

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ
İLE İLETİŞİM KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Seda SAĞLAM

Danışman

Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN

İstanbul - 2022

TEZ TANITIM FORMU

- Yazar Adı Soyadı** : Seda SAĞLAM
- Tezin Dili** : Türkçe
- Tezin Adı** : COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Stres Düzeyleri İle İletişim Kaygıları Arasındaki İlişki
- Enstitü** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Anabilim Dalı** : Psikoloji
- Tezin Türü** : Yüksek Lisans
- Tezin Tarihi** : 27.10.2022
- Sayfa Sayısı** : 122
- Tez Danışmanı** : Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN
- Dizin Terimleri** : COVID-19, Algılanan Stres, İletişim Kaygısı
- Türkçe Özet** : Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyi ile iletişim kaygıları arasındaki ilişkinin bir model etrafında incelenmesidir. Katılımcıların sosyodemografik değişkenleri ile İletişim Algılanan Stres Ölçeği, İletişim Kaygısı Ölçeğinin Geneli, Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği, Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeği, Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği ve Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen ölçek puanları arasındaki ilişki bilimsel veriler ile açıklanmaktadır.
- Dağıtım Listesi** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Seda SAĞLAM

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ
İLE İLETİŞİM KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Seda SAĞLAM

Danışman

Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN

İstanbul - 2022

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının ederlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Seda SAĞLAM

.../.../2022



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Seda SAĞLAM'ın "COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Stres Düzeyleri İle İletişim Kaygıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN

(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2022

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, tüm dünyayı derinden etkileyen COVID-19 pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Belirsiz herhangi bir durumun kaygıya bağlı davranışlara yol açması nedeniyle COVID-19 pandemisi kitlelerde stres ve iletişim kaygısı uyandıran bir süreçtir. Bu süreçte bazı gruplar pandemilerin psikolojik etkilerine karşı diğerlerinden daha savunmasız kalmaktadır. Bu nedenle, pandeminin olumsuz etkilerine maruz kalan üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ve iletişim kaygısı durumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından ilişkilerini saptamaya yönelik yürütülen bu çalışma gelecekte yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacaktır.

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı 334 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma, nicel araştırma türünde, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği ve İletişim Kaygısı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS programından yararlanılmıştır. Tüm analizler için istatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach's alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. İletişim Kaygısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutları üzerinden hesaplanan ölçek puanların ve Algılanan Stres Ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Kategorik değişkenler Pearson Ki-kare Testi ve Fisher Freeman-Halton Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Ölçek puanlarının gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarında Bağımsız Çift Örneklem T-Testi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonrasında genel anlamlılık bulunması durumunda alt grup analizler Dunn-Boenferoni testi kullanılarak çözümlenmiştir. İletişim Kaygısı Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki ise korelasyon analizi ile incelenmiş olup Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin COVID-19 bağlamında İletişim Kaygısı Ölçeği ve alt ölçeklerden elde edilen ölçek puanları ile Algılanan Stres Ölçeği ölçek puanları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İletişim kaygısı ve algılanan

stres düzeyindeki artış veya azalış durumlarına göre diğer değişkenin aynı yönde etkileneceği bulgusunun yanı sıra katılımcıların orta düzey iletişim kaygısı ve orta düzey stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bilimsel araştırmalarda, COVID-19 pandemisinin öğrencilerde iletişim kaygısı geliştirme ve stres düzeylerindeki artış ile ilişkisi bildirilmektedir. Çağdaş eğitim profesyonelleri tarafından öğrencilerin ruh sağlığı durumlarındaki olumsuz sonuçlardan korunma veya risk ile hangi potansiyel faktörlerin ilişkili olabileceği bilgisi ve uygun psikolojik müdahalelerin kullanılması açısından etkili iletişimin gelişimini teşvik eden ve ruh sağlığının önemini vurgulayan bir eğitim modelinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, İletişim Kaygısı, Algılanan Stres

SUMMARY

The aim of this study is to examine the relationship between university students' perceived stress levels and communication anxiety levels in terms of various variables during the COVID-19 pandemic, which deeply affects the whole world. Because any uncertain situation leads to anxiety-related behaviors, the COVID-19 pandemic is a process that arouses stress and communication anxiety in the masses. In this process, some groups are more vulnerable to the psychological effects of pandemics than others. For this reason, this study, which was carried out to determine the perceived stress levels and communication anxiety levels of university students who were exposed to the negative effects of the pandemic, and to determine their relationship in terms of various variables, will shed light on other future studies.

The sample of the study consists of 334 university students in the 2021-2022 academic year. The study is in the quantitative research type, relational survey model. The data of the study were collected through Personal Information Form, Perceived Stress Scale and Communication Anxiety Scale. SPSS program was used in the analysis of the data. Statistical significance was accepted as $p < 0.05$ for all analyzes. The reliability of the scales was evaluated using the Cronbach's alpha coefficient. The conformity of the scale scores calculated on the overall and sub-dimensions of the Communication Anxiety Scale and the total scores obtained from the Perceived Stress Scale to the normal distribution were examined using the Shapiro-Wilk test. Categorical variables were compared using Pearson Chi-square Test and Fisher Freeman-Halton Test. Independent Double Sample T-Test, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used for comparison of scale scores between groups. In case of general significance after Kruskal-Wallis test, subgroup analyzes were analyzed using Dunn-Boenferroni test. The relationship between the total scores obtained from the Communication Anxiety Scale and the Perceived Stress Scales was analyzed by correlation analysis and the Spearman correlation coefficient was calculated.

According to the research findings, it was determined that there was a positive and statistically significant relationship between the scale scores obtained from the Communication Anxiety Scale and its subscales and the Perceived Stress Scale scale scores of the university students participating in the study in the context

of COVID-19. In addition to the finding that the other variable will be affected in the same direction according to the increase or decrease in communication anxiety and perceived stress level, it was concluded that the participants experienced moderate communication anxiety and moderate stress. Scientific studies have reported that the COVID-19 pandemic is associated with the development of communication anxiety and an increase in stress levels in students. It is recommended by contemporary education professionals to develop an education model that promotes the development of effective communication and emphasizes the importance of mental health in terms of protection from negative consequences in students' mental health conditions or knowledge of what potential factors may be associated with risk and the use of appropriate psychological interventions.

Keywords: COVID-19, Communication Anxiety, Perceived Stress

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

1.1. PROBLEM DURUMU	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	9
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.7. TANIMLAR.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. STRES KAVRAMI.....	11
2.1.1. Stresin Tanımı	11
2.1.2. Stres Kuramları	13
2.1.2.1. Etkileşim Kuramı	13
2.1.2.2. Psikanalitik Kurama Göre Stres	14
2.1.2.3. Davranışçı Yaklaşım Göre Stres	14
2.1.2.4. Varoluşçu Kurama Göre Stres	15
2.1.2.5. Kognitif Kurama Göre Stres	15
2.1.2.6. Fizyolojik Kurama Göre Stres	16

2.1.3. Strese Neden Olan Faktörler	17
2.1.4. Stresin Belirtileri	18
2.1.5. Stres Türleri.....	19
2.1.6. Stresle Başa Çıkma Yolları	20
2.1.7. İlgili Araştırmalar	21
2.2. İLETİŞİM KAVRAMI.....	23
2.2.1. İletişim Tanımı	23
2.2.2. İletişim Ögeleri.....	24
2.2.2.1. Kaynak	25
2.2.2.2. Mesaj (İleti).....	25
2.2.2.3. Kanal	26
2.2.2.4. Kod.....	26
2.2.2.5. Alıcı.....	27
2.2.2.6. Geribildirim.....	27
2.2.2.7. Gürültü	28
2.2.3. İletişimin Amacı ve Önemi	28
2.2.4. İletişimin Türleri	30
2.2.4.1. Kişi İçi İletişim.....	30
2.2.4.2. Kişiler Arası İletişim.....	30
2.2.4.3. Grup iletişimi	31
2.2.4.4. Örgütsel iletişimi.....	31
2.2.4.5. Kamusal iletişim	31
2.2.4.6. Kitle iletişimi.....	32
2.2.4.7. Kültürler arası iletişim.....	32
2.3. KAYGI KAVRAMI	33
2.3.1. Kaygının Tanımı	33
2.3.2. Kaygının Nedenleri	34
2.3.3. Kaygının Belirtileri	35
2.4. İLETİŞİM KAYGISI KAVRAMI.....	37
2.4.1. İletişim Kaygısı Tanımı.....	37
2.4.2. İletişim Kaygısı Türleri.....	38
2.4.2.1. Durumsal İletişim Kaygısı	38
2.4.2.2. Kişi-Grup İletişim Kaygısı.....	39
2.4.2.3. Genelleştirilmiş Bağlamsal İletişim Kaygısı.....	39

2.4.2.4. Sürekli Özellik Benzeri İletişim Kaygısı	40
2.4.3. İletişim Kaygısının Sebepleri	41
2.4.3.1. Beceri Edinme	41
2.4.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik	41
2.4.3.3. Modelleme.....	42
2.4.3.4. Pekiştirme.....	43
2.4.3.5. Genetik Yatkınlık	44
2.4.4. İlgili Araştırmalar	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	49
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN/ÖRNEKLEMİ	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. İletişim Kaygısı Ölçeği	50
3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği	52
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

4.1. KATILIMCILARIN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	54
4.2. İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİNE (İKÖ-24) İLİŞKİN BULGULAR	55
4.2.1. İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) Güvenirlik Analizi	55
4.2.2. İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması	56
4.2.3. Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması.....	58
4.2.4. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması	61
4.2.5. Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması	64

4.2.6. Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması	66
4.2.7. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeyleri	69
4.2.8. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeylerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Karşılaştırılması	70
4.3. ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	72
4.3.1. Algılanan Stres Ölçeği Güvenirlik Analizi	72
4.3.2. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması	73
4.3.3. Katılımcıların Algılanan Stres Düzeyleri.....	76
4.3.4. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması	76
4.4. ÖLÇEKLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	78
TARTIŞMA	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA	89
EKLER.....	102

KISALTMALAR

APA	:	Amerikan Psikologlar Birliği
AKT	:	Aktaran
ASÖ	:	Algılanan Stres Ölçeği
ÇEV	:	Çeviren
DSM	:	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ED	:	Editör
İKÖ	:	İletişim Kaygısı Ölçeği
SARS COV-2	:	şiddetli Akut Solunum Sendromu Koronavirüsü
SPSS	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TSSB	:	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
WHO	:	World Health Organization – Dünya Sağlık Örgütü

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri.....	56
Tablo 2: İletişim Kaygısı Ölçeğine (İKÖ-24) Ait Cronbach's Alpha Değerleri....	58
Tablo 3: İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4: Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	61
Tablo 5: Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	64
Tablo 6: Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	67
Tablo 7: Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	69
Tablo 8: Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeyleri.....	71
Tablo 9: Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeylerinin Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	73
Tablo 10: Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ-14) Güvenirlilik Analizi.....	75
Tablo 11: Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	76
Tablo 12: Katılımcıların Algılanan Stres Düzeyleri.....	78
Tablo 13: Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması.....	79
Tablo 14: Araştırmada Kullanılan Algılanan Stres Ölçeği İle İletişim Kaygısı Ölçeği Arasındaki İlişki.....	81

EKLER LİSTESİ

- EK – A** : Kişisel Bilgi Formu
EK – B : Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ-14)
EK – C : İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24)



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sırasında bana ışık tutarak bilgi ve deneyimlerini paylaşan ve doğru alanda olduğumu hissettiren saygıdeğer Danışmanım Prof. Dr. Ekrem Cüneyt Evren'e, verilerin toplanmasını mümkün kılan değerli öğretim üyelerine, araştırmaya veri sağlayan öğrencilere ve bu süreçte anlayış ve desteklerini her zaman hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Seda SAĞLAM



GİRİŞ

Gençlik kavramına yönelik tanımlar, farklı disiplinlerce geliştirilmiş olsa da ortak varılan sonuç, ergenlikle başlayıp orta yaş dönemine kadar geçen süre olarak açıklanmaktadır. Sosyolojik olarak ele alındığında ise atfedilmiş bir statü ya da sosyal anlamda kurgulanmış bir adlandırma olarak değerlendirilmektedir. Gençlik döneminin en belirgin özelliği benlik saygısının oluşturulması, kimlik arayışı ve kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesidir (Basut, 2006). Bu dönemde birey, bağımsız hareket ederek birtakım olaylar karşısında tek başına karar alarak büyüdüğünü göstermeye ve kendini ispat etmeye çalışmaktadır. Diğer bir ifadeyle bağımlı bir çocuk olma döneminden bağımsız bir birey olmaya doğru evrilen bir süreçtir. Bu süreç içinde fizyolojik, psikolojik veya biyolojik birçok faktör birbirini etkilemektedir. Duygusal bakımdan oldukça değişken bir özellik gösteren gençlik döneminde; kimlik arayışı, kişilik gelişimi, meslek seçimi, gelecek kaygısı gibi parametrelerden dolayı stres yaşanmaktadır (Baran, 2013). Bu dönemde üniversite eğitime yönelen bireylerin bazıları ailelerinin yanında okurken bazıları da farklı illeri tercih ederek eğitimlerini o illerde sürdürmektedirler. Bu süreçte ailelerinden, arkadaş çevrelerinden, alıştığı ortamlardan ayrılarak farklı sorumluluklar altına girmekte; sosyal, psikolojik, ekonomik olarak pek çok deneyim edinmektedirler. Ayrıca kişilik gelişimleri açısından kapsamlı bir ilerleme yaşanmakta, kimlik sermayelerine yeni unsurlar katılmaktadır. Diğer bir ifade ile gençlerin üniversite döneminde yeni duygu ve düşüncelerle karşılaştıkları ve yeni bir kimliğe evrildikleri ifade edilebilir (Atak, 2011).

Stres, bireyin işlevselliğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen; kişinin zihin ve beden sağlığına zarar veren bir durum olarak tarif edilmekte ve çeşitli durum veya yaşam olayları nedeniyle bireyin tutum ve davranışlarına yön verecek güçte olabilmektedir. Yaşamın her evresinde karşılaşılabilecek stresörler kimi zaman birey üzerinde olumsuz etkiler bırakmazken kimi zaman ciddi problemlere neden olabilmektedir. Üniversite eğitim süreci kişinin farklı stresörlerle karşılaştığı yaşam evrelerinden biridir.

Üniversite eğitimi sırasında öğrenciler birçok nedenle öğrenci arkadaşları veya öğretmenleriyle iletişim kurmak durumundadır. İletişim sağlıklı gerçekleşmediği durumlarda öğrenciler kaygı yaşayabilmektedir. Kaygı insanların çalışma

performanslarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi kontrol altına alınamadığında hayatlarını olumsuz şekilde de etkilemektedir.

Gençler için sosyal, psikolojik ve kültürel açıdan oldukça önemli bir basamak olan üniversite eğitimi, COVID-19 salgını nedeniyle belirli bir süre yarı zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile sürdürülmüştür. Salgın hastalıklar insan yaşamını tehdit etmesi ve izolasyon uygulamalarını mecbur kılması nedeniyle insan ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar pandemi nedeniyle eğitimcilerin ve öğrencilerin depresyon, umutsuzluk, kaygı ve tükenmişlik gibi durumları sıkça yaşadıklarını göstermektedir (Tümen Akyıldız, 2020). Dilmen Bayar, Yaşar Can, Erten ve Erkmen (2021) COVID-19 salgın sürecinin üniversite öğrencilerini ruhsal anlamda olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bilge (2020) ise salgının stresle baş etmeyi olumsuz yönde etkilediği yönünde sonuçlar elde etmiştir. Turan ve Gürol (2020) üniversite öğrencilerinin COVID-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında streslerinin arttığını, Han ve Demirelek (2021) ise üniversite öğrencilerinde COVID-19 salgın sürecinin kaygı oluşturduğunu ve bu durumun da strese yol açtığını ifade etmiştir. Dolunay ve Taştan (2020), üniversite öğrencilerinin salgın döneminde kaygı çeşitlenmesine bağlı olarak stres düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir. Birimoğlu Okuyan, Karasu ve Polat (2020) hemşirelik öğrencilerinin COVID-19 sürecinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, gergin ve stresli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bekaroğlu ve Yılmaz (2020) da yapmış olduğu alanyazın taraması sonucunda, salgının yetişkinlerde kaygı, korku, öfke duygularına neden olduğunu ve stres düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiş; çocuklarda ve gençlerde de korku ve endişenin yüksek olduğu bulgusuna sık rastlandığını ve kaygı bozukluklarının arttığını ifade etmiştir.

Çakmak (2014) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarının sosyal medya kullanımları üzerine etkisi incelenmiş çalışmaya 1139 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yüksek iletişim kaygısı tespit edilen öğrencilerin sosyal medyayı daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Çakmak ve Aktan (2016) üniversite öğrencilerinin iletişim kaygıları, muziplik-takılma ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada ise iletişim kaygısının okul başarıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Değerli (2020) tarafından yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin iletişim kaygı düzeyleri araştırılmış; araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde iletişim kaygısı

yaşadıkları saptanmıştır. Menderes (2019) tarafından Selçuk Üniversitesi örneği üzerinden öğrencilerin iletişim kaygısı incelenmiş; araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde iletişim kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilimlerde öğrenim görenlerden daha fazla iletişim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çürük (2019) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin anadil iletişim kaygısı ve yabancı dil iletişim kaygısı düzeylerini incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil iletişim kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

COVID-19 salgınından dolayı sosyal izolasyon tedbirlerinin bireylerde stres ve iletişim kaygısı düzeylerini artıracakı öngörülmektedir. Üniversite eğitimi sırasında iletişim konusunda çeşitli engellenmelerle karşılaşan öğrencilerin içinde buldukları durumun bilimsel olarak incelenmesi salgının etkilerinin ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin COVID-19 sürecinde ne derece iletişim kaygısı yaşadıklarının ve maruz kaldıkları stres düzeyinin belirlenmesi gerekmekte, bu konuya yönelik daha fazla araştırmanın yapılması ve ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya genelinde ciddi etkilere yol açan COVID-19 salgını, Çin'in Wuhan eyaletinde, 2019 Aralık ayında ilk kez görülen ve bulaş riski oldukça yüksek olan bir enfeksiyondur (Sağlık Bakanlığı, 2020). Çin'de kontrol altına alınamayan bu salgın hastalık, kısa sürede tüm ülkeye ve ülke dışına yayılmıştır. Yayılma hızı oldukça yüksek olan virüs, dünya genelinde hemen hemen her ülkede ciddi sonuçlara neden olduğu için Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020).

2019 yılında ilk kez görülen ve Türkiye'yi 2020 Mart ayında etkisi altına alan COVID-19 salgınında enfeksiyon bulaşı solunum ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle insanların birlikte hareket ettiği ortak alanlarda hastalık çok hızlı yayılmıştır. Salgının seyrinin kontrol altına alınabilmesi için devlet müdahalesi ile gerçekleşen izolasyon uygulamaları başlatılmıştır. Nitekim her geçen gün vaka sayılarının artması, ölümlerle sonuçlanan vakaların yüksek oranlarda olması, devletin diğer devletler gibi olağanüstü tedbirler almasını ve tedbirlere uymayanlarla ilgili cezai işlem uygulamasını gerektirmiştir. Bu tedbirler kapsamında eğitim öğretimin uzaktan yapılması, uzaktan çalışma modelinin uygulanmasına yönelik karar, bir taraftan salgının etkilerini ve boyutlarını azaltmaya yönelik bir tedbir olarak ele alınırken diğer taraftan evde geçirilen sürede bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik yönden birtakım sorunlar yaşamasına yol açmıştır (Bourouiba, 2020). COVID-19 pandemisi ile ilgili çok önemli konulardan biri, salgının toplum ve birey üzerindeki psikolojik etkileridir.

