizelge 4.1:</b> Katılımcıların Sosyodemografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....   | 35 |
| <b>Çizelge 4.2:</b> Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklaşıp Farklaşmadığının Bağımsız Gruplar t Testi ile Analizi ..... | 37 |
| <b>Çizelge 4.3:</b> Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi.....                         | 38 |
| <b>Çizelge 4.4:</b> Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi .....                                     | 39 |

## 10-14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ, ÜSTBİLİŞ SORUNLARI VE DÜŞÜNCE EYLEM KAYNAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### ÖZET

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Yöntem:** Kesitsel nitelikteki bu araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan 3 ortaokulda öğrenimlerine devam eden 761 öğrenciden (%48,6 kız, s=370; %51,4 erkek, s=391) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri katılımcılara Sosyodemografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri (SKE-Ç), Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE) ve Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeğinin (DEK-Ç) uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde Bağımsız Gruplar t Testi Analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ve Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Kızların SKE-Ç puan ortalamaları erkeklere oranla anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. SKE-Ç toplam puanları; ÜBÖ-ÇE toplam puanları ve DEK-Ç toplam puanları ile pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon göstermektedir. Olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme puanları, SKE-Ç toplam puanları ile pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon göstermektedir. Olumsuz üst endişeler, olumlu üst endişeler, batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları, DEK-Ç puanları ve yaş değişkeni, SKE-Ç puanlarını anlamlı ölçüde yordamaktadır.

**Sonuç:** Üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşmasının sürekli kaygı düzeyi ile anlamlı ilişkisi olduğu sonucu dikkate alındığında, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşmasına yönelik terapötik müdahaleler kaygı bozukluklarının sağaltımında etkili olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sürekli Kaygı, Üstbiliş, Düşünce Eylem Kaynaşması, Ergenlik*

**INVESTIGATING THE RELATIONSHIPS BETWEEN TRAIT ANXIETY  
LEVELS, METACOGNITION PROBLEMS AND THOUGHT-ACTION  
FUSION IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS AGED BETWEEN 10-14 YEARS  
OLD**

**ABSTRACT**

**Objective:** The aim of this study is to investigate the relationships between trait anxiety levels, metacognition problems and thought-action fusion in middle school students aged between 10-14 years old.

**Method:** The sample of this cross sectional study consists of 761 students (48,6% female, n=370; 51,4% male, n=391) obtained from three middle schools from Avcılar in Istanbul. The enstruments used in this study are Sociodemographic Data Form, Trait Anxiety Levels Inventory For Children, Metacognition Questionnaire For Children And Adolescents (MCQ-C) and Thought-Action Fusion-Child Version (TAFIC). Independent Sample t Test, Pearson Product Moment Correlation Test and Multivariate Linear Regression Analysis were performed for study statistical analysis.

**Results:** Trait anxiety levels scores were higher in females compared to males. Trait anxiety levels scores were positively correlated with MCQ-C total scores and TAFIC total scores, significantly. Positive meta worry, negative meta worry, superstitious punishment and responsibility beliefs, cognitive monitoring scores were positively correlated with trait anxiety levels scores, significantly. Positive meta worry, negative meta worry, superstitious punishment and responsibility beliefs scores, TAFIC scores and age variables predict trait anxiety levels, significantly.

**Conclusion:** Considering the significant relationships between trait anxiety levels, metacognition problems and thought-action fusion, therapeutic interventions focusing on metacognition problems and thought-action fusion problems may be efficient in treatment of problems about high anxiety levels.

**Key Words:** Trait Anxiety, Metacognition, Thought-Action Fusion, Adolescence

## 1. GİRİŞ

Kaygı bozuklukları, çocuk ve ergenlerde arkadaş ve aile ilişkileri ile okul ve ders başarısını önemli ölçüde etkileyebilen, yaygın gözükten ruhsal sorunlardır. Çocuk ve ergenlerde görülen kaygı bozukluklarının yetişkinlik döneminde de genellikle devam ettiği ve eşlik eden diğer ruhsal sorunların oluşumunda etkisi bulunabildiği bildirilmektedir. Bu nedenle erken dönemde kaygı bozukluklarının teşhis ve sağaltım çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır (Akdemir ve Ünal, 2010). Kaygı, insanın temel duygularından biri olan korkunun yaygınlaşmış ve nesnesi belirsiz olan türüdür (Morgan, 1991). Bireyde endişe ve gerginlik şeklinde öznel olarak hissedilen bir duygudur (Kozacıoğlu ve Gördür, 1995). Normal düzeyde kaygının bireyin, benliğini tehditlere karşı koruyucu ve yaptığı işlerde başarılı olabilmesi için güdüleyici işlevi vardır. Kaygının yüksek düzeyde olması ise bireyin çevreyle uyumunu bozabilmektedir (Bedir, 2008).

Ruh sağlığı sorunları ile ilgili üstbilişsel modelleri araştıran çalışmalar, üstbiliş sorunlarının kaygı bozukluklarının gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Irak, 2012). Yapılan araştırmalar bireylerin yaşadıkları kaygı bozukluklarının işlevsel olmayan inançlar ve başa çıkma tarzlarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bireylerde işlevsel olmayan inançlar ile ilişkili olumlu ve olumsuz üstbiliş sorunları bulunmaktadır (Cartwright-Hatton & Wells 1997, Gwilliam vd., 2004; akt: Irak, 2012). İşlevsel olmayan inançlar, üstbiliş sorunları ile ilişkili olarak bilişsel çarpıtma riskini arttırmaktadır. Üstbiliş, bilişsel çarpıtma ve işlevsel olmayan inançların ortaya çıkmasında etkili bir sistemdir. Üstbiliş, düşünme üzerine düşünme anlamında kullanılan psikolojik bir terimdir. Örneğin; “Sınav için kaygılanmam normal, kaygılanmazsam çalışmam.” olumlu üstbilişsel sorunu, “Sınav için kaygılanırsam kontrolümü kaybederim.” olumsuz bir üstbilişsel sorunu göstermektedir. İki üstbiliş sorunu da kaygı düzeyini arttırabilmektedir (Ellis & Hudson, 2010). Bu nedenle yüksek kaygı

sorunlarının ortaya çıkmasında üstbiliş sorunlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar kaygı bozukluklarının ortaya çıkmasındaki bir diğer önemli etkenin düşünce eylem kaynaşması olabileceğini belirtmektedir (Muris vd., 2001). Düşünce eylem kaynaşması, akla gelen düşüncenin gerçeğin karşılığı olduğu ve kesin davranışsal bir karşılığı olacağı anlamına gelmektedir. Örneğin; “Sınavda streslenip bayılabileceğimi düşündüm. Öyleyse sınavda bayılacağım.” Bu düşünce eylem kaynaşması örneği, sınavla ilgili kaygı düzeyini arttırabilecektir.

## **1.1 Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmada temel problem; 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Temel probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

### **1.1.1 Alt problemler**

10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi ile üstbiliş sorunları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi ile düşünce eylem kaynaşması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?

10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilecek olan hipotezler şu şekildedir:

H1: 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde üstbiliş sorunları, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.

H2: 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde düşünce eylem kaynaşması, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.

H3: 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

H4: 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde yaş sürekli kaygı düzeyi ile ilişkilidir.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Literatür incelendiğinde, kaygı düzeyinde üstbilişin etkisini araştıran çalışmalar üstbiliş sorunlarının yüksek kaygı düzeyinde etkili olduğunu doğrulayan sonuçlar bildirmektedirler (Tosun & Irak, 2008; Irak, 2012). Ek olarak yüksek kaygı düzeyi ile düşünce eylem kaynaşması arasında ilişki olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur (Muris vd., 2001; Yavuz vd., 2020). Bilgilerimize göre bu çalışma ülkemizde 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasındaki ilişkiyi bir arada inceleyen ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Kaygı bozuklukları, çocuk ve ergenlerde arkadaş ve aile ilişkilerini, okul ve ders başarısını önemli ölçüde etkileyebilen, yaygın gözükten ruhsal sorunlardır. Araştırma sonuçlarında elde edilecek bilginin hem konu ile ilgili literatürdeki bilgi eksikliğini gidereceği, klinik alanda çalışan ruh sağlığı profesyonellerine önemli bir bilimsel veri olacağı hem de bu değişkenlerle ilgili daha sonra yapılacak olan çalışmalara yol gösterici bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

### **1.4 Sayıtlar**

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin veri toplama araçları olan sosyodemografik bilgi formu, çocuklar için sürekli kaygı envanteri, üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu ile çocuklar için düşünce eylem kaynaşması ölçeğine samimi ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma için istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

## 1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklem grubu İstanbul ili Avcılar ilçesinden alınan örneklem grubuyla sınırlıdır.

Araştırmanın örneklem grubu yalnızca devlet okullarıyla sınırlıdır. Özel okullar dahil edilmemiştir.

Araştırmanın kesitsel nitelikli olması nedensellik konusunda kesin bir yargıya varılmasını engellemektedir.

Araştırmada yapılandırılmış klinik görüşme bulunmamaktadır.

## 1.6 Tanımlar

**Sürekli Kaygı:** Bireyin bir süreç içinde yaygın kaygı deneyimlemesine yatkın olma eğilimidir. İçinde bulunulan koşulların genellikle stres verici olarak algılanması ve yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireyler objektif kriterlere göre nötr bulunan durumları bile tehdit kaynağı olarak algılamaktadır (Özusta, 1995).

**Üstbiliş Sorunları:** İşlevsel olmayan inançlar, bilişsel hatalar ve davranışsal sorunlara neden olabilen ruh sağlığı bozukluklarının ortaya çıkmasında etkili olabilen işlevler sorunlarıdır. Bireyin işlevsel olmayan inançlarına yönelik olumlu ve olumsuz üstbilişlerini ifade etmektedir (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Yapılan çalışmalar üstbiliş sorunlarının yaygın kaygı bozukluğu (Wells, 2005), obsesif kompulsif bozukluk (Myers & Wells, 2005) ve depresyon (Papageorgiou & Wells, 2003) gibi ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Irak, 2012).

**Düşünce Eylem Kaynaşması:** Düşünce ile eylemin eşdeğer kabul edilmesi ve düşüncelerin gerçeğin tam bir karşılığı olduğu inancı ile karakterizedir. Düşüncelere verilmiş olan bu abartılmış güç bir tür yanlış inançtır (Freeston, Rheume & Ladouceur, 1996).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2.1 Kaygı

Kaygı, bireyin nedeni açık şekilde belli olmayan, içten gelen bir sıkıntı duygusu ile birlikte fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal değişimler göstermesine yol açan ruhsal belirtidir (Özer, 2002). Kaygı kelimesi eski Yunanca bir kelime olan *anxietas*'ten gelmektedir. Merak, endişe ve korkuyu anlatmakta kullanılmıştır (Köknel, 1989). Kaygı kavramı kolaylıkla korku ile karıştırılabilmektedir. Korku kaynağının belli olması, daha kısa süreli ve daha şiddetli yaşanması gibi özellikleriyle kaygıdan farklılaşmaktadır (Özer, 2002). Kişilik ve davranışlar ile ilgilenen kuramlar, kaygının kişilik yapılanmasında ve davranışların belirlenmesinde etkin role sahip olduğunu ifade etmekte ve kaygı kavramının ruhsal süreçlerde önemine yönelik vurgu yapmaktadırlar (Köknel, 1985).

Kaygı, bireyin kendisini her an olumsuz bir durumla karşılaşabileceği gibi alarm durumunda hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyde rahatsız ve huzursuz edici hisler uyandırsa da hayatı boyunca karşılaşabileceği, tehdit edici olarak algıladığı durumlarla baş edebilmesine yardımcı olan hayati bir güçtür (Işık, 1996; akt: Demiriz ve Ulutaş, 2003). Kaygının normal boyutu, bireyin çevreye uyumuna, benliğin korunmasına yardımcı olan ve tehlike ortadan kalktığında sona eren boyutudur (Coşkun, 1998). Örnek olarak çocuğun derste başarısızlık yaşamaması için daha çok çalışmaya yönelten motive edici özelliği sayılabilmektedir (Akgün vd., 2007). Bireyin yaşamsal tehditlerle mücadele edebilmesi ve kendini koruyabilmesi için yeni araçlar meydana getirmesini, yaratıcılık ve keşfetme özelliklerini geliştirmesini, rekabet ortamında kendini ileri taşıyabilecek üst düzey işler yapabilmesini sağlamaktadır (Çifter, 1985; Çevik, 1993; akt: Demiriz ve Ulutaş, 2003).

Kaygının patolojik boyutu ise uzun süreli, şiddetli yaşanan ve bireyin sosyal yaşamını, kişiler arası ilişkilerini, mesleki işlevselliğini olumsuz yönde



etkileyen boyutudur (Dürü, 1999). Yaşanan tehlikelere uygunsuz yanıt verme olasılığını arttırmaktadır. Tehlike durumunun ortadan kalkmasına rağmen bireyin uygunsuz, abartılmış, orantısız yanıtları ve savunucu davranış özellikleri devam edebilmektedir (Geçtan, 1995).

### **2.1.1 Kaygının türleri**

Spielberger tarafından kaygı kavramı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrılarak açıklanmıştır (Öner ve Le Compte, 1983).

#### **2.1.1.1 Durumluk kaygı**

Bireyin maruz kaldığı endişe verici durumdan kaynaklanan stres, huzursuzluk gibi ruhsal, olumsuz bir durum yaşayacağına ve bununla başa çıkamayacağına dair beklenti, duyarlı bir kişilik olduğuna dair inanç, aşırı odaklanma, dikkatin işlevinin azalması gibi bilişsel ve terleme, titreme, kızarma gibi bedensel belirtilerin eşlik ettiği huzursuzluk ve tedirginlik hissi yaşama halidir. Endişe verici duruma maruz kalmanın sonlanması ile huzursuzluk ve tedirginlik halinin azalması ya da ortadan kalkması beklenilmektedir (Öner ve Le Compte, 1983). Durumluk kaygıda bireyin kaygı verici duruma yönelik algısı ve bu durumun devamlılığına dair yorumu kaygının şiddet ve süresinde belirleyici rol oynamaktadır (Özusta, 1995).

#### **2.1.1.2 Sürekli kaygı**

Bireyin kaygı yaşantısına eğilimli olmasını ifade eden kavramdır. Nesnel ölçütlere göre nötr bulunan koşulların bile tehdit edici olarak algılanmasıyla oluşan sürekli gergin ve tedirgin hissetme halidir. Bireyin yaşantısını genellikle stres verici olarak algılama ve yorumlaması sonucu ortaya çıkabilmektedir. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması durumluk kaygıyı diğer kişilere göre daha sık ve yoğun şekilde yaşamakta etkilidir (Öner ve Le Compte, 1983; Özusta, 1995). Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması bireyin yaşadığı koşullara uyum sağlayabilmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Muris, 2002; akt: Çolak ve ark., 2017).

### 2.1.2 Kaygının belirtileri

Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler kaygının etkisiyle çok sayıda bilişsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal belirti göstermektedirler. Bu belirtilerden bazıları aşağıda verilmiştir.

**Bilişsel Belirtiler:** Kaygı bireyin kendisinin veya diğer insanların başına gelebilecek istenmeyen olayları düşünmeden duramamasına neden olmaktadır (Cüceloğlu, 1990). Kaygılı çocukların zihinlerinden başarısızlık beklentisi taşıyan düşüncelerin geçtiği, tehdit edici durumlara dikkatlerini yoğunlaştırarak bu durumla mücadele edemeyeceklerine yönelik düşünceler geliştirdikleri belirtilmektedir (Friedberg & McClure, 2002; akt: Karakaya ve Öztop, 2013). Bunların yanı sıra kaygının yüksek düzeyde olması çocuğun derse odaklanmakta güçlük yaşamasına, hatırlamakta zorluk çekmesine ve ders başarısının düşmesine neden olmaktadır (Weems vd., 2010; akt: Karataş, 2012).

**Duygusal Belirtiler:** Kaygı bireyde tedirginlik düzeyini arttırmaktadır. Bireyin daha çabuk sinirlenebilmesine yol açmaktadır (Cüceloğlu, 1990). Bunların yanı sıra huzursuzluk, güvensizlik, panik, gerginlik, endişe, korku ve üzüntü hisleri kaygının duygusal belirtileri arasında yer almaktadır (Karakaya ve Öztop, 2013).

**Fiziksel Belirtiler:** Kaygı düzeyinin artması bireyin kas gerginliğini arttırmaktadır. Bu durum kaşların çatık olmasına, bireyin gevşeyememesine ve kaslarda titreme oluşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda kaygı otonom sinir sisteminin yüksek düzeyde faaliyet göstermesine neden olmaktadır. Bu durum da bireyde terleme, kan basıncının yükselmesi, kalp atışının hızlanması, nefes alıp vermede düzensizlik, baş dönmesi, mide bulantısı, ishal, ağız kuruması ve yüzde solukluk gibi belirtilere yol açar (Cüceloğlu, 1990).

**Davranışsal Belirtiler:** Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde içe kapanma, kişiler arası ilişkilerden ve sosyal ortamlardan kaçınma gibi belirtilerin gözlemlendiği bildirilmektedir (Weems vd., 2010; akt: Karataş, 2012). Bunların yanı sıra kaygılı çocuklar, parmak emme, tırnak yeme, uykusuzluk, kompulsiyon, korktukları durumlardan kaçınma gibi davranışsal belirtiler göstermektedir (Karakaya ve Öztop, 2013). Kaçınma davranışı, kaygı verici durum ya da uyarıya karşılaşmamak için çaba gösterilmesidir. Bireyin

kaçınma davranışı göstermesi kaygısının süregelmesinde etkili olmaktadır (Sungur, 2000).

