

# Akademik Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Tematik İnceleme

## *Analysis of Studies about Academic Anxiety: A Thematic Review*

Kenan Bülbül<sup>1</sup>, Hatice Odacı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon

<sup>2</sup>Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, alanyazında gerçekleştirilen akademik kaygı çalışmalarının tematik inceleme yöntemi kullanılarak analiz edilmesi ve ilgili alandaki mevcut eğilimin belirlenmesidir. Araştırma, 1981-2021 yılları arasında yayınlanmış 3 tez ve 58 araştırma makalesi olmak üzere toplam 61 çalışma üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılacak çalışmalara Dissertations and Theses Global-Proquest, Eric-Ebscohost, MEDLINE, Science Direct, Scopus, Springerlink, Taylor and Francis Online, Wiley, ULAKBİM, Yök Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanlarından ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara karar verilirken çalışmanın literatürde akademik kaygının doğasını tespit etmeye yönelik yayınlanmış makale veya tez olması şartı aranmıştır. İncelenen çalışmalarda akademik kaygının birden fazla değişkenle ilişkilerinin araştırıldığı, demografik değişkenlere dayalı olarak farklılıklarının incelendiği çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Akademik kaygı konusunda yürütülen çalışmalarda en fazla tarama modeli araştırma yönteminin tercih edildiği, nitel araştırma yöntemlerine ise yeteri kadar yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların en fazla lise düzeyindeki yaş gruplarında ve 101-300 kişilik örneklem gruplarında, yoğunlukla ölçekler aracılığıyla verilerin toplandığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla yeni çalışmaların daha geniş çalışma gruplarıyla gerçekleştirilmesi, üst öğrenim düzeyindeki öğrencilerin akademik kaygılarının incelenmesi ve bu incelemenin gerçekleştirilebilmesi amacıyla yükseköğretim öğrencilerine yönelik ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik kaygılarının azaltılmasına yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmaların da kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Tarama ve ilişkisel temelli nicel araştırmaların, deneysel yöntemlerle desteklenmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Akademik kaygı, tematik inceleme, derleme

### ABSTRACT

The aim of this research was to analyze academic anxiety studies in the literature using the thematic review method and to determine the current trend in this field. In the research, a meta-synthesis study was carried out including 61 studies, 3 of which were theses and 58 were articles, published between 1981-2021. The studies used in the research were accessed in Dissertations and Theses Global-Proquest, Eric-EBSCOhost, MEDLINE, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor and Francis Online, Wiley, ULAKBİM, YÖK Thesis Center and Google Scholar databases. Published articles or theses about determining the nature of academic anxiety in the literature were included in the study. In the examined studies, the relationship of academic anxiety with more than one variable was investigated and it was determined that most studies focused on examining the differences based on demographic variables. The survey model was the most frequently chosen research method, and qualitative research methods were not sufficiently used. The studies examined were carried out mostly by using the questionnaire method in high school level age groups and sample groups of 101-300 people. Therefore, in order to carry out new studies with larger working groups, to examine the academic anxiety of students at higher education level and to carry out reviews, scale development or adaptation studies for higher education students are needed. In addition, there was a limited number of experimental studies conducted about reducing student academic anxiety. Survey and relational based quantitative research needs to be supported by experimental methods.

**Keywords:** Academic anxiety, thematic review, review

### Giriş

İnsanlar yaşamı boyunca istendik olmayan birçok durumla yüzyüze gelebilmektedirler. Karşılaştıkları durumları veya olayları tehdit olarak algılamaları sonucunda korku meydana gelmektedir. Ancak aynı duruma gerçek dışı anlamların atfedilmesi ise kaygının meydana gelmesine yol açacaktır. Psikoloji literatüründe uzun bir tarihe sahip olan kaygı kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Lazarus ve Averill (1972) kaygıyı

**Yazışma Adresi /Address for Correspondence:** Kenan Bülbül, Milli Eğitim Bakanlığı İsmail Yıldırım İlkokulu, Trabzon, Türkiye  
**E-mail:** k\_bulbul@hotmail.com

**Geliş tarihi/Received:** 01.06.2022 | **Kabul tarihi/Accepted:** 16.10.2022

“tehdidin değerlendirilmesine dayanan, sembolik, beklentisel ve belirsiz unsurlar içeren bir duygu” olarak tanımlanmaktadır. Beck ve Emery (2011) ise bir olay veya durumun tehlikeli veya zararlı olduğu yönündeki algılardan kaynaklanan ve fiziksel belirtilerle birlikte yaşanan yoğun duygusal durum olduğunu belirtmektedirler. Üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalar incelendiğinde dünya çapındaki öğrenci nüfusunun yaklaşık % 25’inin çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıkları (Vitasari ve ark. 2010, Kumaraswamy 2012), erkek öğrencilerin % 20.1’inin, kızların ise % 17.9’unun yüksek kaygıdan yakındıkları görülmektedir (Deb ve ark. 2010).

Öğrenciler arasında yaygın görülen psikolojik sorunlardan biri olarak dikkat çeken kaygı, eğitim alanında yoğun rekabetle karşı karşıya kalan öğrenciler için kaçınılmaz görünmektedir. Bireylerin yaşantılarında kaygı, kötü veya istenmeyen duyguların oluşumunu tetiklese de, hafif ve orta düzeyde yaşandığında faydalı olabilen, harekete geçirici bir güç olarak görev yapabilen normal bir duygu olarak değerlendirilebilir. Örneğin, orta düzeyde yaşanan kaygı, öğrencilere akademik görevlerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları motivasyon ve enerjiyi sağlayabilir. Diğer yandan yoğun kaygı, yaşam standartlarında düşme, yeti yitimi ve işlevselliğin azalmasına neden olabileceği gibi psikopatolojik anlamda bazı sorunlarla birlikte bireylerin akademik yaşantılarında da birtakım olumsuzluklar doğurabilmektedir. Örneğin, yüksek akademik kaygı yaşayan bireyler öğrenme, akademik performans ve çevresel uyum düzeylerinin de zayıflamasıyla birlikte öğrenme düzeylerinde gerileme ve akademik başarısızlık yaşamaktadırlar (Clark ve Swartz 1989). Görüldüğü üzere eğitim yaşantılarında başarıya ulaşmak için öğrencilerin hem dışsal hem de içsel birçok sorunla başetmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve başarı çıktıları üzerinde olumsuz etkilere sahip olan “akademik kaygı” dikkat çekmektedir (Shakir 2014, Alam 2017). Akademik kaygı, eğitim yaşamı içerisinde akademik görevler ve başarı olgusuna yönelik endişe, sınırlılık ve tedirginlik duyguları olarak tanımlanmaktadır (Liebert ve Morris 1967, Zeidner 2007, Goetz ve ark. 2008). Diğer bir tanımda ise akademik kaygı, herhangi bir akademik görev, ortam veya bağlamda karşılaşılan bir stres faktörü tarafından dayatılan ve algılanan tehdidin genelleştirilmiş bir temsili olarak açıklanmaktadır (Schniering ve Rapee 2004, Cassady 2010, Beck ve Bredemeier 2016). Bu kaygı türünün; matematik, fen bilimleri, dil öğrenimi ve öğretmenlerin tutumu gibi belirli akademik konular da dahil olmak üzere akademik ortamlarda gelebilecek muhtemel tehlike ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Banga 2014, Bihari 2014, Ramana Rao ve Chaturvedi 2017). Ayrıca Eysenck ve arkadaşları (2007) akademik kaygının akran baskısı, arkadaş veya ailenin beklentileri; akademik performans geçmişi ve öz değerlendirme gibi çeşitli nedenlerden meydana gelebileceğini vurgulamaktadır. Böylece akademik kaygının, performansın başkaları tarafından değerlendirildiği sosyal boyutu da vurgulanarak bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni olduğu öne sürülmektedir (Zeidner ve Mathews 2005). Bu boyutlardan bilişsel boyutta, bilişsel değerlendirmeler sırasında ortaya çıkan olumsuz düşünceler ve kendini değersizleştiren öz ifadeler (bu sınavda başarısız olursam tüm hayatım bir başarısızlıktır) ve endişeden kaynaklanabilecek performans engelleyici zorluklar (bilgileri hatırlama, soruları okuma ve anlamadaki zorluk), duygusal boyutta kişinin fizyolojik durumunun olumsuz değerlendirilmesi (gerginlik, sıkı kaslar ve titreme gibi), davranışsal boyutta ise kötü çalışma becerileri, kaçınma ve görevlerin ertelenmesi olarak kendini gösterebilmektedir.

Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta kendini gösteren akademik kaygı, deneysel psikologlar ve eğitim psikologları (Gaudry ve Spielberger 1971, Spielberger 1966) arasında onlarca yıldır bir araştırma odağı olarak eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmeye devam etmektedir (Kazelskis ve ark. 2000). Akademik kaygı genel olarak eğitim yaşantıları içerisinde başarıya ulaşma, sınavlar ve bilimsel toplantılarda kendini ve bildiklerini ifade etmeye yönelik performans gösterme, araştırma yapma, proje yazma, alanda yetkin bireylerle görüşmeler düzenlemeyi de içeren çok boyutlu bir yapıda bireyleri bilişsel, davranışsal, duygusal ve somatik açıdan etkileyebilen eğitim ortamından kaynaklı endişe ile birlikte yaşanan gerginlik durumu olarak tanımlanabilir. Alanyazında akademik kaygının, öğrencilerin psikolojik sağlığını tehdit etmekle birlikte, verimliliklerini, yeteneklerini, kişilik oluşumlarını, sosyal kimliklerini, kariyerlerini de içine alan çok geniş bir yelpazeyi etkileyebildiği vurgulanmaktadır (McDonald 2001). Öyle ki alanyazında akademik yaşantılar içerisinde kaygının olumsuz sonuçlarına dikkat çeken birçok araştırmanın olduğu da görülmektedir. Örneğin, yoğun kaygı, okul performansını olumsuz yönde etkileyerek (Hembree 1988, Seipp 1991), öğrencinin çaresizlik duygularını da tetikleyebilmekte (Cole ve ark. 1999), yeni akademik görevlere girişiminden (Burhans ve Dweck 1995) dil öğrenimine kadar (Macintyre ve Gardner 1991, Saito ve ark. 1999) bir çok alanı olumsuz etkileyebilmekte ve eğitim yaşantılarına yönelik motivasyon eksikliğine yol açtığı vurgulanmaktadır (Zeidner 1998, Schunk ve ark. 2010). Ayrıca akademik kaygının öğrencilerin düşmanca ve saldırgan davranışlarının bir yordayıcısı olduğu da belirtilmektedir (Sarason ve ark. 1960). Dolayısıyla akademik kaygının, çocuklar ve yetişkinler arasında başarı ve performansın yanı sıra sosyal ve psikolojik gelişimi de etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin eğitim ve kariyer süreçleri göz önüne alındığında, bu yapının anlaşılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, akademik kaygının öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik kaygılarının depresyon ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu, akademik kaygı arttıkça öğrencilerde depresyonun da arttığı vurgulanmaktadır (Cassady ve ark. 2019). Bu bağlamda üniversite yıllarında öğrencilerin depresyon yaşama oranlarının giderek artması nedeniyle özellikle akademik kaygı ve sebeplerinin dikkate alınmasının önemli bir fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Perez-Rojas ve ark. 2017). Öğrencilerin akademik kaygılarının erken dönemlerde tespit edilememesi durumunda başarısızlık, olumsuz sonuçlardan korkma, umutsuzluk, geri çekilme veya depresyon belirtilerinin yaşanması olası gözükmetedir. Bu noktada akademik kaygıya yönelik erken teşhis ve geliştirilecek erken müdahale programları ile öğrencilerdeki depresyonun ve olumsuz etkilerinin azaltılmasına katkı sunulabileceği düşünülmektedir (Costello ve ark. 2003, Garber ve Weersing 2010, Von der Embse ve ark. 2018). Uygun değerlendirmelerin ve müdahalelerin yapılmaması durumunda ise düşük psikolojik sağlamlık düzeylerine sahip olan bireylerin artan düzeyde intihar girişimlerinin olduğu da bilinmektedir (Garber ve Weersing 2010). Örneğin, Hindistan'da bir yılda 2320 öğrencinin veya bir başka deyişle günde altıdan fazla öğrencinin başarısızlık nedeniyle intihar ettiği bildirilmektedir (Amudhan ve ark. 2019). Ayrıca akademik kaygı yaşayan bireylerin nevrotik kılışık özellikleri sergiledikleri, zihinsel bozukluklarını içselleştirme risklerinin ise daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Cassady ve ark. 2019).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü üzere akademik kaygının öğrencileri, akademik başarılarından ruh sağlığına kadar uzanan geniş bir alanda olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Temel eğitimden yükseköğretime kadar öğrencilerin tüm kademelerde akademik kaygı yaşayabileceklerini bilmek ve bu kaygıyla ilişkili durumları belirlemek; yaşanacak olası olumsuzlukların meydana gelmemesi veya etkilerinin en aza indirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle mevcut çalışmada, alanyazında yürütülmüş olan akademik kaygı çalışmalarının konu, kapsam, amaç, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen bulgular bakımından incelenmesi ve elde edilen sonuçlara göre ne tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğu detaylı olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde akademik kaygının doğasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamış, akademik kaygının spesifik alanlarına (sınav kaygısı, matematik kaygısı vb.) yönelik ölçümlerinin yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde bu kapsamda yürütülen çalışmaların büyük kısmının Hindistan'da gerçekleştirildiği ve akademik kaygı konusunun literatürde kısıtlı araştırmalara konu edildiği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu tematik inceleme kapsamında, akademik kaygı alanında yapılan çalışmaların kapsamlı değerlendirilmesi sağlanarak, literatürde ihtiyaç duyulan yeni çalışmalar belirlenmesi ve birbirini tekrar eden çalışmaların yapılması önenebilir. Kısacası, sadece öğrencilik yaşantılarında değil, uzun dönemde olumsuz sonuçlara neden olabileceği ifade edilen akademik kaygıya yönelik yürütülen çalışmaların genel eğiliminin belirlenmesi ve yeni çalışmalar için temel oluşturması amacıyla mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak mevcut çalışma akademik kaygı ile ilişkili faktörlerin anlaşılmasına ve böylece etkili müdahale programlarının geliştirilebilmesine katkı sunabilir. Mevcut çalışmanın amacı kapsamında akademik kaygı alanında yapılan çalışmalarda hangi amaçlara ulaşılmışının hedeflendiği, kullanılan araştırma yöntemi ve sürecin nasıl yürütüldüğü, tercih edilen örneklem grupları ve veri toplama araçları ile ne tür sonuçların elde edildiğine yönelik sorulara yanıtlar aranmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma bir tematik inceleme araştırmasıdır. Bu tür çalışmalarla bir konu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların genel hatlarıyla bir ana şablon oluşturulması, çalışmaların eleştirel bakış açısıyla incelenmesi, sonuçlarının bir araya getirilerek sentezlenmesi, yorumlanmasını ve genel bir perspektif çıkarılarak bütünsel olarak değerlendirilmesi amaçlanır (Au 2007). Mevcut çalışma ile akademik kaygı alanında yürütülen araştırmaların, ele alınan değişkenler, araştırmaların ortak ve farklı yönleri bakımından nitel olarak sentezlenmesi sağlanarak, bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici bir kaynak sunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma için herhangi bir ölçek, anket vb. yollarla kişilere ait bilgiler edinilmediğinden etik kurul belgesi gerekmemektedir.

## Veri Toplama Süreci

Bu araştırma 1981-2021 yılları arasında ulusal ve/veya uluslararası alanyazında gerçekleştirilen 61 çalışmayla sınırlıdır. İncelenen çalışmalarda birçok farklı değişkenin akademik kaygı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca akademik kaygıyı belirlemeye yönelik farklı ölçme araçları (sınav kaygısı, matematik kaygısı, okul kaygısı vb.) kullanılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamına akademik kaygının alt alanlarından ziyade, doğasını (Goetz ve ark. 2007) keşfetmeye yönelik olarak hazırlanmış ölçme araçlarıyla elde edilen verilerden oluşan çalışmalar dahil edilmiştir. Örneğin bir çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarının cinsiyetlerine dayalı olarak farklılaşmış farklılaşmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiş olabilir ve bu sonuçlar akademik kaygı başlığı ile yayınlanmış

olabilir. Burada sınav kaygısının yüksek olması veya cinsiyete dayalı olarak istatistiksel farklılık göstermesi doğrudan akademik kaygının genel doğasına yönelik bir sonuç değildir. Dolayısıyla bu tür veriler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bununla birlikte sınav kaygısının akademik kaygıyla ilişkisinin incelendiği çalışmalarda sınav kaygısı akademik kaygı açısından önem taşıdığından, bu veriler araştırma kapsamına alınarak analize dahil edilmişlerdir. Ayrıca yapılan deneysel çalışmaların akademik kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programları olup olmadığı değerlendirilmiş ve akademik öz yönetim, akademik güçlendirme, akademik öz yeterlik kapsamında gerçekleştirilen müdahale programları araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu bağlamda “Academic Anxiety” ve “Akademik Kaygı” anahtar kelimeleri kullanılarak literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak çalışmalara Dissertations and Theses Global-Proquest, Eric-EBSCOhost, MEDLINE, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor and Francis Online, Wiley, ULAKBİM, Yök Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanlarından ulaşılmıştır. Ayrıca erişime açık olmayan veya tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla gerçekleştirilen eleme işlemi sonrasında 3’ü tez ve 58’i makale olmak üzere toplam 61 çalışma üzerinde tematik inceleme çalışması yürütülmüştür.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların her birinin özet, giriş, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve bulgular kısmı detaylı olarak değerlendirilmiş ve İngilizce dilinde sunulan çalışmalar Türkçeye çevrilmiştir. Okuma esnasında mevcut çalışmanın amacına uygun veriler derlenerek bilgisayar ortamında tablolar halinde bir araya getirilmiştir. Kodlama sürecinde hata olmaması amacıyla kodlama işlemi geniş bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilerek tablolaştırılmıştır. Kodlamanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla ilk yapılan kodlama işlemi, yaklaşık 1 ay sonra yeniden gözden geçirilmiş, ilk ve son yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığın yüksek düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan kodlamalar psikolojik danışma alanında uzman iki akademisyen tarafından geçerlik ve güvenirlilik açısından değerlendirildikten sonra içerik analizine başlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında öncelikle akademik kaygı ile ilişkilendirilen değişkenlere dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen veriler tablo veya grafikler aracılığıyla betimlenmiştir. Ayrıca tablolarda değerlendirmeler frekanslar (f) ve toplam çalışmalar içerisindeki yüzdelik (%) üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Öncelikle tematik inceleme çalışmasına dahil edilme kriterlerini karşılayan 61 çalışmanın amaçlarına yönelik içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Tablo 1’de çalışmaların genel amaçları ve benzer amaçlar çerçevesinde yürütülen çalışmalar sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere akademik kaygı alanyazını incelendiğinde tematik analizi yapılan araştırmaların neredeyse yarısında (%44.3) akademik kaygının cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve yaşam alanı gibi demografik değişkenlere dayalı olarak farklılaşarak farklılaşmadığının ele alındığı gözlemlenmektedir. Ardından toplam çalışmaların %27.9’unda kişilik özellikleri ile incelenen çalışmaların, neredeyse üçte birinde ise (%19.7) okul ve aile ile ilgili faktörlerle akademik kaygı ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. 61 çalışmanın yalnızca 6 tanesinin akademik kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale çalışmalarından oluştuğu, akademik kaygının doğasının tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilmiş ölçek geliştirme çalışmalarının oranının (% 3.3) ise oldukça az olduğu söylenebilir. Akademik kaygının ruh sağlığı, sosyal yaşam ve destek, kültür vd. değişkenlerle ilişkilerinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmaların ise oldukça kısıtlı kaldığı görülmektedir.