Salgın hastalıklar tarih boyunca insan bedeni ve zihni üzerinde çeşitli etkilere neden olmuştur. Her türden bulaşıcı hastalık salgını sırasında bireylerde çeşitli psikolojik tepkilerin meydana geldiği görülmüştür. Sosyal yaşamda meydana gelen değişimler ve yaşamı tehdit edici stres faktörleri bireyin savunma tepkileri vermesine ve duygusal problemler yaşamasına neden olmuştur. COVID-19 salgını yakın

zamanda neredeyse tüm dünyayı etkisi altına almış ciddi salgınlardan biri olmuştur. Bu nedenle tıpkı diğer salgınlar gibi COVID-19 salgınında da bireylerde çeşitli etkiler gözlenmiştir. Hastalığın çok hızlı bulaşması, ölüm oranlarının yüksek olması ve hastalığın tedavisinin belirsiz olması insanların kaygı yaşamalarına neden olmuştur. Günlük yaşam alışkanlıklarının bir anda değişmesi ve sosyal yaşamın neredeyse durma noktasına gelmesi panik ve kaygı ortamını tetiklemiştir. Medya üzerinden paylaşılan bilgilerin birçoğu da panik ortamının devam etmesine neden olmuştur. Küresel çapta korku ve kaygı yaratan bu durum dünya tarihi açısından da önemli bir dönüm noktası olmuştur. Savaşlar ve doğal afetler gibi büyük ölçekte etki gösteren pandemi önemli stres kaynaklarından biri haline gelmiştir.

Strese dair yapılan araştırmalar stres ve davranış ilişkisine vurgu yapmaktadır. Buna göre bazı araştırmacılar stresin duygu ve davranışların meydana gelmesinde etkili olduğunu belirtirken bazılarına göre maruz kalınan olay ve durumlar kişinin stres düzeyinin yükselmesinde etkilidir. Bu açıdan bakıldığında stres, duygu ve davranış arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görülmektedir (Saygılı, 2005). Dolayısıyla stres düzeyinin kişinin yapmak istediği veya sürdürdüğü eylemler üzerinde etkili olan bir faktör olduğu söylenebilmektedir. Yoğun stres kişiyi eyleme geçmeye veya kaçınmaya sürükleyebilmektedir. COVID-19 pandemisinde, yüksek stres düzeyi ve iletişim kaygısının kalıcı ruhsal sorunlara neden olacağı öngörüler arasında yer almaktadır. Bu nedenle salgın kontrol altına alındıktan sonra öğrencilerin günlük yaşamlarında stres durumlarını yönetebilmeleri, iletişim kaygısı yaşamamaları için gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem durumunu, “COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygısı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, tüm dünyayı derinden etkileyen COVID-19 pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin iletişim kaygıları ve algılanan stres düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve birbirleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ne durumdadır?
2. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri;
 - a. Yaş,
 - b. Cinsiyete,
 - c. Medeni duruma,
 - d. Öğretim şekline,
 - e. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
 - f. Öğrenim gördükleri bölüme,
 - g. İkamet ettikleri yere göre değişmekte midir?
3. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin yaşadıkları iletişim kaygı düzeyleri ne durumdadır?
4. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin iletişim kaygı düzeyleri;
 - a. Yaş,
 - b. Cinsiyete,
 - c. Medeni duruma,
 - d. Öğretim şekline,
 - e. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
 - f. Öğrenim gördükleri bölüme,
 - g. İkamet ettikleri yere göre değişmekte midir?
5. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile yaşadıkları iletişim kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, okunan bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre iletişim kaygıları arasında fark var mıdır?

H10: Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, okunan bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre iletişim kaygıları arasında fark yoktur.

H11: Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, okunan bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre iletişim kaygıları arasında fark vardır.

Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, okunan bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre algılanan stres düzeyleri arasında fark var mıdır?

H20: Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, okunan bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre algılanan stres düzeyleri arasında fark yoktur.

H21: Üniversite öğrencilerinin demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, bölüm, sınıf, öğretim şekli, ikamet edilen yer) değişkenlerine göre algılanan stres düzeyleri arasında fark vardır.

Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

H30: Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

H31: Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H4: COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı durumları algılanan stres düzeylerini yordamaktadır.

H5: COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri iletişim kaygısı durumlarını yordamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Dilmen Bayar vd. 2021; Bilge ve Bilge, 2020; Turan ve Gürol, 2020; Dolunay ve Taştan, 2020; Bekaroğlu ve Yılmaz, 2020; Bilge, 2020; Birimoğlu Okuyan vd., 2020; Han ve Demirbilek, 2021).

Üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı düzeyini araştıran çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Çakmak, 2014; Çakmak ve Aktan, 2016; Çürük, 2019; Menderes 2019; Değerli, 2020).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgın sürecinde algılanan stres düzeyleri ile iletişim kaygıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

COVID-19 pandemisinin üniversitede eğitim gören öğrencilerin stres düzeylerinde artışa sebep olabileceği ve yüksek iletişim kaygısı yaşayabilecekleri öngörülmektedir. Yüksek iletişim kaygısına sahip bireylerin okul ve hayat başarıları olumsuz etkilenmekte, müdahale edilmez ise ciddi uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Bununla beraber maruz kalınan stresin ve iletişim kaygısının azaltılmasına etki edebileceği düşünülen değişkenlerin araştırılmasının öğrencilerin iş yaşamına atıldıklarında karşılaşılabilecekleri iletişim engelleri ile ilgili fikir sahibi olmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada incelenen, algılanan stres düzeyi ve yaşanan iletişim kaygısı cinsiyet, yaş, medeni durum, sınıf düzeyi, okudukları bölüm, öğretim şekli ve ikamet ettikleri yer değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi, bu iki değişkenin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ek olarak üniversite öğrencilerinin algılanan stres ve iletişim kaygısı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzey üzerinden bireylerin duygularını yönetebilme becerilerinin ve stresle başa çıkma yöntemlerinin geliştirilmesi, iletişim kaygısı durumlarının etkili iletişim sürecinde engel yaratmaması açısından da önemli görülmektedir.

Bu anlamda çalışma, tüm dünyayı derinden etkileyen COVID-19 salgınının olduğu olağanüstü bir dönemde üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri ve iletişim kaygılarının eğitim yaşantılarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Olumsuz stresin etkisinden kurtulan bireylerin mesleki açıdan daha fazla yarar sağlayacağı düşünüldüğünde, bu araştırma son derece önemlidir. Dolayısıyla stresin olumsuz etkilerine maruz kalan bireylere, stresle başa çıkma becerileri kazandırmayı, streslerini olumlu bir düzeyde tutmalarını sağlamayı amaçlayan ve yüksek iletişim kaygısına sahip bireylere kaygılarını azaltmaya yönelik yapılacak araştırmalara ışık tutacaktır. Bu yönüyle çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu gidereceği öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Üniversite okuyan bireylerin kullanılan ölçeklerdeki soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırma hipotezlerini çözebilecek sonuçlar sağlayabildiği varsayılmıştır.
- Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın örneklem grubunda yer alan üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar katılımcıların verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar kullanılmış olan ölçme araçları ve istatistiksel analiz yöntemleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın kesitsel tasarımı, risk faktörleri ve ruh sağlığı arasındaki ilişki için nedensellik yönünü belirleme yeteneğini sınırlandırmaktadır.

1.7. Tanımlar

Stres: Bireyin içinde bulunduğu fiziki ve sosyal çevresinde karşılaştığı uyumsuz şartlardan dolayı bedensel ve psikolojik olarak normalin çok üzerinde sarf ettiği çabadır (Cüceloğlu, 2016).

Kaygı: Gerginlik hissi, endişeli düşünceler ve artan otonom sinir sistemi aktivitesi gibi fizyolojik değişiklik ve belirtilerle karakterize olan bir duygudur (Kowalski, 2000).

İletişim: Bilgi, düşünce, duygu, tutum ve davranışların kişiler veya toplumsal birimler arasında belirli kanallar kullanılarak karşılıklı olarak aktarılmasıdır (Aziz ve Dicle, 2017).

İletişim Kaygısı: Kişinin kurmayı tasarladığı ya da kurduğu iletişim sürecinde hissettiği endişe, korku ve gerginlik halidir (Çakmak ve Aktan, 2016).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Stres Kavramı

Stres, günlük yaşamda sıkça kullanılan bir kavram olmasına rağmen anlamı tam olarak bilinmemekte ve stresle ilgili açıklamalarda, yakın anlamlı olan kaygı, sıkıntı, gerginlik kavramları tercih edilmektedir. Sınava girecek olan bir öğrencinin içinde bulunduğu durumu stres olarak ifade etmesi ya da kaygılı olduğunu belirtmesi, trafikte uzun süre kalan bir yolcunun gergin ve sıkıntılı durumunu stres olarak tanımlaması, konuya yönelik kavramsallaştırmanın tam olarak yapılamadığını göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016). Stres kavramı, kaygı, gerginlik, problem, sıkıntı kavramlarından çok daha fazlasıdır. Araştırmacılara göre stres, olumlu ve olumsuz değişiklikleri kapsayan iki yönlü bir olgudur. Dolayısıyla kavramla ilgili değişik bakış açılarını incelemek doğru kavramsallaştırmanın yapılması açısından önem arz etmektedir. Selye (1974) her stresin kişide silinmez bir yara oluşturduğunu ve bu durumla baş edebilme bedelinin yaşanmak olduğunu ifade etmektedir.

2.1.1. Stresin Tanımı

Latince “estricia” fiilinden türeyen stres kavramı, baskı yapmak, bastırmak, yüklemek, görmek, zorlamak, basınç, şiddet, önem, kuvvet, gerilim, yük gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016). Fransız Fizyolojisti Claude Bernard, stres kavramını tıp alanında ilk kez kullanan kişidir. Bu kavramla aşırı acı/ağrı durumunu anlatmak istemiştir. Bernard’a göre stres, “organizmanın dengesini bozan uyaranlar”dır. Fizik alanında ise kavram, ilk kez Hooke tarafından kullanılmıştır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu bağlamda stres kavramına yönelik yapılan araştırmaların tek alanda yoğunlaşmadığı birçok alan tarafından inceleme konusu yapıldığı söylenebilmektedir. Şahin (1998) stres ile ilgili çalışmaların önce mühendislik ve fizik dallarında başladığını sonrasında tıp, biyoloji, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda araştırmaların yapıldığını ifade etmiştir. Stres kavramına yönelik araştırmaların çeşitli alanlarda yapılmış olması, kavramın farklı yönlerden ele alınmasını ve bunun bir sonucu olarak da farklı tanımların geliştirilmesini sağlamıştır. Tanımlarda genel olarak psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik bakış açısı dikkat çekmektedir.

Mcgrath'a (1970) göre stres, bireyin savunma mekanizmasıyla çevresel uyaranlar arasındaki dengenin bozulması durumunda ortaya çıkmaktadır. Işıkhan (2004) stresi, kişinin anormal seviyede psikolojik ve fizyolojik beklentiye uyum sağlama sürecinde verdiği tepki olarak tanımlamaktadır. Tutar (2000)'a göre stres, bireyin psikolojik ve fizyolojik yapısı üzerinde etki sağlayan verimliliğini, ilişkilerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen psikolojik durumdur. Cüceloğlu (2016) ise stresi, kişinin içinde bulunduğu sosyal ve fiziki ortamdan kaynaklanan uyumsuz şartlara uyum sağlamak için normalin üzerinde çaba sarf etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Lazarus ve Folkman (1984) stresi, kendi kendine ya da birey kaynaklı ortaya çıkmayan, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan süreç içerisinde çevresel uyaranların tehdit olarak algılanması ve karşı karşıya olunan durumdan memnun olunmaması şeklinde belirtilmektedir.

Literatürde stres alanında birçok çalışma yapan Hans Selye (1976) ise stresi, organizmanın ihtiyaç oluştuğunda gösterdiği yaygın tepki olarak tanımlamıştır ve yapıcı, olumlu bir güç olan "Eustress" ile yıkıcı, ıstırap verici "Dystress'i birbirinden ayırmıştır. Bu tanımlamalar incelendiğinde Selye de olmak üzere çoğu araştırmacının stres tanımında Dystress'in tanımı yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da stres kavramıyla kast edilen ıstırap verici stres (Dystress)dir. Bu kavram kişiye acı veren ve istenmeyen bir durumdur. "Eustress" ise varlığından hoşnut olunan ve kazanç sağlanan bir durumu ifade etmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1990).

Bu bağlamda yapılan tanımlarda stres konusunun psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik yönünün belirgin bir şekilde ifade edildiği belirtilebilir. Bu görüş, Baltaş ve Baltaş (2016) ve Eren (2004) çalışmalarıyla da desteklenmektedir. Baltaş ve Baltaş'a (2016) göre, stresin kişiyi çevresine yabancılaştırdığını, verimliliğini, başarısını düşürdüğünü, yaşamdan aldığı doyumunu azalttığını, yaşama sevincini düşürdüğünü ve kişinin peşini bırakmayan bir gölgeye dönüştüğünü ifade etmektedir. Eren (2004) yaklaşımında da benzer ifadeler kullanılmış; stresin bireylerin davranışlarını, iş verimliliğini, çevresindeki kişilerle ilişkilerini, iletişimini etkilediği belirtilmiştir. Stresle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında değişen şartların olması, bu şartların kişi tarafından anlaşılması ve reaksiyon gösterilmesi ve kişinin olumsuz durumlar karşısında yeterli olamaması, uyum sağlayamamasının stres olarak açıklandığı anlaşılmaktadır.

2.1.2. Stres Kuramları

2.1.2.1. Etkileşim Kuramı

Lazarus (1966)'un kuramında stres, bireyin dışsal bir tehdit veya tehlike algılaması durumunda ortaya çıkan bilişsel değerlendirmeler olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle strese neden olan durumlar bireyden bağımsız olarak görülmemektedir (Gazioğlu, 2015). Bir kişinin savunmasızlığı, incinebilirliği ve savunma sisteminin yeterliliğine olan inancı da strese neden olmaktadır. Bundan dolayı mevcut durum veya koşullar, stresi doğrudan ortaya çıkaran faktörler değil stresin harekete geçmesine etki eden faktörler olarak kabul edilmelidir. Lazarus (1966) strese dair yaptığı tanımlamada bireyin uyum sağlama konusundaki kaynaklarının yetersiz kalmasına ve bu kaynakları zora sokan çevresel baskıların artmasına vurgu yapmaktadır.

Etkileşimsel stres teorisinde stres, bireylerdeki iyi olma halini tümüyle tehdit eden bir faktördür hatta bireyler stresi, potansiyel tehlike olarak algılamaktadır. Bu algıyla birlikte bireyin tehlike olarak değerlendirdiği durumdan zarar görmemek ve psikolojik bütünlüğünü korumak adına sarf ettiği çabalar oldukça anlamlıdır. Lazarus'a göre bu durumda kalan birey psikolojik bütünlüğü korumak ve tehditten korunmak için iki boyutlu bir değerlendirme yapma yoluna gitmektedir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

Değerlendirmenin ilk boyutunda yaşantılanan durumun algılanması ve bu durumun kişi için ne anlam ifade ettiğine karar verilmesi yer almaktadır. Bu aşamadaki kişi karşılaştığı durumun kendini nasıl etkilediğine dair bir değerlendirme yapmaktadır. Eğer deneyim kişiyi etkilemiyorsa nötr yaşantı, kişiyi koruyucu nitelikte bir etki bırakıyorsa olumlu yaşantı, kişiyi tehdit ediyor ve zarar veriyorsa stres verici yaşantı olarak kabul edilmektedir. İkincil değerlendirme boyutunda ise stres verici yaşantı karşısında nasıl bir tavır sergileneceği, hangi başa çıkma stratejilerinin kullanılacağı değerlendirilmektedir. Bu aşamadaki birey mevcut durumla baş edebilmek için sahip olduğu kaynakları değerlendirmektedir. Bireyin sahip olduğu kaynaklar yetersiz ise stresin varlığı baş göstermektedir. Bu durumda organizmada psikolojik ve fizyolojik stres tepkileri gelişmeye başlamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2016).

2.1.2.2. Psikanalitik Kurama Göre Stres

Psikanalitik kuramın öncüsü Freud gerçek tehlikeler karşısında duyulan kaygıyı ve gerçek durumlardan kaynaklanmayan kaygıyı birbirinden ayırmaktadır. Kurama göre bilinçdışının parçaları olan id ve süpereo arasında gerçekleşen çatışma nevrotik kaygıyı meydana getirmektedir. Bireyin toplum tarafından kabul görmeyen ve bilinçdışına itilen arzuları neticesinde yaşadığı çatışma nevrotik kaygının ortaya çıkmasına ve ruhsal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Freud tarafından tarif edilen bu durum stres tanımlamalarını karşılamaktadır (Atkinson vd., 2006; Gazioğlu, 2015).

2.1.2.3. Davranışçı Yaklaşım Göre Stres

Davranışçı yaklaşıma göre stres tepkilerinin, bağımsız bir şekilde açıklanması yerine çeşitli faktörlerle ilişkilerini ele alan öğrenme stilleriyle açıklanması gerekmektedir. Bireyler kendilerini tehlikede hissettiklerinde korku ve anksiyete tepkileri geliştirebilirler. Bu davranışı geliştirmelerinin kaynağında önceki deneyimlerinde yaşadıkları olumsuzluklar bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle önceki deneyimlerinde içinde buldukları durumdan zarar görmüşlerdir. Dolayısıyla davranışçı yaklaşım da stres tepkilerini açıklarken koşullanmadan hareketle değerlendirme yapmaktadır. Birey, uyarana ilgili korku tepkisini geliştirdiğinde içsel bir gerilime düşmektedir ve bu durum karşısında vücut, fizyolojik olarak uyarılmaktadır. Birey kaygılanmaya başlar ki kaygı, ruhsal ve bedensel bileşenleri kapsayan anlaşılması zor duygusal bir tepkidir. Dolayısıyla birey, kaçınma davranışı göstererek stres belirtisi olan uyarılardan uzaklaşır ancak koşullanma ortaya çıktıktan sonra kaygı durumu bilinirlik kazanır ve tahmin edilebilir olur. Bundan sonraki zamanlarda birey, uyarıcıyla karşılaşmasa da onun hakkında konuşmak ya da düşünmek bile kaygı yaratabilmektedir (Gazioğlu, 2015). Dolayısıyla birey, önceki deneyimlerine dayanarak stres yaratacak uyarandan uzaklaşarak kaçınma davranışı göstermektedir. Kaçınma, öğrenilmiş kaygının azalmasına yardımcı olmaktadır.

2.1.2.4. Varoluşçu Kurama Göre Stres

Bireyler, yaşadıkları hayatın anlamını sorgulayarak bazen bunalıma girebilmektedirler. Devamlı olarak hayatın anlamını öğrenmeye çalışan insan, varoluşsal stres yaşamaktadır. Birey, sürdürdüğü anlam arayışının neticesinde ölüm korkusu geliştirmektedir (Yalom, 2001). Normalin üzerinde kontrolsüz bir şekilde gelişen ölüm düşüncesi, bireyin yaşantısında olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Diğer taraftan birey, yaşadığı hayata dair tahmin edilebilir, kontrol edilebilir ve devamlılığı olan olaylara inanmak istemektedir. Var olma ile ilgili kişinin bu şekilde bir yaklaşım benimsemesi, stres ve kaygı durumlarını çözüme kavuşturmasını destekleyen güven duygusunu oluşturmaktadır ancak bu yaklaşımın sürekliliği söz konusu değildir ve genellikle gerçekçi bir yaklaşım olarak da değerlendirilmez. Dolayısıyla sınırların belirlenmesi ve herhangi bir değişiklik meydana geldiğinde dengenin sağlanması gerekir. Kişi bozulan dengeyi tekrar kuramadığında stres düzeyi yükselmekte ve çevresiyle kurduğu etkileşim zarar görmektedir. Varoluşçu yaklaşıma göre stres kişiye tüm yaşam boyunca eşlik etmekte ancak kişinin kaynakları azaldığında stres tepkileri ortaya çıkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2016).