### **2.1.3 Kaygının etiolojisi**

Kaygıya neden olan etmenlerin başında bireyin yakın çevresiyle olan ilişkisi gelmektedir. Bireyin çevresinde kaygılı anne, baba ya da öğretmenin bulunmasının bireyde kaygı oluşturabileceği bildirilmektedir (Çifter, 1985). Ailenin çocuk yetiştirme tutumunun çocuğun kaygı düzeyinde etkili olduğunu gösteren çalışmalara göre ilgisiz, aşırı koruyucu ve otoriter tutum çocuğun kaygı düzeyinin yüksek olmasında önemli bir role sahiptir (Kozacıoğlu, 1986; akt: Aydın ve Tiryaki, 2017). Anne babanın çocuğa karşı alaycı ve küçük düşürücü tavırları ve reddedici tutumları çocukta endişe ve güvensizlik hisleri oluşturabilmektedir (Demiriz ve Ulutaş, 2003). Bunların yanı sıra ailenin sosyoekonomik durumu, yaşam tarzı, çocuk sayısı, meslekleri, başarı beklentisi de çocuğun kaygı düzeyinde etkili olmaktadır (Varol, 1990; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; akt: Aydın ve Tiryaki, 2017).

Genetik özellikler, öğrenilmiş korkular, bilinçaltı çatışmaları ve bedensel hastalıklar da kaygı düzeyinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır (Sheehan, 1996). Cinsiyet, arkadaş çevresi ve kişilik de kaygıya yol açan faktörler arasında yer almaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; akt: Aydın ve Tiryaki, 2017). Kaygı sorunlarında keyfi çıkarsama, felaketleştirme, aşırı genelleme gibi bilişsel hatalar görülebilmektedir (Kaya, 2018).

Kaygı ile ilişkili nöroanatomik yapılar incelendiğinde, limbik sistemin duygudurum değişikliklerinde önemli bir role sahip olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Brick & Erickson, 1998). Limbik sistemde bulunan amigdalanın kaygı oluşumunda etkin rolü bulunmaktadır (Davis vd., 1994). Kaygı oluşumunda etkili olan nörotransmitterlere yönelik yapılan araştırmalar gama amino butirik asid (GABA), noradrenalin ve serotoninin hem normal hem de patolojik kaygının ortaya çıkmasında ve devam etmesinde önemli etkiye sahip olduklarını belirtmektedir (Uzbay, 2002). Noradrenalin işlevinin sorunlu olması ağız kuruluğu, terleme, kan basıncının artması gibi otonomik kaygı belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Redmond & Huang 1979). Yapılan nörolojik görüntüleme çalışmaları kaygı bozukluğu olan hastaların

prefrontal korteksinde nöron yapılarında değişmeler bildirmektedir (Gurvits vd., 1996; Shah vd., 1998; akt: Uzbay, 2004).

## **2.1.4 Kaygının kuramsal açıklamaları**

### **2.1.4.1 Psikanalitik yaklaşım**

Kaygı kavramı psikanalitik kuramda önemli bir yer tutmaktadır. İlk olarak psikanalizin kurucusu Freud kaygı kavramını ele alarak, kaygının egonun bir işlevi olduğunu ifade etmiştir. Freud egonun görevini yerine getirirken idin arzularını yerine getirme, nesnel gerçekliğe uygun hareket etme ve de süperegonun kısıtlayıcı olan katı kurallarına dikkat etmek durumunda olduğunu belirtmektedir. Bunlar egonun tehdit kaynaklarıdır. Ego bu tehdit kaynaklarıyla karşılaştığında kaygı ile tepki vermektedir. Daha sonra bireyin yüksek düzeydeki kaygıdan korunmak amacıyla kullandığı savunma mekanizmaları tanımlanmıştır. Freud üç tür kaygıdan söz etmektedir. Bunlar gerçekçi kaygı, nevrotik kaygı ve ahlaki kaygıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

**Gerçekçi Kaygı:** Dış dünyada var olan gerçek bir tehlike ya da tehdit algısıyla ortaya çıkan bir duygusal tepki olarak tanımlanmaktadır. Dış dünyadaki tehlikelere karşı bireyin tedbir almasını sağlayarak koruyucu bir işlev görür. Ayrıca kaynağı dış dünyada var olduğu için bireyin bu tehdit kaynağından kendini uzaklaştırması mümkün olabilmektedir. Fakat bu durum nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı için mümkün gözükmemektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

**Nevrotik Kaygı:** Egonun, id'in tehlikeli dürtülerini kontrol altına almada başarısız olması sonucunda bu istenmeyen dürtülerin bilinç düzeyine ulaşacağı yönündeki tehdide verilen duygusal tepkidir. Birey çocukluk yıllarında dürtülerini kabul edilemeyecek şekilde ortaya koyduğunda otorite figürleri tarafından cezalandırılacağını öğrenmektedir. Bu nedenle bu kaygı çocukluk yıllarındaki cezalandırmalarla ilişkili olarak yetişkinlik yıllarında otorite figürlerinin karşısında ortaya çıkan bireyin aklını kaybedeceği yönündeki endişeleridir (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

**Ahlaki Kaygı:** Ego ve süperego arasındaki çatışma sonucunda oluşmaktadır. İd'in kabul edilemeyecek olan dürtüleri ifade edilmeye çalışıldığında süperego tarafından suçlama ve kısıtlama gelir. Bireyin süperegosu tarafından

cezalandırılacağına dair hissedilen suçluluk ve utanç duygularını kapsamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Karen Horney, her insanın sağlıklı bir gelişim potansiyeliyle dünyaya geldiğini ancak bu gelişimin sağlıklı şekilde devam etmesi için uygun çevre koşullarına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Anne babaların kendi nevrotik ihtiyaçları nedeniyle çocuklarına ihmalkâr, aşırı koruyucu, baskıcı ya da şımartıcı tutumlar sergilediğini bunun da çocukta düşmanlık duyguları oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu düşmanlık duyguları çocuk tarafından bastırılıp yoğun güvensizlik ve belirsiz bir endişe duygusuna yol açarak temel kaygıyı oluşturmaktadır. Horney, temel kaygıyla başa çıkmak için bireylerin sevmek, itaat etmek, güç kullanmak ve insanlardan uzaklaşmak olmak üzere dört farklı yola başvurduklarını belirtmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Psikanalizin temsilcilerinden biri olan Otto Rank, insanın doğum anında ilk kaygıyla karşılaştığını belirtmektedir. Çünkü birey doğum öncesindeki rahat koşullardan sonra artık çaba göstermesi gereken bir ortama gelmiştir. Otto Rank bireylerin yaşadıkları kaygıyı bastırmaya çalıştıklarını ancak yaşamları sürecinde karşılaştıkları endişe yaşantılarının ilk kaygının yansıması olduğunu belirtmektedir. Buna örnek olarak insanların ilişkilerinin bitmesi durumunda ilk kaygının yansıması olan ayrılık kaygısının yaşanacağını bildirmektedir (Geçtan, 2005; akt: Manav, 2011).

Sullivan, kaygının gelişiminde anne ile etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Annenin kaygısının çocuk üzerinde etkisinde, çocuğun annenin kaygısına yönelik empatik tutumunun etkili olduğu ifade edilmektedir. Her annenin çocuğuna bakarken ona iyi bakıp bakamayacağı, çocuğu yetiştirme ve korumayla ilgili kaygılar hissettiği bunun sonucunda da her çocuğun bir dereceye kadar kaygılı olacağını ifade etmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Melanie Klein, çocuklarda uygun kaygı düzeyinin benliği destekleyeceğini ve ruhsal olgunlaşmada önemli olduğunu belirtmektedir (Klein, 2015).

#### **2.1.4.2 Davranışçı yaklaşım**

Davranışçı yaklaşım kaygıyı, koşullu ve koşulsuz uyarıların eşleştirilmesi sonucu ortaya çıkan koşullu tepki olarak tanımlamaktadır (Ekşi, 1998). Bu yaklaşımın temsilcileri kaygıyı, tehdit kaynağı bir uyarı ile karşılaşılması

sonucu bireyin sempatik sinir sisteminin ortaya koyduğu tepki olarak kabul etmektedirler. Bu yaklaşım kaygının öğrenilmiş olduğunu savunarak bu durumu uyarın-tepki arasındaki ilişki ile ifade etmektedirler (Korkut, 1992; akt: Gürat, 2016). Birey kaygıya yol açan uyarandan kaçınma davranışı sergilediğinde ilk aşamada kaygısı azalmaktadır (Ekşi, 1998; akt: Aslanoğlu, 2016). Kaçınma davranışı daha sonra kaygının uzun süre yüksek düzeyde kalmasında etkili olmaktadır. Çocuk ve ergenlerin kaygıya neden olan uyarın veya ortamdaki uzun süre kaçınma davranışı sergilemeleri ilk aşamada kaygılarını azaltmış gibi gözükmektedir. Uzun vadede ise aile ve arkadaşlık ilişkilerinde, okul başarılarında, sağlık vb. konularda onları olumsuz etkilemekte ve kaygılarının yüksek düzeyde kalmasına etki etmektedir (Karakaya ve Öztop, 2013). Davranışçı yaklaşım kaygı bozukluklarının tedavisinde sıklıkla gevşeme egzersizi, ödüllendirme ve kaygı yaratan uyarana aşamalı olarak maruz bırakma tekniklerini kullanmaktadır (Öner, 2008).

Dollard ve Miller tarafından kaygının organizmanın acıdan kaçma eğilimiyle ortaya çıkan bir dürtü sistemi olduğu ifade edilmiştir. İlk defa hissedilen bir sıkıntının özel bir uyarıcıyla bir araya gelmesiyle endişe hissini başlattığını ve bu hissin diğer durumlara genelleştirilerek belli bir düzeye kadar özgün uyarınlarla eşleştirildiğini ifade etmişlerdir (Albayrak, 1989; Kısa, 1996; akt: Duman, 2008). Bir diğer davranışçı görüş olan sosyal öğrenme kuramı ise kaygının başkalarını taklit etme ya da model alma ile öğrenilebilir olduğunu savunmaktadır (Oltmanns, 2003).

#### **2.1.4.3 Bilişsel yaklaşım**

Bilişsel yaklaşım duyguların oluşmasında etkili olan faktörün direkt olarak bireyin yaşantıları değil, yaşantıları değerlendirme şekli olduğunu savunmaktadır (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003; akt: Aslanoğlu, 2016). Bu yaklaşımda bireylerin durumlara ve muhtemel tehditlere yönelik düşünme biçimlerine odaklanılır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler tehlikelerin gerçekleşme ihtimalini gerçekçi olmayan şekilde değerlendirirler. Bu bireyler hem göreceklere zarar düzeyini hem de tehdidin gerçekleşmesi ihtimalini olduğundan yüksek değerlendirmektedirler. Bu şekilde akıl yürütme bireyi sürekli tetikte olan ve tehlike işaretlerine odaklanan birine dönüştürmektedir (Arslan, 2007; akt: Büyükçapar, 2015). Bireyin abartılı algılamaları kaygıyı

tetiklemektedir. Bu şekilde bireylerin evrimsel geçmişlerine yaşantılarının ilave edilmesiyle tehdit altında korunmayı sağlayan savaş-kaç şeklindeki tepkiler ortaya çıkmaktadır. Uyarılmışlık düzeyinde meydana gelen değişim bireyin ketlenmesine ve muhtemel tehdit işaretlerini seçici dikkatle değerlendirmesine yol açmaktadır ( Savaşır vd., 2003).

### **2.1.5 Çocuk ve ergenlerde kaygı bozuklukları**

Kaygı bozuklukları, çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında en sık karşılaşılan sorunlardan biri olma özelliğine sahiptir (Emiroğlu ve Baykara, 2008). DSM 5'e göre görülebilecek kaygı bozuklukları; ayrılma kaygısı bozukluğu, seçici konuşmama (selektif mutizm), toplumsal kaygı bozukluğu (sosyal fobi), özgül fobi, panik bozukluk, agorafobi, yaygın anksiyete bozukluğu, maddenin/ilacın yol açtığı kaygı bozukluğu, başka bir sağlık durumuna bağlı kaygı bozukluğu, tanımlanmış diğer bir kaygı bozukluğu ve tanımlanmamış kaygı bozukluğu olmak üzere 11 farklı tanısal kategoriye sınıflandırılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Çocuk ve ergenlerde görülen kaygı bozukluklarının yetişkinlik döneminde de genellikle devam ettiği ve diğer ruhsal sorunların oluşumunda etkisi bulunabildiği bildirilmektedir. Bu nedenle erken dönemde kaygı bozukluklarının teşhis ve sağıltım çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır (Akdemir ve Ünal, 2010). Bunu gerçekleştirirken çocuk veya ergenin yaşadığı kaygının gelişim dönemine uygun ve uyum sağılayıcı mı yoksa patolojik düzeyde olup sağıltım çalışmaları gerektiren bir kaygı mı olduğu ayırımına varmak gerekmektedir. Örneğin; erken çocukluk döneminde yaşanan ayrılık kaygısı gelişimsel döneme uygun bir durumken, bu dönemin dışında yaşanan, çocuğun, aile ve arkadaş ilişkilerini, ders başarısını olumsuz etkileyen yoğun ve sürekli hale gelmiş olan kaygı, ayrılık kaygısı olarak tanılanıp tedavi edilmektedir. Tanılama sürecinde ergenin kaygı yaşantısına neden olan bir ortamda bulunurken yaşadığı kaygıdan kurtulabilme durumu değerlendirilmektedir. Örneğin; bir ergenin hoşlandığı bir kişiyle karşılaştığında kaygı duyması normal bir durumken eğer kendini bu kaygıdan kurtaramıyor, sürekli olarak zihninden yineleyici olumsuz düşünceler geçiriyor ve benzer durumlardan kaçınma eğilimi sergiliyor ise bu durum kaygının patolojik bir hal aldığını gösterebilmektedir (Şenol, 2007).

Çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan kaygının profesyonel destek gerektirdiğini işaret eden belirtiler aşağıda sıralanmıştır (Sheehan, 1999; akt: Başaran, 2008).

- Kaygının, bireyin aile ilişkilerini, akran ilişkilerini ve okul hayatını olumsuz etkilemeye başlaması,
- Çocuk veya ergenin olumsuz duygu ve düşüncelerini kontrol etmekte, bunlarla baş etmekte zorluk yaşaması,
- Kaygının günün büyük bir bölümünde etkili olması,
- Kaygı belirtilerinin en az 6 aydır devam etmesi,
- Kaygıyı tetikleyen durum, ortam ya da nesnelere kaçınmaya ya da aşırı kaygı ile bunlara katlanmaya neden olması (Kring vd., 2017).

### **2.1.6 Kaygı bozukluklarında tedavi**

Yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili sorunlarda tedavinin başarılı olması bireyin durumuna özel tedavi planının oluşturularak uygulanmasına bağlıdır. Tedavinin etkili olması bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı kişilerin tedavileri birkaç ay sürerken bazılarının bir yıl ya da daha uzun süre devam edebilmektedir. Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin birden fazla kaygı bozukluğu tanısı alması sık görülmektedir (Karakaya ve ark., 2013). Bundan dolayı kaygı bozukluklarının sağaltımında eş tanı durumunun ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir (Ollendick ve ark., 2008; akt: Karakaya ve ark., 2013). Ayrıca kaygı bozukluklarında en sık görülen eş tanının depresyon olduğuna dair araştırmalar da mevcuttur (Aras ve ark., 2007).

Kaygı bozukluklarının tedavisinde yetişkinlerde olduğu gibi çocuk ve ergenlerde de genellikle Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT) kullanılmaktadır. BDT'nin kaygı bozuklukları tedavisindeki etkisini araştıran çalışmalar, BDT'nin hem akut dönemde hem de uzunlamasına takip sürecinde başarılı olduğunu bildirmektedirler (Cartwright-Hatton vd., 2004; akt: Karakaya ve ark., 2013). Kaygı bozukluklarının tedavisinde kendini izleme, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme egzersizi, sistematik duyarsızlaştırma ve sosyal beceri eğitime başvurulmaktadır (Karakaya ve ark., 2013).



Kendini İzleme: BDT'nin bu ilk aşaması ergenin otomatik düşüncelerinin ve bilişsel çarpıtmalarının farkına varmasını sağlamaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Bu aşamada otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların tespitine yönelik ev ödevleri verilmektedir. Bilişsel ve davranışsal yöntemlerin uygulanmasının öncesinde ve sonrasında ergenden yaşadığı kaygıyı derecelendirmesi istenilmektedir. Bu şekilde ergen işlevsel olmayan inançlarının değiştirilmesi için uygulanan tekniklerin başarılı olup olmadığını değerlendirebilmektedir. Kendini izleme teknikleri arasında belirli aralıklarla ölçek kullanımı da yer almaktadır (Karakaya ve ark., 2013).

Bilişsel Yeniden Yapılandırma: Bilişsel yeniden yapılandırmada amaç ergenin bilişsel çarpıtmaları ile kaygı belirtileri arasındaki ilişkiyi kavrayabilmesini sağlamaktır. Ergenin mantık dışı inançlarını tanımasına ve otomatik düşüncelerinin gerçekliğini test etmesine yönelik olarak yönlendirilmiş keşif, doğrudan sorular, rol oynama, otomatik düşünce kaydı tutulması gibi tekniklerden faydalanılmaktadır (Karakaya ve ark., 2013).

Gevşeme Eğitimi: Gevşeme eğitimi yüksek kaygı düzeyi ile ilgili olarak çocuklar ve ergenler için sıklıkla kullanılmaktadır. Ergenin dikkatini kas gerginliğine ve nefesine yoğunlaştırmasına yardımcı olur (Eisen & Silverman, 1993). Kas gevşetmeye ilk etapta bir veya iki kas grubuyla başlanarak çocuğun beceriyi kazanmasıyla birlikte diğer kas grupları çalışmaya ilave edilebilir. Çocukların dikkat süresi kısa olduğu için eğitim süresinin en fazla 10-15 dakika olmasına özen gösterilmelidir (Kendall vd., 1992; akt: Karakaya ve ark, 2013).