### **Kullanılan Yöntemler**

Aşağıda tematik inceleme çalışması kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlere yönelik açıklamalar yer almaktadır (Tablo 2). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinden tarama, ilişkisel ve deneysel yöntem ile birlikte 1 adet nitel araştırma ve alanyazın derleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma yöntemlerinden en fazla %47.5 ile tarama yöntemi, en az ise %1.6 ile nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde deneysel modele uygun olarak tasarlanmış müdahale programlarının yetersiz düzeyde kaldığı söylenebilir. Deneysel modele uygun olarak tasarlanan çalışmalarda ise yoga, meditasyon, atılganlık eğitimi, montessori ve geleneksel eğitim ile işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin etkililiğinin sınanması üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Tarama modeline uygun olarak yapılandırılmış çalışmalarda genellikle öğrencilerin akademik

kaygılarını belirlemeye yönelik en az 1 ölçek kullanılarak verilerin toplandığı ve kısa süre içerisinde var olan durumun resminin çekilmesinin amaçlandığı görülmüştür. İlişkisel modele uygun olarak tasarlanan araştırmalarda sadece veri toplama aracı olarak ölçek kullanılıp kısa bir süre içerisinde veriler toplanarak değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Nitel araştırma yöntemi olarak ise kaygı üzerindeki etkililiği kanıtlanmış ve yaygın olarak kullanımı kabul gören terapi yöntemlerinden biri olan Bilişsel Davranışçı Terapi temelli odak grup görüşmesi yöntemi ile akademik kaygı ele alınmıştır. Son olarak alanyazın derleme türünde 2 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmaların birinde akademik kaygının duygusal zeka açısından incelenmesi, diğerinde ise akademik kaygının nedenlerine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır.

<b>Tablo 1. Akademik kaygı çalışmalarının amaçlarına yönelik veriler</b>			
<b>Çalışmalar</b>	<b>Amaçlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sharma ve Jaswal 2002, Bhansali ve Trivedi 2008, Kumari 2010, Mahato ve Jangir 2012, Attri ve Neelam 2013, Kumar 2013, Aparnath 2014, Banga 2014a, Banga 2014b, Das ve ark. 2014, Sahu ve Jha 2014, Shakir 2014, Sharma 2014, Siddiqui ve Rehman 2014, Mahajan 2015, Thakur ve Kumar 2015, Ahuja 2016, Banga 2016, Babu ve Zeliang 2017, Gul 2017, Njue ve Anand 2018, Rani 2017, Sharma 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018, Kaur ve Chawla 2018, Yang ve ark. 2019	Demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaşam alanı) dayalı olarak farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi	27	44.3
Grover ve Smith 1981, Gillen-O'Neel ve ark. 2011, Etiafani ve Listiara 2015, Ahuja 2016, Jan ve ark. 2017, Sati ve Vig 2017, Hasan 2018, Njue ve Anand 2018, Cassidy ve ark. 2019, Kurniawan ve ark. 2019, Yang ve ark. 2019, Fiorilli ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021, Kumari 2010, Li ve ark. 2020, Dobos ve ark. 2021	Kişilik psikolojisi değişkenleriyle ilişkisi	17	27.9
Gillen-O'neel ve ark. 2011, Mahato ve Jangir 2012, Sharma 2014, Siddiqui ve Rehman 2014, Mahajan 2015, Thakur ve Kumar 2015, Babu ve Zeliang 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018, Fiorilli ve ark. 2020, Li ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020	Okul ve okul iklimiyle ilgili ilişkiler	12	19.7
Grover ve Smith 1981, Milgram ve Toubiana 1999, Verma ve ark. 2002, Kumari 2010, Nasution ve Rola 2012, Das ve ark. 2014, Parvez ve Shakir 2014, Shakir 2014, Hasan 2016, Alam 2017, Yang ve ark. 2019, Li ve ark. 2020	Akademik yaşam değişkenleriyle ilişkisi	12	19.7
Sharma ve Jawsal 2002, Kumari 2010, Waring 2012, Banga 2014b, Kumar 2014, Mahajan 2015, Rani 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018, Kaur ve Chawla 2018,	Aile ve aile iklimiyle ilgili ilişkiler	10	16.4
Mohebi ve ark. 2012, Kumar ve Tiwary 2014, Dhiksha ve Suresh 2016, Situmorang 2018, Jyoti 2019, Vats ve ark. 2020	Müdahale uygulamalarının akademik kaygı üzerindeki etkililiğin değerlendirilmesi	6	9.8
Sharma 2017, Katarina 2018, Yang ve ark. 2019, Dobos ve ark. 2021, Nicholas 2021,	Ruh sağlığı değişkenleriyle ilişkisi	5	8.2
Rani ve Kalan 2015, Ahuja 2016, Fiorilli ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020	Duygusal zeka ile ilişkisi	4	6.6
Sani ve Singh 2013, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021,	Spor ilişkisi	3	4.9
Crystal ve ark. 1994, Gillen-O'neel ve ark. 2011, Aparnath 2014,	Kültür ile ilişkisi	3	4.9
Rehman 2016, Gul 2017, Dobos ve ark. 2021,	Sosyal yaşam ve sosyal destek sistemleri	3	4.9
Sharma ve Jawsal 2002, Parvez ve Shakir 2014	Bilim dalı ile ilişkisi	2	3.3
Gogol ve ark. 2014, Cassidy ve ark. 2019	Ölçek geliştirme	2	3.3
Lenka ve Kant 2012, Sati ve Vig 2017	Özel gereksinimli öğrencilerin akademik kaygılarının incelenmesi	2	3.3

\*“%” 61 çalışma sayısı içindeki oranını göstermektedir.

## Örneklem Grupları

Tematik inceleme kapsamında incelenen çalışmaların örneklem büyüklükleri ve yaş grupları incelenmiştir. İncelenen çalışmaların %22'sinde (n= 13) 0-100 arası, %49'unda (n= 29) ise örneklem büyüklüğünün 100 ile 300

öğrenci arasında olduğu, %5'inde (n= 3) 1001-1500 arası ve %5'inde de (n= 3) 1500 ve üzeri öğrenciyle yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun 300 ve daha az örneklem büyüklüğüyle (%71, n= 42) yürütüldüğü, 500 ve üzeri örneklem büyüklüğünün ise toplam çalışmaların %14'ünde (n= 8) kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda elde edilecek bulguların genellenebilirliğinin artırılması amacıyla geniş örneklem büyüklüğünde yürütülecek çalışmalara ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların gerçekleştirildiği yaş grupları açısından sınıflandırılması da değerlendirilmiştir. Buna göre çalışmaların büyük çocukluğunun %51 (n= 30) ile lise düzeyindeki yaş grubunda gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Akademik anlamda yoğun ilişkilerin kurulduğu ve akademik çalışmaların daha yoğun yaşandığı üniversite öğrencilerinin akademik kaygılarına yönelik çalışmaların ise bütün çalışmaların %17'sini (n= 10) oluşturduğu belirlenmiştir.