2.1.2.5. Kognitif Kurama Göre Stres

Bireyin psikolojik açıdan zorlanmasına bağlı olarak ruhsal ve bedensel problemlerin görülmesi durumu, stres olarak bilinmektedir. Bireyin yaşamış olduğu bu süreç, bilişsel süreçler doğrultusunda değerlendirilebilir. Yaşamın her alanda kişinin çevresini değerlendirmesinde bilişsel yapıları etkili olduğu için duygu, düşünce ve davranışların da bu doğrultuda geliştiği düşünülmektedir (Yıldırım, 1991: 176). Dolayısıyla stres kaynağı her bireye göre farklılaşan duygusal tepkilere neden olmaktadır. Bireyin yaşadığı stresin şiddeti stresi meydana getiren kaynağın algılanma biçimine göre değişmektedir. Erken yaşantılarla edinilen bilgiler, zihinde birtakım şemalar oluşturmaktadır. Bu şemalara göre birey, yaşadığı olayları değerlendirir. Şemalar, bireyi etkileyen uyarının anlamlandırılması ve değerlendirilmesi için hazırlanmış zihinsel yapılar olarak ifade edilebilir. Beck'e göre kişi karşılaştığı olay ve durumları daha önceden edindiği şemalar ve inançlar doğrultusunda değerlendirmekte ve bu inançlarla bağdaştırmaktadır. Kişinin sahip olduğu olumsuz şemalar karşılaşılan durumun çarpık şekilde algılanmasına neden olmaktadır. Bilişsel yanlılık olarak değerlendirilen bu çarpıtmada kişi, karşılaştığı

durumu gerçekçi bir biçimde değerlendirememektedir. Bu bakış açısında stres, kişinin çevreyle arasındaki uyumu olumsuz yönde etkileyen ve mevcut kaynakları zora sokan istekler şeklinde rapor edilmektedir. Kognitif kuram, bireyi düşünce aşamasında etkin davranan ve karar verme yetisine sahip canlılar olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle stres olarak tanımlanan durumlarda kişinin bilişsel değerlendirmelerine önem vermektedir (Batıgün ve Şahin, 2006).

2.1.2.6. Fizyolojik Kurama Göre Stres

Fizyolojik kuram alanında önemli çalışmalara imza atmış olan Cannon ve Selye stresi, stres verici durumlar karşısında bedenin verdiği tepkiler şeklinde tanımlamıştır. Cannon biyolog olması nedeniyle stresin fizyolojik yönüne dair ayrıntılı incelemelerde bulunmuş ve Selye ile birlikte kuramlarını geliştirmişlerdir. Cannon'a göre stres bir acil durum tepkisidir. Bireyin varoluşunu devam ettirebilmek adına verdiği bu tepkiler yaşamın devamlılığını sağlamaktadır. Bu nedenle stres, tehlike uyandıran uyarıcılara karşı verilen kaç-savaş tepkileridir. Organizmanın tehlike ve tehdit karşısında kaçma veya savaşma tepkisi vermesi yaşamının devamını sağlaması açısından gereklidir. Kişi karşılaştığı durumla baş edebileceğine inanıyorsa savaşmayı, inanmıyorsa kaçmayı tercih etmektedir. Her iki durumda da organizmanın nihai hedefi mevcut duruma uyum sağlayabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2016).

Selye (1976) strese dair yaptığı açıklamalarda kronikleşmiş stresin gerginliğe dönüştüğünü ve bedenin bu duruma üç aşamada tepki gösterdiğini belirtmiştir. Alarm aşaması verilen ilk aşamada organizma stres kaynağının farkına varmakta savaşmaya veya kaçmaya hazırlanmaktadır. Bu aşamada çeşitli fiziksel belirtiler gözlenmektedir. Kan basıncının yükselmesi, solunum hızının artması veya kalp atışının hızlanması gibi belirtiler alarm aşamasının tipik görüntüleridir. Stres kaynaklarının şiddeti arttıkça bireyde normal davranışlardan sapma görülmeye başlanmaktadır. Direnme aşaması olarak tanımlanan ikinci aşamada vücut, stresin neden olduğu zararları tamir etmeye çalışmaktadır. Başa çıkma süreci stres kaynaklarının şiddetinden etkilenmektedir. Bu çabalar sonucunda stres kaynağının şiddetinde herhangi bir azalma olmazsa vücut tetikte kalmayı sürdürmektedir. Direnme aşamasının başarılı şekilde atılması ise vücudun normal seyrine dönmesini sağlamaktadır. Stres kaynağı ortadan kalmaz ise kişinin kaynakları

tükenmeye başlar ve vücutta belirgin bir yıpranma meydana gelir. Tükenme olarak adlandırılan bu son aşamada vücut fonksiyonlarında bozulma olduğu görülmektedir. Uzun süreli kronik stres yaşantılarında kişilerin bedensel ve ruhsal sağlıklarının ciddi ölçüde bozulduğu gözlenmektedir. Bu durumda hastalıklar baş göstermekte ve vücut bütünlüğü zarara uğramaktadır (Özmen, 2016). Selye, yapmış olduğu çalışmalar neticesinde stresin her zaman olumsuz durumlar ortaya çıkarmadığını bulmuş ve stres belirli ölçülerde tutulduğunda yararlı olabileceği teorisine yönelmiştir. Araştırmalarına dayalı olarak “yararlı stres” olarak isimlendirdiği yeni bir kavram geliştirmiştir. Selye’ye göre stres, bireylerin olaylara yönelik ilerleme kaydedebilmesi, davranışta bulunabilmesi ve başarılı sonuçlar elde etmesi için gereklidir (Selye, 1974).

2.1.3. Strese Neden Olan Faktörler

İnsanoğlunun yaşam sürecinde stres yaşamasına neden olan birçok faktör bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların strese neden olan çok sayıda faktörden bahsettikleri görülmektedir. Örneğin Aydemir (2005), kişinin yaşayabileceği stres kaynaklarının oluşumunda kişiye özgü ve biricik olan stres kaynakları, çalışma hayatının getirdiği stres kaynakları, sosyal çevreyle etkileşim sonucu oluşan stres kaynakları ve yaşanan fiziki çevrenin etkisiyle oluşan stres kaynakları şeklinde dört faktörün etkili olduğunu belirtmiştir.

Baltaş ve Baltas (2016), bireyin stres tepkisi oluşturmaya neden olan faktörleri; iş veya meşgul olunan durumdan kaynaklanan stres, psikososyal özelliklerden kaynaklanan stres ve fiziki çevrenin yaşattığı stres kaynakları olmak üzere üç kümede toplamıştır. Güçlü (2001) ise strese neden olan faktörleri, kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere üç grup halinde incelemektedir. Bu faktörleri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- *Bireysel stres kaynakları:* Bireyin kendinden kaynaklanan stresörlerdir. Bu durum çoğunlukla kişinin biyolojik ve fizyolojik özellikleriyle ilgili olabilmektedir. Bununla birlikte temel ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklanan stresler de bireysel olarak değerlendirilmektedir. Kişilik olarak strese daha yatkın olan kişiler bu konuda daha hassas olabilmektedirler.
- *Çevresel stres kaynakları:* Kişinin içinde bulunduğu toplum ve o topluma ait

kültürel ögeler stres kaynağı olabilmektedir. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmalar, toplumsal olaylar, ekonomik krizler, kentsel faktörler veya önceden tahmin edilemeyen faktörler çevresel stres kaynaklarını meydana getirmektedir.

- *Örgütsel stres kaynakları:* Çalışma yaşamındaki koşullardan kaynaklanan strestir. Yoğun mesai, fazla iş yükü, yüksek beklentiler, aşırı rekabet ve performans kaygısı gibi faktörler örgütsel stres kaynaklarının başlıcalarıdır.

2.1.4. Stresin Belirtileri

İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları çevresel ve kişisel değişimlerin yarattığı tehditlere karşı koymazsa fizyolojik, psikolojik veya sosyal alanda çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir (Güçlü, 2001). Stresin belirtileri olarak ifade edilen bu durum literatürde fiziksel, sosyal, duygusal, ruhsal ve zihinsel olmak üzere dört gruba ayrılarak incelenmektedir.

- *Fiziksel belirtiler:* Stresin kaynağına bağlı olmaksızın bireyde fiziksel düzeyde tepkiler oluşabilmektedir. Stres anında otonom sinir sistemi aktive olmakta ve kaç-savaş tepkileri meydana gelmektedir. Bu tepkilerle beraber bireyde fiziksel anlamda bir dizi belirti görülmeye başlamaktadır. Stresin fiziksel belirtileri olarak bireyde halsizlik, ağrılar, yorgunluk, uyku bozuklukları, bağırsak işlevlerinde bozulma, aşırı terleme, hipertansiyon veya kalp damar hastalıkları görülebilmektedir (Güçlü, 2001; Baltaş ve Baltaş, 2016).
- *Sosyal belirtiler:* Stres, bireyin sosyal yaşamında ve farklı alanlarda etkili olmakta ve çeşitli problemlere yol açabilmektedir. Güçlü'ye (2001) göre stresin sosyal belirtileri şunlardır: güvensizlik, sosyal etkileşimden kaçınma, kişilerarası ilişkilerde kaba ve sert olma, sözel saldırı ve asosyallik. Bu gibi belirtilerle kişi sosyal yaşamdaki işlevselliğini büyük ölçüde yitirmektedir.
- *Duygusal ve ruhsal belirtiler:* Bireyde yaşamış olduğu stres nedeniyle çeşitli duygusal ve ruhsal belirtiler baş gösterebilmektedir. Bu belirtiler arasında şunlar sıralanabilir: kaygı, depresyon, kolay incinebilirlik, düşük özgüven, benlik saygısında azalma, öfke kontrolünde zorlanma, düşmanca hisler ve tükenme. Bu belirtiler kişinin stres karşısında psikolojik açıdan yoğun bir zorlanma içinde olduğunu göstermektedir (Güçlü, 2001; Baltaş ve Baltaş,

2016). Aydın ve Yıldız (2000) ise psikolojik belirtilerde değersizlik, yetersizlik ve yalnızlık duygularına vurgu yapmaktadır. Ona göre stresin duygusal belirtilerinde bu duygular mutlaka incelenmelidir. Benzer şekilde Rowshan (2003) de duygusal stres belirtilerini, üzüntü, sakinleşememe, aşâğılık hissetme, heyecan duymama ve umutsuzluk olarak sıralamıştır.

- *Zihinsel belirtiler:* Birey yaşadığı stresli durum nedeniyle zihinsel yönden de çeşitli belirtiler göstermektedir. Güçlü'ye (2001) göre stresin zihinsel belirtileri arasında konsantrasyon kaybı, unutkanlık, karar verme zorluğu, kişisel başarıda düşüş düşüncesi, muhakemede zayıflama ve düşük mizah anlayışı vardır.

2.1.5. Stres Türleri

Stres genel olarak olumsuz ve zararlı bir durum olarak görülmektedir. Ancak stres, birey için yıkıcı etkilere sahip olduğu kadar yapıcı etkileri de bulunmaktadır. Bu anlamda stres, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Olumlu stres, bireyin gelişimi için yararlı ve gerekli iken olumsuz stres, bireyde psikolojik ve fiziksel problemlere yol açarak insanların hayatında çeşitli alanlarda kısıtlamalara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra stresli durumun süresine göre uzun süreli ve kısa süreli stres olarak da ayrılabilir.

- *Olumlu ve olumsuz stresler:* Derecesi ne düzeyde olursa olsun yaşanan her stresli durum olumsuz stres olarak değerlendirilmekte ve bireyin yaşamını zorlaştırmaktadır. Stres, bu şekilde bireyin hayatının çeşitli noktalarını zorlaştırıp ortama uyum sağlayabilmesini güçlendirmekle birlikte, bu stresli durumla baş edilebildiği durumlarda ise kişiyi başarıya götürebilmektedir. Bu durumda olumsuz stres olumlu strese dönüşmektedir. Olumlu stres istendik düzeyde gerilim yaşayıp motive olunduğunda meydana gelmekte ve yapılacak işe karşı bireyin güdülenmesini sağlayabilmektedir (Braham, 2002). Örneğin oldukça zor bir süreç olan hamilelik döneminde çekilen sıkıntılar ve stresler, annenin bebeğini kucağına alması ile yerini mutluluğa bırakmaktadır (Daştuğrul, 2000). Olumsuz stres; miktarı ne düzeyde olursa olsun gerildiğimizde meydana gelir.
- *Kısa süreli ve uzun süreli stres:* Stres, kişi üzerinde fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olarak çeşitli etkiler oluşturmaktadır. Stresin şiddeti ile birlikte

kişinin gördüğü zarar da artmaktadır. Günlük yaşam içinde meydana gelen kısa süreli stresle baş etmek kolay olsa da birey için stresin ne anlam ifade ettiği de oldukça önemlidir. Kısa süreli stres çözümlenebilmektedir. Ancak bu tür kısa süreli streslere bireyin ne ölçüde maruz kaldığı da önem arz etmektedir. Çünkü uzun süre kısa süreli strese maruz kalmak, kısa süreli stresin uzun süreli strese dönüşürebilmektedir. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve kronik hale gelen stres organizma üzerinde kalıcı hasarlara neden olabilmektedir. Bu durumda organizma kaybolan dengeyi sağlamak için yoğun çaba sarf etmekte ve kaynaklarını hızla tüketmektedir. Uzun süreli stres durumunda bireyden mevcut performansının çok üzerinde bir beklenti oluşmaktadır. Bu beklenti ise bireyin sınırlarını aşırı zorlamakta ve bireyde tükenmelere sebep olmaktadır. Uzun süreli stres özellikle bedensel hastalıklar için oldukça önemli tetikleyicilerden biridir (Şahin, 1995). Bu açıdan olumsuz olayların uzun süreli strese dönüşmemesi adına savunma ve baş etme yöntemlerinin bilinmesi önemlidir.

2.1.6. Stresle Başa Çıkma Yolları

Stresin insana vermiş olduğu zararı minimize etmekle ilgili bir kavram olan “stresle başa çıkmak” literatürde “stres yönetimi” olarak da adlandırılmaktadır. “Stresle başa çıkmak ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla, durumu ya da duruma verilen tepkileri değiştirmek stres yönetimi olarak tanımlanmaktadır.” (Güçlü, 2001, s. 101).

1960’lı yıllardan itibaren stres, yaşam olayları araştırmalarının önemli konularından biri olmuş ve psikolojik problemlerle ilişkisi incelenmiştir. 1970’li yıllarda ise stresin herkeste aynı etkiyi yaratmadığı gözlenmiş ve ara değişkenler incelenmiştir. Bu noktada stresin nasıl karşılandığı ve bu durumla nasıl başa çıkıldığı ön plana çıkmıştır. Başa çıkma terimi ile birlikte kişinin stres karşısında kaynaklarını nasıl kullandığı, yeni durumlara nasıl uyum sağladığı ve kullandığı tekniklerin neler olduğu araştırılmıştır (Basut, 2006).

Baş çıkma kaynakları sosyal destek sistemleri, olumlu benlik kavramı gibi kişiliğinin bazı yönleri, kişilerarasındaki iletişim becerileri ve bireyin problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Baş çıkma tarzları, bireyin belli durumlarda genel olarak kullandığı ya da benzer durumlarda tekrarladığı davranışları içermektedir.

Başa çıkma tarzı, kişinin sahip olduğu inançları, değerleri ve tercihleri yansıtmakta; stres verici durum karşısında hangi bilişsel stratejileri kullandığını ifade etmektedir. Bu stratejilerin duruma göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Durak ve Şahin, 1995).

“Stresle Başa Çıkma Modeli” geliştiren Folkman ve Lazarus’a (1984) göre stresle başa çıkma, kişilerin stresli bir durumla karşılaştıklarında çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri ve genel olarak kendi kendilerine ürettikleri bilişsel ve davranışsal çabalarıdır. “Stresle Başa Çıkma Modeli”nde iki tip başa çıkma stili ortaya konulmuştur.

Birincisi tehdit edici olayın etkisini azaltmaya ya da olayı tamamen ortadan kaldırmaya yönelik etkinlikleri içeren “problem odaklı başa çıkma”; diğeri ise bireyin kendisine stres oluşturan etkenle mücadele etmek yerine, bu uyarının etkisini azaltmak için yaşadığı olumsuz duyguları paylaşma, sorundan uzak durma ve durumun gerçekliğini yadsıma gibi etkinlikleri içeren “duygu odaklı başa çıkma”dır (Folkman ve Lazarus, 1984; Atkinson vd., 2006).

Problem odaklı davranışlarda kişinin durumu değiştirmek için mantıklı seçimler yaptığı ve aktif çaba gösterdiği görülmektedir. Duygu odaklı davranışlarda ise kişilerin daha pasif olduğu, sosyal desteklere yöneldiği ve uzaklaşmaya başladığı görülmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

2.1.7. İlgili Araştırmalar

Yeni Elbay, Kurtulmuş, Arpacıoğlu ve Karadere (2020) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 salgını sırasında hekimlerin kaygı, stres ve depresyon düzeylerini araştırmak amaçlanmıştır. 442 hekim üzerine yapılan çalışma neticesinde katılımcının 286'sında (%64,7) depresyon, 224'ünde (%51,6) anksiyete ve 182'sinde (%41,2) stres belirlenmiştir. Kadın, genç ve bekar olmak, daha az iş tecrübesine sahip olmak, ön saflarda çalışmak daha yüksek puanlar ile ilişkilendirilirken, çocuk sahibi olmak her bir alt ölçekte daha düşük puanlar ile ilişkilendirilmiştir.

Pitt ve diğeri (2018) tarafından yapılan çalışma üniversite birinci sınıf öğrencileri için stres kaynakları hakkında daha derin bir anlayış elde etmeyi ve bu stresörlerin dönem boyunca farklı zamanlarda daha yaygın olup olmadığını öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akademik stres

faktörlerinin yanı sıra üniversiteye başlama, aile ve finansal durum da dahil olmak üzere, dönem boyunca farklı zamanlarda bir dizi stres faktörünün etkin olduğu, ilk yarıyılın başlangıcı ve bitişinin, stresle ilgili olumsuz sonuçlar için en riskli dönemleri oluşturduğu belirlenmiştir.

Alateeq ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada Coronavirüs Salgını sırasında yüz yüze eğitimin askıya alınması sonucunda öğrenciler arasında algılanan stres düzeyi araştırılmıştır. 367 öğrenci üzerine yapılan araştırma neticesinde katılımcıların %55'inin orta düzeyde stres, %30,2'sinin ise yüksek düzeyde stres yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca yüksek düzeyde stres ile kadın üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Luceño-Moreno ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışma, İspanya'da COVID-19 pandemisi sırasında sağlık çalışanlarının travma sonrası stres, anksiyete ve depresyon durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma neticesinde sağlık çalışanlarının toplam %56,6'sının travma sonrası stres bozukluğu belirtileri, %58,6'sının anksiyete bozukluğu, %46'sının depresif bozukluk ve %41,1'inin ise duygusal olarak tükenmiş hissettiği belirlenmiştir.