Sistemik Duyarsızlaştırma: Bu aşamada yaşanan kaygıya yönelik en az kaygı verici durumdan en çok kaygı verici duruma doğru bir hiyerarşi listesi hazırlanır (Karakaya ve ark, 2013). Her basamakta kaygı yaratan durumun fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal nitelikleri detaylandırılmaktadır. Görsel ve işitsel uyaranların canlandırılmasına da özen gösterilmektedir (Padesky, 1988; akt: Karakaya ve ark, 2013). Sistemik duyarsızlaştırmaya başlamadan önce ergenin gevşeme eğitimini almış olması gerekmektedir. Ergenin kaygı hiyerarşisindeki basamağı tamamen hissederek hayalinde canlandırması önemlidir. Duyarsızlaştırma hiyerarşi listesindeki en alt basamaktan başlanarak sırasıyla yukarı doğru çıkılarak yapılmaktadır (Piacentini vd., 2011). Maruz bırakma uygulamasından önce ergen ve ailesine ergenin kaygı yaratan

durumdan kaçınmak yerine maruz kalmasının kendisinde var olan baş edebilme yetisini keşfetmesini sağlayacağı anlatılmaktadır. Bunun yanı sıra maruz bırakmaya başlanıldığında ergenin kaygısının tepe noktasına ulaşacağı devam ettikçe ise azalacağı konusunda terapist tarafından bilgi verilmektedir (Karakaya ve ark., 2013). Maruz bırakma gerçek ya da hayali olarak uygulanabilmektedir. Gerçek maruz bırakma daha başarılı sonuçlar elde ettiği için daha çok kullanılmaktadır. Bu aşamada ergen, yaşadığı kaygı ortadan kalkıncaya kadar hiyerarşi listesindeki basamaklara sırasıyla maruz bırakılmaktadır (Hope & Heimberg, 1993; akt: Karakaya ve ark., 2013). Ergenin günlük yaşantısında da maruz bırakma uygulamalarını yapmasına yönelik ödevler verilmektedir (Karakaya ve ark., 2013).

Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal beceri eğitiminin hedefi çocuk veya ergenin hislerini ve düşüncelerini aktarabilme, iltifat edebilme, iltifata teşekkür edebilme, iletişimi başlatma ve devam ettirebilme, paylaşma, dinleme, gruba dahil olabilme gibi sosyal becerileri edinmesini sağlamaktır. Bunun için terapist çocuğa/ergene hedeflenen sosyal beceri ile ilgili bilgi vererek, ona model olarak, provalarda ergene olumlu pekiştiriciler ve dönütler sunarak hedeflenen sosyal becerinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Sorias, 2008; akt: Karakaya ve ark., 2013). Sosyal beceri eğitiminde kuklalardan, çalışma kağıtlarından faydalanmak, problem ile ilgili davranışsal provalar yaptırmak bu eğitimin çocuklar için daha keyifli olmasını sağlamaktadır (Friedberg & McClure, 2002).

Çocuk ve ergenlerde kaygı bozuklukları tedavisinde kullanılan bir diğer yol ise ilaç tedavisidir. İlaç tedavisi bireyin yaşadığı kaygının günlük yaşamla başa çıkma becerilerini olumsuz etkilemesiyle kullanılmaktadır. İlaç tedavisinin kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Saatçioğlu, 2001; akt: Konca, 2015). Seçici serotonin geri alım inhibitörleri (SSGİ), serotonin noradrenalin geri alım inhibitörleri ve benzodiazepinler kaygı bozukluklarının tedavisinde sık olarak kullanılan psikofarmakolojik tedavilerdendir (Aslan ve Yüksel, 2006). SSGİ'ler yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili sorunların ilaç tedavisinde en sık kullanılan ajanlardır. İlaç tedavisinin psikolojik tedaviler ile birlikte uygulanması tedavinin etkililiğini arttırmakta ve hedeflenen başarıya bu şekilde ulaşılmaktadır. Bunların yanı sıra kaygıyı

azaltan ve arttıran dış faktörlerin tespit edilmesi ve tedavi sürecinde ele alınması tedavinin başarılı olmasını etkilemektedir (Sümer, 2008; akt: Konca, 2015).

### **2.1.7 Sürekli kaygı ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri**

Özusta (1993), çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında kızların erkeklere göre kaygı puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmacı bu durumun oluşmasında sosyokültürel faktörlerin ve kızların erkeklere göre kaygılarını daha rahatça ifade edebilmelerinin etkili olabileceğini belirtmektedir. Büyük yaş grubu çocukların (11-12 yaş), küçük yaş grubu çocuklara (9-10 yaş) göre hem durumluk hem de sürekli kaygı puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında bilişsel gelişim ilerledikçe farklı korku ve kaygıların oluşmasının etkili olabileceği belirtilmektedir (Özusta, 1995).

Sekmenli (2000) araştırmasında lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinde etkili olan değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin mesleki olgunluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kızların sürekli kaygı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri arttıkça, anne babalarının eğitim ve sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe sürekli kaygı düzeylerinin azaldığı sonuçları tespit edilmiştir. Demokratik tutum gösteren anne babaların çocuklarının sürekli kaygı düzeyinin düşük olduğu, otoriter tutum gösteren anne babaların çocuklarının ise sürekli kaygı düzeyinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Kaya (2001), meslek lisesi öğrencilerinin dışa dönüklük ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dışa dönüklük ve kaygı düzeyi arasında ters orantılı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ögüt (2001) sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda aile ilişkilerinin iyi düzeyde olmasının sürekli kaygı düzeyini azalttığı, sosyal ilişkileri iyi düzeyde olan öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının sosyal ilişkileri orta düzeyde olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, sosyal normlara uyum düzeyinin artmasıyla sürekli kaygı düzeyinde

azalma olduğu, toplum karşıtı davranışlar azaldıkça s¼rekli kaygı d¼zeyinin de azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Duman (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk s¼rekli kaygı d¼zeyleri, sınav kaygısı d¼zeyleri ve ana-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Koruyucu tutum ve otoriter tutum puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin durumluk kaygı, s¼rekli kaygı ve sınav kaygısı d¼zeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte demokratik tutum puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin durumluk kaygı ve s¼rekli kaygı d¼zeylerinin d¼ř¼k olduğu belirlenmiştir. Akyol (2018) akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı ve durumluk-s¼rekli kaygı d¼zeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Reteguiz (2006), araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin kaygı d¼zeyleri ile klasik ve çoktan seçmeli sınavlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin kaygı d¼zeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı ölç¼de daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin kaygı d¼zeyleri ile klasik ve çoktan seçmeli sınavlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Cooper ve arkadaşları (2008), çalışmalarında duygusal yüz ifadelerinin tanınmasında kaygının rol¼n¼ belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun gerçekleştirilmesi için s¼rekli kaygı d¼zeyi yüksek ve d¼ř¼k olan iki grup oluşturulmuştur. Daha sonra bu gruptaki bireylere kısa sürelerle yüz ifadesi çizimleri gösterilerek bunların önceden hazırlanarak sınıflandırılmış olan yedi farklı yüz ifadesi kategorisinden hangisine benzediğine hızlı şekilde karar vermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda s¼rekli kaygı d¼zeyinin duygu algıları üzerinde farklılık oluşturan bir rol¼ olmadığı bulunmuştur (Akt: Özkan Deniz, 2015).

### **2.1.8 Kaygı ile üstbiliş sorunları ilişkisi**

Üstbilişin bireyin bilişsel süreçleri üzerindeki denetleyici ve düzenleyici rol¼n¼n önemi nedeniyle üstbiliş sorunlarının pek çok psikolojik sorunun ortaya çıkmasında ve devam etmesinde etkili olduğu d¼ř¼n¼lmektedir (Wells & Cartwright-Hatton, 2004; akt: Tosun ve Irak, 2008). Bu düşünce üstbiliş sorunlarının ruh sağlığı bozuklukları üzerindeki etkisini açıklayan üstbilişsel

modellerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Çalışmalar üstbiliş sorunlarının yaygın kaygı bozukluğu (Wells, 2005), obsesif kompulsif bozukluk (Myers & Wells, 2005) ve travma sonrası stres bozukluğu (Holeva vd., 2001) gibi ruh sağlığı bozukluklarıyla ilişkili olduğunu bildirmektedirler (Akt: Irak, 2012).

Gallagher ve arkadaşı (2008), çalışmalarında sürekli kaygı ile anne baba tutumları arasında üstbiliş sorunları ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolünü incelemiştir. Çalışma grubu 16-18 yaş aralığındaki ergenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda aşırı koruyucu ve kontrolcü anne baba tutumu ile yetiştirilmiş olan çocukların yüksek bilişsel çarpıtma ve sürekli kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Anne baba tutumunun sürekli kaygı düzeyini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra anne baba tutumu ve sürekli kaygı ilişkisinde üstbiliş sorunları ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü olduğu belirlenmiştir (Akt: Kılınç, 2012).

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olarak bunları amaçlı ve işlevsel şekilde denetleyebilmesini ve yönlendirebilmesini sağlayan üst düzey yapıdır (Crick, 2000; Dienes & Perner, 1999; akt: Tosun ve Irak, 2008). Üstbiliş sorunları ise işlevsel olmayan inanç ve tepki tarzlarına neden olarak ruh sağlığı bozukluklarının ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Üstbilişsel sorunlar bireyin kendi düşünce sistemine yönelik olumlu ve olumsuz üstbilişlerini ifade etmektedir (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Üstbiliş sorunları bireyin yanlış inançlarını ve bilişsel çarpıtmalarını düzenlemesini engelleyebilmekte böylece otomatik düşünceler ve kalıplaşmış inançların düzenlenememesinin bireyde uygun olmayan davranışların gözlemlenmesine ve kaygı sorunlarına yol açabileceği ifade edilmektedir (Buschmann vd., 2018). Örnek olarak sınav için kaygılanırsa sınavda kontrolü kaybedeceğine yönelik olumsuz üstbilişsel soruna sahip bir ergenin, sınav sırasında bu üstbilişsel hata nedeni ile yaşadığı kaygıyı ve ilgili olumsuz otomatik düşüncelerini düzenleme zorluğu yaşayabileceği ve yüksek sınav kaygısı geliştirebileceği düşünülebilir. Benzer şekilde sınav için kaygılanmasının gerekli olduğuna dair olumlu üstbilişsel sorun, otomatik düşünceleri ve ilişkili sınav kaygısını düzenleme zorluğu ortaya çıkarabilir (Ellis & Hudson, 2010).

## 2.2 Üstbilif

Bilif kavramının ele alınifı uzun yıllar önce gerekleŒmesine karşın üstbilif kavramının bilişsel psikoloji ve diğer yakın alanlarda ele alınması günümüze daha yakın zamanda gerçekleşmiştir (Crick, 2000). Bilif (cognition), birbirinden farklı zihinsel yapı, süreç ve işlevlerin oluşturduğu bir işlem mekanizması olarak tanımlanmaktadır (Lieberman, 1994; akt: Irak, 2005). Bu mekanizma çeşitli unsurlardan oluşmakta aynı zamanda kendisini oluşturan unsurlardan farklı özellikler taşımaktadır (Crick, 2000). stbilif kavramının anlaşılmasında bilif kavramı ile arasındaki farkın bilinmesi önem taşımaktadır. Bilif, bireyin bir durum ya da olay karşısındaki düşünsel süreçlerini içerirken, üstbilif ise bireyin bilişsel süreçlerine yönelik sergilediği izleme, değerlendirme, kontrol etme ve düzenlemeyi içeren zihinsel eylemleri içermektedir (Garner & Alexander, 1989).

Günümüzde stbilif, bilif ötesi, yürütücü bilif gibi isimlendirmelerle karşımıza çıkan “metacognition” kavramı en temel tanımıyla “düşünme üzerine düşünme” anlamına gelmektedir (akıroğlu, 2007). stbilif, bireyin kendi zihinsel süreç ve işlevlerinin farkında olmasını ve bunları amaca uygun Œekilde yönlendirebilmesini sağlayan bir süreçtir (Crick, 2000; akt: Irak, 2005). Üstbilişsel becerileri yüksek düzeyde olan bireylerin planlama, yönetme, bilgiyi gözetleme, hataları ayırt etme ve değerlendirme gibi işlevleri oldukça başarılıdır (Schraw & Dennison, 1994).

Ülkemizde yapılan konuyla ilgili çalışmalarda yurt dışında kullanılan İngilizce terimlerin Türkçe karşılıkları ile ilgili farklılıklar bulunduğu gözlemlenmektedir (zsoy, 2008). Tanımlar arasında farklılıklar bulunmasına rağmen hepsinin ortak noktası üstbilişin bilişsel süreçler üzerindeki denetleyici ve düzenleyici rolüne yapılan vurgudur (akıroğlu, 2007). Bununla birlikte pek çok araştırmacı üstbilişin temel unsurlarının bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olduğunu kabul ederek görüş birliğine varmışlardır (Akın ve ark., 2007). Yapılan araştırmalar bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin birbiriyle karşılıklı ilişki halinde olduğunu ortaya koymaktadır. Daha fazla bilgi edinmenin daha iyi bilişsel düzenlemeye ya da daha iyi bilişsel düzenlemenin yeni bilginin kazanımında kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Delclos & Harrington, 1991). Bireyin bilişin bilgisine ve bilişin düzenlemesine sahip

olması ona yeni bilginin kazanımı sürecinde farkındalık sağlayacak, bununla birlikte kendi öğrenme ve performans sürecini denetleyen, düzenleyen ve nasıl gerçekleştiğinin farkında olan bir birey haline gelmesine yardımcı olacaktır (Öztürk ve Kurtuluş, 2017).

## **2.2.1 Üstbilişi açıklayan modeller**

### **2.2.1.1 Flavell'in üstbilgi modeli**

Üstbilgi kavramını gelişim psikolojisi ve öğrenme alanına kazandıran araştırmacının John Flavell olduğu kabul edilmektedir (Akın ve ark., 2007). Flavell çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı araştırmasında ilk kez üst bellek (metamemory) kavramına yer vermiştir. 1976 yılında bu terimi literatüre kazandırmıştır. 1979 yılında ise çalışmalarını ilerleterek üstbilgi (metacognition) kavramını da içerecek şekilde kuramını geliştirmiştir. Flavell makalesinde üstbilginin izleme ve düzenleme unsurlarını içerdiğini ifade etmektedir. İzleme ve düzenleme unsurları üstbilgisel stratejileri oluşturmaktadır. Üstbilgisel stratejiler, bireyin bilişsel bir amacı gerçekleştirmesini sağlayan, bilişsel ilerlemeyi gözlemleyen ve faaliyetleri denetleyen süreçleri içermektedir. Üstbilgisel beceri ve farkındalığı yüksek olan birey bilişsel faaliyetlerini planlamak, gözetlemek, kendi öğrenmesini kontrol etmek ve bilişsel çıktıları içsel ve dışsal standartlarla karşılaştırmak için üstbilgisel stratejileri kullanmaktadır (Flavell, 1979; akt: Karşlı, 2015).

Flavell (1979) tarafından ele alınan üstbilgi süreçlerinin öğeleri daha sonra pek çok araştırmacı tarafından ele alınarak incelenmiştir. Flavell üstbilginin öğelerini üstbilgisel bilgi ve üstbilgisel deneyim olmak üzere iki başlık altında incelemiştir (Karakelle ve Saraç, 2007).

### **Üstbilgisel bilgi**

Üstbilgisel bilgi, bilişin ve çeşitli bilişsel görevlerin yapısına ilişkin bilgi ve bu görevleri yerine getirebilmeyi sağlayan stratejilerin bilgisini içermektedir (Flavell, 2002). Flavell üstbilgisel bilgiyi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üç başlık altında ele almıştır. Yordam bilgisi, bir işin ya da görevin nasıl başarıyla yerine getirileceğini bilmektir. Bir üçgenin alanını hesaplamayı bilmek yordam bilgisine örnek olarak gösterilebilir. Bildirimsel bilgi, bireyin bir işi yerine getirirken kendi yeterliliğine ilişkin

bilgisidir. Bir problemi çözmek için gerekli adımları uygulayıp uygulayamayacağını bilmek, bildirimsel bilgiye örnek olarak verilebilir. Duruma dayalı bilgi ise bireyin hangi durumda ne yapması gerektiğini bilmesidir. Üstbilişsel bilginin bu düzeyinde Flavell (1979) tarafından hem yordam bilgisinin hem de bildirimsel bilginin bulunduğu ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle duruma dayalı bilgi hem bireyin bir görevi nasıl yerine getireceğini hem görevi yapabilme yeterliliğine sahip olup olmadığını hem de karşılaştığı durumda ne yapması gerektiğini bilmesini ifade eder (Özsoy, 2008).

Flavell (1979) üstbilişsel bilgiyi etkileyen değişkenleri birey değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri olmak üzere üçe ayırmıştır.

- **Birey değişkenleri:** Bireyin hem kendi öğrenme süreçlerinin nasıl işlediğine ilişkin bilgisini hem de genel olarak insanlarda öğrenmenin ve bilgiyi işlemenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgileri içermektedir (Flavell, 1979). Flavell birey değişkenlerini üç alt kategoriye ayırmıştır. Bunlar birey içi, bireyler arası ve bilişsel genellemelerdir. Birey içi, bireyin kendi sahip olduğu ilgi ve yeteneklerine yönelik bilgisidir. Örneğin bir kişi yemek yapma konusunda kendisinin başkalarına göre daha yetenekli olduğu düşünebilir. Bireyler arası, bireyin diğer insanların ilgi ve becerilerine yönelik sahip olduğu bilgidir. Örneğin bir kişi arkadaşlarından birinin diğerlerine göre resim dersinde daha kabiliyetli olduğunu düşünebilir. Bilişsel genellemeler ise bireyin hem kendisinin hem de diğer insanların sahip olduğu bilişsel özelliklere yönelik bilgisidir. Örnek olarak bir eğitimde bilginin hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesinin sadece teorik ya da sadece uygulamalı olan bir eğitime göre öğrenmeyi daha etkili gerçekleştirdiğinin düşünülmesi verilebilir (Özsoy, 2008; akt: Uzal Özgül, 2017).
- **Görev değişkenleri:** Bireyin yapması gereken görevin nasıl bir görev olduğu, görevi yerine getirmek için hangi işlemlerin yapılmasının gerektiği ve görevin zorluğu veya kolaylığına yönelik bilgisidir. Örneğin, bir kişinin bilimsel bir metin yerine edebi bir metni okuyup anlamasının daha kolay olacağına yönelik bilgisi o kişinin görev hakkında sahip olduğu bilgisidir (Livingston, 2003).