<b>Çalışmalar</b>	<b>Araştırma Yöntemi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
Sharma ve Jawsal 2002, Bhansali ve Trivedi 2008, Kumari 2010, Lenka ve Kant 2012, Mahato ve Jangir 2012, Attri ve Neelam 2013, Kumar 2013, Sani ve Singh 2013, Aparnath 2014, Banga 2014a, Banga 2014b, Gogol ve ark. 2014, Sahu ve Jha 2014, Sharma 2014, Siddiqui ve Rehman 2014, Mahajan 2015, Rani ve Kalan 2015, Thakur ve Kumar 2015, Ahuja 2016, Banga 2016, Hasan 2016, Babu ve Zeliang 2017, Gul 2017, Rani 2017, Sati ve Vig 2017, Sharma 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018, Kaur ve Chawla 2018	Nicel	Tarama (Survey)	29	47.5
Grover ve Smith 1981, Crystal ve ark. 1994, Milgram ve Toubiana 1999, Verma ve ark. 2002, Gillen-O'Neel ve ark. 2011, Waring 2012, Nasution ve Rola 2012, Das ve ark. 2014, Parvez ve Shakir 2014, Shakir 2014, Etiafani ve Listiara 2015, Alam 2017, Katarina 2018, Njue ve Anand 2018, Kurniawan ve ark. 2019, Cassidy ve ark. 2019, Yang ve ark. 2019, Fiorilli ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021, Li ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020, Dobos ve ark. 2021, Nicholas 2021		İlişkisel Araştırma	24	39.3
Mohebi ve ark. 2012, Kumar ve Tiwary 2014, Dhiksha ve Suresh 2016, Jyoti 2019, Vats ve ark. 2020		Deneysel Yöntem	5	8.2
Rehman 2016, Jan ve ark. 2017	Alanyazın Derleme		2	3.3
Situmorang 2018	Nitel Araştırma		1	1.6

### **Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Diğer taraftan tematik inceleme araştırması kapsamında incelenen 58 çalışmada anket/ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda çocuklar için akademik kaygı ölçeği, akademik kaygı ölçeği, akademik duygular ölçeği gibi farklı ölçek/anket kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun Hindistan'da gerçekleştirildiği ve bu çalışmalarda Hindistan örneklemini için geliştirilmiş olan akademik kaygı ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Yalnızca 2 çalışmada alanyazın taramasının yapıldığı bir çalışmada ise odak grup görüşmesi ile verilerin toplandığı bulgulanmıştır. Genel olarak kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde kısıtlı ölçme araçlarıyla veri toplandığı, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesinin geçerliği ve güvenilirliği yüksek bulgulara ulaşılması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

### **Elde Edilen Sonuçlar**

İncelenen çalışmalarda elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tematik inceleme çalışması dahilinde ele alınan çalışmalarda akademik kaygının birçok konuyla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bunlar arasında akademik kaygının en fazla bireylerin cinsiyetlerine dayalı olarak farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda öğrencilerin akademik kaygılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulgularının yanında, birçok çalışmada akademik kaygının öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılığın kızların akademik kaygı puanlarının erkeklerden daha fazla olmasından kaynaklandığını belirten çalışmalar (Bhansali ve Trivedi 2008, Attri ve Neelam 2013, Aparnath 2014, Das ve ark. 2014, Banga 2016, Hasan, 2018, Kaur ve Chawla 2018) olduğu gibi, erkeklerin akademik kaygılarının daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da (Gul 2017, Jabeen ve Andrabi 2018) bulunmaktadır. Bununla birlikte bireylerin yaşları ilerledikçe akademik kaygılarının da arttığı vurgulanmaktadır (Babu ve Zeliang 2017). Ayrıca akademik kaygının bireylerin sosyoekonomik düzeyleri, etnik kimlikleri ve dinleriyle de ilişkilerinin olduğu

görülmüştür. Örneğin, Hindu kızların erkeklere göre, Müslüman erkeklerin ise Hindu erkeklere göre daha fazla akademik kaygı yaşadıkları (Aparnath 2014) belirtilmekle birlikte bu durumun nedenine yönelik herhangi bir açıklama veya tartışma tespit edilmemiştir. Diğer taraftan kentlerde yaşayan öğrencilerin kırsal alan veya daha küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlara göre daha fazla akademik kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Sahu ve Jha 2014, Hasan 2018).

Akademik kaygının başarı ile ilişkisinin de incelendiği görülmektedir (Grover ve Smith 1981, Parvez ve Shakir 2014, Shakir 2014, Hasan 2016, Alam 2017). Ancak başarının akademik kaygıdan etkilenmediği başka bir deyişle akademik kaygı ile başarı arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını (Das ve ark. 2014) tespit eden bir çalışma bulunduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan literatürde bireylerin ruh sağlığı ve ilgili değişkenler ve akademik kaygı ilişkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, akademik kaygının zihinsel sağlık durumu (Sharma 2017), saldırganlık (Katarina 2018), çocukluk travmaları, depresyon ve duygu düzenleme gücü (Dobos ve ark. 2021), kendine zarar verme (Nicholas 2021) ve bağımlılıklar-akıllı telefon (Yang ve ark. 2019) ile ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Kısacası elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik kaygılarının artmasının bireylerin ruh sağlıklarını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bireylerin duygularının farkında olması, onları yönetebilmesi, empati kurabilmesi olarak özetlenebilecek duygusal zeka (EQ) ile ilişkilerinin de ele alındığı bir çok çalışmada, duygusal zeka ile akademik kaygının ilişkili olduğu, duygusal zeka becerilerinin artırılarak akademik kaygının azaltılabileceğini tespit eden çalışmalar (Fiorilli ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020), olduğu gibi; duygusal zeka ile akademik kaygı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını (Rani ve Kalan 2015, Ahuja 2016) belirten çalışmalar da bulunmaktadır.

Bireylerin ilk toplumsallaşma süreçlerinin başladığı yer olan aile içindeki ilişkiler, aile çevresi vb. ailesel değişkenler bireyin ilk kişilik temellerinin atılmasında önemli yer tutmaktadır. Bireylerin aile yaşantılarının psikolojik belirtileri ile anlamlı ilişkilerinin olması yanında (Daniel ve Shek, 1998), eğitim yaşantılarında akademik kaygılarında da etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Kumari 2010, Kumar 2013, Mahajan 2015, Rani 2017, Kaur ve Chawla 2018) bulunmaktadır. Ancak aile yapısının/durumunun öğrencilerin akademik kaygılarıyla istatistiksel olarak ilişkisinin olmadığını bulgulayan çalışmalar da (Sharma ve Jaswal 2002, Waring 2012, Banga 2014b, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018) mevcuttur.

Bireylerin öğrenimlerini sürdürdükleri okul türü, sosyo duygusal okul iklimi gibi okula bağlı değişkenlerle akademik kaygının ilişkili olduğu (Gillen-O'Neel ve ark. 2011, Thakur ve Kumar 2015, Fiorilli ve ark. 2020, Li ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020), devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha fazla akademik kaygı yaşadıkları (Babu ve Zeliang 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018), belirtilmektedir. Eğitim görülen alanla (Sharma ve Jaswal 2002, Parvez ve Shakir 2014), ve spor yapma veya fiziksel aktivitede bulunma (Sani ve Singh 2013, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021) durumlarıyla ilişkilerinin araştırıldığı kısıtlı sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Öyleki bu çalışmalara göre eğitim görülen alanın fen veya sosyal bilimler olmasına yönünden akademik kaygının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak fiziksel aktivitenin ve düzenli spor yapmanın akademik kaygı üzerinde iyileştirici bir etkiye yol açtığı vurgulanmaktadır.

Bunlara ek olarak akademik kaygının kişilik özellikleriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, genel iyi oluş (Njue ve Anand 2018), kendini geliştirme (Kayani ve ark. 2020, 2021), dışadönüklük ve duygusal istikrar (Kurniawan ve ark. 2019), uyum (Ahuja 2016), dışsallık (Grover ve Smith 1981), öz düzenleme (Yang ve ark. 2019), öz yeterlik (Li ve ark. 2020), özgüven (Sati ve Vig 2017), psikolojik sağlamlık (Fiorilli ve ark. 2020) ve benlik algısı (Kumari 2010) gibi kişiliğin olumlu yönleri olarak kabul edilebilecek unsurların akademik kaygıyı azaltıcı etki gösterdiği, nevroz (Cassady ve ark. 2019), mükemmeliyetçilik (Dobos ve ark. 2021), öz eleştiri (Kayani ve ark. 2020, 2021) gibi olumsuz kişilik özelliklerinin ise akademik kaygıyı beslediği tespit edilmiştir. Ayrıca akademik kaygısı yüksek olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu (Gul 2017), bu durumda algılanan sosyal destek sistemlerinin ise yaşadıkları bu olumsuz durum ile başa çıkma yöntemlerinde önemli bir mekanizma olarak işlev gördüğü (Dobos ve ark. 2021) bulunmuştur.

İncelenen çalışmalar içerisinde öğrencilerin yaşadıkları akademik kaygılarını azaltmaya yönelik müdahale programlarını içeren deneysel modele dayalı olarak yürütülmüş çalışmaların ise kısıtlı sayıda kaldığı görülmektedir. Elde edilen bu çalışmalara bakıldığında ise yoga (Kumar ve Tiwary 2014), atılganlık eğitimi (Mohebi ve ark. 2012), meditasyon (Vats ve ark. 2020), montessori eğitimi (Dhiksha ve Suresh 2016) ve işbirlikçi öğrenme yönteminin (Jyoti 2019) öğrencilerin akademik kaygılarını azaltmada etkili yöntemler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca odak grup görüşmesiyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Situmorang 2018), akademik kaygının uyumsuz inançlar olan bilişsel çarpıtmalardan kaynaklandığı, bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının bu bağlamda yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır.