Nurkan (2020) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinlerin bağlanma stilleri ile depresyon, anksiyete, duygusal zekâ ve stres arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 18 ile 70 arasında değişen 291'i kadın ve 259'u erkek toplam 550 yetişkin birey üzerine yapılan çalışma neticesinde bağlanma stillerinden güvenli bağlanmanın depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönde, duygusal zekâ ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Kaygılı ve kaçınan bağlanmanın ise duygusal zekâ ile negatif yönde, depresyon, anksiyete ve stres ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekânın, depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Altuntaş Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada, sporcuların stres düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 383 sporcu üzerine yapılan çalışma neticesinde sporcuların stres düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında zayıf ama anlamlı bir korelasyon tespit edilmiş ve katılımcıların spor deneyimleri ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2. İletişim Kavramı

2.2.1. İletişim Tanımı

İletişim kelimesi, iletmek fiilinden türemiş olup iki taraflı yapılan bir eylem olma özelliğini göstermektedir. İngilizcede “communication” olarak kullanılan kelime, köken itibarıyla Latince “bilginin paylaşılması” anlamına gelen “communicare” kelimesinden türemiştir (Tutar ve Yılmaz, 2005). Türkçeye ilk olarak mühendislik alanında kullanılan “komünikasyon” terimiyle giren “iletişim” kavramı, daha sonra basın-yayın alanında “haberleşme” kavramıyla birleşerek “iletişim” adını almış ve zamanla bilimsel bir disipline dönüşmüştür. İletişim kavramı, modern toplumlar için oldukça önemli olup kültürel ilerlemenin sağlayıcılarından biri olarak görülmektedir. İlgili literatürde çok sayıda iletişim tanımına rastlamak mümkündür. Bunlardan bir bölümü şu şekildedir:

İletişim “bilgi duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır. Kişileri, kurumları, toplumu bütünleştiren, tutum ve davranışları yönlendiren, bilgi ve deneyimleri aktaran, toplumsal ve kültürel değerleri yansıtan bir beceridir, bir tekniktir, bir yöntemdir. Bir başlatanı, sürdüreni ve bitireni olan toplumsal bir olgudur.” (Gürüz, 2005, s. 2).

Fiske (2014) iletişimi, her bireyin bildiği ancak az kişinin tatmin edici şekilde yürütebildiği eylem olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iletişimi; karşılıklı konuşma, televizyon, saç biçimi, enformasyon yayma ve edebi eleştiri olarak örneklendirmektedir.

Aziz ve Dicle’ye (2017) göre iletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve davranışların kişiler veya toplumsal birimler arasında belirli kanallar kullanılarak karşılıklı olarak aktarılmasıdır. Bal’a (2004) göre ise iletişimin yüzeysel şekilde tanımlanması bu kavramın yeterince anlaşılmasını engellemektedir. İletişim bu tanımlamaların ötesinde çok daha kompleks bir kavramdır. Başka bir tanımlamaya göre iletişim, bir mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesi sürecidir (Bıçakçı, 2006, s. 17).

İletişim, terim anlamıyla, zihinler ya da insanlar arasında gerçekleşen, düşünce, niyet ve anlamların bir zihinden diğerine iletilmesine imkan tanıyan etkileşim, belirli bir düşünce ya da söylemler türünden fiziki araçlarla, bir insandan kişi yada zihinden bir başkasına aktarılması sürecidir” (Gönenç, 2014, s. 7).

İletişim, birbirinden farklı kaynaklar arasında bilginin, düşüncenin ve duygunun karşılıklı olarak aktarılmasıdır. İletişim sürecinde tarafların birbirini etkin şekilde dinlemesi ve anlaması en kritik noktadır. İlk olarak “Ben” kavramıyla başlanır. Birey, kendiyle barışık değilse, iletişimde başarılı sonuçlar almak söz konusu olmaz ve çatışmalar meydana gelir. Etkili iletişim sağlanamadığı durumlarda, kişi kendine ve diğer insanlara karşı saldırgan davranışlar gösterebilir; etkisiz ve pasif bir tutum içine girer.

İletişimin etkin biçimde gerçekleşebilmesi için iki taraf arasındaki anlam alışverişine bakmak gerekmektedir. İletişimi yalnızca konuşmak veya aktarmak olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. İletişim içinde olan tarafların jestleri, mimikleri, duygu aktarımları ve kullandıkları ifadeler gibi birçok unsur çeşitli mesajlar içermektedir. “İki kişi birbirini fark ettiği andan itibaren iletişim başlamaktadır. O andan itibaren söylenen, söylenmeyen, yapılan, yapılmayan her şeyin anlamı bulunmaktadır.” (Cüceloğlu, 2002, s. 45)

Doğru bir iletişimde etkili dinleme ve beden dili kavramları büyük rol oynamaktadır. Ayrıca iletişim ipuçlarını meydana getiren kaynaklar, anlaşmayı daha kolay bir hale getirmektedir. Bu ipuçlarının temelini genellikle kişiler meydana getirmektedir. Duygularını ve düşüncelerini aktarmak isteyen birey, alıcılara farklı kanallar yoluyla aktarım yapmaktadır. Alıcının sağladığı geribildirim ise iletişim somut hale gelmesini sağlamaktadır. Bu sistem içindeki her parça karşılıklı iletişim için oldukça değerlidir.

2.2.2. İletişim Öğeleri

Araştırmacılar, iletişim sürecini tanımlarken yapmış oldukları tanımların kapsamına göre iletişim öğeleri farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin Chopra (2009) iletişimi algı, kodlama, aktarma, kod çözme ve tepki vermek öğelerinden oluştuğunu ifade ederken, Çetinkaya (2017) iletişimin kaynak, alıcı, mesaj ve kanal olmak üzere 4 ana unsurdan meydana geldiğini, Çamdereli (2015) ise tüm iletişim sürecini basit şekliyle kaynak, mesaj ve alıcı olmak üzere üç öğe ile ifade etmişlerdir. Aswathappa ve Reddy (2009) ise daha detaylı bir tanımlama yapmış ve iletişimin; kaynak, kaynak ve alıcının algı düzeyleri, mesaj, kanal, alıcı, geri bildirim ve gürültü olmak üzere 7 ana unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da iletişim öğeleri 7 başlık çerçevesinde incelenecektir.

2.2.2.1. Kaynak

Kaynak, iletişim sürecinin ilk unsurudur. Kaynak konumunda olan birey aktarmak istediklerini nasıl ifade edeceği konusunda titiz olmalıdır. İletişimin etkin hale gelmesi için kaynağın duygu ve düşüncelerini ifade ederken işlevsel bir dil kullanması gerekmektedir. Kaynağın bu yöndeki seçimleri iletişimin kolaylaşmasını ve aktarılmak istenen mesajın doğru şekilde transfer edilmesini sağlamaktadır (Kayaalp, 2014).

İletişim sürecinin gerçekleşmesi için duygu, düşünce ve bilgileri aktarabilecek bir kaynağa sahip olmak gerekmektedir. Kaynak olarak kullanılan kavram oldukça kapsamlıdır. Kaynak konumunda olan özne sadece birey değil, gruplar veya topluluklar da olabilmektedir. Bir mesajın iletilmesine kaynaklık eden her türden özne kaynak görevi görebilmektedir (Elden, 2015). İletişimde kaynağın rolü değişkenlik gösterebilmektedir. Diğer bir ifadeyle kaynak ve alıcı durumunda olan özneler sürekli konum değiştirmektedirler. Kaynak durumundaki kişi alıcı, alıcı durumundaki kişi ise kaynak durumuna geçmektedir. Bu rol değişimi iletişimdeki akışa imkan tanımaktadır.

2.2.2.2. Mesaj (İleti)

Gönderici pozisyonunda olan kaynak ve alıcı arasında iletilmek istenen duygu ve talep “mesaj/ileti” olarak ifade edilmektedir. Mesajlar, kültürel olarak paylaşılan kodların simgesel halleridir. Bu sebeple her türden mesajın kültürel bir niteliği olduğu görülmektedir. İletilerin kültürel özellikler taşıması aynı kültüre sahip insanların daha kolay iletişim kurmasını sağlamaktadır (Bal, 2004). İletişimin en önemli öğelerinden biri olan mesaj bazen insan tarafından üretilen bir sözcük olabilirken bazen de bir sanatçının ürettiği bir resim, heykel, jestler ve mimikler, insan kolunun bir hareketi ya da dokunan bir kilim olabilir (Tuna, 2014). Ne şekilde olursa olsun kaynak alıcıya ulaştırılacağı mesajı net ve kolay anlaşılır bir şekilde dile getirmelidir. Bunun sebebi kaynağın bu mesaj karşılığında alıcının vereceği tepkiyi ölçme isteğidir. İfade edilen mesajın etkili olabilmesi için alıcının tüm duyu organlarına hitap edebilmek oldukça önemlidir. Bu nedenle görme, işitme, dokunma ve koklama ile ilgili tüm duyuların iletişim süreci içine dahil edilmesi mesajın daha güçlü olmasını sağlamaktadır. Mesajlar iletildiğinde duyu organları ile algılanmaktadır bu sebepten duyulara doğru ve etkili hitap eden mesajlardan daha

başarılı olabilmektedir. Bunun yanı sıra ne kadar fazla duyuya hitap edilirse o kadar başarılı bir iletim gerçekleşmiş olur. Mesajın etkisinin yüksek olması için işitme, tat alma, koku alma, görme, dokunma duyularından çoğunu olumlu bir şekilde etkilemesi önemli bir role sahiptir. İfade edilecek bir duygunun ya da düşüncenin duyulara hitap eden bir ürün olup mesaj haline gelmesi bir nevi simgelerden oluşan bir kodlamanın oluşması ile mümkün olmaktadır ve bu mesajlar iletişim süreci için son derece önemli roller oynamaktadır (Gürgen, 1997).

2.2.2.3. Kanal

Mesajın göndericiden alıcıya iletiildiği ortam veya yola iletişim kanalı denilmektedir. İki tip iletişim kanalı bulunmaktadır; bunlardan ilki kişiler arası iken diğeri ise kitle iletişimidir. Kişiler arası iletişim kanalında, gönderici ile alıcı doğrudan iletişim kurmaktadır. Kitle iletişim kanalında ise gönderici tarafından şifreyle gizlenen mesaj kitle iletişim araçları ile alıcıya ulaştırılmaktadır (Erdoğan, 2000). Kişiler arası iletişim kanalları, söz, yazı, fotoğraf, resim veya hareket şekillerinde gerçekleşir. Radyo, kitap, dergi, video veya televizyon gibi araçlar kitle iletişiminde kullanılan kanallar arasındadır. Bu kanallar üzerinden kurulan iletişimde iletilmek istenen mesajlar aynı anda oldukça büyük kitlelere ulaşabilmektedir.

Kanal, kaynak ve alıcı arasında var olan bir bağ olarak tanımlamaktadır. Daha geniş bir ifade ile mesajın kaynaktan alıcıya doğru yolculuğu sırasında kullanılan fiziksel araçlar kanal olarak adlandırılmaktadır. İletişimde kanallar değişebilmektedir. Örneğin karşılıklı iletişimde nefes aldığımız hava kanalken, bir telefon görüşmesi yaparken telefon kanal olmaktadır. Kanalin önemli olmasının sebebi ise iletişim sürecinde gönderilen sembolleri bozma olasılığının olmasıdır (Tuna, 2014). Dolayısıyla kanalın seçimi oldukça önemli olabilmektedir. Bu sebeple iletişim sürecinde kime hangi bilgilerin aktarılacak, iletilmek isteniyorsa o duruma en uygun kanal seçilmelidir. Çünkü kanalın doğru seçilmesi iletişim sürecinin verimliliğini artırmaktadır.

2.2.2.4. Kod

Kaynağın aktarmak istediği mesajı alıcının anlayabileceği şekilde kodlaması iletişimin temelini oluşturmaktadır. Herhangi bir stilde kodlanmamış mesajın iletilmesi mümkün değildir. Aktarılacak istenen mesajlar söz, yazı veya işaret aracılığıyla kodlanarak alıcıya aktarılmaktadır. Kitle iletişimde ses, görüntü veya

yazılı kodların çok büyük topluluklara iletildiği görülmektedir. Kodlar sayesinde yüzyıllar öncesinden günümüze mesajlar aktarılmıştır. Diğer bir ifadeyle kod alıcı tarafından da paylaşılabilecek olan sembollerin ve mimiklerin bilgi demetlerine dönüşümüdür (Rao, 2010). Bu nedenle kaynağın sahip olmasına rağmen alıcının sahip olmadığı bilgi ve tecrübe ile ortak kod oluşturmak mümkün değildir. Sözlü ve sözsüz tüm diller insanlar arasında uzlaşılmış ortaklaşa kullanılmakta olan birer koddur. (amdereli, 2015).

2.2.2.5. Alıcı

Alıcı veya kaynak olarak bir kişi, örgüt veya grup mesajın iletildiği hedef olabilir (Grge, 1997). İletilen mesaj alıcıya özel olarak yorumlanır. Bu noktada alıcının öznel yargılarından sıyrılarak objektif olarak mesajı değerlendirmesi doğru iletişim kurmak için önemlidir. Gönderici ve alıcı arasındaki iletişimin amacına ulaşması için hedefin gönderilen mesajı anlama yeterliliğinde olması gerekmektedir.

Başarılı bir iletişimin sağlanabilmesi için gönderilen mesajın alıcı tarafından alınması ve kaynak tarafından verilen anlamın çözülmesi gereklidir. Bu sebeple alıcı iletişim sürecinin en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir (Koçel, 1989). Uygun evre ve zamanlama gibi faktörlerin de bir araya gelmesiyle birlikte kaynak ve alıcı arasında farklı kanallar üzerinden mesajlar gönderilmektedir. Kodlanmış bilgi alıcı tarafından alınır ve yorumlanır. Bu yorumlama alıcının sahip olduğu algılama özellikleri, bilgi birikimi ve kültüre göre farklılık göstermektedir.

Alıcı konumundaki kişi, sahip olduğu kişilik örgütlenmesine ve içinde bulunduğu toplumsal yapıya göre aktivitelerini şekillendirmektedir. Çift yönlü iletişim içinde alıcılar bazen aktif bazen de pasif olabilmektedir. Alıcıların sahip olduğu zihinsel özellikler ve toplumsal koşullar bu eylemlerin belirleyici olmaktadır. Alıcının iletişimde aktif olabilmesi için öncelikle aldığı mesajı anlama ve yorumlama kabiliyetine sahip olması gerekmektedir.

2.2.2.6. Geribildirim

Geribildirim iletişim sürecinin son ve en önemli ögesidir (Rayudu, 2009). Geribildirim, genellikle alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt veya tepki olarak tanımlanmaktadır (Gz vd., 2002). Alıcı mesaja yanıt verdiği anda kaynak konumuna geçmekte ve alıcı konumunda olan diğer taraf ise yeni mesajı düzenleme yoluna

gitmektedir. Bu akış iletişim çift yönlü olarak ilerlemesini sağlamaktadır. İletişimin içerisinde çok önemli bir role sahip olan geribildirim faydalı olması için sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikleri Koçel (1989) kişiye faydalıdır, gerekli detayları içinde barındırır, açıklayıcıdır, konu ile ilgilidir, zamanında gelir, açıktır ve geçerlidir şeklinde sıralamaktadır.

Kişiler arası ve kitle iletişimi karşılaştırıldığında kişiler arasındaki iletişim daha hızlı gerçekleştiği görülmektedir. Kitle iletişimde kaynağın verdiği mesajı alıcının yanıtlaması bazı durumlarda mümkün değildir. Sosyal medya ve internet tabanlı kitle iletişimde çift yönlü etkileşim hızlı şekilde gerçekleşirken geleneksel kitle iletişim araçlarında bu mümkün değildir (Elden, 2015). Kişilerin yüz yüze kurduğu iletişimde ise kaynak ve alıcı arasındaki çift yönlü etkileşimin çok hızlı kurulduğu görülmektedir. Bu iletişim biçiminde jest ve mimiklerin de aktif olarak kullanılması aktarılan mesajın güçlü hale gelmesini sağlamaktadır. Tek yönlü kitle iletişiminde ise alıcıların görüşlerini öğrenmek için izlenme oranları, satışlar veya anketler kullanılmaktadır. Bu yöntem etkileşimin yavaş hale gelmesini sağlamaktadır. Kaynak ve alıcı arasındaki iletişimde yanlış anlaşılmalarda olduğu takdirde bu durumun hızlı şekilde anlaşılması iletişimin güçlendirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle kaynaktan alıcı arasındaki etkileşim hızı iletişim kalitesi açısından önemlidir.

2.2.2.7. Gürültü

İletişim sürecinde anlaşmazlığa sebep olan, kaynağın inisiyatifi dışında gerçekleşen ve mesaja istenmedik farklı şeylerin dâhil olması süreci gürültü olarak adlandırılır (Çamdereli, 2015). Ayrıca bir kaynak kodlama sürecinde yeterli değilse de gürültü meydana gelir ve bu nedenle gürültü iletişim sürecinin verimliliğini azaltan bir öğedir. Dolayısıyla gürültüyü ilk akla gelen ses kirliliği olarak düşünmemek gereklidir. Örneğin televizyondaki görüntünün karlanması ya da sesin kesilmesi de gürültü olarak nitelenmektedir (Çamdereli, 2015). Sonuç olarak gürültü, mesajın iletilmesini olumsuz etkileyen unsurların tümü olarak ifade edilebilir (Aswathappa ve Reddy, 2009; Tuna, 2014).

2.2.3. İletişimin Amacı ve Önemi

Bireyler sosyal yapı içerisinde başkaları ile birlikte olarak diğer kişileri anlayabilmek ve kendilerini anlatabilmek, ifade edebilmek ve hatta onları

etkileyebilmek amacıyla iletişim kurmaktadır. Kısaca insanlar toplumsallaşabilmek için iletişim kurmaktadır. Kişiler kendileriyle ve diğer kişilerle kurdukları iletişim ile kendi kişiliklerini tanımlama imkanı kazanmaktadır. Bu anlamda iletişimin amacını karşılıklı anlaşmayı ve paylaşmayı sağlamak olarak ifade etmek mümkündür. Ancak iletişim üst anlam açısından faydacı zeminin çok daha ötesine geçebilmektedir. Var olmak, haber alıp vermek, paylaşımı sağlamak, etkide bulunmak ve yön vermek, eğlenmek ve mutlu olmak, şeklinde sıralanabilecek bu üst işlevler iletişimin hayatın vazgeçilmez bir fonksiyonu olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır (Özodaşık, 2014).

İletişim hususunun bu derece insan hayatını etkilemesi, iletişimin aşamalarının anlaşılmasını önemli kılmaktadır. Telman ve Ünsal (2005) iletişimin hedeflerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Diğer insanlarla bilgiyi paylaşmak ve onların tutumlarını farklılaştırmalarını ve çevreye uyumlu biçimde davranışlar sergilemelerini mümkün kılmak,
- Diğer insanlardan gereksinim duyduğumuz bilgi ve yöntemler konusunda yardım alabilmek,
- Kişilerin kişilere bilgi ya da yöntem konusunda diğer insanlardan gizleyeceği bilgileri ifade etmeleri için ikna etmek,
- Kişilere eğitim vermek,
- Kişilerin motivasyonlarını sağlamak, onlara yön vermek,
- Çevredeki uyaranlara karşı ilgiyi veya ilgisizliği ifade etmek,
- Gerekli olan yerlerde eleştirmek veya suçlamak,
- Kişinin kendisine dönük eleştirileri veya suçlamaları dileyebilmektir.