- **Strateji değişkenleri:** Bireyin bir görevi yerine getirmek ya da bir öğrenme hedefine ulaşmak için kullanabileceği stratejiler ile ilgili bilgisidir. Bu değişkene telefon numaralarını ezberlemek için kullanılan stratejiler örnek gösterilebilir (Özsoy, 2008).

### **Üstbilişsel deneyim**

Üstbilişsel deneyim, bilişsel faaliyetleri izleme ve düzenlemede etkili olan yönetsel becerileri kapsamaktadır (Flavell, 2002). Bilinçli, bilişsel veya duygusal deneyimleri ifade eder. Üstbilişsel deneyimler eski bilgilerden faydalanarak yeni hedefler oluşturmakta etkilidir. Bununla birlikte eski bilgilerin silinmesinde, değişmesinde ve daha sonra kazanılan bilgilerin eski bilgilere eklenmesinde de etkili olarak üstbilişsel bilgi birikiminde önemli bir rol oynamaktadır. Uzun, kısa, basit ya da karmaşık olabilen üstbilişsel deneyimler bilişsel faaliyetlerin etkili bir şekilde yürütülmesinde yardımcı olmaktadır. Bunların yanı sıra üstbilişsel deneyimler bilişsel ya da üstbilişsel hedefleri yerine getirebilmek için gerekli olan stratejilerin kullanımını sağlar (Flavell, 1979).

#### **2.2.1.2 Brown'un üstbiliş modeli**

Brown üstbilişi, bireyin bilişsel kabiliyetlerine yönelik detaylıca düşünebilmesi ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesi olarak ele almıştır. Brown üstbilişi iki kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan birincisi bilişsel kabiliyetler ve faaliyetler üzerinde detaylıca düşünebilmeyi içeren bilişin bilgisidir. Bir diğer kategori ise öğrenme hedefine ulaşabilmek ya da problem çözebilmek amacıyla faaliyetlerde bulunurken düzenleyici işlevlerin kullanılmasını içeren bilişin düzenlenmesidir. Brown bunların yanı sıra üstbilişin yürütücü kontrol mekanizmasını ele almıştır. Brown yürütücü kontrol mekanizmasının öğrenme sürecinde birey tarafından planlama, izleme, denetleme ve düzeltme işlevlerinin bir araya getirilmesini içerdiğini ifade etmektedir (Brown, 1987). Brown bu şekilde Flavell'in üstbilişsel deneyimler kategorisini bilişin düzenlenmesi olarak ele almış ve bu süreçteki işleyişin üstbilişin yürütücü kontrol mekanizması olduğunu ortaya koymuştur (Mutlu, 2016).

## **Bilişin bilgisi**

Bilişin bilgisi, bireyin bilişsel faaliyetleri gerçekleştirmek için kullandığı kendi bilişi ya da genel bilişe yönelik farkındalığıdır. Brown (1987) biliş bilgisinin göreceli olarak “durağan, açıklanabilir ve yanılabilir” nitelikler taşıdığını belirtmektedir. Bilişin bilgisinin durağan olması bireyin bir problemin çözümü amacıyla kullandığı stratejiyi başka bir problemin çözümünde de kullanabileceği anlamına gelmektedir. Açıklanabilir olması bireyin üstbilişsel bilgisini başkalarına da ifade edebileceği anlamına gelmektedir. Yanılabilir olması ise üstbilişsel bilginin değişmezlik özelliği ile ilgilidir. Birey bazen yanlış olan bir bilgiyi bile doğru kabul edebilir ancak bu gerçekle bağlantılı değildir. Brown’a göre bilişin bilgisi açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Brown, 1987). Açıklayıcı bilgi, bireyin yetenek ve amaçlarına ilişkin inançlarını içermektedir (Montgomery, 1992). Prosedürel bilgi, problem çözme sürecinde hangi stratejinin kullanılması gerektiği ve stratejinin nasıl uygulanacağı hakkındaki bilgidir (Kumar, 1998; akt: Akın ve ark., 2007). Durumsal bilgi ise bireyin bulunduğu duruma uygun kullanılması gereken bilgiyi bilmesi, diğer duruma uygun gösterilmesi gereken davranışa ilişkin bilgiyi içermektedir (Demirsöz, 2010).

## **Bilişin düzenlenmesi**

Brown’a (1987) göre bilişin düzenlenmesi, kişinin kendi öğrenme ve düşünce süreçleri üzerinde düşünmesini, bu süreçleri izlemesini ve kontrol etmesini sağlayan ve birbiriyle ilişkili olan bir dizi üstbilişsel aktiviteyi içermektedir. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Planlama, etkili performansın gerçekleşmesi için uygun strateji ve kaynakların seçimine yönelik kullanılan bir beceridir. İzleme, bireyin öğrenme ve performans süreci boyunca kullandığı stratejileri kontrol etmesi, gelecekteki performansı hakkında yordama yapabilmesi ve performans hatalarını tespit edebilmesini içermektedir (Schraw & Moshman, 1995). Değerlendirme ise görev sırasında ve/veya sonrasında bireyin kendi performansına yönelik olarak yaptığı öğrenme çıktılarının ve öğrenmesini düzenleyici süreçlerin verimliliğini gözden geçirmesidir (Brown, 1987). Böylece birey süreci aynı şekilde devam ettirebilmekte, durdurabilmekte ya da değiştirebilmektedir.

### 2.2.1.3 Nelson ve Narens'in üstbilgi modeli

Nelson'a (1999) göre üstbilgi, bireyin kendi bilişlerine yönelik bilişlerini ifade eden özel bir biliş türüdür. Nelson ve Narens, biliş ve üstbilginin bağlantıları ile üstbilginin komponentlerinin bir arada nasıl çalıştığına yönelik genel bir çerçeve ortaya koymuşlardır (Nelson & Narens, 1990; Nelson & Narens, 1996; akt: Karakelle ve Saraç, 2010). Nelson ve Narens'in (1990), üstbilgi modeli, üst-düzye (meta-level) ve nesne düzeyi (object-level) olmak üzere birbiriyle ilişki halinde olan iki yapıyı içermektedir. Nesne düzeyi herhangi bir bilişsel süreci ifade ederken, üst-düzye ise bireyin görevini yerine getirmek amacıyla kullandığı bilişsel süreçleri kavrayışını ifade etmektedir. Bu model hem bireyin görevdeki durumunu izlemesinden hem de mevcut üstbilgisel bilgilerinden etkilenerek şekillendirilmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010). Üst-düzye ile nesne düzeyinin birbirini etkilemesi, üstbilginin izleme ve denetleme mekanizmalarını harekete geçirmesiyle gerçekleşmektedir. Nesne düzeyi izleme işlevini kullanarak üst-düzyeye bilgi akışı sağlamaktadır. Üst-düzye ise bu bilgi akışına yönelik denetleme işlevini kullanmakta ve nesne düzeyindeki işlemin sürdürülmesini, sona ermesini ya da değiştirilmesini sağlamaktadır (Nelson & Narens, 1996). Örneğin, bir konuyu öğrenmeye yönelik uğraşı sırasında izleme işlevi vasıtasıyla bilgi akışının üst-düzyeye aktarılması nesne düzeyini ifade etmektedir. Üst-düzye ise aktarılan bilgi akışına yönelik denetleme işlevini kullanarak konuya çalışmayı sürdürme, çalışmaya son verme ya da konunun bazı kısımlarını tekrarlama gibi kararlar vermektedir (Karakelle ve Saraç, 2010).

Üstbilgi geriye ve ileriye dönük olmak üzere iki farklı izleme görevini yerine getirmektedir. Geriye dönük izleme klasik bellekte gerçekleşen tanıma ve hatırlamayla ilgilidir. Bu modele göre geriye dönük izleme işlemi sonlandıktan sonra ileriye dönük izleme işlemi başlamaktadır (Irak, 2005). Nelson ve Narens (1990), ileriye dönük izlemeyi üç grupta sınıflandırmışlardır. Bunlardan biri olan öğrenmenin kolaylığı, henüz öğrenilmemiş konuların kolaylığıyla ilgili çıkarımda bulunmaya ve karar vermeye yardımcı olmaktadır. Kararlar öğrenmenin kolay şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin hangi stratejilerden ne şekilde faydalanması gerektiği ile ilgilidir. Bir diğer ileriye dönük izleme türü olan öğrenme kararları, öğrenme sırasında veya daha sonrasında hatırlanabilen

maddelere yönelik performanstan yola çıkarak gelecekteki performansın tahmin edilmesidir. Son izleme türü olan bilme hissi ise öğrenme sırasında veya sonrasında hatırlanamayan maddelerin gelecekte ne düzeyde hatırlanabileceğine yönelik verilen karardır. Öğrenme kararları ve bilme hissini birbirinden farklı ise öğrenme kararlarının doğru olarak hatırlananların daha sonraki zamanlarda da hatırlanabileceğine yönelik bir karar iken bilme hissini doğru olarak hatırlanamayanların gelecekte hatırlanabileceğine yönelik bir karar olmasıdır (Irak, 2005).

### **2.2.2 Üstbiliş ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri**

Irak (2012) araştırma sonuçlarına göre üstbiliş sorunları ile sürekli kaygı ve obsesif kompulsif belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bununla birlikte ÜBÖ-ÇE'nin sadece bilişsel izleme alt faktörü ile durumluk kaygı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet etkisine bakıldığında ise kadınların ÜBÖ-ÇE'nin toplam puan ve olumsuz üst endişeler alt faktöründen aldıkları puan ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Keçelinin (2017) araştırmasının sonuçlarına göre bilinçli farkındalık temelli beceriler programının sonrasında yaygın anksiyetesi yüksek olan öğrencilerde Beck Anksiyete Ölçeği ve Üstbiliş Ölçeği-30'un 'düşünceleri kontrol etme ihtiyacı' alt ölçeğinde anlamlı değişiklikler olduğu saptanmıştır. Tangız (2020), araştırmasında üniversite öğrencilerinde üstbiliş ve sosyal problem çözme becerileri ilişkisinin açıklanmasını hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üstbiliş sorunları ve sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır.

Özüiçli (2019), araştırmasında sigara kullanan ve kullanmayan bireylerde kaygı duyarlılığının, üstbilişin ve bilişsel farkındalığın anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılanları sürekli sigara kullanan, bırakma deneyimi olup aralıklı sigara kullanan ve hiç sigara kullanmamış olan olmak üzere üç grupta değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarında gruplar arasında sürekli sigara kullanan bireyler ile hiç sigara kullanmamış bireylerin üstbiliş ölçeğinin olumlu inanç alt boyutu puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Veenman ve arkadaşları (2000), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel becerilerinin sınav kaygısına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Gama (2001), deneysel araştırmasının sonucunda üstbilişsel stratejiler kullanan öğrencilerin üstbilişsel stratejiler kullanmayan öğrencilere göre problem çözmede daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin bilişsel becerileri ile birlikte üstbilişsel becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Akt: Savaşan, 2019). Spada ve arkadaşları (2006), üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ile üstbiliş düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda sınav kaygısı düzeyi ile üstbiliş ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

### **2.2.3 Üstbiliş ile düşünce eylem kaynaşması ilişkisi**

Üstbiliş, biliş kavramından daha sonra ele alınan ve günümüzde çok sayıda araştırmaya konu olan bir kavramdır. Üstbiliş kavramı, bilişleri denetleyen, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı ve süreçleri ifade etmektedir (Tosun ve Irak, 2008). Bunun yanı sıra bireyin ne düşündüğü üzerine düşüncesi ve ne bildiğine yönelik bilgisini de kapsayan bireyin kendi bilişsel süreçlerine yönelik farkındalığıdır. Düşünce eylem kaynaşması ise istenmeyen, girici düşüncelere özel bir önem verme ve bu düşüncelerin istenmeyen eylemlerin gerçekleşmesine neden olacağına yönelik inançtır (Fisher & Wells, 2005). Örneğin; “Otomobil kullanırken kaza yapacağımı sadece düşünmem bile kaza yapmama neden olur.” bir düşünce eylem kaynaşması örneğidir. Üstbilişsel yaklaşım, ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olan işlevsel olmayan düşüncelerin ve başa çıkma stratejilerinin bir takım üstbilişsel işlevlerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak bireyin işlevsel olmayan bilişlerine yönelik bir takım üstbilişlere sahip olduğu ve bu üstbilişlerin de işlevsel olmayan inanç ve tepki tarzları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Aynı zamanda üstbilişsel model, ruh sağlığı sorunlarında bireyin sahip olduğu düşüncelerden daha çok bu şekilde düşünüyor olmanın anlamlarına ilişkin değerlendirmenin daha önemli olduğunu belirtmektedir (Şenormancı ve ark., 2012). Üstbiliş bilişsel süreçlerin

denetimi ile ilgili olduğundan üstbilis ile düşünce eylem kaynaşması arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir.

### 2.3 Düşünce Eylem Kaynaşması

Düşünce eylem kaynaşması (DEK), ruh sağlığı uzmanları tarafından son yıllarda üzerine yoğun olarak odaklanılan bilişsel değişkenlerden biridir. DEK genel anlamıyla düşünce ve eyleme geçmenin eşdeğer kabul edilmesini ya da birbirine karışmasını ifade eden girici düşünceye yüklenen abartılmış güçtür. Örneğin kişinin sevdiği birine zarar verdiğini sadece düşünmesi ile zarar verme eylemini gerçekleştirmiş olması eşdeğerdir (Piri ve Kabakçı, 2007; Çiftçi ve Kuru, 2013). Diğer bir deyişle DEK, kabul edilemeyen bir düşünce, imge ya da dürtünün istenmeyen bir eylemin meydana gelmesine neden olacağına dair bireyde oluşan güçlü bir inançtır. Örneğin, kişinin trafikte otomobil kullanırken otomobiliyle başkasına çarptığını düşünmesinin veya böyle bir dürtü hissetmesinin çarpma eylemini gerçekleştirmesine neden olacağına dair inancıdır. Diğer bir çeşidi ise istenmeyen bir düşünce zihinden geçtiğinde bir eylemin yapılmamasının bu düşüncenin gerçekleşme ihtimalini arttıracığına dair inançtır (Fisher & Wells, 2005; akt: Yörük ve Tosun, 2015). Örneğin kişinin aklından bir arkadaşının hastalanacağı düşüncesi geçtiğinde, eğer on adımda yolu tamamlayamazsam, gerçekten hastalanır diye inanmasıdır.

DEK'in ana olarak iki alt kategoriden oluştuğu kabul edilmektedir. Bunlardan biri DEK-Ahlakıdır. DEK-Ahlak, kişinin aklından kabul edilemeyen, ahlaki olarak uygun bulunmayan bir düşüncenin geçmesi ile kişinin bu düşüncüyü eyleme dökerek gerçekleştirmesinin birbirine denk olduğu inancıdır. Örneğin kişinin zihninden kutsal bir mekânda küfrettiği düşüncesinin geçmesi ile gerçekte kutsal bir mekânda küfretmesinin eşdeğerde kabul edilmesidir. DEK'in bir diğer alt kategorisi ise DEK-Olabilirliktir. DEK-Olabilirlik, kabul edilemeyen girici bir düşünceye sahip olmanın bu düşüncenin gerçek hayatta gerçekleşebilme ihtimalini arttırdığı inancıdır. Bu düşünce eğer kişinin kendisi hakkında ise "Eğer hastalanacağımı düşünürsem hastalanma olasılığım yükselir" gibi kişinin kendine yönelik olan inancına DEK-Olabilirlik-Kendilik denir. "Eğer bir yakınımın hastalanacağı aklımdan geçerse onun hastalanma olasılığı yükselir" gibi kişinin aklından geçenlerin diğer insanların başına gelebilecek

istenmeyen olayların olma ihtimalini arttırması inancı ise DEK-Olabilirlik-Diğerleri olarak adlandırılmaktadır (Shafran & Rachman, 2004).

DEK kavramının tarihsel gelişimi araştırıldığında bu kavramı ilk inceleyen kişinin Bleuler olduğu görülmektedir. Bleuler (1934), düşünceleriyle diğer insanlara zarar verebileceği inancına sahip kişileri tanımlamak için “düşüncenin mutlak gücü” kavramını kullanmıştır (Piri ve Kabakçı, 2007; Shafran & Rachman, 2004). Ancak DEK’in kuramsal bir kavram olarak modern bir yaklaşım ile ele alınması Salkovskis (1985) ve Rachman (1993)’ın obsesif kompulsif bozukluk tanısı alan kişilerin düşünce sistemlerine yönelik klinik gözlemleri sonucunda olmuştur (Çiftçi ve Kuru, 2013). Bu kuramcılar istenmeyen girici düşüncelere sahip OKB hastalarının, düşünceleri yoluyla diğer kişilere zarar verecekleri inancına sahip olduklarını gözlemlemişlerdir (Piri ve Kabakçı, 2007). Salkovskis (1985) daha sonra bu zarar verme düşüncesinin “abartılmış sorumluluk” duygusundan kaynaklandığını ifade etmiştir. Rachman (1993) tarafından obsesyon, suçluluk ve sorumluluk ilişkisinin ele alındığı çalışmanın sonucunda ise düşüncelere yönelik sorumluluğun yüksek düzeyde olmasının düşünce eylem kaynaşmasına neden olabileceği fikri ortaya koyulmuştur. Algılanan sorumluluğun zarar verme inancı üzerindeki rolüne yönelik yapılan araştırmanın sonucunda DEK ve obsesyon arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Rachman vd., 1995). Elde edilen bu sonuçların etkisiyle Shafran ve ark. (1996) tarafından DEK ölçeği geliştirilmiştir. Konuyla ilgili çalışmaların sonuçları DEK’in yalnızca OKB ile ilgili olmadığı depresyon, yaygın kaygı bozukluğu ve sosyal fobi gibi ruh sağlığı sorunları ile de ilişkili olabileceğini göstermektedir (Abramowitz vd., 2003). Bunun sonucunda DEK konusunun OKB örneklemelerinin yanı sıra kaygı bozuklukları araştırmalarında da kullanılmasıyla birlikte konuyla ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmıştır.