<b>Tablo 3. Akademik kaygı ile ilgili elde edilen sonuçlar</b>			
<b>Çalışmalar</b>	<b>Sonuçlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sharma ve Jawsal 2002*, Bhansali ve Trivedi 2008, Mahato ve Jangir 2012*, Attri ve Neelam 2013, Aparnath 2014, Banga 2014b*, Das ve ark. 2014, Kumar 2014*, Sahu ve Jha 2014, Shakir 2014, Sharma 2014, Siddiqui ve Rehman 2014, Mahajan 2015*, Thakur ve Kumar 2015* Ahuja 2016*, Banga 2016, Babu ve Zeliang 2017*, Gul 2017, Rani 2017*, Sharma 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018, Kaur ve Chawla 2018, Njue ve Anand 2018*, Yang ve ark. 2019	Akademik kaygı cinsiyete dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır.	25	41.0
Grover ve Smith 1981, Kumari 2010, Gillen-O'neel ve ark. 2011*, Etiyani ve Listiara 2015, Ahuja 2016, Sati ve Vig 2017, Hasan 2018*, Njue ve Anand 2018, Cassidy ve ark. 2019, Kurniawan ve ark. 2019, Yang ve ark. 2019, Fiorilli ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021, Li ve ark. 2020, Dobos ve ark. 2021	Akademik kaygı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.	16	26.2
Sharma ve Jawsal 2002*, Kumari 2010, Waring 2012*, Banga 2014b*, Kumar 2014, Mahajan 2015, Rani 2017, Hasan 2018*, Jabeen ve Andrabi 2018*, Kaur ve Chawla 2018	Akademik kaygı ile aile yapısı/durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.	10	16.4
Grover ve Smith 1981, Das ve ark. 2014*, Parvez ve Shakir 2014, Shakir 2014, Hasan 2016, Alam 2017	Akademik kaygı ile başarı arasında anlamlı ilişkiler vardır.	6	9.8
Milgram ve Toubiana 1999, Verma ve ark. 2002, Kumari 2010, Nasution ve Rola 2012, Yang ve ark. 2019, Li ve ark. 2020	Akademik kaygı ve akademik yaşam değişkenleri (erteleme, ilgi, öz yönetim, problem çözme, çalışma alışkanlığı) arasında anlamlı ilişkiler vardır.	6	9.8
Mahato ve Jangir 2012, Siddiqui ve Rehman 2014*, Mahajan 2015*, Babu ve Zeliang 2017, Hasan 2018, Jabeen ve Andrabi 2018,	Akademik kaygı, okul türü ve okul çevresine dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır	6	9.8
Mohebi ve ark. 2012, Kumar ve Tiwary 2014, Dhiksha ve Suresh 2016, Jyoti 2019, Vats ve ark. 2020	Yoga, Atılganlık Eğitimi, Meditasyon, Montessori Eğitimi ve İşbirlikçi öğrenme akademik kaygıyı azaltmada etkilidir.	5	8.2
Gillen-O'neel ve ark. 2011, Thakur ve Kumar 2015, Fiorilli ve ark. 2020, Li ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020	Akademik kaygı ile sosyoduygusal okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler vardır.	5	8.2
Sharma 2017, Katarina 2018, Yang ve ark. 2019, Dobos ve ark. 2021, Nicholas 2021	Akademik kaygı ile ruh sağlığı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.	5	8.2
Rani ve Kalan 2015*, Ahuja 2016*, Fiorilli ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020	Akademik kaygı ile duygusal zeka arasında anlamlı ilişkiler vardır.	4	6.6
Kumar 2014*, Sahu ve Jha 2014, Thakur ve Kumar 2015, Hasan 2018	Akademik kaygı, yaşam alanına (kır, kent) dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır	4	6.6
Kumari 2010, Banga 2014a*, Siddiqui ve Rehman 2014	Akademik kaygı sosyoekonomik düzeye dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır.	3	4.9
Rehman 2016, Gul 2017, Dobos ve ark. 2021	Akademik kaygı ile sosyal destek ve yalnızlık arasında anlamlı ilişkiler vardır.	3	4.9
Sani ve Singh 2013, Kayani ve ark. 2020, Kayani ve ark. 2021	Akademik kaygı, spor yapma durumuna dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır.	3	4.9
Crystal ve ark. 1994, Gillen-O'neel ve ark. 2011, Aparnath 2014	Akademik kaygı kültür ve dine dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır.	3	4.9
Gogol ve ark. 2014, Cassidy ve ark. 2019	Akademik kaygıya yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları mevcuttur.	2	3.3
Lenka ve Kant 2012*, Sati ve Vig 2017	Özel gereksinimli çocuklarda akademik kaygı puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir.	2	3.3
Sharma ve Jawsal 2002*, Parvez ve Shakir 2014*	Akademik kaygı eğitim görülen alana (Fen Bilimleri- Sosyal Bilimler) dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır.	2	3.3
Babu ve Zeliang 2017	Yaş ilerledikçe akademik kaygı da artmaktadır	1	1.6
Situmorang 2018	BDT uygulamaları akademik kaygıyı azaltmada etkilidir.	1	1.6
Sharma 2014	Akademik kaygı ve rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı ilişki vardır.	1	1.6

\*Anlamlı fark veya ilişki yoktur.



Son olarak özel gereksinimli öğrencilerin akademik kaygıları ele alınmış ve öğrenme ve işitme engelli öğrencilerin akademik kaygıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı (Lenka ve Kant 2012), ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise yüksek akademik kaygı bildirdikleri (Sati ve Vig 2017) rapor edilmiştir. Tüm bunlara ek olarak akademik kaygısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha fazla rehberlik ihtiyacı olduğu (Sharma 2014) vurgulanmaktadır.

## Tartışma

Gerçekleştirilen içerik analizi kapsamında 61 makale ve tez incelenmiştir. İçerik analizi kapsamında incelenen çalışmaların 58 tanesi nicel, 1 tanesi nitel, 2 tanesi ise alanyazın derleme türünde hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi içerisinde en fazla tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde daha yüzeysel bir bakış açısı kazanılmasını sağlayan tarama modeli yerine detaylı analizlerin yapılabildiği ilişkisel modellerin kullanılması derinlemesine ilişki ağlarının ortaya çıkarılmasında önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik kaygılarının süreç içerisindeki değişimini belirlemek amacıyla yürütülecek deneysel, durum ve eylem araştırması gibi araştırma yöntemlerinin önemli olduğu ancak incelenen çalışmalarda bu yöntemlerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak akademik kaygı literatüründe karma desenli çalışmalara hiç yer verilmediği görülmektedir. Farklı veri toplama yöntemleri aracılığıyla elde edilecek bulguların değerlendirilmesi ile geçerliği ve güvenilirliği daha yüksek sonuçlara ulaşılabilir. Gelecekteki araştırmaların karma yöntemler ve deneysel yöntemler ile desenlenmiş olması akademik kaygı literatürünü zenginleştirecektir.

İçerik analizi kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde gerçekleştirilen çalışmalarda; demografik değişkenler, kişilik özellikleri, ruh sağlığı aile yapısı/durumu, akademik yaşam değişkenleri, okul ve okul iklimi, akademik kaygının azaltılmasını amaçlayan müdahale programlarının uygulandığı deneysel çalışmalar, duygusal zeka, spor, kültür ve öğrenim görülen bilim dalı ilişkisinde akademik kaygının değerlendirildiği görülmektedir. İncelenen çalışmaların büyük kısmında demografik değişkenlere dayalı olarak akademik kaygının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Demografik değişkenler ve akademik kaygı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde, bu çalışmaların birbirini tekrarlayan bulgular içerdiği belirlenmiştir. Araştırmacıların başlangıçta tercih etmiş oldukları araştırma modelleri bu çalışmalarda kullanılacak değişkenleri de etkileyebilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların neredeyse tamamının nicel araştırma olarak tasarlandığı düşünüldüğünde cinsiyet, yaş, yaşam alanı, sosyoekonomik durum gibi değişkenlere dayalı olarak anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesinin ileri düzey istatistik bilgisini gerektirmediği, bulguların analiz ve yorumunun diğer istatistik yöntemlere göre daha kolay olduğu söylenebilir. Dolayısıyla demografik değişkenlerin moderatör değişken veya kontrol değişkenleri olarak değerlendirilip yeni araştırmaların bu kapsamda yeniden tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca sosyoekonomik statü göstergeleri, çevresel koşullar, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler de klasik araştırma tasarımlarında bağımlı değişkeni etkileyen dış değişkenler arasında yer alabilir ve bu dış değişkenlerin araştırmaya çok fazla etki etmesi araştırmanın geçerliliğini tehlikeye atabilir. Dolayısıyla eğer dış değişkenler kontrol edilemiyorsa, en azından araştırmada belirtilmesi ve çalışma üzerindeki etkisi açısından okuyucuların bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak ilgili literatürde demografik konum, sosyoekonomik düzey, cinsiyet gibi demografik değişkenlerin kimi zaman bağımlı ve bağımsız değişkenlerden birini veya her ikisini de etkileyerek aradaki ilişkiyi bulanıklaştıran, ilişkinin niteliğini bozan, yapay ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olan gürültü değişkeni rolü oynadığı ifade edilmektedir (Şencan 2007). Araştırmacının araştırma öncesinde yapılacak ön inceleme ile bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilecek şartların neler olabileceğini araştırması önemli olabilir. Bu nedenle çalışmalarda demografik değişkenlere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