Bireylerin kişilikleri iletişim biçimleriyle, iletişim gayretleriyle şekillenir ve insanlar tarafından değerlendirilir. İletişim kurma halinde tecrübeler, deneyimler, bilgi birikimleri, yetenekler ve istekler aktarılır ve bu aktarım esnasında bir anlamda tekrar düzenleme yapılır. Bireyler birbirleriyle iletişim sayesinde anlaşır ve bu anlama faaliyetinin içerisine öğrenmek, dinlemek, ulaşmak, paylaşmak da girmektedir.

2.2.4. İletişimin Türleri

İletişim, bağlamına göre gruplandırılmaktadır. Bu gruplandırılma içsel iletişim, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, kamusal iletişim, kitlesel iletişim, örgütsel iletişim ve kültürler arası iletişim gibi yaygın olarak kullanılan iletişim türleridir. Bu iletişim türlerindeki bazı iletişim türleri geniş kapsamlı ve farklı disiplinlerden bakış açısını gerektirir. Örneğin kişiler arası iletişim olgu ve sürecin temelidir; sosyolojik, sosyal psikolojik ve psikolojik bakış açılarını gerektirir (Aziz ve Dicle, 2017, s:42).

2.2.4.1. Kişi İçi İletişim

Kişinin kendiyile kurduğu ilk iletişimidir. Kişi içi iletişimde kaynak ve alıcı aynı kişidir. Bu nedenle insanların en sık kullandığı iletişim aslında kişi içi iletişimidir (Geçimli, 2007). Kişinin başkalarıyla kurduğu iletişime benzer bir iletişim kendisiyle de gerçekleşmektedir. İçsel dünyada yaşanan durumların yorumlanması şeklinde görülen kişi içi iletişim içsel konuşmalar olarak da nitelendirilmektedir (Dökmen, 2005).

2.2.4.2. Kişiler Arası İletişim

Özodaşık (2014), kişiler arası iletişimi, kaynak ve alıcının farklı kişiler olduğu, iki birey arasındaki paylaşım süreci olarak tanımlamaktadır. Karşılıklı iletişim halinde olan bireyler duygu, düşünce ve duygularını semboller aracılığıyla birbirlerine aktarmaktadır (Özodaşık, 2014).

Kişiler arası iletişim sürecinde alıcı ve kaynağın belli bir yakınlıkta ve yüz yüze olması beklenmektedir. Bu koşul sağlandıktan sonra alıcı ve kaynağın sözlü veya sözsüz iletişim kurması mümkündür. Mektup veya SMS gibi yazılı iletişim biçimleri kişiler arası iletişim olarak değerlendirilmemektedir. Sözlü veya sözsüz iletişim olarak 2 grupta ele alınmaktadır (Güz vd., 2002).

- *Sözlü iletişim:* Kişilerin konuşma yoluyla belli semboller kullanarak kurduğu iletişim sözlü iletişim olarak tanımlanmaktadır. Sözlü iletişimdeki semboller çoğunlukla kelimelerdir. Kelimelerin iki birey arasındaki karşılıklı akışı sözlü iletişim şeklinde ifade edilmektedir (Eroğlu, 2015).
- *Sözsüz iletişim:* Kelimelerin dışında birçok unsur iletişim parçasıdır. Kahkaha

atma, iç çekme, bakış, jestler ve mimikler gibi birçok faktör kişiler arasındaki iletişimde kullanılan mesajlardır. Göz temasını sürdürme veya kesme, dokunma ve beden duruşu gibi detaylar sözsüz iletişimle bazı mesajların aktarılmasını sağlamaktadır (Arkonaç, 2008).

2.2.4.3. Grup İletişimi

Etkileşim halinde olan birden fazla insanın birbirleri yapmış oldukları iletişim grup iletişimi olarak adlandırılmaktadır. Kişilerin bir araya gelerek oluşturduğu gruplarda etkin bir yapı söz konusudur. Grup üyeleri içindeki etkileşim sürecinde duygu ve düşünceler olağan akışında aktarılmaktadır. Grup iletişimi kişiler arası iletişimin bir türü olarak görülse de dahil olan bireylerin sayıca fazla olması nedeniyle farklılaşmaktadır. Grup iletişiminin örgütsel iletişimden farkı ise herhangi bir kurala veya sisteme bağlı olmamasıdır (Aziz, 2016).

2.2.4.4. Örgütsel İletişimi

Örgütsel iletişim örgütsel yapıların biçimsel ve biçimsel olmayan grupları arasında gerçekleşen iletişim biçimidir. Başka bir deyişle örgüt üyeleri tarafından örgütsel amaçlar için kurulan iletişimdir (Tutar, 2003). Örgüt içindeki uygulamaların, planlamaların, çalışan davranışlarına dair geribildirimlerin ve bilgilendirmelerin aktarılması örgütsel iletişime örnek verilebilmektedir. Bu iletişimle birlikte örgütün hedeflerine ulaşması için gereken adımların paydaşlarla paylaşılması mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle örgütlerde iletişim en önemli unsurlardan biridir (Becerikli, 2000).

2.2.4.5. Kamusal İletişim

Kamusal iletişim geniş halk topluluklarında gerçekleşen ve özellikle kamuya mesajı olan kişiler tarafından kullanılan bir iletişim türüdür. Bu tür iletişim, daha geniş halk kitlelerine mesaj verme gereksinimi duyan siyasal aktörler, sanatçılar, öğretim üyeleri, iş adamları gibi kişiler tarafından yapılır. Yüz yüze olsa dahi, geniş mekanlar ise daha geniş kitlelere mesaj verme amaçlandığından geniş kitlelere aktarabilecek kanalların, sistemlerin ve donanımların olmasını gerektirir. Alıcı tarafın sayısal çokluğu ve mekanda bulunulmasının olanaksız olduğu durumlarda ise yazılı, sözlü ve görüntülü diğer iletişim kanalları kullanılabilir (Aziz, 2017 s: 45).

2.2.4.6. Kitle İletişimi

Kitle iletişimi çeşitli alanlara yönelik sembol ya da bilgilerin bazı kurum, kuruluş ya da insanlar tarafından üretilmesi ve geniş kitlelere aktarılması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Güney, 2000b). Kitle iletişimi kurulurken kullanılan araçlar kitle iletişim araçları olarak ifade edilmektedir. Bu araçlar sayesinde aktarılmak istenen mesajlar sözlü, basılı veya görsel olarak aktarılabilmektedir.

Tabak'a (1999) göre kitle iletişiminin özellikleri şunlardır:

- Kitle iletişimi teknolojik araçlar veya basılı materyaller kanallarıyla gerçekleşmektedir.
- Hedef kitlenin büyüklüğü ve sınırları tam olarak bilinmemektedir.
- Kaynak ve alıcı eş zamanlı olarak etkileşime geçemez. Aralarında zaman ve mekan farkı vardır.
- Kaynaktan alıcıya doğru tek yönlü bir akış söz konusudur.
- Gönderilen mesaj herkese açıktır.

2.2.4.7. Kültürler Arası İletişim

Günümüz dünyasında gelişen teknolojiyle birlikte fiziki sınırlar önemini yitirmiştir. Küreselleşen dünyada insanların iletişim kurması kolaylaşmış ve farklı kültürlerin birbiri ile etkileşime girmesi mümkün olmuştur. İletişim kültürel öğeleri içinde barındırdığı için aynı kültürü paylaşan insanların birbirini anlaması daha kolaydır. Bu nedenle farklı kültürlerle kurulan iletişimde kültürel özelliklerin iyi tanınması etkili iletişim için oldukça gereklidir (aktaran Oğan, 2017, s.19).

2.3. Kaygı Kavramı

2.3.1. Kaygının Tanımı

Kaygı kelimesinin kökü eski Yunanca “anxietas” dır ve korku, merak, endişe anlamlarına gelir. Kaygı kelimesi ilk kez Çiçero tarafından “kalıcı, sürekli bir endişe eğilimi ve yatkınlığı” anlamında kullanılmıştır (Köknel, 1989). Kaygı geçmişten günümüze kadar çok sık kullanılan ve halen kullanılan sözcüklerden birisidir. Kaygı kelimesi birçok alanda kullanılmaktadır. 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren edebiyatta bu sözcük çok sık kullanılmıştır. 20. Yüzyılda da yine başta edebiyat alanında olmak üzere felsefede, bilimde ve dinde kaygı kelimesi ile çok sık karşılaşılmasıdır (Köknel, 1995).

Freud kaygı kelimesini psikolojide ilk kullanan, kavramsal tanımını yapan ve sebeplerine dikkat çeken kişidir. Freud kaygıyı egonun bir işlevi olarak kaynaklara katmıştır (Eroğlu, 2006). Kaygı toplumdan veya fiziksel unsurlardan gelen tehlikelere karşı bireyin yaşamını sürdürebilmesi için hissettiği durumdur. Bireyin enerji sisteminde dengesizliğe neden olan kaygı, tehlikeden korunabilmek için hayati bir önem taşımaktadır. Normal seviyelerde seyreden kaygı kişinin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan unsurlardan biridir (Sarı, 2007). Sullivan ise kaygıyı, diğerleri ile kurulan ilişkide gözlenen işlevsiz reaksiyonlar şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Öz, 2004).

Kaygı, günlük yaşam dilinde olumsuz bir duygu şeklinde algılansa da aslında kişiyi motive edici bir gücü odluğu görülmektedir. Kaygı kişiyi alarm durumuna getirerek aksiyon alması için motive eder. Gerçek tehlikeler karşısında bu aksiyonun alınması hayati önem taşımaktadır. Yüksek düzeydeki kaygı ise kişinin işlevselliğini ciddi ölçüde düşürebilmektedir. Yoğun kaygı huzursuzluk ve sürekli tetikte olma hissini beraberinde getirmektedir. Bu durumda olan birey kaygılarını kontrol edebilmek için çeşitli yöntemler geliştirmeye çalışmakta ve çaba göstermektedir. Bu çabaların işe yaramadığı durumlarda ruh sağlığı olumsuz etkilenmektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009).

Kaygı, kişiliğin bilinçli şekilde parçalara ayrılması sırasında hissedilen ve meydana gelen tehlike sinyalidir. Bu tehlike, bireyin içinde dış ortama bağımlı ya bağımsız olarak ortaya çıkmakta ve tehdit olarak algılanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

Kaygı, bireylerde huzursuzluk, telaş, korku, kuruntu, endişe gibi gerilim ve baskıya yol açan bir duygudur (Köknel, 1989). Kaygı, stresli durumlar sonucunda oluşan gerginlik, üzüntü, bir görevin başarılamayacağı düşünüldüğü için benlik saygısı, kötü bir sonuç beklendiği için hissedilen iç sıkıntısı nöbeti, yeterlik ve kontrol gibi temel güdülerin tehlikede olduğunu düşündüren ve bireyin başına geleceğine düşündüğü tehlike duygusu sonucunda meydana gelen gözlenebilir ve duygusal tepkilerdir (Özgüven, 1994).

Kaygı ile korku duygusu birbirine yakın duygular olup zaman zaman birbirine karıştırılabilmektedir. Cüceloğlu (2005) kaygı ile korkunun birbirinden farklı duygular olduğunu belirtmekte ve bu durumu zaman, şiddet ve kaynak olarak üç başlık ile açıklamaktadır. Buna göre kaygı korkuya göre daha uzun sürmekte, şiddet yönüyle daha az hissedilmekte ve kaynak olarak belirsiz durumdadır.

2.3.2. Kaygının Nedenleri

Araştırmacılar kaygının başlıca nedenlerinin ben duygusunun sağlıklı olmayışı ve kendine güven eksikliği olduğunu öne sürmektedir. Özellikle gençlerde benlik duygularında sağlıksız bir durum daha çok olduğu ve kendine güvenleri oldukça düşük olduğu için, çocuklara göre daha çok kaygı gözlemlenmektedir (Başaran, 1991, s. 113). Yeniçıktı'ya (2010) göre kaygı bireyin erken çocukluk döneminde yaşadığı travmatik yaşantılar ve stres kaygının bilinçdışında yer edinmesini sağlamaktadır. Bu koşullar altında yetişen çocukların ilerleyen dönemlerde de belirsiz tehditlere karşı kaygı hissetmelerinin muhtemel olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte değişen dünya koşullarının da kaygıyı tetiklediği düşünülmektedir. Ekonomik stres, çok hızlı ilerleyen teknoloji ve artan nüfus bireyi çevresel faktörler nedeniyle kaygı duymasına neden olabilmektedir. Salecl, modern dünya düzeni ve kapitalizmin insan doğasına aykırı olduğunu, güvensizlik ve kaygıyı perçinlediğini ifade etmektedir (Salecl, 2013, s. 55).

Cüceloğlu ise kaygı nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır (aktaran Aydın, 2016, s. 11-12):

- *Desteğin çekilmesi*: kişinin doğal çevresinden gelen desteğin kesilmesi kaygıya sebep olur. Örnek olarak liseyi ailesinin bulunduğu şehirde okuyan bir kişinin başka bir şehirdeki bir üniversiteyi kazanıp o şehirde kalması o

kişide kaygı oluşmasına neden olur.

- *Olumsuz bir neticenin beklenmesi*: kişiye zarar verebilme potansiyeli bulunan bir durumun kişi tarafından bilinmesi kaygıya neden olur. Örnek olarak hazırlanılmadan girilen bir sınav ya da sonucunda ceza almasının muhtemel olduğu bir davanın duruşmasını beklemek kişilerde kaygı meydana getirir.
- *İç çelişki*: Bireyin inançları ile davranışlarının birbirini tamamlamaması durumunda kişide kaygı oluşur. Örnek olarak alkol içmenin günah olduğuna inanan kişinin alkol üretiminde aktif olarak çalışması bu kişilerde kaygı meydana getirir.
- *Belirsizlik*: kişinin gelecek hakkında herhangi bir bilgisinin olmayışı ve gelecekte kendisini nelerin beklediğini bilmemesi kişide kaygıya sebep olur. Girmek zorunda olduğu bir sınavın ne zaman uygulanacağını belirsiz olması gibi durumlar kişide kaygıya sebep olabilir.

Kaygının genellikle olumsuz etkilerinden bahsedilmektedir. Ancak kaygının etkilerinin olumlu ya da olumsuz olması kaygının derecesi ve ulaşılmak istenen hedefin zorluğu ile değişebilmektedir. Örneğin oldukça kompleks işlemler gerektiren bir hedefe ulaşma sürecinde kaygının çok arttığı ve olumsuz etkileri olduğu gözlemlenirken, orta derecede ve basit işlemler gerektiren bir hedefe ulaşma sürecinde kaygının göreve olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Cüceloğlu, 2005, s. 291). Ayrıca kaygı genel tedavide, psikoterapide, başarı ve performansta ve yeni başarıların kazanılmasında da bir dürtü rolü oynamaktadır. Bu anlamda olumlu etkileri de görülebilen kaygı, özellikle basit davranışlar için koşullanmada oldukça etkili olmakta ve koşullanmayı kolaylaştırmaktadır. Öyle ki kaygı seviyesi yüksek olanlar, düşük olanlara göre daha kolay koşullanmaktadır (Sargın, 1990, s. 13-14).

2.3.3. Kaygının Belirtileri

Kaygı, bireylerde birçok değişikliğe neden olmaktadır. Kişilerin kaygı düzeyi hakkında ipucu sağlayan faktörler bilişsel belirtiler, duygusal belirtiler, fizyolojik belirtiler ve davranışsal belirtiler olmak üzere dört grupta incelenmektedir.

- *Bilişsel belirtiler*: Kişinin çevresinde bulunan eşyaları uzak görmesi veya net olarak görememesi, zihnin berrak olmaması, kişinin kendisini çok fazla incelemesi, fazla uyanıklık durumu, çevrenin kişiye farklı şekilde ya da

gerçek dışı görülmesi, kişinin kafasındaki fikir ve düşünceleri kontrol edememesi, mühim olayları hatırlamada zorluk yaşama, odaklanma zorluğu, olaylara dikkatini yoğunlaştıramama, kontrolü kaybetme hissi, tarafsız olarak düşünme zorluğu, sebepleştirme zorluğu, tekrarlayıcı korkulu düşünceler, diğer kişiler tarafından olumsuz olarak değerlendirilme korkusu ve bilişsel sapmalar yer almaktadır (Öz, 2004).

- *Duyusal belirtiler:* Kaygı durumunun birçok duygusal belirtisi de vardır. Bunlar arasında endişe, korku, tedirginlik, dehşet duygusu, gerginlik, alarm durumuna geçme, çaresizlik sinirlilik ve benzeri belirtiler yer almaktadır (Turhan, 2007).
- *Fizyolojik belirtiler:* Bu belirtiler kişilerin kendilerini korumak amacı ile savunma davranışına geçtiğini gösterir. Kalp çarpmada yükseliş, nefes almada güçlük, bayılma durumu, terleme, yüz ve elin kızarması, ağızda kuruma, titreme, kasların gerilmesi, vücut ağrıları, çok çabuk bir şekilde yorulma durumu, sürekli olarak yorgunluk hali, uyku problemleri, cinsel isteksizlik, iştahsızlık ya da iştahta artış, mide bulantısı, çok sık idrara çıkma ve bazı zamanlar idrarı tutamama, kaşınma problemleridir. Bunlar zaman zaman herkesin yaşamakta olduğu durumlardır. Bu belirtilerin geneli normal olan fonksiyonların abartılı bir şekli veya normal fonksiyonlardaki baskılanmalardır (Başoğlu, 2007).
- *Davranışsal belirtiler:* Kaygı, bireyin hem fizyolojisine hem de duygusal girdilerine etki etmektedir. Kaygı durumundaki kişilerin duygusal hassasiyetinin arttığı gözlenmektedir. Bu durum davranışlarda aşırılığın ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir.

2.4. İletişim Kaygısı Kavramı

2.4.1. İletişim Kaygısı Tanımı

İletişim kaygısı ilk defa 1977 yılında James McCroskey tarafından tanımlanmıştır. McCroskey'e göre, iletişim kaygısı, bir bireyin başka bir kişi ya da kişilerle gerçek ya da beklenen iletişim ile ilişkili korku ya da endişesine işaret eden geniş bir terimdir (McCroskey, 2001, s. 40). Spielberg (1983) ise iletişim kaygısını otomatik sinir sisteminin uyarılması ile ilişkili öznel gerginlik, sınırlılık ve endişe hissi olarak tanımlamaktadır (Tom vd., 2013, s. 666).

İletişim kaygısı, bireyin bireyler ya da tek bir diğer bireyler iletişim kurarken hissettiği gergin olma, korku ve endişe halidir. Eğer birey iletişimden genellikle kaygı duyuyorsa, iletişim kurduğunda sıkıntı yaşamakta, süreçte gelen ve giden mesajlarda karmaşıklık yaşayabilmektedir. Diğer bir ifadeyle iletişim kaygısı, “günümüzde aşırı enformasyon yüküne maruz kalan izler kitlede, anladığı ile anlaması gerektiğini düşündüğü enformasyon arasında sürekli genişleyen uçurumun yarattığı kaygı ile bireyin bir başka kişi veya kişilerle ya gerçek ya da olası iletişimden kaynaklanan kaygı” olarak tanımlanmaktadır (Çakmak ve Aktan, 2016, s. 21).