### **2.3.1 Düşünce eylem kaynaşması ile ilgili yapılan bazı araştırma özetleri**

Muris ve arkadaşları (2001), araştırmalarının sonucunda ergen yaş grubunda DEK’in yalnızca OKB’ye özgü olmadığı, kaygı bozuklukları ve depresyonla da ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. DEK ile kaygı arasındaki ilişkiyi ele alan pek çok araştırmanın sonucunda düşünce eylem kaynaşması ile kaygı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bildirilmektedir (Muris vd., 2001; Yavuz vd., 2020). Rassin ve arkadaşları (2001), OKB ve kaygı

bozukluklarını DEK puanları açısından karşılaştırdıkları araştırmalarının sonucunda gruplar arasında herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hazlett-Stevens ve arkadaşları (2002), DEK ile kaygı bozuklukları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda DEK'in OKB ve kaygı bozuklukları ile ilişkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Abramowitz ve arkadaşları (2003), OKB, depresyon ve kaygı bozuklukları (panik atak, yaygın kaygı bozukluğu ve sosyal fobi) tanısı alan gruplar ile kontrol grubunun DEK puanları açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda DEK-Olabilirlik boyutunun yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili olduğu, DEK-Ahlak boyutunun ise depresif belirtiler ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Barrett ve Healy (2003), araştırmalarında 7-13 yaş aralığındaki OKB veya anksiyete bozukluğu tanısı almış olan çocukların DEK puanları açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmalarının sonucunda, OKB tanısı olanların DEK puanlarının kontrol grubu ve anksiyete bozuklukları tanısı olan gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız (2018), araştırmasında üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemalarının DEK'e etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal yoksunluk, başarısızlık, tehditler karşısında dayanıksızlık ve yüksek standartlar değişkenlerinin DEK gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır. Yavuz ve arkadaşları (2020), araştırmalarında ergen yaş grubunda aleksitimi ve sürekli kaygı düzeyi ilişkisinde düşünce eylem kaynaşmasının aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan mediasyon analizi sonucu aleksitimi düzeyi ile yüksek kaygı düzeyi arasında ilişki olduğu ve düşünce eylem kaynaşmasının, aleksitimi ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir aracı role sahip olduğu bulunmuştur.

### **2.3.2 Düşünce eylem kaynaşması ile kaygı ilişkisi**

Günümüzde yapılan araştırmalar DEK'in, OKB'nin yanı sıra kaygı bozukluklarında ve diğer ruh sağlığı sorunlarında etkili olabileceğini düşündürmektedir. DEK sadece akla gelen istenmeyen bir düşüncenin dahi istenmeyen olayların gerçekleşme ihtimalini arttıracığına dair bilişsel inancı ifade etmektedir (Shafran & Rachman, 2004). DEK, yüksek kaygı düzeyinin belirtilerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünölen abartılmış sorumluluk



hissi ile ilişkilendirilmektedir (Evans vd., 2011; Rachman, 1993). Bireyin zihninden geçen istenmeyen düşüncelerin kendisinin ya da diğer insanların başına gelebilecek istenmeyen yaşantıların gerçekleşme ihtimalini artırması inancı abartılmış sorumluluk hissi ile ilgili bulunmaktadır (Yorulmaz vd., 2008). Bu şekilde düşüncelere yönelik abartılmış sorumluluk hissinin bireyde DEK'i ve kaygı düzeyini arttırabileceği düşünülmektedir (Yavuz vd., 2020).

İlgili araştırma sonuçları DEK-Olabilirlik boyutunun kaygı bozukluklarının gelişiminde önemli bir rolü olduğunu bildirmektedir. DEK-Ahlak boyutu ise eyleme geçme ile eşdeğer kabul edilen ahlaki olarak uygun bulunmayan düşüncelerden oluşmaktadır. DEK-Ahlak boyutunun hem kaygı hem de depresif belirtiler ile ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Berle vd., 2005).

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbilis sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan ilişkiyel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkiyel tarama; iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını, değişim varsa bunun nasıl olduğunu saptamayı amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

#### **3.2 Evren-Örnekleme**

Araştırma evreni İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçeklerin uygulanacağı ortaokulların belirlenmesi uygun örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Avcılar ilçesindeki 3 ortaokuldan 5., 6., 7. ve 8. sınıf toplam 761 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların 370'i (%48,6) kız, 391'i (%51,4) erkektir. Çalışmaya 790 öğrenci katılmış olup 29 katılımcıdan sağlıklı veri toplanamamıştır.

#### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla Sosyodemografik Bilgi Formu, sürekli kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri (SKE-Ç), üstbilis sorunlarını değerlendirmek için Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE) ve düşünce eylem kaynaşmasının ölçülmesi amacıyla Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği (DEK-Ç) kullanılmıştır.

### **3.3.1 Sosyodemografik bilgi formu**

Sosyodemografik bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda cinsiyet, yaş ve sınıf gibi araştırma için gerekli olan maddelerin katılımcılar tarafından yanıtlanması istenilmiştir.

### **3.3.2 Çocuklar için sürekli kaygı envanteri (SKE-Ç)**

Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE-Ç) Spielberger (1973) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Özusta (1993) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Sürekli Kaygı Envanteri 20 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki her bir maddeye verilebilecek yanıtlar hemen hemen hiç, bazen ve sık sık şeklinde üç seçenekten oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek puanlar 20 ile 60 arasında bulunmaktadır. Değerlendirme aşamasında alınan puanın yüksek olması kaygı düzeyinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çocuklar için sürekli kaygı envanterinin Cronbach Alfa katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı envanterin iç tutarlık açısından kabul edilebilir düzeyde bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Özusta, 1995).

### **3.3.3 Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE)**

Bacow ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin orijinal adı “Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)” şeklinindedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının çocuk ve ergenler üzerinde yapılması Irak (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları sağlıklı ve kaygı bozukluğu tanısı almış olan 8-17 yaş aralığında bulunan çocuk ve ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. ÜBÖ-ÇE’de bulunan maddeler; “(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) biraz katılmıyorum, (3) biraz katılıyorum ve (4) kesinlikle katılıyorum” şeklindeki 4 seçenekten kişiye uygun olanın tercih edilmesiyle yanıtlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde puanlar 24 ile 96 arasında yer alır ve puan yükseldikçe olumsuz üstbilişsel faaliyetin arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri ve kapsadığı maddeler; olumlu üst endişeler (1,7, 9, 16, 20, 23), olumsuz üst endişeler (2, 4, 8, 10, 13,

18), batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları (6, 12, 17, 19, 21, 22) ve bilişsel izleme (3, 5, 11, 14, 15, 24) şeklindedir (Irak, 2012).

### **3.3.4 Çocuklar için düşünce eylem kaynaşması ölçeği (DEK-Ç)**

Rachman ve Shafran'ın önerileri dikkate alınarak Evans ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen Çocuklar için Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği'nin 7-14 yaş grubu olan 313 çocuk ve ergen üzerinde psikometrik çalışması yapılmıştır (Evans vd., 2011). Ölçeğin Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Tarakçıoğlu ve arkadaşları (2020) tarafından yapılmıştır. DEK-Ç sağlıklı ve klinik tanı almış çocuk ve ergenlerin düşünce eylem kaynaşmasını değerlendirmek için uygulanmaktadır. DEK-Ç'de tutarsız yanıt verenlerin ölçeklerinin elenmesi için 3. ve 17. maddeler birbiriyle aynıdır (Tarakçıoğlu vd., 2020). Çocuklar için geliştirilmiş olan bu ölçeğe Düşünce Eylem Kaynaşması Zarardan Kaçınma alt boyutu eklenmiş olup yetişkinler için geliştirilmiş olan ölçekte bulunan Düşünce Eylem Kaynaşması Ahlak alt boyutu çıkarılmıştır. Ölçek 19 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerde çocuklara tanıdık gelebilecek varsayımsal senaryolar bulunmaktadır. DEK-Ç'deki her madde "Doğru" ya da "Yanlış" seçeneklerinden bireye uygun olanının seçilmesiyle yanıtlanır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 19 arasında değişir ve puanın yükselmesi düşünce eylem kaynaşmasının arttığına işaret eder ve olumsuz olarak yorumlanır. Ölçeğin alt faktörleri ve kapsadığı maddeler; DEK-Olabilirlik-Diğerleri: Negatif Durum(DEKNEG) (1, 2, 4, 5, 14), DEK-Olabilirlik-Diğerleri: Pozitif Durum(DEKPOS) (6, 8, 9, 10), DEK-Olabilirlik-Kendisi (DEKKENDİ) (7, 12, 13, 15), DEK-Zarardan Kaçınma (DEKZARAR) (3, 11, 16, 17, 18, 19) şeklindedir (Evans vd., 2011).

## **3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi**

### **3.4.1 Verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel yöntemler**

Ölçeklerin uygulanması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından 790 katılımcıdan veri elde edildiği tespit edilmiştir. Ölçekleri sağlıklı şekilde doldurmadığı saptanan 29 katılımcıdan elde edilen veriler işleme alınmamıştır.

761 katılımcıdan elde edilen veriler işleme konulmuştur. Verilerin analizinde IBM SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır.

### **3.4.2 Verilerin toplanması**

Araştırmanın verilerinin elde edilmesi amacıyla katılımcılara Sosyodemografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen formu ile Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması ve toplanması araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Ölçekler katılımcılara toplu şekilde uygulanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülüğe bağlı olduğu katılımcılara ifade edilmiştir ve katılımcıların velilerinden yazılı onam formu alınmıştır. Ölçeklerin uygulama yönergesi sayfa başlarında yazılı şekilde verilmiştir. Uygulamalar okul ortamında yapıldığı için yaklaşık bir ders saati (40 dk) sürmüştür.

### **3.4.3 Verilerin analizi**

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sosyodemografik verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek puanlarının ve yaş değişkeninin, sürekli kaygı düzeyini yordayıp yordamadığı durumunun belirlenmesi amacıyla Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

### 4.1 Sosyodemografik Bilgiler

**Çizelge 4.1:** Katılımcıların Sosyodemografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişkenler            | f   | %     |
|------------------------|-----|-------|
| <b>Cinsiyet</b>        |     |       |
| Kız                    | 370 | 48,6  |
| Erkek                  | 391 | 51,4  |
| Toplam                 | 761 | 100,0 |
| <b>Yaş</b>             |     |       |
| 10                     | 136 | 17,9  |
| 11                     | 191 | 25,1  |
| 12                     | 199 | 26,1  |
| 13                     | 187 | 24,6  |
| 14                     | 48  | 6,3   |
| Toplam                 | 761 | 100,0 |
| <b>Sınıf Düzeyleri</b> |     |       |
| 5                      | 184 | 24,2  |
| 6                      | 177 | 23,3  |
| 7                      | 197 | 25,9  |
| 8                      | 203 | 26,7  |
| Toplam                 | 761 | 100,0 |
| <b>Kardeş Sayısı</b>   |     |       |
| 0                      | 72  | 9,5   |
| 1                      | 286 | 37,6  |
| 2                      | 204 | 26,8  |
| 3                      | 133 | 17,5  |
| 4 ve üzeri             | 64  | 8,4   |
| Belirtilmemiş          | 2   | 0,3   |
| Toplam                 | 761 | 100,0 |

**Çizelge 4.1: (Devamı) Katılımcıların Sosyodemografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

| <b>Değişkenler</b>  | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---|----------|----------|
| <b>Anne Babanın Hayatta Olma ve Birlikte Olma Durumları</b> |          |          |
| İkisi de sağ, birlikte                                      | 709      | 93,2     |
| İkisi de sağ, ayrı  | 43       | 5,7      |
| Sadece anne sağ   | 7        | 0,9      |
| Sadece baba sağ   | 1        | 0,1      |
| Belirtilmemiş   | 1        | 0,1      |
| Toplam  | 761      | 100,0    |
| <b>Anne Eğitim Durumu</b>                                   |          |          |
| İlkokul   | 237      | 31,1     |
| Ortaokul  | 184      | 24,2     |
| Lise  | 245      | 32,2     |
| Yüksekokul  | 9        | 1,2      |
| Üniversite  | 72       | 9,5      |
| Y.Lisans/Doktora  | 12       | 1,6      |
| Belirtilmemiş   | 2        | 0,3      |
| Toplam  | 761      | 100,0    |
| <b>Baba Eğitim Durumu</b>                                   |          |          |
| İlkokul   | 132      | 17,3     |
| Ortaokul  | 205      | 26,9     |
| Lise  | 285      | 37,5     |
| Yüksekokul  | 16       | 2,1      |
| Üniversite  | 108      | 14,2     |
| Y.Lisans/Doktora  | 14       | 1,8      |
| Belirtilmemiş   | 1        | 0,1      |
| Toplam  | 761      | 100,0    |
| <b>Aile Aylık Gelir Durumu</b>                              |          |          |
| 2000 TL ve altı   | 104      | 13,7     |
| 2000 TL-4000 TL   | 362      | 47,6     |
| 4000 TL-6000 TL   | 177      | 23,3     |
| 6000 TL-8000 TL   | 72       | 9,5      |
| 8000 TL ve üstü   | 43       | 5,7      |
| Belirtilmemiş   | 3        | 0,4      |
| Toplam  | 761      | 100,0    |

#### 4.2 Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Bağımsız Gruplar t Testi ile Analizi

**Çizelge 4.2:** Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Bağımsız Gruplar t Testi ile Analizi

| Puan   | Gruplar | X     | SS    | t Testi |     | P     |
|--|---------|-------|-------|---------|-----|-------|
|  |         |       |       | t       | Sd  |       |
| SKE-Ç Toplam                                       | Kız     | 36.23 | 7.86  | 3.436   | 758 | <.001 |
|  | Erkek   | 34.35 | 7.23  |         |     |       |
| ÜBÖ-ÇE Toplam                                      | Kız     | 55.95 | 12.32 | 0.742   | 750 | .459  |
|  | Erkek   | 55.32 | 10.96 |         |     |       |
| ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler                        | Kız     | 9.97  | 3.82  | -1.821  | 759 | .069  |
|  | Erkek   | 10.47 | 3.75  |         |     |       |
| ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler                       | Kız     | 15.25 | 4.43  | 4.605   | 758 | <.001 |
|  | Erkek   | 13.82 | 4.12  |         |     |       |
| ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları | Kız     | 14.65 | 4.50  | 0.638   | 757 | .523  |
|  | Erkek   | 14.46 | 3.73  |         |     |       |
| ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme                             | Kız     | 16.08 | 3.86  | -1.811  | 753 | .071  |
|  | Erkek   | 16.59 | 3.84  |         |     |       |
| DEK-Ç Toplam                                       | Kız     | 4.17  | 4.10  | 0.689   | 754 | .491  |
|  | Erkek   | 3.97  | 4.16  |         |     |       |

Katılımcıların SKE-Ç puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $t(758)= 3.436, p<.001$ ). Kız öğrencilerin SKE-Ç puan ortalamaları ( $\bar{x}=36.23\pm 7.86$ ), erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=34.35\pm 7.23$ ) anlamlı derecede yüksektir. Katılımcıların ÜBÖ-ÇE olumsuz üst endişeler alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $t(758)=4.605, p<.001$ ). Kız öğrencilerin ÜBÖ-ÇE olumsuz üst endişeler alt ölçek puan ortalamaları ( $\bar{x}=15.25\pm 4.43$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{x} =13.82\pm 4.12$ ) anlamlı derecede yüksektir.

ÜBÖ-ÇE, DEK-Ç toplam puanlarının ve ÜBÖ-ÇE olumlu üst endişeler, ÜBÖ-ÇE batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları, ÜBÖ-ÇE bilişsel izleme alt ölçek puanlarının, cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).



### 4.3 Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Pearson Momentler

#### Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

**Çizelge 4.3:** Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

|  | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1.SKE-Ç Toplam                                       | 1      |        |        |        |        |        |   |
| 2.ÜBÖ-ÇE Toplam                                      | .661** | 1      |        |        |        |        |   |
| 3.ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler                        | .310** | .573** | 1      |        |        |        |   |
| 4.ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler                       | .676** | .792** | .215** | 1      |        |        |   |
| 5.ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları | .539** | .814** | .276** | .623** | 1      |        |   |
| 6.ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme                             | .350** | .691** | .209** | .392** | .415** | 1      |   |
| 7.DEK-Ç Toplam                                       | .294** | .292** | .189** | .229** | .250** | .168** | 1 |

\*\*p<.01

SKE-Ç Toplam puanları; ÜBÖ-ÇE Toplam (r=.661), ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler (r=.310), ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler (r=.676), ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları (r=.539), ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme (r=.350) ve DEK-Ç Toplam (r=.294) puanları ile pozitif yönde anlamlı korelasyonlar göstermektedir (p<.01). ÜBÖ-ÇE Toplam puanları ile DEK-Ç Toplam puanları (r=.292) pozitif yönde anlamlı korelasyon göstermektedir (p<.01).