İçerik analizine dahil edilen araştırmalar örneklem gruplarının sayıları ve yaş grupları bakımından da incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen çalışmaların %71 gibi büyük bir kısmında örneklem grubunun 0 ile 300 kişi arasında oluşturulduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Hair ve arkadaşları (2006) en az katılımcı sayısının ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı olarak hesaplanması gerektiğini, Tabachnick ve Fidell (2001) madde sayısının 5 ile çarpılması ile elde edilecek sayı kadar katılımcıya ulaşılmasını, Preacher ve MacCallum (2002) ise 100-250 arasında katılımcı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde literatürde kesin bir fikir birliği bulunmamaktadır. Ancak çalışma bulgularının inandırıcılığının kanıtlanması, araştırmanın kalitesini, geçerlik ve güvenilirliğini de artırmak amacıyla son yıllarda yaygınlıkla kullanılmaya başlanan a priori güç analizinin yapılarak örneklem büyüklüğüne karar verilmesi geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Başkale 2016). Bu noktada gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacıların örneklem büyüklüğünü bu kriterlere dayalı olarak oluşturması çalışma bulgularının kalitesini, geçerlik ve

güvenirliğini artıracaktır. Diğer yandan içerik analizinde yapılan değerlendirme sonucunda çalışmaların %7'sinin ilköğretim, %18'inin ortaokul, %63'ünün lise ve %12'sinin de üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü gruplarla herhangi bir araştırma yapılmadığı ve ilgili literatürde bu noktada bir boşluk olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle tüm eğitim kademeleri içerisinde akademik bağlamda ilişkilerin, etkinliklerin, görev ve sorumlulukların en yoğun yaşandığı eğitim kademesi olarak üniversite ve lisansüstü dönemdeki bireylerin akademik kaygılarının ve bazı ruh sağlığı değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi, ayrıca üniversite ve lisansüstü düzeydeki bireylerle eğitim dönemleri arasında karşılaştırmalı/boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kişilik özellikleri ve akademik kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde genel iyi oluş, içsel motivasyon, kendini açma, kendini geliştirme, dışadönüklük, duygusal istikrar, uyum, öz düzenleme, öz saygı, öz yeterlik, özgüven, psikolojik sağlamlık, benlik saygısı gibi olumlu kişilik özelliklerinin yanında öz eleştiri, mükemmeliyetçilik, nevrozizm gibi olumsuz kişilik özellikleriyle de akademik kaygının ilişkilendirildiği çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda ortaya konulan sonuçların, akademik kaygıları yüksek öğrencilerin olumsuz kişilik özelliklerinden yana dezavantajlı konumda oldukları, olumlu kişilik özelliklerinin ise akademik kaygının etkilerinin azaltılmasında önemli rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, akademik kaygıları yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinin daha zayıf olduğu, öz düzenleme stratejilerinin daha düşük düzeyde olduğu, olumsuz kişilik özellikleri barındırdıkları ve psikolojik sağlamlıklarının ve benlik saygılarının yaşadıkları bu kaygı durumundan olumsuz etkilendiği belirlenmiştir (Kumari 2010, Cassidy ve ark. 2019, Kurniawan ve ark. 2019, Yang ve ark. 2019, Kayani ve ark. 2020, Dobos ve ark. 2021, Kayani ve ark. 2021). Öyle ki ruh sağlığı değişkenleriyle birlikte akademik kaygı ilişkisini inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde, çocukluk çağında çeşitli travmalara maruz kalanların akademik kaygılarının da yüksek olduğu, depresyon, saldırganlık gibi ruh sağlığı problemleri yaşayan bireylerde akademik kaygının bu durumu yordadığı görülmüştür (Katarina 2018, Dobos ve ark. 2021). Bu noktada akademik kaygının etkilerinin azaltılmasına yönelik geliştirilecek müdahale programlarının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan literatür taramasında deneysel modele uygun olarak tasarlanan müdahale programlarının kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen deneysel çalışmalarda atılganlık eğitimi, işbirlikçi öğrenme, meditasyon, montessori eğitimi ve yoganın akademik kaygıyı azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak genel olarak yapılan müdahale çalışmalarının sayıca yetersiz kaldığı ve akademik kaygıya gereken önemin gösterilmediği düşünülmektedir. Bu nedenle bireylerin akademik kaygılarını azaltmak ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek açısından, olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik müdahale çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin akademik kaygıyı azalttığı bulgusundan yola çıkarak öğrencilik döneminde öğrenci kişilik hizmetlerinin daha aktif hale getirilerek öğrencilerin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, odak grup görüşmesi yöntemiyle gerçekleştirilen (Situmorang 2018) bir çalışmada akademik kaygının bilişsel çarpıtmalardan kaynaklandığı ve Bilişsel Davranışçı Terapi uygulamalarının akademik kaygıyı azaltmada etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının ve diğer ruh sağlığı çalışanlarının önleyici rehberlik hizmetleri kapsamındaki müdahale çalışmalarında bireylerin akademik kaygılarına yönelik bilişsel çarpıtmalarının tespit edilerek bu yönde bilişsel davranışçı terapi ekolüne uygun deneysel çalışmaların yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kişisel, ailesel, kurumsal, sosyal ve politik faktörler akademik kaygı için birer risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Rehman 2016). Örneğin, tematik inceleme kapsamında ele alınan çalışmalardan aile ve ilişkili faktörlerle akademik kaygı ilişkisinin incelendiği çalışmalar incelendiğinde kontrollü, koruyucu, cezalandırıcı, reddedici veya aşırı izin verici ailelerin ve dominant annelerin akademik kaygının artmasında önemli bir faktör olduğu, dolayısıyla ailesiyle yaşayan bireylerde akademik kaygının daha yüksek olabileceği, diğer yandan teşvik edici ebeveyn tutumlarının ve aile içi olumlu psikososyal ortamın akademik kaygıyı azaltıcı etki ettiği vurgulanmaktadır (Kumar 2013, Mahajan 2015, Rani 2017). Yine yapılan çalışmalarda öz ebeveynleri ile yaşayan bireylerin diğer öğrencilere kıyasla daha düşük depresif belirtiler sergilediği, üvey ebeveyni veya tek ebeveyni bulunan bireylerin ise daha az destekleyici aile ilişkilerine bağlı olarak akademik yaşantılarında daha fazla stres bildirme eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Barrett ve Turner 2005). Dolayısıyla aile yapısı hem ruh sağlığı hem de akademik kaygı ve stres açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle önleyici müdahalelerin aile sürecini güçlendirme çabalarına odaklanması, okul aile işbirliklerinin kurulması ve müdahale uygulamalarına ailelerin de dahil edilmesi, bireylerin akademik yaşantılarında maruz kaldıkları yüksek kaygı ve stres düzeylerini azaltıcı etkiler sağlayabilir.

İçerik analizi kapsamında incelenen çalışmalar başarı-akademik yaşam-okul bağlamında değerlendirildiğinde, akademik kaygının başarıyı negatif etkilediği, akademik kaygı yaşantılarının çalışma alışkanlıklarını da etkilediği ve daha çok akademik erteleme sergiledikleri belirlenmiştir (Milgram ve Toubiana 1999, Yang ve ark. 2019). Ayrıca çeşitli çalışmalarda olumlu okul ortamının olması, teşvik edici, destekleyici öğretmen tutumlarının

sergilenmesi, öğrencilerde okula aidiyet ve bağlılık gibi olumlu hislerin bulunmasının; akademik kaygıyı iyileştirici bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır (Gillen-O'Neel ve ark. 2011, Thakur ve Kumar 2015, Li ve ark. 2020, Romano ve ark. 2020). Bunlara ek olarak okula yönelik umursamaz, olumsuz tutumlar ve okul tükenmişliği yetersizlik duygusuna kapı aralamakla birlikte öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyerek; akademik kaygılarını besleyen bir özellik olarak da dikkat çekmektedir (Fiorilli ve ark. 2020). Bu bağlamda okul içi sosyal destek mekanizmalarının işlevselliğinin artırılması, okul psikolojik danışmanlarının ve üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinin okul tükenmişliği yaşayan bireyleri belirleyerek bu öğrencilere yönelik uygun müdahale programları geliştirmeleri önemli görünmektedir. Çünkü akademik kaygı arttıkça bireylerin psikolojik destek ihtiyaçları da artmaktadır (Sharma 2014). Özellikle sosyal destek algısının akademik kaygıyı negatif etkilediği araştırma bulguları (Dobos ve ark. 2021) dikkate alındığında sosyal destek mekanizmalarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının da önem taşıdığı söylenebilir. Diğer taraftan bireylerin akademik öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin akademik kaygılarında anlamlı bir düşüşe yol açacağı da vurgulanmaktadır (Nasution ve Rola 2012). Ayrıca fiziksel aktivitenin veya düzenli spor yapma alışkanlığının da akademik kaygı üzerinde iyileştirici bir rol oynadığı bulgulanmıştır (Sani ve Singh 2013, Kayani ve ark. 2020). Bu bağlamda özellikle okullarda öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre spor aktivitelerine katılımlarının sağlanması veya bir hobi edinmesi amacıyla teşvik edilmesi önem kazanmaktadır.