İletişim kaygısı başlangıçta McCroskey tarafından dar anlamda “kaygının sözlü iletişime yönelik oluşması” şeklinde tanımlanmıştır (McCroskey 1970, s. 270). Daha sonra yazma kaygısı (Daly ve Miller, 1975) şarkı söyleme kaygısı (Anderson, Anderson ve Garrison, 1978), dinleyici kaygısı (Wheless, 1975) kişiler arası iletişim kaygısı (Ayres, 1989) ve sözsüz iletişim kaygısı (McCroskey, 1976) gibi kavramları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. McCroskey iletişim kaygısı kavramını, daha geniş anlamda iletişimin farklı durumlarını temsil etmesi açısından, “bireyin başka kişi ya da kişiler ile gerçek ya da beklenen iletişimle ilgili korku veya kaygı düzeyi” olarak yeniden formüle etmiştir (McCroskey, 1977, s. 78). DSM-IV tanı sınıflandırmasında yer alan yaygın anksiyete bozukluğunun aksine iletişim kaygısı toplum önünde konuşma veya iletişim durumuyla sınırlıdır ve kaygı bir iletişim formunun oluşması durumunda kendini gösterir. Ayrıca iletişim kaygısı sendromu mutlak kaçınma davranışı olmamasıyla DSM-IV'de yer alan sosyal fobi kategorisinden de ayrılmaktadır.

2.4.2. İletişim Kaygısı Türleri

İletişim kaygısına yönelik bilimsel çalışmalarda önceleri özellik yaklaşımı benimsenmiş ardından iletişime yönelik kalıcı bir eğitim (sürekli kaygı) ve belli bir iletişim durumuna yönelik (durumluk iletişim kaygısı) kaygı ele alınmıştır (McCroskey ve Beatty, 1986, s. 280). Sürekli iletişim kaygısında karakter özellikleri ön plana çıkarken durumsal iletişim kaygısında farklı durumlara ait özelliklerden kaynaklanan kaygı ön plana çıkmaktadır. İletişim kaygısı türleri; durumsal iletişim kaygısı, kişi/grup iletişim kaygısı, genelleştirilmiş/bağlamsal iletişim kaygısı ve sürekli benzeri iletişim kaygısı olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir (Erdoğan, 2018, s. 11).

2.4.2.1. Durumsal İletişim Kaygısı

Durumsal iletişim kaygısında kişinin belli bir zaman dilimi ve belli kişi yada gruplarla iletişim kurmaya yönelik tepkileri yer almaktadır. Bu durum kaygının en durumsal halini ifade etmektedir. Bireyin belli bir kişi ya da gruba iletişime girmeye karşı gösterdiği kaygı tepkilerini içermektedir. Bu durum ortadan kalktığında kaygının da yok olduğu gözlenmektedir (Booth-Butterfield, 2008, s. 2). Örneğin bir örgüt içinde yöneticilerin astların davranışlarına yönelik açıklama istemeleri kaygı uyandıran bir durumdur. Böyle bir olayda yöneticiyle iletişime girmekten kaygı duyan kişi durumsal iletişim kaygısı yaşamaktadır. Bu durum kişilik temelli ve uzun süreli olmadığı bilinmektedir. Belli durumlara karşı geliştirilen bu kaygı türü kısa süreli ve geçicidir. Kişide kaygı yaratan unsur ortadan kalktığında iletişim normal şekilde akmaya devam etmektedir (McCroskey, 1984, s. 18).

Durumsal iletişim kaygısının en sık yaşandığı olaylardan biri sahne korkusu olarak tarif edilen durumdur. Sahnede rol alma, topluluk önünde konuşma yapma veya bir gruba hitap etmeyi gerektiren durumlarda kaygı hissedilmesi olağandır. Yapılan araştırmalar bu tip durumlarda insanların büyük bir çoğunluğunun kaygı hissettiğini belirtmektedir (McCroskey, 1977, s. 79).

Durumsal iletişim kaygısı çoğunlukla normal ve kabul edilebilir seviyelerde gözlenmektedir. Bu nedenle verilen tepkiler normal olarak değerlendirilmektedir. Özellikle statü kısıtlamalarından kaynaklanan kaygı insan yaşamında sıklıkla gözlenmektedir. Bu durumun geçici olması ve kişinin işlevselliğine zarar vermemesi

kaygının kabul edilebilir seviyelerde olduğunu göstermektedir (McCroskey, 1977, s. 79).

2.4.2.2. Kişi-Grup İletişim Kaygısı

Alıcı temelli iletişim kaygısında belli bir kişi veya grupla iletişime geçmeye yönelik kaygı gözlenmektedir. Bu durumun zaman içinde tutarlı şekilde ilerlediği görülmektedir. Örneğin bazı öğrencilerin akranları veya öğretmenleriyle; bazı yetişkinlerin eşleriyle iletişim kurmada kaygı yaşadıkları gözlenebilmektedir. Bu durumun ilişkisel olduğu ve zaman içinde tutarlı olarak devam ettiği görülmektedir (Booth-Butterfield, 2008, s. 2). Bu bakış açısına göre bazı kişiler veya gruplar bireyde kaygıyı tetikleyecek unsurlar taşımaktadır. Bu tür kaygıda bağlamdan bağımsız ve genelleştirilmiş bir algı olduğu görülmektedir. Kişi içinde bulunduğu bağlamdan bağımsız olarak tekrarlayıcı nitelikte iletişim kaygısı yaşamaktadır (McCroskey vd., 1986, s. 174).

Kişi grup iletişim kaygısında kişinin kaygı duyduğu durumlar farklılaşabilmektedir. Örneğin bir birey üstleriyle iletişim kurmakta yoğun kaygı yaşarken iş arkadaşları ile çok rahat olabilmektedir. Bu durumun nispeten kalıcı yönelimli olması durumsal kaygıdan farklılaştığı noktadır (McCroskey, 1984, s. 17). Bu kaygı türü kalıcı gibi görünse de bazen kişilerin veya durumların fonksiyonlarındaki değişimlere göre farklılık gösterebilmektedir (McCroskey vd., 1986, s. 173).

2.4.2.3. Genelleştirilmiş Bağlamsal İletişim Kaygısı

Genelleştirilmiş bağlamsal iletişim kaygısında kişinin iletişime geçtiği bağlamın özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu tür topluluk önünde konuşma korkusu olarak bilinen durumun en tipik örneğidir. Sürekli iletişim kaygısından farklı olarak kullanılan bağlamın özellikleri ve bu bağlama yönelik kaygı ön plana çıkmaktadır (McCroskey vd., 1986, s. 173). Bu görüşe göre insanlar belli bir bağlamda çok rahat iletişim kurarken farklı bağlamlarda çok kaygılı olabilmektedir. Genelleştirilmiş iletişim kaygısı, belli bir bağlamda iletişime geçmeye yönelik nispeten kalıcı bir kişilik yönelimi olarak değerlendirilmektedir (McCroskey, 1984, s. 16).

Bu görüşe göre, genelleştirilmiş bağlamsal iletişim kaygısı dört şekilde gözlenmektedir (McCroskey, 1984, s. 16-17):

- Topluluk önünde konuşma yapmaya yönelik kaygı
- Toplantı veya sınıf ortamında iletişim kurmaya yönelik kaygı
- Küçük gruplarda beliren tartışmalara yönelik kaygı
- İkili etkileşim esnasında beliren kaygı

Yukarıda sıralanan maddeler içinde en yaygın olarak görülen ve üzerinde çalışılan durum şüphesiz ki topluluk önünde konuşma kaygısıdır. Bu iletişim biçimde kişinin karşısında dengeli olmayan bir kitle vardır. Bu kitleye hitap eden kişi kitleye ait özellikleri tam olarak bilmediğinde kaygı yükselebilmektedir. Toplantı ve grup ortamlarında görülen kaygı diğerine göre nispeten daha azdır çünkü üyelerin birbirini tanıma olasılığı daha yüksektir. Bununla birlikte durumsal farklılıkların kaygıyı arttırabildiği düşünülmektedir. İkili ilişkilerde kurulan iletişimde alıcı ve kaynak karşılıklı etkileşim halindedir. Bu nedenle kaygının daha az olması beklenir. İkili ilişkilerde bireyin diğerini nasıl algıladığı, ona nasıl anlamlar yüklediği ve iletişimin içeriği kaygının yükselmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle bu iletişim türünde her zaman bağlamın özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır (Booth-Butterfield, 2008, s. 2).

2.4.2.4. Sürekli Özellik Benzeri İletişim Kaygısı

Kişinin sahip olduğu özellikler değişmez veya değişebilir nitelikte olabilmektedir. Yetişkinlik dönemine gelmiş bireylerin kişilik değişkenlerinin nispeten yerleşmiş ve değişime dirençli olduğu görülmektedir. Sürekli özellik benzeri iletişim kaygısı da tıpkı bu şekilde değişime direnç göstermektedir. Bu tip iletişim kaygısı yaşayan kişiler küçük gruplardan büyük topluluklara kadar birçok bağlama karşı kaygı hissedebilmektedir. Bu kişilerin belirsiz durumları dahi tehdit olarak algılamaları ve bu nedenle iletişimde kaygı duymaları çok sık karşılaşılan durumlardandır (McCroskey, 1977, s. 79). Sürekli özellik benzer iletişim kaygısı kısmen kişilik tipinde kalıcı bir yönelim olarak görülmektedir. Bu iletişim kaygısı ilgili literatürde üç farklı tipte ele alınmaktadır. Bunlar; sözlü iletişim üzerine iletişim kaygısı, şarkı söyleme üzerine iletişim kaygısı ve yazma üzerine iletişim kaygısıdır (McCroskey, 1984, s. 16). İletişim kaygısının nedenlerine yönelik yapılan

araştırmalarda genellikle beceri edinme, öğrenilmiş çaresizlik, modelleme, pekiştirme ve genetik yatkınlık faktörleri ön plana çıkmaktadır.

2.4.3. İletişim Kaygısının Sebepleri

2.4.3.1. Beceri Edinme

Kişinin sağlıklı bir iletişim süreci yönetebilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Konuşmayı başlatma, sürdürme, etkileşimi kolaylaştıran ipuçları sunabilme, pozitif ve saygılı görünme gibi unsurlar kişiler arasındaki iletişimi güçlendiren becerilerdir. Bununla birlikte sağlıklı bir iletişim ortamında iletişimi kesebilmek de olması gereken beceriler arasındadır. Bu beceriler sonradan öğrenilebileceği gibi doğuştan getirilen mizaç özellikleri ile de sağlanabilir. İletişim kaygısı yaşıyan kişilerin bu becerilerden yoksun olduğu veya beceriye sahip olduğu halde uygulamadığı düşünölmektedir (Bacanlı, 1999, s. 44). Beceriye dayalı açıklamalarda kişinin yaşadığı kaygının beceri eksikliğinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte kaygının gelişimiyle birlikte var olan becerilerde de zayıflama görölebilmektedir. Bu karşılıklı etkileşim iletişim kaygının sürekli hale gelmesine neden olabilmektedir (Daly ve Friedrich, 1981, s. 244-245). McCroskey ve Beatty' ye göre beceri temelli açıklamalar iletişim kaygısını tam anlamıyla ifade etmede yetersizdir. İletişim becerileri olan ancak topluluk önünde kaygı duyan kişilerin yaşadıkları durumun sadece beceri ile açıklanamayacağını öne sürmektedirler. Bu nedenle iletişim kaygısının sebeplerine yönelik farklı bakış açılarının da incelenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

İletişim kaygısı bazı durumlarda beceri eksikliğinden değil becerinin eksik olduğuna yönelik endişeden meydana gelmektedir. McCroskey ve Beatty yaptıkları araştırmada iletişim kaygısı yaşıyan bireylerle video çekimi yapmışlardır. Bu kişilere dair edindikleri en önemli izlenim katılımcıların iletişim becerilerine dair yargılarının olumsuz olmasıdır. Bu nedenle beceri eksikliğinin yanı sıra kişinin sahip olduğu becerilere ne derece güven duyduğu da son derece önemlidir (McCroskey ve Beatty, 1986, s. 289).

2.4.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik

McCroskey'in iletişim kaygısına yönelik açıklamaları bilişsel faktörleri temel aldığı için davranışçı açıklamaları yeterli bulmamaktadır. Bu yaklaşıma göre

olumsuz beklentiler ve öğrenilmiş çaresizlik iletişim kaygısına neden olan temel unsurlardır. Öğrenilmiş çaresizlik yaklaşımına göre kişinin iletişimin sonuçlarına dair oluşturduğu beklentiler iletişimde kaygı duymaya neden olmaktadır. Buna göre olumsuz beklentiler kişinin kendine olan güveninin azalmasına ve iletişimden olumsuz sonuçlar beklemesine neden olmaktadır. Bu durum korku ve kaygının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bilişsel anlamda olumsuz beklentiler içinde olan kişilerin iletişimde kaygı yaşamaları beklenmektedir (Sparks ve Greene, 1983, s. 351).

Bu yaklaşıma yönelik açıklamalarda insanların ödüle yaklaşma ve cezadan kaçma eğilimi de ele alınmaktadır. Kişinin hangi davranışlar nedeniyle ödül alacağını bilememesinden kaynaklanan belirsizlik kaygıyı oluşturan temel etmenlerden biridir. Kişi içinde bulunduğu durumu yorumlayamadığı takdirde çaresizlik ve kaygı yaşayacaktır. İletişim alanında çeşitli durumlar nedeniyle cezaya tabi tutulan ve bu durumu öğrenen kişilerin sürekli çaresizlik hissetmeleri beklenen bir durumdur (Prusank, 1987, s. 39). McCroskey'e göre iletişim kaygısının temeli bu belirsizlik ve çaresizliğin pekiştirilmesidir. İletişim davranışları nedeniyle tutarsız tepkilere maruz kalmış kişilerin hangi durumlarda ödüllendirileceğini bilememeleri kaygı duymalarına ve kaçınmalarına neden olmaktadır.

2.4.3.3. Modelleme

İletişim kaygısının sebeplerine yönelik açıklamalarda önemli diğerlerinin modellenmesi de sıklıkla kullanılmaktadır. Modelleme teorisi özellikle çocukların çevrelerindeki diğer insanların iletişim davranışlarını gözlemlediklerini ve taklit ettiklerini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre çocuk gözlemlediği iletişim davranışlarını içselleştirecek ve ödülleriyle pekiştirilen davranışları daha sık sergileyecektir (McCroskey ve Beatty, 1986, s. 289). Örneğin dışa dönük ve iletişimi seven ebeveynlerle büyüyen çocukların iletişimi konusunda daha başarılı olmaları beklenen bir sonuçtur. Benzer şekilde iletişimi sınırlı seviyede tutan ebeveynlerle büyüyen çocukların iletişimden kaçınmaları da muhtemeldir. Çocukların iletişim becerilerinin gelişiminde sadece ebeveynleri değil onlar için önemli olan öğretmenler veya akranlar da değerlidir. Çocuk değerli bulduğu kişilerden pozitif ve etkili iletişime dair gözlemler yaparsa iletişimden keyif alabilir ve etkin iletişim kurabilir.

Negatif ve kaygılı iletişim örneklerini gözlemleyen çocukların ise iletişimden kaygı duymaları modelleme teorisine göre muhtemeldir.

İletişim kaygısının gelişimine ışık tutmaya çalışan modelleme çalışmaları Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisinden faydalanmaktadır. Bandura (1977) sosyal öğrenme teorisiyle bireyin davranışlarının nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmıştır. Bu teoriye göre birey sosyal ortamlarda sergileyeceği davranışları diğerlerini gözlemleyerek öğrenmektedir. Bireylerin çevreden edindikleri deneyimler sahip oldukları özelliklerin oluşumunu etkilemektedir. Bandura çocuğun sosyal ortamlarda yaptığı gözlemlere ve taklit etme davranışına odaklanarak sosyo-duygusal gelişimi açıklamaya çalışmaktadır (aktaran Huang, 2010). Kaygıya dair modelleme de aynı süreç gerçekleşmektedir. Ebeveynlerin kaygı anında sergilediği tepkiler çocuğun da bu tepkileri öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynler kendi kaygılarını sözel olarak da çocuklarına aktarabilmektedirler. Böylece ebeveynin yaşadığı kaygıların çocuğa aktarılması ve kaygının devam etmesi söz konusu olur. Ebeveynin kaygıyla nasıl baş ettiğini gözlemleyen çocuk kendi yaşamında da bu stratejileri kullanmaya başlar. Kaygı karşısında ebeveynin kullandığı başa çıkma stratejileri çocuğun davranış repertuarında yer edinir. Bu süreç çocuğun iletişim kaygısının gelişmesine ve işlevsiz savunmalar kullanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle iletişim kaygısının kişinin içsel dinamiklerinden ve çevresel gözlemlerinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Fisak ve Grills-Taquechel, 2007, s. 215).

2.4.3.4. Pekiştirme

Pekiştirme kişinin davranış gelişiminde oldukça önemli yere sahip olan faktörlerden biridir. Ödüller ve cezalar davranışların pekişmesini sağlayan uyaranlar olarak rol oynamaktadır. Öğrenme modellerine dayanan araştırmalar bireyin pozitif sonuçlar öngördüğü davranışlarda bulunduğunu tercih ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte bireyler kendileri için olumsuz sonuçlar doğuracağına inandıkları davranışlardan kaçınma eğilimi göstermektedirler. Kişinin benzer faaliyetleri nasıl değerlendirdiği oldukça önemlidir. Olumlu veya olumsuz sonuç değerlendirmesi yapan kişilerin eylemleri de buna göre farklılaşacaktır. Kişinin beklentilerinin ise erken çocuk döneminde geliştiği bilinmektedir (Daly vd., 1997, s. 28). Erken çocukluk döneminde iletişimde kullandığı ifadeler nedeniyle cezalandırılan

çocukların kaygı hissetmeleri beklenen bir durumdur. Bu tip yaşantılara maruz kalan çocukların iletişim konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir (Daly ve Friedrich, 1981, s. 244).

McCroskey ve Richmond (1991) pekiştirmeye dair şu açıklamada bulunmaktadır: “Öğrenme alanındaki araştırmalar, genel olarak çocuklar bir davranışta bulunmaları için pekiştirildiklerinde, bu davranışı tekrarlamalarının muhtemel olduğunu göstermektedir. Öte yandan bir çocuk davranış için pekiştirilmezse, davranışın sönmesi veya en azından daha az sıklıkta gerçekleşmesi muhtemeldir. Bu nedenle sessiz bir çocuk, sessizliği pekiştirilen veya sözel davranışı pekiştirilmeyen bir ortamın ürünü olarak görülebilir.” Bunun yanı sıra çocuk iletişim kurma konusunda desteklenmiyor ve iletişim kurarken rahatsız edici deneyimler yaşıyorsa sessiz çocuk olma yolunda ilerlemesi muhtemeldir. Bu tip olumsuz pekiştirmeler yaşayan çocukların okul yaşamında yoğun iletişim nedeniyle yüksek düzeyde kaygı duyması olası sonuçlardan biridir. Erken dönemde öğrenilen iletişim biçimi ve pekiştirmelerle törpülenen çocuk iletişim kaygı duymaya ve kaçınma davranışları göstermeye başlayacaktır. Bu şekilde sınırlı deneyimlerle yaşamına devam eden çocuğun zamanla iletişim becerileri de zayıflayabilmektedir.