#### 4.4 Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi

**Çizelge 4.4:** Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi

| Model  | R    | R <sup>2</sup> | Uyarlanmış R <sup>2</sup> | B     | β    | t      | P     | %95 G.A     |
|--|------|----------------|---------------------------|-------|------|--------|-------|-------------|
| Bağımlı değişken:<br>SKE-Ç Toplam                  |      |                |                           |       |      |        |       |             |
| Sabit  |      |                |                           | 9.158 |      | 4.449  | <.001 | 5.117 3.198 |
| ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler                       | .674 | .455           | .454                      | .925  | .525 | 15.981 | <.001 | .812 1.039  |
| ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler                        | .696 | .484           | .482                      | .257  | .127 | 4.717  | <.001 | .150 .364   |
| DEK-Ç Toplam                                       | .707 | .500           | .498                      | .235  | .127 | 4.705  | <.001 | .137 .333   |
| ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları | .715 | .512           | .509                      | .266  | .144 | 4.299  | <.001 | .144 .387   |
| Yaş  | .719 | .516           | .513                      | .446  | .070 | 2.687  | .007  | .120 .772   |

SKE-Ç Toplam puanlarının bağımlı değişken; ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler, ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler, ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları, ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme puanlarının, DEK-Ç Toplam puanları ve yaş değişkeniyle birlikte bağımsız değişken olarak dahil edildiği çok değişkenli doğrusal regresyon analizine göre; ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler ( $p<.001$ ), ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler ( $p<.001$ ), ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları ( $p<.001$ ), DEK-Ç ( $p<.001$ ) ve yaş değişkeni ( $p=.007$ ) SKE-Ç puanlarını anlamlı ölçüde yordamaktadır.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1 Tartışma

Mevcut araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan 3 devlet okulunda yapılmıştır. Araştırmanın verileri 10-14 yaş aralığındaki 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 761 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bir diğer amacımız ise sürekli kaygı düzeyinin cinsiyet ve yaş gibi sosyodemografik değişkenlerden etkilenme durumunu incelemektir. Çalışmanın sonuçları ergen yaş grubunda sürekli kaygı düzeyinin, olumlu ve olumsuz üstbiliş sorunları, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk ile ilişkili üstbiliş sorunları ve DEK ile ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Kızlarda sürekli kaygı düzeyinin, erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ergenlik dönemi, psikososyal gelişim evrelerine göre 3 dönemde incelenmektedir. Bu dönemler: Erken ergenlik (10-14 yaş), orta ergenlik (15-17 yaş) ve geç ergenlik (18-21 yaş) şeklindedir (Çuhadaroğlu, 2000). Bizim çalışma grubumuzu oluşturan 10-14 yaş aralığı erken ergenlik dönemindeki bireyler, içinde buldukları dönemin özelliği gereği bilişsel, psikolojik, biyolojik ve sosyal alanda değişim ve geçiş süreci yaşadıklarından bu sürecin onlar için stres ve kaygı kaynağı olduğu görüşü kabul edilmektedir (Dowdy & Kliwer, 1998). Dolayısıyla bu evrede kaygı gelişiminde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi ergenin ruh sağlığı açısından büyük bir öneme sahiptir.

Mevcut çalışmanın sonucunda SKE-Ç toplam puanları ile ÜBÖ-ÇE toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde üstbiliş sorunları, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.” hipotezimizle

uyumludur. Üstbiliş sistemi, bireyin zihinsel süreçlerini amaca uygun ve işlevsel şekilde kontrol edebilmesini ve yönetebilmesini sağlayan yapıdır (Crick, 2000). Üstbiliş sorunları bilişsel hatalara ve işlevsel olmayan inançlara neden olarak çok sayıda psikopatolojinin ve uyum bozucu tepki tarzlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Cartwright-Hatton & Wells, 1997; Tosun ve Irak, 2008; Irak, 2012). Ergenlikte üstbilişsel becerilerin yeterli gelişmemesi durumunda ergenler, bilişsel süreçlerini amaca uygun şekilde yönetebilmekte, mantıkdışı inançlarını ve kalıplaşmış düşüncelerini işlevsel şekilde kontrol edebilmekte güçlük çekebilmektedir. Bu durumun da ergende kaygı içerikli duygu, düşünce ve tepki tarzlarına neden olabileceği düşünülebilir. Sonuçlarımız Ellis ve Thorslund'un ergenlerde üstbilişsel sorunların yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili olduğunu bildiren makaleleri ile uyumludur (Ellis vd., 2010; Thorslund vd., 2020).

Olumlu üst endişeler alt ölçeği, endişeli düşüncelerin ve kaygının olumlu sonuçları olabileceğini işaret etmektedir (Tosun ve Irak, 2008). Çalışmamızda olumlu üst endişeler alt ölçeği puanları sürekli kaygı düzeyi puanları ile pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon göstermektedir. Bunun yanı sıra regresyon analizi sonuçlarına göre olumlu üst endişeler alt ölçeği puanları sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlar "10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde üstbiliş sorunları, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir." hipotezimize uygundur. Bu sonuçlara dayanarak endişelerinin hayatında ona fayda sağlayacağını, olumlu sonuçlar doğuracağını düşünen bir ergenin, kaygı düzeyini sürekli şekilde yüksek düzeyde tutmaya eğilimli olduğu düşünülebilir. Örnek olarak sınavları için endişelenmesinin ona sınavda başarı sağlayacağını düşünen, sağlığı için endişelenmesinin sağlığını daha iyi korumasına yardımcı olacağını düşünen, arkadaşlık ilişkilerinde dışlanacağını düşünmesinin ona arkadaşlık ilişkilerinde avantaj sağlayacağını düşünen bir ergen kaygı düzeyini yatırtmakta yaşlılarına göre daha çok zorlanabilecektir. Elde ettiğimiz bu sonuç olumlu üst endişeler ile kaygı arasında ilişki olduğunu bildiren araştırma sonuçları ile uyumludur (Borkovec vd., 1999).

Mevcut çalışmada olumsuz üst endişeler alt ölçeği puanları ile sürekli kaygı düzeyi puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon olduğu tespit

edilmiştir. Bunun yanı sıra olumsuz üst endişeler alt ölçeği puanları sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlar “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde üstbiliş sorunları, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.” hipotezimizle uyumludur. Olumsuz üst endişeler bireyin endişe verici düşüncelerinin ve kaygısının kontrol edilemez olduğunu, endişe verici düşüncelerinin tüm hayatını olumsuz yönde etkileyeceğini ve olumsuz endişelerinden kurtulamayacağını değerlendiren bir alt ölçektir (Tosun ve Irak, 2008). Sınavları ile ilgili endişe yaşayan, kendi sağlığı ile ailesinin sağlığı hakkında endişe yaşayan, arkadaş ilişkilerinde sürekli yalnız kalma, terk edilme endişeleri yaşayan bir ergen bu alt ölçeği açıklamada örnek olarak verilebilir. Olumsuz üstbiliş sorunları yaşayan ergen bu düşünceleri başladığı zaman düşüncelerinin kontrol edilemez olduğu inancına sahiptir. Hiçbir şekilde düşüncelerinden kurtulamayacağını, düşüncelerinin hayatını olumsuz etkileyeceğini ve kendisini çok olumsuz sonuçlarla baş başa bırakacağını düşünmesi kaygısını yatıştırmada yaşlılarına göre daha çok zorlanacağını düşündürmektedir. Bu durum çalışmamızın olumsuz üst endişeler ile kaygı düzeyinin ilişkisini gösteren sonuçları ile daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırmada batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları alt ölçeği puanları ile sürekli kaygı düzeyi puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları alt ölçeği puanları sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlar “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde üstbiliş sorunları, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.” hipotezimizle uyumludur. Düşünceleri ile ilgili sürekli ve yoğun şekilde sorumluluk hisseden, düşüncelerinin sonuçlarına göre cezalandırılabilceğini, bunlardan ahlaki ve toplumsal açıdan sorumlu tutulabileceğini düşünen bir ergen bu alt ölçeği açıklamada örnek olarak verilebilir. Ergenin aklına olumsuz, zorlayıcı, toplum tarafından kabul edilmeyen, kabul edilmesi zor olan örneğin; “Ailem zarar görebilir, arkadaşlarım zarar görebilir, ben kötü bir insan olabilirim.” şeklindeki düşünceler gelebilmektedir. Üstbilişsel sorunlar yaşayan ergen bunların sadece bir düşünce olduğunu ayırt etmekte zorlanabileceği için kaygısını yatıştırmakta yaşlılarına göre daha çok zorlanabilecektir. Elde edilen bu sonuç, batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları düzeyinin kaygı düzeyi ile

ilişkili olduğunu bildiren araştırma sonuçları ile uyumludur (Davis & Valentiner, 2000). Mevcut çalışmada bilişsel izleme alt ölçek puanları ile sürekli kaygı düzeyi puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon saptanmasına rağmen çok değişkenli doğrusal regresyon analizinde bilişsel izleme alt ölçek puanlarının sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Çalışmanın sonuçları DEK puanlarının sürekli kaygı düzeyi puanlarıyla anlamlı düzeyde korelasyon gösterdiğini ve düşünce eylem kaynaşması puanlarının sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Bu bilgi, “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde düşünce eylem kaynaşması, sürekli kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkilidir.” hipotezimizle uyumludur. Bu sonuç genel olarak önceki literatür bilgisi ile uyumludur (Abramowitz vd., 2003; Hazlett-Stevens vd., 2002). Düşünce eylem kaynaşması, akla gelen düşüncelerin ve bilişsel süreçlerin ilişkili eylem ile sonuçlanacağını öngören bilişsel bir hata sürecini ifade etmektedir. Olabilirlik ve ahlak olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (Muris vd., 2001). Çocuklar için geliştirilmiş olan düşünce eylem kaynaşması ölçeğinden ahlak alt boyutu çıkartılmış olup yerine zarardan kaçınma alt boyutu eklenmiştir (Evans vd., 2011). DEK Olabilirlik aklımıza gelen düşüncenin kesin olumsuz sonuçlara neden olacağına dair düşünce yapısıdır. Örneğin; “kalp krizi geçirebilirim.” şeklindeki bir düşünce kalp krizi geçirme kadar yoğun bir kaygı süreci başlatabilmektedir. Araştırmada ÜBÖ-ÇE toplam puanları ile DEK-Ç toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Zayıf üstbilişsel becerilere sahip olan ergenler, düşüncelerini kontrol etmekte ve amaca uygun şekilde yönetebilmekte güçlük çekebilmektedir. Bu durum ergende işlevsel olmayan düşünce süreçlerine ve inançlara neden olabilmektedir. Bundan dolayı üstbiliş sorunlarının düşünce eylem kaynaşmasını arttırdığı düşünülebilir. Bu sonuç Hazlett-Stevens ve arkadaşlarının (2002) çalışması ile uyumludur.

Çalışmanın sonuçları SKE-Ç puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Kız öğrencilerin SKE-Ç puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi kız öğrencilerde erkek

öğrencilere göre daha yüksektir.” hipotezimizle uyumludur. Elde edilen bu sonucun literatür incelendiğinde kızların erkeklere göre sürekli kaygı puan ortalamalarının daha yüksek bulunduğunu ifade eden diğer birçok araştırma sonucuyla da uyumlu olduğu görülmektedir (Bal, 2010; Demiriz ve Ulutaş, 2003; Özusta, 1995; Reynolds & Richmond, 1978). Bu sonucun ortaya çıkmasında sosyokültürel faktörlerin ve kızların erkeklere göre kaygı ve korkularını daha rahat ifade edebilmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir (Özusta, 1995). Sosyokültürel faktörlere örnek olarak ülkemizi ele alacak olursak kadın ve erkeklerden farklı toplumsal rol beklentisi içinde olunması, kadınların duygularını dışavurumları daha çok desteklenirken, erkeklerin zorlu yaşam olaylarında dahi güçlü durmaları ve zayıf yönlerini göstermemeleri beklentisinin bu sonucun elde edilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Bal, 2010). Yapılan araştırmalar duygudurum değişikliklerinde önemli role sahip olan limbik sistemin hacminin kadınlarda erkeklere göre daha büyük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle kadınların erkeklere göre duygusal uyanlarla daha kolay bağ kurabildikleri ve duygusal uyanlardan daha kolay etkilenebildikleri düşünülmektedir (Ruigrok vd., 2014; akt: Çakır ve Baş, 2018).

Araştırmanın sonuçları yaş değişkeni ile sürekli kaygı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve yaş değişkeninin sürekli kaygı düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Bu sonuç “10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde yaş sürekli kaygı düzeyi ile ilişkilidir.” hipotezimizle uyumludur. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonucumuzla uyumlu şekilde yaşın artmasıyla birlikte yüksek kaygı düzeyi ile ilişkili sorunların daha sık olarak görüldüğü pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Ollendick, Watson & Hersen, 1985; Papay & Spielberger, 1986; Özusta, 1995). Bu sonucun ortaya çıkmasında, bilişsel gelişim ilerledikçe korku ve kaygıların içeriğinin ve yoğunluğunun değişmesinde yaşam deneyimleri ile kaçınma davranışının artmasının ve artan sorumluluğun etkili olabileceği düşünülmektedir (Özusta, 1995).

## **5.2 Sonuçlar**

Çalışmaya 790 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Ölçüm araçlarını sağlıklı şekilde doldurmadığı tespit edilen 29 katılımcının verileri işleme alınmamıştır.

Araştırma verileri 761 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcıların 370'i (%48,6) kız, 391'i (%51,4) erkektir.

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının Bağımsız Gruplar t Testi ile Analizi sonuçlarına göre kız katılımcıların SKE-Ç puan ortalamaları erkek katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir ( $p<.001$ ).

Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizinin sonuçlarına göre SKE-Ç Toplam puanları; ÜBÖ-ÇE Toplam ( $r=.661$ ), ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler ( $r=.310$ ), ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler ( $r=.676$ ), ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları ( $r=.539$ ), ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme ( $r=.350$ ) ve DEK-Ç Toplam ( $r=.294$ ) puanları ile pozitif yönde anlamlı korelasyonlar göstermektedir ( $p<.01$ ). ÜBÖ-ÇE Toplam puanları ile DEK-Ç Toplam puanları ( $r=.292$ ) pozitif yönde anlamlı korelasyon göstermektedir ( $p<.01$ ). Korelasyon analizi sonuçları çizelge 4.3'te gösterilmiştir.

SKE-Ç Toplam puanlarının bağımlı değişken; ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler, ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler, ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları, ÜBÖ-ÇE Bilişsel İzleme puanlarının DEK-Ç Toplam puanları ve yaş değişkeniyle birlikte bağımsız değişken olarak dahil edildiği Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizine göre ÜBÖ-ÇE Olumsuz Üst Endişeler ( $p<.001$ ), ÜBÖ-ÇE Olumlu Üst Endişeler ( $p<.001$ ), ÜBÖ-ÇE Batıl İnançlar Ceza ve Sorumluluk İnançları ( $p<.001$ ), DEK-Ç ( $p<.001$ ) ve yaş değişkeni ( $p=.007$ ) SKE-Ç puanlarını anlamlı ölçüde yordamaktadır. Regresyon analizine ait sonuçlar çizelge 4.4'te gösterilmiştir.

### 5.3 Öneriler

Araştırmamızın sonuçlarını dikkate alarak sunacağımız bazı öneriler şu şekildedir;

- Bu araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan 3 ortaokulda öğrenimine devam eden 761 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde ve daha fazla katılımcı ile



yapılacak olan diğer araştırmalar, bölgesel ve sosyokültürel farklılıkların sonuçlara etkisi konusunda bilgilerimizi arttırabilir.

- Ergenin kaygısının artmasına neden olan üstbilişsel süreçlerini daha iyi yönetebilmesi ve kontrol edebilmesi için uzman yardımıyla üstbilişsel süreçleri detaylı olarak incelenebilir. Üstbilişsel terapi uygulamaları sonucunda, bilişsel çarpıtmaları ile kalıplaşmış düşüncelerinin farkındalığının sağlanması sonucunda bu düşünceleri değiştirmeye ya da esnetmeye yönelik uygun görülen üstbilişsel tekniklerin kullanılması ergenin kaygı düzeyinin azalmasında etkili olabilir.
- Düşünce eylem kaynaşmasının yüksek kaygı düzeyi ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu soruna yönelik terapötik müdahaleler yüksek kaygı düzeyine sahip ergenlerde tedavi konusunda başarı olasılığını arttırabilir.
- Uzunlamasına yapılacak çalışmalar, üstbiliş sorunları, düşünce eylem kaynaşması ve kaygı düzeyi ilişkisinde nedensellik konusunda bilgilerimizi arttırabilir.

## KAYNAKLAR

- Abramowitz, J. S., Whiteside, S., Lynam, D. & Kalsy, S.** (2003). Is Thought-Action Fusion Specific to Obsessive-Compulsive Disorder?: A Mediating Role of Negative Affect. *Behav Res Ther*, 41, 1069-1079.
- Akdemir, D. ve Ünal, F.** (2010). Ergenlerde Anksiyete Bozuklukları ve Sağaltımı. *Türkiye Klinikleri J-Psychiatry-Special Topics*, 3(4), 39-47.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M.** (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B.** (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Akyol, H.** (2018). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı ile Benlik Saygıları ve Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği.** (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci baskı (DSM-5), E Köroğlu (Çev Ed). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aras, Ş., Ünlü, G. ve Taş, F. V.** (2007). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran Hastalarda Belirtiler, Tanılar ve Tanıya Yönelik İncelemeler. *Klinik Psikiyatri*, 10, 28-37.
- Arslan, Ç.** (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, S. ve Yüksel, N.** (2006). Anksiyete Bozukluklarında İlaç Tedavileri. *Türkiye Klinikleri Dahili Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(12), 68-80.
- Aslanoğlu, E.** (2016). *Psikiyatri Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerin Durumluk Sürekli Kaygı Durumunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. ve Tiryaki, S.** (2017). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörleri Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma (KTÜ Örneği). *Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 715-722. Doi: 10.17475/kastorman.282559
- Bacow, T. L, Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T. & Brody, L. R.** (2009). The Metacognitions Questionnaire For Children: Development and Validation in A Clinical Sample of Children and Adolescents With Anxiety Disorders. *J Anxiety Disord*, 23, 727-36.
- Bal, U.** (2010). *Anksiyete Bozukluklarında Cinsiyete Göre Semptom Farklılıkları*. Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Barrett, P. M. & Healy, L. J.** (2003). An Examination of The Cognitive Processes Involved in Childhood Obsessive Compulsive Disorder. *Behav Res Ther*, 41, 285-299.