Son olarak bu tematik inceleme çalışması kapsamında değerlendirilen çalışmalarda ölçek geliştirme çalışmalarının (Gogol ve ark. 2014, Cassidy ve ark. 2019) kısıtlı olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelen akademik kaygı çalışmalarının çoğunda, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin genelde Hint kültürüne uygun olarak geliştirilen ölçme araçları olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu ölçeklere ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarına ulaşılamadığı için bu araştırma kapsamında yer verilememiştir. Ayrıca bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerin lisans-lisansüstü düzeydeki öğrencilerin akademik kaygılarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı olmadığı belirlenmiştir. Akademik kaygının öğrenciler arasında ne denli yaygın olduğu düşünüldüğünde ve üniversite örneklemini için böyle bir ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında, akademik kaygı ölçeğinin geliştirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## Sonuç

Mevcut bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik kaygının öğrenciler arasında yaygın bir fenomen olduğu ve doğru bir şekilde ele alınmazsa ciddi ve kalıcı sonuçları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik yaşam ve kaygıyla başa çıkma becerileri, akademik yeterlilik, işbirlikçi çalışma, stres ve zaman yönetimi gibi becerilerinin gelişmesini sağlayacak müdahale programlarının geliştirilerek akademik kaygı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalara bakıldığında ailenin, gelişimin tüm alanlarında olduğu gibi akademik kaygıda da önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda aile ve ilişkili faktörler ile akademik kaygı arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi akademik kaygının nedenlerinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okullarda akademik kaygıyı azaltmak, sunumlar veya eğitsel etkinlikler sırasında performansı artırmak için özgüven, benlik saygısı ve diğer olumlu kişilik özelliklerinin desteklediği sosyal etkinlikler veya seminerler düzenlenebilir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda akademik kaygının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları incelendiğinde, çalışmaların neredeyse tamamının Hindistan'da gerçekleştirildiği ve ölçeklerin Hindistan örneklemini için geliştirilmiş ölçme araçları olduğu görülmüştür. Bu ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmek istenmiş ancak herhangi bir dönüt alınmamıştır. Bu nedenle Türk örneklemini için lise, üniversite ve lisansüstü düzeylerde akademik kaygının belirlenebilmesi amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi veya uyarlanması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın 1981-2021 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerden sadece erişime açık ve tam metnine ulaşılabilen çalışmaları ele alması ve akademik kaygının doğasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan oluşması bu sınırlılıklar arasında sayılabilir.

## Kaynaklar

- Ahuja A (2016) A study of emotional intelligence among secondary school students in relation to academic anxiety and adjustment. *Journal of Indian Education*, 42:56-70.
- Alam MJF (2017) Relation between academic anxiety and academic achievement among school students of Murshidabad district. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3:3354-3357.
- Amudhan S, Gururaj G, Varghese M, Benegal V, Nagaraja G, Sheehan DV et.al (2019) A population-based analysis of suicidality and its correlates: Findings from the National Mental Health Survey of India, 2015–2016. *Lancet Psychiatry*, 7:41-51.

- Aparnath AK (2014) A study of academic anxiety of secondary school students with relation to their gender and religion. *International Journal of Indian Psychology*, 1:53-58.
- Attri AK, Neelam (2013) Academic anxiety and achievement of secondary school students-a study on gender differences. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 2:27-33.
- Au W (2007) High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educ Res*, 36:258-267.
- Babu RN, Zeliang L (2017) Academic anxiety among VIII standard students in relation to gender, type of school management and age: A case study. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 4:54-57.
- Banga CL (2014) Academic anxiety among high school students in relation to gender and type of family. *Shodh Sanchayan*, 5:1-7.
- Banga CL (2014a) Academic anxiety among high school students in relation to different social-categories. *International Multidisciplinary e-Journal*, 3:73-87.
- Banga CL (2014b) Academic anxiety among high school students in relation to gender and type of family. *International Humanities & Social Science Research*, 5:1-7.
- Banga CL (2016) Academic anxiety of adolescent boys and girls in Himachal Pradesh. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6:7-12.
- Barrett AE, Turner RJ (2005) Family structure and mental health: The mediating effects of socioeconomic status, family process, and social stress. *J Health Soc Behav*, 46:156-169.
- Başkale H (2016) Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9:23-28.
- Beck AT, Bredemeier K (2016) A unified model of depression: Integrating clinical, cognitive, biological, and evolutionary perspectives. *Clin Psychol Sci*, 4:596-619.
- Beck AT, Emery G (2011) *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler, Bilişsel Bir Bakış Açısı* (Çev. V Öztürk). İstanbul, Litera Yayıncılık.
- Bhansali R, Trivedi K (2008) Is academic anxiety gender specific: A comparative study. *Journal of Social Sciences*, 17:1-3.
- Bihari S (2014) Academic anxiety among secondary school students with reference to gender, habitat and types of school. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3:30-32.
- Burhans KK, Dweck CS (1995) Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Dev*, 66:1719-1738.
- Cassady JC (2010) *Anxiety in Schools: The Causes, Consequences and Solutions for Academic Anxieties*. New York, Peter Lang.
- Cassady JC, Pierson EE, Starling M (2019) Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Front Educ*, 4:11.
- Clark CE, Schwartz BN (1989) Accounting anxiety: An experiment to determine the effects of an intervention on anxiety levels and achievement of introductory accounting students. *Journal of Accounting Education*, 7:149-169.
- Cole D, Martin J, Peeke L, Seroczynski A, Fier J (1999) Children's over and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Dev*, 70:459-473.
- Costello EJ, Mustillo S, Erkanli A, Keeler G, Angold A (2003) Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Arch Gen Psychiatry*, 60:837-844.
- Crystal DS, Chen C, Fuligni AJ, Stevenson HW, Hau C, Ko HJ et al (1994) Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Dev*, 65:738-753.
- Das KS, Halder UK, Mishra B (2014) A study on academic anxiety and academic achievement on secondary level school students. *Indian Streams Research Journal*, 4:1-5.
- Deb S, Pooja C, Walsh K (2010) Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10:18-31.
- Dhiksha J, Suresh A (2016) Self esteem and academic anxiety of high school students with montessori and traditional method of education. *Indian J Health Wellbeing*, 7:543-545.
- Dobos B, Piko BF, Mellor D (2021) What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety, and social support. *Scand J Psychol*, 62:443-447.
- Elliot AJ, McGregor HA (2001) A 2 X 2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol*, 80:501-519.
- Etiafani E, Listiara A (2015) Self-regulated learning dan kecemasan akademik pada siswa SMK. *Jurnal Empati*, 4:144-149.
- Eysenck MW, Derakshan N, Santos R, Calvo MG (2007) Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7:336-353.
- Fiorilli C, Farina E, Buonomo I, Costa S, Romano L, Larcan R, Petrides KV (2020) Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int J Environ Res Public Health*, 17:3058.
- Garber J, Weersing VR (2010) Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. *Clin Psychol (New York)*, 17:293-306.
- Gaudry E, Spielberger CD (1971) *Anxiety and Educational Achievement*. Melbourne, Australia Wiley.
- Gillen-O'Neel C, Ruble DN, Fuligni AJ (2011) Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child Dev*, 82:1470-1485.