Sonuç olarak, okulun iletişim kaygısını güçlendirmesi muhtemeldir. Bunun yanında okullar genellikle sessizliği teşvik eder. Karşılık olarak iletişim kaygısı yüksek olan çocuk bu duruma uyum sağlamayı tercih ederek sessizliği ve içe dönüklüğü pekiştirmektedir. Ayrıca okulda bu konuya ilişkin oluşturdukları şemaya göre sessiz ve normal olmayan diğer akranlarına gösterilen kaygı ve korkuya neden olan uyarınları gözlemlediklerinde, çocukların iletişimden uzak durması için ek pekiştirme koşulları sağlanacaktır. Bu aşamadan sonra iletişim kaygısının düzeyinin giderek artması ve çevrenin etkisiyle benzer etkileşimlerin devam etmesi ile iletişim kaygısının bu şekilde aktarılması ve sürdürülmesi beklenmektedir.

2.4.3.5. Genetik Yatkınlık

Kalıtım ve çevre insanlar üzerinde kişiliğin gelişmesinde en önemli iki faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenler iletişim kaygısı açıklanırken genetik ve çevresel faktörler ile birlikte açıklanmaktadır (McCroskey ve Richmond, 1987, s. 144).

Kaynağın öğrenilmiş ve koşullu bir argüman olduğu yönündeki açıklamalar en önemli kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşte önemli nokta kişinin kendisine yönelik ödüllendirme ya da onaylanma beklediği durumlarla daha çok meşgul olduğu yönündedir. Bu durumda ortaya çıkan deneyimlerin pek bir önemi yoktur ve gelen tepkiler cezalandırıcı olacaksa kişi için tercih sebebi olmayabilmektedir. Ortaya çıkan bu engel ya da ihlal sayıca çok fazla olması durumunda kişiler için iletişimlerde cezanın beklentisi artar ve kişi cezaya dair koşullanmış olur. Burada cezanın taşıdığı anlam daha çok alay edilme, aşağılanma, örselenme, kabul edilmeme gibi duygusal tepkilerin yanında bir takım fiziksel tepkiler ile de karakterizedir. Bu durumda vücudumuz daha yüksek düzeyde adrenalin salgılayarak ortaya çıkabilecek sorun ile baş etme yoluna gidebilir. Bu durum kontrol dışı bir şekilde gerçekleşirse, iletişim anında bir takım sorunlar ortaya çıkar ve iletişim tetiklenir. Bundan dolayı kaygılı ya da endişeli yapıya sahip bireylerde başkalarıyla iletişim kurma düşüncesi rahatsızlık verici olabileceği gibi başkalarıyla iletişim yoluna gitmeyi de tercih etmeyebilirler. Sonuç itibarıyla bu kişiler kişilerarası ilişkilerde zayıf davranmaktadırlar. Bu zayıflık ise beraberinde sorunun çözümü konusunda teşvik edici olabileceği gibi sorun karşısında ortaya çıkan endişeyi de arttırabilmektedir (Beatty ve Beatty, 1976, s. 369).

2.4.4. İlgili Araştırmalar

Çakmak (2014) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarının sosyal medya kullanımları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya dört farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 1139 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada yüksek iletişim kaygısı tespit edilen öğrencilerin sosyal medyayı daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Wrench ve diğerleri (2008) iletişim kaygısı ve sosyal fobinin ortak noktalarını inceledikleri araştırmada, dışadönük kişilik yapısının kişilerin sosyal iletişim kaygılarının %72'lik bir varyansını açıkladığını tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim kaygısının, iletişim kurma isteğinin ve kontrol arzusunun bireyin sosyal iletişim kaygı seviyesindeki varyansın %47'sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında insanların yabancı kişilere karşı tanıdıklarından daha fazla ve tanıdıklarına karşı ise bir arkadaşından daha fazla iletişim kaygısı yaşadıklarını bulgusuna ulaşılmıştır.

Menderes (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı, yüz yüze iletişim ve internet kullanım ilişkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının iletişim kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilimlerde öğrenim görenlerden daha fazla iletişim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Martin ve diğerleri (2002) öğrencilerin iletişim kaygıları ve öğretmenleri ile iletişim kurma nedenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kurma nedenleri beş başlık altında ilişki, işlevsel, katılım, mazeret belirtme ve yağılık olarak belirlenmiştir. Araştırma neticesinde işlevsel, katılım ve ilişki nedenlerle öğretmenlerle iletişimde anlamlı farklılık bulunmuş ve düşük iletişim kaygısına sahip öğrencilerin öğretmenleri ile bu nedenlerle daha fazla iletişim kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Francis ve Miller (2007) birinci sınıf üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarının seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma neticesinde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yüksek seviyede iletişim kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında iletişim kaygısının alt boyutlarından olan toplum içinde konuşma alt boyutunda yüksek iletişim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Okan (2021) tarafından yapılan çalışmada, iletişim kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkide COVID-19 korkusunun moderatör etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde, COVID-19 korkusunun iletişim kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkiyi artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca iletişim kaygısı ile özgüven arasında negatif ve anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Frantz ve diğerleri (2005) iletişim kaygısının cinsiyet ve üniversitedeki sınıf seviyesi ile olan ilişkisini incelediği çalışmada; erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha düşük düzeyde iletişim kaygısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversitede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre iletişim kaygısı bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Francis ve Miller (2007) birinci sınıf üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarının seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma neticesinde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yüksek seviyede iletişim kaygısı yaşadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında iletişim kaygısının alt boyutlarından olan toplum içinde konuşma alt boyutunda yüksek iletişim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tom ve diğerleri (2013) niversiteye hazırlık aşamasında olan öğrencilerin iletişim kaygılarını artıran nedenleri inceledikleri araştırmada, öğrencilerin grup tartışmalarında ve İngilizce konuşma esnasında kendilerini rahat hissetmedikleri, karşı cinste sınıf arkadaşlarının önünde sunum yapmaları istendiğinde gergin hissettikleri ve İngilizce kelimelerin telaffuzları sırasında kendilerinden emin olamamalarından iletişim kaygısı yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Tamer Gencer (2018) yaptığı araştırmada; sosyal medyayı aktif olarak kullanan insanların diğer insanlarla kurdukları iletişim esnasında yaşadıkları iletişim kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada demografik bilgiler açısından iletişim kaygısı ile anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Ayrıca sosyal medyanın iletişim kaygı düzeyini yükseltmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Ilias ve diğerleri (2013) niversitede muhasebe bölümünde öğrenim görmekte olan ğrencilerinin iletişim kaygılarının ölçülmesini amaçladıkları çalışmada; iletişim kaygısı leğinin 4 alt boyutu için katılımcıların %50'den fazlasının yüksek seviyede kaygı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada kadınların genel iletişim kaygısını erkeklerden daha fazla yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Çürük (2019) araştırmasında, anadilde iletişim kaygısının yabancı dilde iletişim hevesine ne kadar zarar verdiğini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya niversite düzeyinde öğrenim görmekte olan 208 ğrenci katılmıştır ve bu öğrencilerin tüm dersleri eksiksiz olarak verilmektedir. Araştırma sonucunda anadilde iletişim kaygısının sadece sınıf ortamında yabancı dilde iletişim kurma isteği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer durumlarda, anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

akmak ve Aktan (2016) niversite ğrencilerinin iletişim kaygıları, muziplik-takılma ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, iletişim kaygısının okul başarıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değerli (2020) tarafından yürütülen araştırma Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde farklı bölüm ve sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin iletişim kaygı

düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ek olarak iletişim kaygısının yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, genel not ortalaması ve ikamet kalitesi ile arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde iletişim kaygısı yaşadıkları; kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek düzeyde iletişim kaygısı geliştirdikleri bulgusuna rastlanılmıştır. Kişilerarası iletişim kaygısı ile katılımcıların sınıf dağılımı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erdoğan (2018) iletişim kaygısının aile ile olan ilişkisini incelediği araştırmada, iletişim kaygısının alt boyutu olan grup iletişiminde kadın ve erkek bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kadınlar erkeklere göre daha fazla iletişim kaygısı yaşamaktadırlar. Bunun yanında hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre ise, köyde geçirenlerin grup iletişim kaygısı diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak annesi çalışan katılımcıların çalışmayanlardan daha az grup iletişim kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir.

Sebastian ve diğerleri (2014) stajyer öğretmenlerin iletişim kaygı seviyelerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcı stajyer öğretmenler fen bilimleri, yabancı dil ve sosyal bilimler alanından seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sadece %5'lik bir grubun iletişim kaygısı yaşamadığı ve seçilen üç grup içerisinde en çok Fen Bilimleri alanındaki öğretmenlerin iletişim kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Said ve diğerleri (2013) mühendislik bölümü öğrencilerinin çalışma ortamlarındaki iletişim kaygılarının tespit etmeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre iletişim kaygısı mühendislik öğrencilerinin kendilerine güvenlerini ve sözlü iletişim becerilerini etkilemektedir. Başka bir deyişle mühendislik öğrencileri iletişim kaygısı nedeniyle sözel iletişim esnasında çekingen olmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde yöntem; araştırma modeli, evren/örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi alt başlıklar halinde incelenecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın türü nicel araştırmadır. Çalışmadaki örneklem grubunda yer alan katılımcıların iletişim kaygıları ile algılanan stres düzeylerinin birbirleri ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren/Örnekleme

Araştırma evreni olarak üniversite öğrencileri seçilmiştir. Literatürde örneklem büyüklüğü ile ilgili mutlak bir standart olmamasına rağmen araştırmada başvurulacak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinde örneklem sayısının ankette yer alan gözlenen değişkenlere oranının madde başına 4/1 ile 5/1 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Floyd ve Widaman, 1995). Bu çerçevede çalışmanın örneklemini üniversitelerin Tıp, Eczacılık, Beslenme ve Diyetetik, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Hemşirelik, Çocuk Gelişimi ve Sağlık Yönetimi programları olmak üzere 7 farklı bölümde okuyan 334 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %56,89'u (n=190) kadın ve %43,11'i (n=144) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan veriler, Google Forms'ta tasarlanan online anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada 44 ifade içeren anket formu hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi almak amacı ile 6 ifadeden oluşan Kişisel Bilgi Formuna yer verilmiştir. İkinci bölümde katılımcıların COVID-19 salgın sürecinde stres düzeylerini ölçmeye yönelik 14 ifade bulunmaktadır. Son olarak üçüncü bölümde ise katılımcıların COVID-19 salgın sürecindeki iletişim kaygıları hakkında bilgi almaya yönelik 24 ifade yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmaya dahil olan üniversite öğrencilerinin sosyodemografik bilgilerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretim şekli, ikamet etme şekli ve öğrenim gördüğü bölüm hakkındaki bilgilerini almaya yönelik 6 ifade yer almaktadır.

3.3.2. İletişim Kaygısı Ölçeği

İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) 1982 yılında McCroskey tarafından geliştirilen ve Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24) olarak adlandırılan ölçeğin Türkçe uyarlaması Çakmak (2014) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur. Çakmak (2014) güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.85$, Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.62$, Toplantı İletişimi Alt Ölçeği için $\alpha=0.70$, Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.71$ ve Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.79$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tekrar test güvenirlik katsayıları ise ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.81$, Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçek için $\alpha=0.71$, Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçek için $\alpha=0.72$, Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçek için $\alpha=0.47$ ve Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçek için $\alpha=0.78$ olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.93$, Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.79$, Toplantı İletişimi Alt Ölçeği için $\alpha=0.84$, Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.81$ ve Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeği için $\alpha=0.84$ olarak belirlenmiştir.

Totalde 24 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçek 5'li Likert şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları; Grup İletişim Kaygısını (1.2.3.4.5.ve 6.maddeler), Toplantı İletişim Kaygısını (7.8.9.10.11. ve 12. maddeler), Bireyler Arası İletişim Kaygısını (13.14.15.16.17. ve 18. maddeler) ve Genel İletişim Kaygısını (19.20.21.22.23. ve 24. maddeler) belirlemeye yönelik ifadeleri kapsamaktadır.

Ölçekteki maddelere verilen yanıtlar; kesinlikle katılıyorum=1 puan, katılıyorum=2 puan, kararsızım=3 puan, katılmıyorum=4 puan, kesinlikle katılmıyorum=5 puan olarak belirlenmiştir. Ölçeğin puanlaması aşağıdaki şekilde elde edilmektedir (aktaran Çakmak, 2014):

- Grup İletişim Kaygısı Ölçek Puanı = 18 – (1) + (2) - (3) + (4) - (5) + (6)
- Toplantı İletişim Kaygısı Ölçek Puanı = 18 - (7) + (8) + (9) –(10) – (11) + (12)
- Bireyler arası İletişim Kaygısı Ölçek Puanı = 18 – (13) + (14) – (15) + (16) + (17) – (18)
- Genel İletişim Kaygısı Ölçek Puanı = 18 + (19) – (20) + (21) – (22) + (23) – (24)

Grup, toplantı, bireyler arası ve genel iletişim kaygısı puanlarının düşük, orta ve yüksek puanlama türleri aşağıdaki şekilde verilmektedir:

Ölçek Puanları	Yüksek	Düşük
Toplam Puan	>80	<51
Grup İletişim Kaygısı Alt Puan	>20	<11
Toplantı İletişim Kaygısı Alt Puan	>20	<13
Kişilerarası İletişim Kaygısı Alt Puan	>18	<11
Genel İletişim Kaygısı Alt Puan	>24	<14

Kaynak: Çakmak, V. (2014). *İletişim kaygısının sosyal medya kullanımı üzerine olan etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine örnek olay incelemesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar 24-51 aralığında ise (Düzye 1) düşük düzey iletişim kaygısı, 51-80 puan aralığında ise (düzye 2) orta düzey iletişim kaygısı ve 81-120 aralığında ise (düzye 3) yüksek düzey iletişim kaygısı olmak üzere 3 farklı grupta incelenmektedir.

3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği

Araştırmada kullanılan Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ-14) Cohen ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Eskin ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe uyarlamaya dair iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.84$ olarak bulunmuştur. Test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.87$ olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur.

Kişilerin yaşamış oldukları durumların ne derece stresli algılandığını ölçmek için tasarlanan ASÖ-14, beşli Likert şeklindedir. Ölçekteki maddelere verilen yanıtlar; hiçbir zaman=0 puan, neredeyse hiçbir zaman=1 puan, bazen=2 puan, oldukça sık=3 puan, çok sık=4 puan olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilebilecek puan 0-56 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 11-26 arasında ise düşük stres düzeyini, 27-41 arasında ise orta stres düzeyini, 42-56 arasında ise yüksek stres düzeyini belirtmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir (Eskin vd., 2013).

3.4. Verilerin Analizi

COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin sahip oldukları iletişim kaygılarını ve algılanan stres düzeylerini tespit etmek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan anket verilerinin çözümlenmesinde aşağıdaki analizlerden yararlanılmıştır.

İletişim Kaygısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutları üzerinden hesaplanan ölçek puanları ile Algılanan Stres Ölçeğinden elde edilen total puanlar, normal dağılıma uygunluk durumu Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Kategorik değişkenler n(%) olarak belirtilmiştir. Kategorik değişkenler, gruplar arasında Pearson Ki-Kare Testi ve Fisher Freeman-Halton testleri ile karşılaştırılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach's alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Cronbach's Alfa, sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Ölçek puanlarının gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarında iki grup olması ve normal dağılıma uygunluk gözlenmesi durumunda Bağımsız Çift Örneklem T-testi, normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi durumunda Mann Whitney U, grup sayısının iki gruptan fazla ve

normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi durumunda ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonrasında genel anlamlılık bulunması durumunda alt grup analizler Dunn-Boenferroni testi kullanılarak hesaplanmıştır. İletişim Kaygısı Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeklerinden elde edilen total puanlar arasındaki ilişki ise korelasyon analizi ile çözümlenmiş olup Spearman korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 24 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, tüm analizler için istatistiksel anlamlılık $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerini test etmeye yönelik planlanan çalışma aşamalarından elde edilen veriler, uygulama sırasına göre ele alınarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır.

4.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ilişkin veri değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Değişkenler	n=334
Yaş	
18-20 Yaş	110(32,93)
21-23 Yaş	114(34,14)
24 Yaş ve üzeri	110(32,9)
Cinsiyet	
Kadın	190(%56,89)
Erkek	144(%43,11)
Medeni Durum	
Bekar ilişkisi yok	180(%53,89)
Bekar ilişkisi var	115(%34,43)
Evli	39(%11,68)
Bölüm	
Tıp	57(%17,07)
Beslenme ve Diyetetik	52(%15,57)
Eczacılık	50(%14,97)
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	47(%14,07)
Hemşirelik	45(%13,47)
Sağlık Yönetimi	42(%12,57)
Çocuk Gelişimi	41(%12,28)
Sınıf	
Hazırlık	14(%4,19)
1. Sınıf	98(%29,34)
2. Sınıf	124(%37,13)
3. Sınıf	30(%8,98)
4. Sınıf	37(%11,08)
5. Sınıf	17(%5,09)
6. Sınıf	14(%4,19)
Öğretim Şekli	
I. Öğretim	263(%78,74)
II. Öğretim	71(%21,26)
İkamet Etme Şekli	
Aile	117(%35,03)
Yurt	81(%24,25)
Arkadaş	70(%20,96)
Yalnız	66(%19,76)

*Veriler n(%) ve medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrenciler için medyan yaş 22 yıl (minimum:18-maksimum:49) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş bilgisi medyan yaş dikkate alınarak 18-20, 21-23 ve 24 Yaş ve üzeri olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde ise %32,9'unun 18-20 yaş, %34,14'ünün 21-23 yaş ve %32,93'ünün 24 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların %56,89'u kadın ve %43,11'i erkektir. Bekar ve ilişkisi olmayan katılımcıların oranının %53,89, bekar ilişkisi olan katılımcıların oranının %34,43 ve evli katılımcıların oranının %11,68 olduğu görülmektedir. Katılımcıların okudukları bölümlerin dağılımı incelendiğinde ise %17,07'sinin Tıp, %15,57'sinin Beslenme ve Diyetetik, %14,97'sinin Eczacılık, %14,07'sinin Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, %13,47'sinin Hemşirelik, %12,57'sinin Sağlık Yönetimi ve %12,28'inin Çocuk Gelişimi bölümü öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %4,19'unun hazırlık, %29,34'ünün 1.sınıf, %37,13'ünün 2. sınıf, %8,98'inin 3. sınıf, %11,08'inin 4. sınıf, %5,09'unun 5. sınıf ve %4,19'unun 6. Sınıf öğrencisi olduğu ve bu öğrencilerin %78,74'ünün I. öğretim ve %21,26'sının ise II. öğretime kayıtlı oldukları tespit edilmiştir. İkamet etme dağılımları incelendiğinde ise %35,03'ünün ailelerinin yanında ikamet ettikleri, %24,25'inin yurttan kaldıkları, %20,96'sının arkadaşlarıyla aynı evi paylaştığı ve %19,76'sının ise yalnız yaşamayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

4.2. İletişim Kaygısı Ölçeğine (İKÖ-24) İlişkin Bulgular

4.2.1. İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) Güvenirlik Analizi

Çalışmada kullanılan İletişim Kaygısı Ölçeğine (İKÖ-24) ait iç tutarlılığın değerlendirilebilmesi amacıyla hesaplanan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İletişim Kaygısı Ölçeğine (İKÖ-24) Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Alt Boyut	Puan	Cronbach's Alpha Değeri
İletişim Kaygısı Ölçeği	66(26:118)	0.93
<i>Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği</i>	17(6:30)	0.79
<i>Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeği</i>	17(6:30)	0.84
<i>Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği</i>	14(6:30)	0.81
<i>Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeği</i>	16(6:30)	0.84