- Başaran, M. H.** (2008). *Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bedir, R.** (2008). *Taekwondo Milli Takım Sporcularının Durumluk Kaygı Düzeylerinin Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Berle, D. & Starcevic, V.** (2005). Thought-Action Fusion: Review of The Literature and Future Directions. *Clin Psychol Rev*, 25, 263-284.
- Borkovec, T. D., Hazlett-Stevens, H. & Diaz, M. L.** (1999). The Role of Positive Beliefs About Worry in Generalized Anxiety Disorder and its Treatment. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 126-138.
- Brick, J. & Erickson, C. K.** (1998). *Drugs, The Brain, and Behavior, The Pharmacology of Abuse and Dependence*. New York: The Haworth Medical Press, 119-131.
- Brown, A. L.** (1987). *Metacognition, Executive Control, Selfregulation and Other More Mysterious Mechanisms*. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E. & Bohan, K. B.** (2018). The Relationship Between Automatic Thoughts and Irrational Beliefs Predicting Anxiety and Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(2), 137-162.
- Büyükçapar, F.** (2015). *Özel Okullar ile Devlet Okullarında Okul Sporlarına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C. & Harrington, R.** (2004). Systematic Review of The Efficacy of Cognitive Behaviour Therapies For Childhood and Adolescent Anxiety Disorders. *Br J Clin Psychol*, 43, 421-436.
- Cartwright-Hatton, S. & Wells, A.** (1997). Beliefs About Worry and Intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its Correlates. *J Anxiety Disord*, 11(3), 279-296.
- Cooper, R. M., Rowe, A. C. & Penton-Voak, I. S.** (2008). The Role of Trait Anxiety in The Recognition of Emotional Facial Expressions. *J. Anxiety Disord*, 22(7), 1120-1127.
- Coşkun, M.** (1998). *Samsun İl Merkezinde Yaşayan Yaşlıların Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Bazı Sosyo-Ekonomik Etmeleri*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Crick, F.** (2000). *Şaşırta Varsayım* (Çev. Sabit Say). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Cüceloğlu, D.** (1990). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, H. ve Baş, H.** (2018). Cinsiyetler ve Cinsiyetlerle Özdeşleşen Davranışların Sosyolojik ve Biyolojik Açından Değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 176-191.
- Çakıroğlu, A.** (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M.** (2004). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmeler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

- Çevik, A.** (1993). *Yaygın Anksiyete Bozukluğu Kliniği*. II. Anksiyete Bozuklukları Sempozyumu Kitabı. Yayın Sorm: Doç. Dr. Orhan Doğan. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Basımevi.
- Çiftçi, Ş. ve Kuru, T.** (2013). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Düşünce Eylem Kaynaşması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 138-146.
- Çifter, İ.** (1985). *Psikiyatri I*. Ankara: Gata Eğitim Yayınları.
- Çolak, T. S., Eren, G. ve Doğan, U.** (2017). İlkokul Öğrencilerinin Sürekli Kaygı, Yetkinlik ve Üzüntü Yönetimine İlişkin Araştırma. *Elementary Education Online*, 16(1), 151-160.
- Çuhadaroğlu, F.** (2000). Ergenlik Döneminde Psikolojik Gelişimin Özellikleri. *Katki Pediatri Dergisi. Adölesan Sayısı*, 21(6), 863-868.
- Davis, M., Rainnie, D. & Cassell, M.** (1994). Neurotransmission in The Rat Amygdala Related to Fear and Anxiety. *Trends Neurosci*, 17(5), 208-214.
- Davis, R. N. & Valentiner, D. P.** (2000). Does Meta-Cognitive Theory Enhance Our Understanding of Pathological Worry and Anxiety?. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 513-526.
- Delclos, V. R. & Harrington, C.** (1991). Effects of Strategy Monitoring and Proactive Instruction on Children's Problem Solving Performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 35-42.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ.** (2003). 9-12 Yaş Çocuklarının Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Demirsöz, E. S.** (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dienes, Z. & Perner, J.** (1999). *A Theory of Implicit and Explicit Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Dowdy, B. B., & Kliever, W.** (1998). Dating, Parent-Adolescent Conflict, and Behavioral Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (4), 473-492.
- Duman, G. K.** (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dürü, Ç.** (1999). Kaygı ve Depresyon: Psikopatolojik Bir Bakış. *Doğu Batı Dergisi*, 2(6), 175.
- Eisen, A. R., & Silverman, W. K.** (1993). Should I Relax or Change My Thoughts? A Preliminary Examination of Cognitive Therapy, Relaxation Training, and Their Combination with Overanxious Children. *J Cogn Psychother*, 7(4), 265-279.
- Ekşi, P.** (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellis, D. M. & Hudson, J. L.** (2010). The Metacognitive Model of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 151-163.

- Emiroğlu, F. N. ve Baykara, B.** (2008). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*. Editörler: Füsün Çuhadoroğlu Çetin ve ark. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Evans, D. W., Hersperger, C. & Capaldi, P. A.** (2011). Thought-Action Fusion in Childhood: Measurement, Development and Association with Anxiety, Rituals and Other Compulsive-like Behaviors. *Child Psychiatry Human Dev*, 42(1), 12-23.
- Fisher, P. L. & Wells, A.** (2005). Experimental Modification of Beliefs in Obsessive Compulsive Disorder: A Test of The Metacognitive Model. *Behaviour Research Therapy*, 43(6), 821-829.
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H.** (2002). *Development of Children's Knowledge About The Mental World*. W. W. Hartup ve R. K. Silberesien, (Ed.), Growing Points in Developmental Science. NY: Psychology Press, ISSBD Publication.
- Freeston, M. H., Rheaume, J. & Ladouceur, R.** (1996). Correcting Faulty Appraisals of Obsessional Thoughts. *Behaviour Research and Therapy*, 34(5/6), 433-446.
- Friedberg, R. D., McClure, J. M.** (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Gallagher, B. & Cartwright-Hatton, S.** (2008). The Relationship Between Parenting Factors and Trait Anxiety: Mediating Role of Cognitive Errors and Metacognition. *J Anxiety Disord*, 22(4), 722-733.
- Gama, C.** (2001). Investigating The Effects of Training in Metacognition in An Interactive Learning Environment: Design of An Empirical Study. In Proceedings of The 5th Human Centred Technology Postgraduate Workshop. Brighton, UK: *University of Sussex-Cognitive Science Research Paper* (Vol. 538).
- Garner, R. & Alexander, P. A.** (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Geçtan, E.** (1995). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E.** (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. (11. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gurvits, T. V., Shenton, M. E., Hokama, H., Ohta, H., Lasko, N. B., Gilbertson, M. W., Orr, S. P., Kikinis, R., Jolesz, F. A., McCarley, R. W., & Pitman, R. K.** (1996). Magnetic Resonance Imaging Study of Hippocampal Volume in Chronic, Combat-Related Posttraumatic Stress Disorder. *Biol Psychiatry*, 40, 1091-1099.
- Gürat, C.** (2016). *Ergenlerde Sorumluluk İnançları ve Sürekli Kaygı İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gwilliam, P., Wells, A. & Cartwright-Hatton, S.** (2004). Does Meta-cognition or Responsibility Predict Obsessive-Compulsive Symptoms: A Test of The Metacognitive Model. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(2), 137-144.
- Hazlett-Stevens, H., Zucker, B. G. & Craske, M. G.** (2002). The Relationship of Thought-Action Fusion to Pathological Worry and Generalized Anxiety Disorder. *Behav Res Ther*, 40(10), 1199-1204.

- Holeva V., Tarrier, N. & Wells, A.** (2001). Prevalence and Predictors of Acute Stress Disorder and PTSD Following Road Traffic Accidents: Thought Control Strategies and Social Support. *Behav Ther*, 32(1), 65–83.
- Hope, D. A. & Heimberg, R. G.** (1993). *Social Phobia and Social Anxiety. Clinical Handbook of Psychological Disorders*. Editor: DH Barlow. New York: Guilford Press.
- Huitt, W.** (1997). Metacognition. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Irak, M.** (2005). Üst-Biliş Mi? Yönetici İşlevler Mi?: Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 97-116.
- Irak, M.** (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- Işık, E.** (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, E.** (2017). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, E. ve Öztop, D. B.** (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 10-24.
- Karakelle, S. ve Saraç, S.** (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S.** (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karasar, N.** (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Z.** (2012). Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.
- Karlı, T.** (2015). İlköğretim Dönemindeki Ergenlerde Üst-Biliş İşlevleri ile Karar Verme ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Kaya, İ.** (2018). Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin (ABİBÇÖ) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082-1098.
- Kaya, Z.** (2001). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keçeli, Ş. S.** (2017). *Bilinçli Farkındalık Temelli Beceriler Programının Genel Anksiyete Semptomlarındaki Psikolojik ve Üst-Biliş Süreçlerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kendall, P. C., Chansky, T. E., Kane, M. T., et al.** (1992). *Anxiety Disorders in Youth: Cognitive Behavioral Interventions*. Allyn ve Bacon, Boston.
- Kılınç, E.** (2012). *Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin, Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Durumlarına Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kısa, S. S.** (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klein, M.** (2015). *Çocuk Psikanalizi*. A. Demir (Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Konca, G.** (2015). *Tip I Diyabet Hastalarındaki Depresyon ve Anksiyete Oranlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, F.** (1992). Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı Üzerindeki Etkisi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151-162.
- Kozacıoğlu, G.** (1986). *Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Kozacıoğlu, G. ve Gördürür, H. E.** (1995). *Bireyden Toplumla Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayını.
- Köknel, Ö.** (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö.** (1989). *Kaygı Bozuklukları Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Yayını.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. & Neale, J.** (2017). *Anormal Psikolojisi*. 12. Baskı, M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kumar, A. E.** (1998). *The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making: Implications for Management Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Livingston, J. A.** (2003). Metacognition: An Overview, *ERIC Resource Center*, ED, 474 273.
- Lieberman, D. A.** (1994). *Behaviorism and The Mind: A (Limited) Call For A Return to Introspection*. Nelson, T.O. (Ed.). Metacognition: Care readings. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Manav, F.** (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Montgomery, D. E.** (1992). Young Children's Theory of Knowing: The Development of A Folk Epistemology. *Developmental Review*, 12(4), 410-430.
- Morgan, C. T.** (1991). *Psikolojiye Giriş*. H. Arıcı ve diğerleri (Çev.). Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayını.
- Muris, P., Meesters, C., Rassin, E., Merckelbach, H., & Campbell, J.** (2001). Thought-Action Fusion and Anxiety Disorders Symptoms in Normal Adolescents. *Behav Res Ther*, 39(7), 843-852.
- Muris, P.** (2002). Relationships Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in A Normal Adolescent Sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Mutlu, M. E.** (2016). Öğrenme Deneyimlerinin Yönetiminde Üstbilişsel Düzenleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 265-288.
- Myers, S. G. & Wells, A.** (2005). Obsessive-Compulsive Symptoms: The Contribution of Metacognitions and Responsibility. *J Anxiety Disord*, 19(7), 806-817.
- Nelson, T. O. & Narens, L.** (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-141.

- Nelson, T. O. & Narens, L.** (1996). *Why Investigate Metacognition?* J. Metcalfe & A. P. Shimamura, (Ed.), *Metacognition* (1-25). USA: MIT Press.
- Ollendick, T. H., Jarrett, M. A., Grills-Taquechel, A. E., Hovey, L. D., & Wolff, J. C.** (2008). Comorbidity As A Predictor and Moderator of Treatment Outcome in Youth with Anxiety, Affective, Attention Deficit/ Hiperactivity Disorder, and Oppositional/Conduct Disorders. *Clin Psychol Rev*, 28(8), 1447-1471.
- Ollendick, T. H., Watson, J. L. & Hersen, W. J.** (1985). Fears in Children and Adolescents: Normative Data. *Behavior Research and Therapy*, 13, 465-467.
- Oltmanns, T., Neale, J. M. & Davison, G. C.** (2003). *Anormal Davranışlar Psikolojisinde Vak'a Çalışmaları*. Dağ, İ. (Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Öğüt, F.** (2001). *Sosyal Uyum ile Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, N. ve Le Compte, A.** (1983). *Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Öner, P., Türkçapar, H. ve Üneri, Ö. Ş.** (2008). Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi: Anksiyete Bozuklukları. *Kriz Dergisi*, 16(1), 11-18.
- Özer, K.** (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özkan Deniz, B.** (2015). *Ergenlerde Duygusal Öz-Yeterlik ve Sürekli Kaygı İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G.** (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A.** (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Özusta, H. Ş.** (1993). *Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özusta, H. Ş.** (1995). *Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.
- Özüüçli, N.** (2019). *Sigara Kullanan ve Kullanmayan Bireylerde Bilişsel Farkındalık, Üst Biliş ve Kaygı Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Padesky, C. A.** (1988). Intensive Training Series in Cognitive Therapy. Workshop Series Presented at Newport Beach, CA.
- Papageorgiou, C. & Wells, A.** (2003). An Empirical Test of A Clinical Metacognitive Model of Rumination and Depression. *Cognit Ther Res*, 27(3), 261-273.
- Papay, J. P. & Spielberger, C. D.** (1986). Assessment of Anxiety and Achievement in Kindergarten and First and Second Grade Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(2), 279-286.
- Piacentini, J., Bergman, R. L., Chang, S., Langley, A., Peris, T., Wood, J. J., & McCracken, J.** (2011). Controlled Comparison of Family Cognitive Behavioral Therapy and Psychoeducation/Relaxation Training For



- Child Obsessive Compulsive Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 50, 1149-1161.
- Piri, S. ve Kabakçı, E.** (2007). Düşünce-Eylem Kaynaşması, Yükleme Biçimleri, Depresif ve Obsesif-Kompulsif Belirtiler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 197-206.
- Rachman, S.** (1993). Obsessions, Responsibility and Guilt. *Behav Res Ther*, 31, 149-154
- Rachman, S., Thordarson, D.S., Shafran, R., & Woody, S. R.** (1995). Perceived Responsibility: Structure and Significance. *Behav Res Ther*, 33, 779-784.
- Rassin, E., Diepstraten, P., Merckelbach, H., & Muris, P.** (2001). Thought-Action Fusion and Thought Suppression in Obsessive-Compulsive Disorder. *Behav Res Ther*, 39, 757-764.
- Redmond, D. E. & Huang, Y. H.** (1979). New Evidence for A Locus Ceruleus-Norepinephrine Connection With Anxiety. *Life Sci*, 25, 2149-2162.
- Reteguiz, J. A.** (2006). Relationship Between Anxiety and Standardized Patient Test Performance in The Medicine Clerkship. *Journal of General Internal Medicine*, 21(5), 415-418.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B.** (1978). What I Think and Feel: Received Measure of Children's Manifest Anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 271-280.
- Ruigrok, A. N. V., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J., Suckling, J.** (2014). A Meta-Analysis Of Sex Differences in Human Brain Structure. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 39, 34-50.
- Saatçioğlu, Ö.** (2001). Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Tedavisi ve Yeni Yaklaşımlar. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 11(1), 60-77.
- Salkovskis, P. M.** (1985). Obsessional-Compulsive Problems: A Cognitive-Behavioural Analysis. *Behav Res Ther*, 23, 571-583.
- Savaşan, İ.** (2019). Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Olumsuz Üst Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E.** (2003). *Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schraw, G. & Moshman, D.** (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. & Sperling-Dennison, R.** (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Sekmenli, T.** (2000). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shafran, R. & Rachman, S.** (2004). Thought-Action Fusion: A Review. *J Behav Ther Exp Psychiatry*, 35, 87-107.
- Shafran, R., Thordarson, D. & Rachman, S.** (1996). Thought- Action Fusion in Obsessive Compulsive Disorder. *J Anxiety Disord*, 10, 379-391.
- Shah, P. J., Ebmeier, K. P., Glabus, M. F., & Goodwin, G. M.** (1998) Cortical Grey Matter Reductions Associated With Treatment-Resistant Chronic Unipolar Depression. Controlled Magnetic Resonance Imaging Study. *Br J Psychiatry*, 172, 527-532.
- Sheehan, E.** (1996). *Kaygı Bozuklukları*. M. Sağlam (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Sorias, O.** (2008). *Bilişsel Davranışçı Terapi Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*. Editörler: F Çuhadaroğlu Çetin ve ark. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Ireson, J.** (2006). Metacognition As A Mediator of The Effect of Test Anxiety on A Surface Approach to Studying. *Educational Psychology*, 26(5), 615-624.
- Spielberger, C. D.** (1973). *Preliminary Manuel For The State-Trait Anxiety Inventory For Children*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Sungur, M. Z.** (2000). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlar ve Sosyal Fobi. *J Clin Psy*, 3(2), 27-32.
- Sümer A. S.** (2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, S.** (2007). *Çocuk ve Ergenlerde Anksiyete Bozuklukları Psikiyatri Temel Kitabı*. Editör: E. Köroğlu. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Şenormancı, Ö., Konkan, R., Gönüllü Güçlü, O. ve Sungur, M. Z.** (2012). Obsesif Kompulsif Bozukluğun Metakognitif Modeli. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 335-349.
- Tangız, M.** (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeyleri ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarakcioglu, M. C., Boysan, M., Caliskan, Y., Demirel, O. F., Cakin-Memik, N. ve Kadak, M. T.** (2020). Psychometric Properties of The Turkish Version of The Thought-Action Fusion-Child Version (TAFIC). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 30(1), 64-70. DOI: 10.5455/PCP.20200212074140
- Thorslund, J., McEvoy, P. M., & Anderson, R. A.** (2020). Group Metacognitive Therapy For Adolescents with Anxiety and Depressive Disorders: A Pilot Study. *Journal of Clinical Psychology*, 76(4), 625-645.
- Tosun, A. ve Irak, M.** (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Uzal-Özgül, G.** (2017). *İstanbul İlinde Öğrenim Gören 15-17 Yaş Aralığındaki Bir Grup Lise Öğrencisinin Aleksitimi, Ruhsal ve Davranışsal Sorunlar ile Üst Biliş Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzday, İ. T.** (2002). Anksiyetenin Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, Ek 1, 5-13.
- Uzday, T.** (2004). Anksiyete ve Depresyonun Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, Ek 4, 3-11.
- Varol, Ş.** (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Veenman, M. V., Kerseboom, L., & Imthorn, C.** (2000). Test Anxiety and Metacognitive Skillfulness: Availability Versus Production Deficiencies. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(4), 391-412.
- Weems, C. F., Taylor, L. K., Marks, A. B., & Varela, R. E.** (2010). Anxiety Sensitivity in Childhood and Adolescence: Parent Reports and