- Goetz T, Frenzel AC, Pekrun R, Hall NC, Lüdtke O (2007) Between and within domain relations of students' academic emotions. *J Educ Psychol*, 99:715-733.
- Goetz T, Preckel F, Zeidner M, Schleyer E (2008) Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety Stress Coping*, 21:185-198.
- Gogol K, Brunner M, Goetz T, Martin R, Ugen S, Keller U et al (2014) "My questionnaire is too long!" The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemp Educ Psychol*, 39:188-205.
- Grover PL, Smith DU (1981) Academic anxiety, locus of control, and achievement in medical school. *J Med Educ*, 56:727-736.
- Gul SBA (2017) A study of loneliness and academic anxiety among college students. *The Communications*, 25:85-89.
- Hair JF, Anderson RE, Tatham RL, Black WC (2006) *Multivariate Data Analysis (5th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Hasan M (2016) Academic anxiety of male and female secondary school students in relation to their academic achievement. *Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7:31-37.
- Hasan M (2018) A study of academic anxiety in relation to self-disclosure, self-efficacy and parental support of secondary school students (Doctoral dissertation). Aligarh, India, Aligarh Muslim University
- Hembree R (1988) Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58: 47-77.
- Hoagwood K, Johnson J (2003) School psychology: A public health framework I. From evidence-based practices to evidence-based policies. *J Sch Psychol*, 41:3-21.
- Jabeen N, Andrabi AA (2018) Academic anxiety among adolescents in India. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 5:10702-10716.
- Jan SU, Anwar MA, Warrach NF (2017) Emotional intelligence and academic anxieties: A literature review. *New Review of Academic Librarianship*, 23:6-17.
- Jyoti J (2019) Effectiveness of cooperative learning on academic anxiety of secondary school students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6:i504-i507.
- Katarina S (2018) Relationship between academic anxiety and aggression among adolescents. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3:262-263.
- Kaur H, Chawla A (2018) A study of academic anxiety and school adjustment among adolescents. *Indian J Psychiatr Soc Work*, 9:106-110.
- Kayani S, Wang J, Biasutti M, Zagalaz Sánchez ML, Kiyani T, Kayani S (2020) Mechanism between physical activity and academic anxiety: Evidence from Pakistan. *Sustainability*, 12:3595.
- Kayani S, Wang J, Kayani S, Kiyani T, Qiao Z, Zou X, Imran M (2021) Self-system mediates the effect of physical activity on students' anxiety: A study from Canada. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30:443-457.
- Kazelskis R, Reeves C, Kersh ME, Bailey G, Cole K, Larmon M et al. (2000) Mathematics anxiety and test anxiety: Separate constructs? *J Exp Educ*, 68:137-146.
- Kumar A (2013). Relationship of academic anxiety among adolescents in relation to their home environment. *International Journal for Research in Education*, 2:32-37.
- Kumar K, Tiwary S (2014). Academic anxiety among student and the management through yoga. *International Journal of Yoga and Allied Sciences*, 3:50-53.
- Kumaraswamy N (2012) Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5:135-143.
- Kumari P(2010) Effects of some psycho-social variables on academic anxiety among college students (Doctoral dissertation). Janpur, India, Purvanchal University.
- Kurniawan K, Mulawarman M, Amin ZN, Suharso S, Nusantoro E (2019) Does personality predict students' academic anxiety when counseling practice? *PsyArxiv*, doi: 10.31234/osf.io/sj627.
- Lazarus RS, Averill JR (1972) Emotion and cognition: With special reference to anxiety. In *Anxiety: Current Trends in Theory and Research* (Ed CD Spielberger): 242-283. Cambridge, MA, Academic Press.
- Lenka SK, Kant R (2012) A study of academic anxiety of special need's children in special reference to hearing impaired and learning disabled. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2:64-72.
- Levine G (1998) Changing anticipated mathematics teaching style and reducing anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Educational Research Quarterly*, 21:37-46.
- Li W, Gao W, Sha J (2020) Perceived teacher autonomy support and school engagement of Tibetan students in elementary and middle schools: Mediating effect of self-efficacy and academic emotions. *Front Psychol*, 11:50.
- Liebert RM, Morris LW (1967) Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychol Rep*, 20:975-978.
- MacIntyre PD, Gardner RC (1991) Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75:296-304.
- Mahajan G (2015). Academic anxiety of secondary school students in relation to their parental encouragement. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3:23-29.

- Mahato B, Jangir S (2012) A study on academic anxiety among adolescents of Minicoy Island. *International Journal of Science and Research*, 1:12-14.
- McDonald AS (2001) The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educ Psychol*, 21:89-101.
- Milgram N, Toubiana Y (1999) Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *Br J Educ Psychol*, 69:345-361.
- Mohebi S, Sharifirad GH, Shahsiah M, Botlani S, Matlabi M, Rezaeian M (2012) The effect of assertiveness training on student's academic anxiety. *J Pak Med Assoc*, 62:37-41.
- Nasution LH, Rola F (2012) [The relationship between academic anxiety and academic self-management in class X superior high school students]. *Jurnal Fakultas Psikologi Universitas Sumatera Utara*. 6:1-12.
- Nicholas WB (2021) Risk factors and correlates of self-injurious behavior and suicidal ideation among college students. *Deviant Behav*, 42:68-79.
- Njue J, Anand M (2018) Academic anxiety and general wellbeing: A comparative study among high school students of Rohtak, India. *Int J Sch Cogn Psychol*, 5:1.
- Owens M, Stevenson J, Hadwin JA, Norgate R (2012) Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *Sch Psychol Int*, 33:433-449.
- Parvez M, Shakir M (2014) Academic achievement of adolescents in relation to academic anxiety, gender, and choice of academic stream. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4:107-115.
- Preacher KJ, MacCallum RC (2002) Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behav Genet*, 32:153-161.
- Ramana Rao BV, Chaturvedi A (2017) Study the academic anxiety of secondary school students in relation to gender and locality. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 5:59-62.
- Rani B (2017) Academic anxiety among senior secondary school students in relation to home environment (Doctoral dissertation). Delhi, India, Lovely Professional University.
- Rani MS, Kalan BK (2015) A study of relationship between emotional intelligence and academic anxiety among secondary school students. *Paripex Indian Journal of Research*, 4(4):4-6.
- Rehman AUI (2016). Academic anxiety among higher education students of India, causes and preventive measures: An exploratory study. *Indian Journal of Modern Social Sciences*, 5:102-116.
- Romano L, Tang X, Hietajarvi L, Salmela-Aro K, Fiorilli C (2020) Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *Int J Environ Res Public Health*, 17:4771.
- Sahu S, Jha M (2014) Role of culture and sex in academic anxiety. *Journal of Psychosocial Research*, 9:211-217
- Saito Y, Horwitz EK, Garza TJ (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83:202-218.
- Sani S, Singh D (2013) Assessment of academic anxiety among female adolescents. *International Journal of Health Physical Education and Computer Science in Sports*, 11:26-29.
- Sarason SB, Davidson KS, Lighthall FF, Waite RR, Ruebush BK (1960) *Anxiety in Elementary School Children*. Hoboken, NJ, Wiley.
- Sati L, Vig D (2017) Academic anxiety and self-esteem of learning disabled children. *Indian J Health Wellbeing*, 8:1024-1026.
- Schniering CA, Rapee RM (2004) The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: A test of the cognitive content-specificity hypothesis. *J Abnorm Psychol*, 113:464-470.
- Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL (2010) *Motivation in Education. Theory, Research, and Application*. London, UK, Pearson Education.
- Shakir M (2014) Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5:29-36.
- Sharma E, Jaswal S (2002) Parental aspirations and attitudes as determinants of academic stress among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 6:145-148.
- Sharma M (2014) Guidance needs of secondary school students in relation to academic anxiety. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 3:31-37.
- Sharma R (2017) Relationship between academic anxiety and mental health among adolescents. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 5:113-120.
- Seipp B (1991) Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Stress Coping*, 4:27-41.
- Shakir M (2014) Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5:29-36.
- Siddiqui MA, Rehman AUI (2014) An interactional study of academic anxiety in relation to socio-economic status, gender and school type among secondary school students. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5:74-79.
- Situmorang DDB (2018) How does cognitive behavior therapy view an academic anxiety of the undergraduate thesis? *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 1:69-80.
- Spielberger CD (1966) *Anxiety and Behavior*. Cambridge, MA, Academic Press.
- Şencan H (2007) *Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma*. Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick BG, Fidell LS (2001) *Using Multivariate Statistics*. London, UK, Pearson Education.

- Thakur S, Kumar A (2015) Academic anxiety among adolescents in relation to socio-emotional school climate. *Int J Sci Res (Raipur)*, 4:1238-1240.
- Vats N, Pillai M, Lal R, Dabas I (2020) Impact of preksha meditation on academic anxiety of female teenagers. *World Academy of Science Engineering and Technology International Journal of Sport and Health Sciences*, 14:161-164.
- Verma S, Sharma D, Larson RW (2002) School stress in India: Effects on time and daily emotions. *Int J Behav Dev*, 26:500-508.
- Vitasari P, Wahab MNA, Othman A, Herawan T, Sinnadurai SK (2010) The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Soc Behav Sci*, 8:490-497.
- von der Embse N, Jester D, Roy D, Post J (2018) Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *J Affect Disord*, 227:483-493.
- Waring K (2012) Social learning theory and child academic anxiety (Master thesis). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Yang Z, Asbury K, Griffiths MD (2019) An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *Int J Ment Health Addict*, 17:596-614.
- Zeidner M (1998) *Test Anxiety: The State of the Art*. New York, NY, Plenum Press.
- Zeidner M (2007) *Test Anxiety: Conceptions, Findings, Conclusions*, In *Emotion in Education* (Eds P Schutz, R Pekrun). Cambridge, MA, Academic Press.
- Zeidner M, Mathews G (2005) *Evaluation Anxiety*. Handbook of Competence and Motivation. New York, Guilford Press.

**Yazarların Katkıları:** Çalışmaya önemli bir bilimsel katkı sağlandığı ve makalenin hazırlanmasında veya gözden geçirilmesinde yardımcı olduğu tüm yazar(lar) tarafından beyan edilmiştir.

**Danışman Değerlendirmesi:** Dış bağımsız

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Finansal Destek:** Bu çalışma için finansal destek alındığı beyan edilmemiştir.

**Authors Contributions:** The author(s) has declared that she has made a significant scientific contribution to the study and has assisted in the preparation or revision of the manuscript

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest was declared.

**Financial Disclosure:** No financial support was declared for this study.