- Factors that Influence Associations with Child Reports. *Cognitive Therapy Research*, 34, 303–315.
- Wells, A. & Cartwright-Hatton, S.** (2004). A Short Form of The Metacognitions Questionnaire: Properties of The MCQ 30. *Behav Res Ther*, 42(4), 385–396.
- Wells, A.** (2005). The Metacognitive Model of GAD: Assessment of Meta-Worry and Relationship with DSM-IV Generalized Anxiety Disorder. *Cognit Ther Res*, 29(1), 107–121.
- Yavuz, M., Akdeniz, B., Akyol, A., Kurt, H. Ç., Bilgis, C., Çolak, A., Akbay, D., Ekiz, B. ve Kadak, M. T.** (2020). Ergen Yaş Grubunda Aleksitimi ve Sürekli Kaygı Düzeyi İlişkisinde Düşünce Eylem Kaynaşmasının Aracı Rolünün İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 326-332
- Yıldız, M.** (2018). Üniversite Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Düşünce Eylem Kaynaşmasına Etkisi. *The Journal of Social Science*, 2(3), 20-28. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.388599>
- Yorulmaz, O., Karanci, A. N., Bastug, B., Kisa, C., & Goka, E.** (2008). Responsibility, Thought-Action Fusion and Thought Suppression in Turkish Patients with Obsessive-Compulsive Disorder. *J Clin Psychol*, 64(3), 308-317
- Yörük, P. ve Tosun, A.** (2015). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Üst-Bilişsel Model. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 190-207. DOI: 10.5455/cap.20140807024558

## **EKLER**

- Ek 1:** Sosyodemografik Bilgi Formu
- Ek 2:** Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri
- Ek 3:** Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu
- Ek 4:** Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği
- Ek 5:** Veli Onam Formu
- Ek 6:** İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Onayı
- Ek 7:** Anket Araştırma İzni (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Ek 8:** Ölçek İzni (Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri)
- Ek 9:** Ölçek İzni (Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu)
- Ek 10:** Ölçek İzni (Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği)

### Ek 1: Sosyodemografik Bilgi Formu

|   |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
|---|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1-Cinsiyetiniz:   | <input type="checkbox"/> Kız   | <input type="checkbox"/> Erkek    |                                   |                                   |                                     |
| 2-Yaşınız:  | <input type="checkbox"/> 10  | <input type="checkbox"/> 11       | <input type="checkbox"/> 12       | <input type="checkbox"/> 13       | <input type="checkbox"/> 14         |
| 3-Sınıfınız:  | <input type="checkbox"/> 5. Sınıf  | <input type="checkbox"/> 6. Sınıf | <input type="checkbox"/> 7. Sınıf | <input type="checkbox"/> 8. Sınıf |                                     |
| 4-Kardeş sayınız:   | <input type="checkbox"/> 0   | <input type="checkbox"/> 1        | <input type="checkbox"/> 2        | <input type="checkbox"/> 3        | <input type="checkbox"/> 4 ve üzeri |
| 5-Anne babanızın durumu:  | <input type="checkbox"/> İkisi de sağ, birlikte<br><input type="checkbox"/> İkisi de sağ, ayrı<br><input type="checkbox"/> Sadece anne sağ<br><input type="checkbox"/> Sadece baba sağ |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 6-Anninizin eğitim durumu:  | 7- Babanızın eğitim durumu:  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> İlkokul  | <input type="checkbox"/> İlkokul   |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul   | <input type="checkbox"/> Ortaokul  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Lise   | <input type="checkbox"/> Lise  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Yüksek okul                                      | <input type="checkbox"/> Yüksek okul   |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Üniversite                                       | <input type="checkbox"/> Üniversite  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Y.Lisans/Doktora                                 | <input type="checkbox"/> Y. Lisans/Doktora   |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 8-Anninizin mesleği nedir? .....  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 9-Babanızın mesleği nedir? .....  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 10-Ailenizin (Anne baba ve kardeşler) aylık gelir durumu ortalama kaç tl? |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> 2000 TL ve altı                                  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> 2000 TL-4000 TL                                  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> 4000 TL-6000 TL                                  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> 6000 TL-8000 TL                                  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> 8000 TL ve üstü.                                 |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 11- Ailenizde kronik ya da ağır hastalığı olan biri var mı?               |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Evet   |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| (Evet ise, hastalığı belirtiniz.).....                                    |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Hayır  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 12-Daha önce psikiyatrik bir tedavi ya da psikoterapi desteği aldınız mı? |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Evet   |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Hayır  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| 13-Ailenizde psikiyatrik tedavi gören biri var mı?                        |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Evet   |  |                                   |                                   |                                   |                                     |
| <input type="checkbox"/> Hayır  |  |                                   |                                   |                                   |                                     |

## Ek 2: Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri

Kızların ve erkeklerin kendilerini anlattıkları bazı cümleler aşağıda verilmiştir. Her cümleyi okuyun ve hangisinin sizin için en doğru olduğuna karar verin. “**hemen hemen hiç**” mi, “**bazen**” mi yoksa “**sık sık**” mı? Daha sonra sizi en doğru anlatan ifadenin önündeki kutucuğa (X) işareti koyun. Yanlış ya da doğru cevap diye bir şey yok. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman geçirmeyin. **Genellikle** nasıl hissettiğinizi en iyi anlatan ifadeyi seçmeyi unutmayın.

|  |                          |                 |                          |       |                          |         |
|--|--------------------------|-----------------|--------------------------|-------|--------------------------|---------|
| Yanlış yapacağım diye endişelenirim                                      | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Ağlayacak gibi olurum  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Kendimi mutsuz hissedirim  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Karar vermekte güçlük çekerim  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Sorunlarımla yüz yüze gelmek bana zor gelir                              | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Çok fazla endişelenirim  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Evde sınırlarım bozulur  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Utangacım  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Sıkıntılıyım   | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Aklımdan engelleyemediğim önemsiz düşünceler geçer ve beni rahatsız eder | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Okul beni endişelendirir   | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Ne yapacağıma karar vermekte zorluk çekerim                              | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Kalbimin hızlı hızlı çarptığını farkedirim                               | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Nedenini bilmediğim korkularım var                                       | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Annem ve babam için endişelenirim  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Ellerim terler   | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Kötü birşeyler olacak diye endişelenirim                                 | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Geceleri uykuya dalmakta güçlük çekerim                                  | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Karnımda bir rahatsızlık hissedirim                                      | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |
| Başkalarının benim hakkımda ne düşündükleri beni endişelendirir          | <input type="checkbox"/> | Hemen hemen hiç | <input type="checkbox"/> | Bazen | <input type="checkbox"/> | Sık sık |

### Ek 3: Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Bu anket gençlerin nasıl düşündüklerini incelemektedir. Aşağıda sizin gibi genç bireyler tarafından ifade edilmiş bazı cümleler listelenmiştir. Her bir maddeyi okuyarak her birinin sizin için **genellikle** ne kadar uygun olduğunu ilgili rakamı daire içine alarak belirtin. Lütfen tüm maddeleri cevaplandırın. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

|   | 1: kesinlikle katılmıyorum | 2: biraz katılmıyorum | 3: biraz katılıyorum | 4: kesinlikle katılıyorum |
|---|----------------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|
|   | Kesinlikle katılmıyorum    | Biraz katılmıyorum    | Biraz katılıyorum    | Kesinlikle katılıyorum    |
| 1. Bir şeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım.                 | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 2. Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor.                                | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 3. Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim.   | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 4. Eğer çok endişelenirsem kendimi hasta edebilirim.  | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 5. Bir sorunu düşünürken, kafamın nasıl çalıştığına dikkat ederim.                            | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 6. Endişelendiğim bir düşünceyi durduramazsam ve sonra kötü bir şey olursa, benim hatam olur. | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 7. Endişelenmek, kendimi ve çevremi düzenli tutmama yardımcı olur.                            | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 8. Engellemeye çalışsam da endişe verici düşüncelerim devam eder.                             | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 9. Kafam karıştırdığında, endişelenmek bunları düzene sokmama yardım eder.                    | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 10. Beni endişelendiren şeyleri düşünmeden duramıyorum.                                       | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 11. Kafamdaki düşünceleri takip edebilmek için çok çaba harcarım.                             | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 12. İstedğim zaman düşünmeye başlayabilmeli ya da düşünmeyi durdurabilmeliyim.                | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 13. Endişelenmek beni çıldırtabilir.  | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 14. Sürekli kafamdan geçenleri düşünürüm.   | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 15. Nasıl düşündüğüme sürekli dikkat ederim.  | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 16. Endişelenmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlar.  | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 17. Düşüncelerimi durduramazsam, benim için hiç iyi olmaz.                                    | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 18. Endişelenmeye başladığımda bunu durduramam.   | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 19. Eğer düşüncelerimi durduramazsam kötü şeyler olacak.                                      | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 20. Endişelenmek sorunları çözmeme yardım eder.   | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 21. Bazı şeyler hakkında düşünmek kötüdür.  | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 22. Düşüncelerimi kontrol edemezsem, darmadağın olurum.                                       | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 23. İşlerimi bitirmek için endişelenmeye ihtiyacım var.                                       | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |
| 24. Düşüncelerimi tekrar tekrar gözden geçiririm.   | (1)                        | (2)                   | (3)                  | (4)                       |

#### Ek 4: Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği

Aşağıda sizin için bazı cümleler listelenmiştir. Her bir maddeyi dikkatli okuyarak sizin için uygunsa “DOĞRU”yu, uygun değilse “YANLIŞ”ı işaretleyiniz. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen bütün maddeleri yanıtladığınızdan emin olun. Teşekkür ederiz.

|    |   |       |        |
|----|---|-------|--------|
| 1  | Annem veya babamın işlerini kaybedeceğini sadece düşünmem bile buna gerçekten yol açabileceğim anlamına gelir.                                  | DOĞRU | YANLIŞ |
| 2  | Kardeşlerimin yaralanacağını sadece düşünmem bile onların yaralanmalarına gerçekten sebep olur.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 3  | Arkadaşımın oyun alanında yaralanmayacağını sadece düşünmem onun yaralanmamasını gerçekten sağlar.  | DOĞRU | YANLIŞ |
| 4  | Arkadaşımın cezalandırılacağını sadece düşünmem bile bunu gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 5  | Annem veya babamın hasta hissedeceklerini sadece düşünmem bile onların hasta hissetmelerine gerçekten sebep olur.                               | DOĞRU | YANLIŞ |
| 6  | Arkadaşımın kampta eğleneceğini sadece düşünmem bile onun gerçekten eğlenmesine sebep olur.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 7  | Salıncaktan düşeceğimi sadece düşünmem bile düşmeme gerçekten yol açar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 8  | Annem ya da babamın yeni bir işe gireceğini sadece düşünmem bile onların yeni bir işe girmesini gerçekten sağlar.                               | DOĞRU | YANLIŞ |
| 9  | Annem ya da babamın piyangoyu kazanacağını sadece düşünmem bile onların kazanmalarını gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 10 | Annemle babamın kardeşlerime güzel şeyler söylediklerini sadece düşünmem bile onların kardeşlerime güzel şeyler söylemelerini gerçekten sağlar. | DOĞRU | YANLIŞ |
| 11 | Arkadaşımın dalga geçilmediğini sadece düşünmem bile onunla dalga geçilmemesini gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 12 | Hastalanacağımı sadece düşünmem bile hastalanmamı gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 13 | Cezalandırılacağımı sadece düşünmem bile cezalandırılmama gerçekten sebep olur.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 14 | Annem veya babamın hastalanacaklarını sadece düşünmem bile onların hastalanmalarına gerçekten sebep olur.                                       | DOĞRU | YANLIŞ |
| 15 | Sallanan oyuncaklardan düşeceğimi sadece düşünmem bile düşmemi gerçekten sağlar.  | DOĞRU | YANLIŞ |
| 16 | Annem ve babamın sağlıklı kalacaklarını sadece düşünmem bile onların sağlıklı kalmalarını gerçekten sağlar.                                     | DOĞRU | YANLIŞ |
| 17 | Arkadaşımın oyun alanında yaralanmayacağını sadece düşünmem bile onun yaralanmamasını gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 18 | Kardeşimin yere düşmeyeceğini sadece düşünmem bile onun düşmemesini gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |
| 19 | Arkadaşımın dalga geçilmediğini sadece düşünmem bile onunla dalga geçilmemesini gerçekten sağlar.   | DOĞRU | YANLIŞ |



## **Ek 5: Veli Onam Formu**

Sayın Veliler,

“10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı bir tez çalışmasının yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışmamızın amacı; 10-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi, üstbiliş sorunları ve düşünce eylem kaynaşması arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmamızın amacını gerçekleştirebilmek için çocuklarınızdan, sosyodemografik bilgi formu, çocuklar için sürekli kaygı envanteri, üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu ve çocuklar için düşünce eylem kaynaşması ölçeğinin doldurulması istenecektir. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Bu anketlerin her biri maddelerden oluşmaktadır ve çocuğunuzun kendine en uygun seçeneği işaretlemesiyle yanıtlanmaktadır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz bir etkide bulunmayacağından emin olabilirsiniz.

Araştırmamızda çocuklardan isim, soy isim gibi kimlik bilgileri istenmemektedir. Araştırmadan elde edilen bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Bu çalışmada ilgili ölçeklerin çocuğuma uygulanmasını ve bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

İmza:

## Ek 6: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Onayı



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020  
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Esra ÇÖPÜRKAYA

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 12.07.2019 tarihli ve 2019/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

09/09/2019 Enstitü Sekreteri

Büke KENDER

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN35J8P>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER  
Unvanı: Enstitü Sekreteri



## Ek 7: Anket Araştırma İzni (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü)



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.21345146  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

31/10/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 18.10.2019 tarihli ve 20321959 evrak no'lu dilekçeniz.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.10.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Esra ÇÖPÜRKAYA'nın "10-14 Yaş Aralığındaki Ortaokul Öğrencilerinde Sürekli Kaygı Düzeyi, Üst Biliş Sorunları ve Düşünce Eylem Kaynaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ilçesinde bulunan ortaokullarda; demografik bilgi formu, çocuklar için sürekli kaygı envanteri, çocuklar için üstbiliş ölçeği ve çocuklar için düşünce eylem kaynaşması ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Milli Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

OLUR

<...>

Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.  
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul

Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr  
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Dilek ALADAĞ  
Tel: 0 (212) 384 34 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 967e-780b-300b-92f5-93f7 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 8: Ölçek İzni (Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri)

AA outlook.live.com

← ... 🗑️ 📁

Sayın Esra Çöpürkaya

Yapmakta olduğunuz çalışmanızda 9-12 yaş grubunda uyarlamasını yapmış olduğum "Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterini" kullanabilirsiniz. İlişikte ölçeği bulabilirsiniz. Ayrıca Durumluk ölçekteki döndürmeli maddeleri puanlamanıza yardımcı olabilir diye "puanlama" uzantılı 2. bir dosya gönderiyorum.Referansları aşağıda yazılıdır. İyi çalışmalar. Kolay gelsin

Şeniz Özusta

Özusta, Ş. (1993). Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi (internet ortamında ulaşılabilir değil).

Özusta, Ş.(1995). Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), 32-44 (Türk Psikologlar derneğinden - 0312 425 67 65.Değişmiş olabilir, yeni adrese taşındı, numarayı internette kontrol edin- ilgili sayıya nasıl ulaşacağınızı öğrenebilirsiniz)

↶ ↷ →

< > 📄 📖 📁

**Ek 9: Ölçek İzni (Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu)**

**RE: ÖLÇEK KULLANIMI İÇİN İZİN İSTEĞİ**



**Metehan IRAK**



Kime: Esra Çöpürkaya

15.04.2019 Pzt 10:42



**Irak\_MCQ-C\_2012**  
PDF - 199 KB



**MCQ-C\_TR**  
PDF - 28 KB



2 ek (227 KB)

Merhaba Esra,  
Dosyalar ekte, başarılar.

Metehan Irak

**Ek 10: Ölçek İzni (Çocuklar İçin Düşünce Eylem Kaynaşması Ölçeği)**

**Re: ÖLÇEK KULLANIMI İÇİN İZİN İSTEĞİ**



mahmut cem tarakcioglu



Kime: Esra Çöpürkaya

14.04.2019 Paz 23:58

Merhaba,

Ölçeği belirttiğiniz çalışmanızda kullanmanızda sakınca yok, çalışmanızda başarılar dilerim.

Dr. Mahmut Cem Tarakçioğlu

## ÖZGEÇMİŞ