**Veriler medyan (minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.*

Tablo 2 incelendiğinde; İletişim Kaygısı Ölçeğinin genelinden elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.93$ olarak hesaplanmış olup, İletişim Kaygısı Ölçeğinin genelinin güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir. Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin güvenilirliğine ait Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.79$ olarak hesaplanmış olup, ilgili alt ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin güvenilirliğine ait Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.84$ olarak hesaplanmış olup, ilgili alt ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin güvenilirliğine ait Cronbach's Alpha katsayısı ise $\alpha=0.81$ olarak hesaplanmış olup, ilgili alt ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Genel İletişim Alt Ölçeğinin güvenilirliğine ait Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.84$ olarak hesaplanmış olup, ilgili alt ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.2. İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara yönelik karşılaştırmalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

	İletişim Kaygısı Ölçeği
Yaş	
<i>18-20 yaş (n=110)</i>	63,50(26:118)
<i>21-23 yaş (n=114)</i>	66(27:109)
<i>24 ve üzeri yaş (n=110)</i>	68,50(29:116)
<i>p-değeri^b</i>	0,013
Cinsiyet	
<i>Kadın (n=190)</i>	67,50(30:116)
<i>Erkek (n=144)</i>	63(26:118)
<i>p-değeri^a</i>	0,001
Medeni Durum	
<i>Bekarım ilişkim yok (n=180)</i>	67(27:118)
<i>Bekarım ilişkim var (n=115)</i>	63(26:109)
<i>Evli (n=39)</i>	65(30:114)
<i>p-değeri^b</i>	0,126
Bölüm	
<i>Beslenme ve Diyetetik (n=52)</i>	62,50(26:118)
<i>Çocuk Gelişimi (n=41)</i>	64(27:87)
<i>Eczacılık (n=50)</i>	65(27:115)
<i>Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)</i>	68(28:108)
<i>Hemşirelik (n=45)</i>	62(36:103)
<i>Sağlık Yönetimi (n=42)</i>	67(29:114)
<i>Tıp (n=57)</i>	71(31:116)
<i>p-değeri^b</i>	0,066
Sınıf	
<i>Hazırlık (n=14)</i>	69(36:108)
<i>1. Sınıf (n=98)</i>	68,50(30:116)
<i>2. Sınıf (n=124)</i>	64(27:118)
<i>3. Sınıf (n=30)</i>	64,50(26:115)
<i>4. Sınıf (n=37)</i>	66(28:114)
<i>5. Sınıf (n=17)</i>	56(31:83)
<i>6. Sınıf (n=14)</i>	59(27:109)
<i>p-değeri^b</i>	0,155
Öğretim Şekli	
<i>I. Öğretim (n=263)</i>	65(26:118)
<i>II. Öğretim (n=71)</i>	68(28:100)
<i>p-değeri^b</i>	0,705
İkamet Etme Şekli	
<i>Aile (n=117)</i>	64(27:116)
<i>Arkadaş (n=70)</i>	63(26:109)
<i>Yalnız (n=66)</i>	62(31:94)
<i>Yurt (n=81)</i>	70(28:118)
<i>p-değeri^b</i>	0,016

*Veriler medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal- Wallis testi

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların yaş dağılımlarına göre İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,013$). İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin medyan ölçek puanının 18-20 yaş grubu öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Cinsiyet değişkenleri arasında yapılan karşılaştırmalarda İletişim Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,001$). Sonuç incelendiğinde, kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 67,50(minimum:30-maksimum:116) ve erkek katılımcılar için ise 63 (minimum:26-maksimum:118) olarak belirlenmiş olup, kadınların medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu tespit belirlenmiştir. Medeni duruma göre İletişim Kaygısı Ölçeği toplam puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,126$). Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre İletişim Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,066$). Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre İletişim Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=0,155$). Öğrencilerin öğretim şekillerine göre de ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,705$). Katılımcıların ikamet etme şekillerine göre İletişim Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,016$). İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, aileleri ile yaşayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 64(27:116), arkadaşıyla kalan öğrencilerin 63(26:109), yalnız yaşayanların 62(31:94) ve yurttan kalan öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 70(28:118) olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen toplam puanlardaki farklılığı meydana getiren ikamet yeri ya da yerlerini belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise yurttan kalan öğrencilerin medyan ölçek puanının yalnız yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Alt grup analizler kapsamında gerçekleştirilen diğer karşılaştırmalarda ise ikamet etme şekilleri arasında ölçekten elde edilen toplam puanların farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.2.3. Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin (İKÖ-24) Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara yönelik karşılaştırmalar Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4. Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

	Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği
Yaş Grupları	
<i>18-20 yaş (n=110)</i>	16(7:30)
<i>21-23 yaş (n=114)</i>	17(6:29)
<i>24 ve üzeri yaş (n=110)</i>	18(7:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,003
Cinsiyet	
<i>Kadın (n=190)</i>	18(7:30)
<i>Erkek (n=144)</i>	16(6:30)
<i>p-değeri^a</i>	0,001
Medeni Durum	
<i>Bekarım ilişkim yok (n=180)</i>	18(6:30)
<i>Bekarım ilişkim var (n=115)</i>	17(6:27)
<i>Evli (n=39)</i>	18(9:28)
<i>p-değeri^b</i>	0,152
Okunan Bölüm	
<i>Beslenme ve Diyetetik (n=52)</i>	14,50(7:30)
<i>Çocuk Gelişimi (n=41)</i>	17(7:24)
<i>Eczacılık (n=50)</i>	16(6:30)
<i>Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)</i>	17(6:27)
<i>Hemşirelik (n=45)</i>	17(8:28)
<i>Sağlık Yönetimi (n=42)</i>	18(7:28)
<i>Tıp (n=57)</i>	19(9:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,016
Sınıfınız	
<i>Hazırlık (n=14)</i>	19(10:26)
<i>1. Sınıf (n=98)</i>	18(9:29)
<i>2. Sınıf (n=124)</i>	17(6:30)
<i>3. Sınıf (n=30)</i>	17(7:30)
<i>4. Sınıf (n=37)</i>	17(7:30)
<i>5. Sınıf (n=17)</i>	16(9:24)
<i>6. Sınıf (n=14)</i>	15,50(6:25)
<i>p-değeri^b</i>	0,408
Öğretim Şekli	
<i>I. Öğretim (n=263)</i>	17(6:30)
<i>II. Öğretim (n=71)</i>	18(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,265
İkamet Etme Şekli	
<i>Aile (n=117)</i>	17(7:30)
<i>Arkadaş (n=70)</i>	16,50(6:30)
<i>Yalnız (n=66)</i>	18(8:28)
<i>Yurt (n=81)</i>	18(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,393

*Veriler medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal Wallis testi

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların yaş dağılımlarına göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,003**). Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin medyan ölçek puanının 18-20 yaş ve 21-23 yaş grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (**p<0,05**). Cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p<0,001**). Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 18 (minimum:7-maksimum:30) ve erkek katılımcılar için ise 16 (minimum:6-maksimum:30) olarak belirlenmiş olup, kadın katılımcıların medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Medeni duruma göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir (**p>0,05**). Bekar ve ilişkisi olmayan katılımcıların medyan ölçek puanı 18(6:30), bekar ve ilişkisi olan katılımcıların 17(6:27) ve evli olan katılımcıların medyan ölçek puanı 18(9:28)olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,016**). Grup İletişim Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde Beslenme ve Diyetetik 14,50(7:30), Tıp 19(9:30), Eczacılık 16(6:30), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 17(6:27), Hemşirelik 17(8:28), Sağlık Yönetimi 18(7:28) ve Çocuk Gelişimi 17(7:24) ölçek puanı olarak belirlenmiştir. Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanlarındaki farklılığı meydana getiren bölüm veya bölümleri belirlemek için yapılan alt grup analizler sonucu Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin ölçek puanlarının Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür (**p<0,05**). Alt grup analizler kapsamında gerçekleştirilen diğer karşılaştırmalarda ise katılımcıların okudukları bölümler arasında Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği'nden elde edilen toplam puanların farklılık göstermediği saptanmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir (**p=0,408**). Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin medyan ölçek puanı 19(10:26), 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 18(9:29), 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 17(6:30), 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 17(7:30), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 17(7:30), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 16(9:24) ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 15,50(6:25) olarak bulunmuştur. Katılımcıların öğretim şekillerine göre de Grup İletişim Kaygısı Alt

Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,265$). I. öğretimde okuyan öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(6:30) ve II. öğretimde okuyan öğrencilerin 18(6:30) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ikamet etme şekillerine göre Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,393$). Sonuç incelendiğinde; aileleri ile yaşayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(7:30), arkadaşları ile kalan öğrencilerin 16,50(6:30), yalnız yaşayanların 18(8:28) ve yurttan kalan öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 18(6:30) olarak bulunmuştur.

4.2.4. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Toplantı İletişimi Alt Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara yönelik karşılaştırmalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

	Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeği
Yaş	
18-20 yaş (n=110)	16(6:30)
21-23 yaş (n=114)	18(6:30)
24 ve üzeri yaş (n=110)	18(7:30)
<i>p-değeri</i> ^b	0,004
Cinsiyet	
Kadın (n=190)	18(6:30)
Erkek (n=144)	16(6:30)
<i>p-değeri</i> ^a	0,001
Medeni Durum	
Bekarım ilişkim yok (n=180)	18(6:30)
Bekarım ilişkim var (n=115)	17(6:30)
Evli (n=39)	16(6:30)
<i>p-değeri</i> ^b	0,427
Bölüm	
Beslenme ve Diyetetik (n=52)	15(6:30)
Çocuk Gelişimi (n=41)	17(7:26)
Eczacılık (n=50)	16,50(6:29)
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)	18(8:30)
Hemşirelik (n=45)	18(7:30)
Sağlık Yönetimi (n=42)	17(9:30)
Tıp (n=57)	18(7:30)
<i>p-değeri</i> ^b	0,005
Sınıf	
Hazırlık (n=14)	17,50(9:30)
1. Sınıf (n=98)	18(7:30)
2. Sınıf (n=124)	17(7:30)
3. Sınıf (n=30)	18(7:29)
4. Sınıf (n=37)	18(6:30)
5. Sınıf (n=17)	15(6:23)
6. Sınıf (n=14)	14,50(6:30)
<i>p-değeri</i> ^b	0,164
Öğretim Şekli	
I. Öğretim (n=263)	17(6:30)
II. Öğretim (n=71)	17(6:25)
<i>p-değeri</i> ^b	0,790
İkamet Etme Şekli	
Aile (n=117)	17(6:30)
Arkadaş (n=70)	16(6:28)
Yalnız (n=66)	16(6:25)
Yurt (n=81)	18(7:30)
<i>p-değeri</i> ^b	0,006

*Veriler medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal Wallis testi

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların yaş dağılımlarına göre Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,004**). Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde 18-20 yaş grubundaki katılımcıların medyan ölçek puanının 21-23 yaş grubu ve 24 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (**p<0,05**). Cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p<0,001**). Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 18 (minimum:6-maksimum:30) ve erkek katılımcılar için ise 16 (minimum:6-maksimum:30) olarak belirlenmiş olup, kadınların medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Medeni duruma göre Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Bekar ve ilişkisi olmayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 18(6:30), bekar ve ilişkisi olan öğrencilerin 17(6:30) ve evli olan öğrencilerin medyan ölçek puanı 16(6:30) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeği puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,005**). Toplantı İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen ölçek puanları incelendiğinde ise Beslenme ve Diyetetik 15(6:30), Tıp 18(7:30), Eczacılık 16,50(6:29), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 18(8:30), Hemşirelik 18(7:30), Sağlık Yönetimi 17(9:30) ve Çocuk Gelişimi 17(7:26) olarak belirlenmiştir. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanlarındaki farklılığı meydana getiren bölüm veya bölümleri belirlemek için yapılan alt grup analizler sonucu, Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Toplantı İletişim Kaygısı Ölçek puanlarının Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (**p<0,05**). Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,164$). Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin medyan ölçek puanı 17,50(9:30), 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 18(7:30), 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 17(7:30), 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 18(7:29), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 18(6:30), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 15(6:23) ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 14,50(6:30) olarak bulunmuştur. Katılımcıların öğretim şekillerine göre de Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,790$). I. Öğretime

kayıtlı öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(6:30), II. Öğretime kayıtlı öğrencilerin ise 17(6:25) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların ikamet etme şekillerine göre Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,006$). Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde, aileleri ile yaşayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(6:30), arkadaşları ile kalan öğrencilerin 16(6:28), yalnız yaşayanların 16(6:25) ve yurtda kalan öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 18(7:30) olarak bulunmuştur. Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanlarındaki farklılığı meydana getiren ikamet yeri yada yerlerini belirlemek için yapılan alt grup analizler sonucu, yurtda kalan öğrencilerin medyan ölçek puanının yalnız yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Alt grup analizler kapsamında gerçekleştirilen diğer karşılaştırmalarda ise ikamet etme şekilleri arasında Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.2.5. Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik

Faktörler ile Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Bireyler Arası İletişimi Alt Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara ilişkin karşılaştırmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

	Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği
Yaş	
18-20 yaş (n=110)	14(6:28)
21-23 yaş (n=114)	15(6:24)
24 ve üzeri yaş (n=110)	14(6:30)
p-değeri ^a	0,499
Cinsiyet	
Kadın (n=190)	14(6:30)
Erkek (n=144)	14(6:28)
p-değeri ^a	0,249
Medeni Durum	
Bekarım ilişkim yok (n=180)	14(6:30)
Bekarım ilişkim var (n=115)	14(6:25)
Evli (n=39)	15(6:26)
p-değeri ^b	0,135
Bölüm	
Beslenme ve Diyetetik (n=52)	13(6:28)
Çocuk Gelişimi (n=41)	14(6:22)
Eczacılık (n=50)	14(6:27)
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)	16(6:24)
Hemşirelik (n=45)	13(6:24)
Sağlık Yönetimi (n=42)	14(6:26)
Tıp (n=57)	14(6:30)
p-değeri ^b	0,708
Sınıf	
Hazırlık (n=14)	14,50(7:22)
1. Sınıf (n=98)	14(6:30)
2. Sınıf (n=124)	14(6:28)
3. Sınıf (n=30)	13,50(6:27)
4. Sınıf (n=37)	16(6:26)
5. Sınıf (n=17)	14(6:22)
6. Sınıf (n=14)	12(6:25)
p-değeri ^b	0,481
Öğretim Şekli	
I. Öğretim (n=263)	14(6:30)
II. Öğretim (n=71)	14(6:24)
p-değeri ^b	0,803
İkamet Etme Şekli	
Aile (n=117)	14(6:30)
Arkadaş (n=70)	14(6:27)
Yalnız (n=66)	13,50(6:24)
Yurt (n=81)	16(6:30)
p-değeri ^b	0,097

*Veriler medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal Wallis testi

Tablo 6 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına göre Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,499$). Cinsiyet faktörleri arasında yapılan karşılaştırmalarda Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,249$). Medeni duruma göre Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,135$). Bekar ve ilişkisi olmayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 14(6:30), bekar ve ilişkisi olan öğrencilerin 14(6:25) ve evli olan öğrencilerin medyan ölçek puanı ise 15(6:26) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,708$).). Sonuç incelendiğinde; Beslenme ve Diyetetik 13(6:28), Tıp 14(6:30), Eczacılık 14(6:27), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 16(6:24), Hemşirelik 13(6:24), Sağlık Yönetimi 14(6:30) ve Çocuk Gelişimi 14(6:22) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,481$). Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin medyan ölçek puanı 14,50(7:22), 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 14(6:30), 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 14(6:28), 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 13,50(6:27), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 16(6:26), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 12(6:20) ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 14(6:22) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim şekillerine göre de Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeği'nden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,803$). Öğrencilerin ikamet etme şekillerine göre Bireyler Arası İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,097$). Aile yanında yaşayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 14(6:30), ev arkadaşı ile yaşayan öğrencilerin 14(6:27), yalnız yaşayan öğrencilerin 13,50(6:24) ve yurtdışı ikamet eden öğrencilerin ise ölçek puanı 16(6:30) olarak bulunmuştur.

4.2.6. Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara yönelik karşılaştırmalar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

	Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeği
Yaş	
<i>18-20 Yaş (n=110)</i>	15(6:30)
<i>21-23 Yaş (n=114)</i>	16(6:30)
<i>24 Yaş ve üzeri (n=110)</i>	17(6:30)
<i>p-değeri^a</i>	0,022
Cinsiyet	
<i>Kadın (n=190)</i>	17(6:30)
<i>Erkek (n=144)</i>	15,50(6:30)
<i>p-değeri^a</i>	0,005
Medeni Durum	
<i>Bekarım ilişkim yok (n=180)</i>	17(6:30)
<i>Bekarım ilişkim var (n=115)</i>	15(6:30)
<i>Evli (n=39)</i>	16(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,177
Bölüm	
<i>Beslenme ve Diyetetik (n=52)</i>	15(6:30)
<i>Çocuk Gelişimi (n=41)</i>	14(6:22)
<i>Eczacılık (n=50)</i>	16,50(7:29)
<i>Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)</i>	17(6:30)
<i>Hemşirelik (n=45)</i>	16(6:27)
<i>Sağlık Yönetimi (n=42)</i>	16(6:30)
<i>Tıp (n=57)</i>	18(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,143
Sınıf	
<i>Hazırlık (n=14)</i>	17(8:30)
<i>1. Sınıf (n=98)</i>	18(6:30)
<i>2. Sınıf (n=124)</i>	15,50(6:30)
<i>3. Sınıf (n=30)</i>	17(6:29)
<i>4. Sınıf (n=37)</i>	16(6:30)
<i>5. Sınıf (n=17)</i>	12(6:20)
<i>6. Sınıf (n=14)</i>	14,50(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,032
Öğretim Şekli	
<i>I. Öğretim (n=263)</i>	16(6:30)
<i>II. Öğretim (n=71)</i>	16(6:25)
<i>p-değeri^b</i>	0,834
İkamet Etme Şekli	
<i>Aile (n=117)</i>	16(6:30)
<i>Arkadaş (n=70)</i>	15(6:28)
<i>Yalnız (n=66)</i>	13,50(6:24)
<i>Yurt (n=81)</i>	18(6:30)
<i>p-değeri^b</i>	0,002

*Veriler medyan(minimum:maksimum) olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal Wallis testi

Tablo 7 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,022**). Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren yaş grubu ya da gruplarını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin medyan ölçek puanının 24 yaş ve üzeri öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (**p<0,05**). Cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,005**). Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 17(minimum:6-maksimum:30) ve erkek katılımcılar için ise 15,50 (minimum:6-maksimum:30) olarak belirlenmiş olup, kadın katılımcıların medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Medeni duruma göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir (**p=0,177**). Bekar ve ilişkisi olmayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(6:30), bekar ve ilişkisi olan öğrencilerin 15(6:30) ve evli olan öğrencilerin medyan ölçek puanı ise 16(6:30) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir (**p=0,143**). Genel İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen ölçek puanları incelendiğinde, Beslenme ve Diyetetik 15(6:30), Tıp 18(6:30), Eczacılık 16,50(7:29), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 17(6:30), Hemşirelik 16(6:27), Sağlık Yönetimi 16(6:30) ve Çocuk Gelişimi 14(6:22) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanlara yönelik yapılan karşılaştırmalarda ölçek puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,032**). Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin medyan ölçek puanı 17(8:30), 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 18(6:30), 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 15,50(6:30), 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 17(6:29), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 16(6:30), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 12(6:20) ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise medyan ölçek puanı 14,50(6:30) olarak bulunmuştur. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren sınıf ya da sınıfları belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise 1. sınıftaki öğrencilerin medyan ölçek puanının 5. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (**p<0,05**). Alt grup analizler kapsamında gerçekleştirilen diğer karşılaştırmalarda ise sınıflar arasında ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır (**p>0,05**). Öğrencilerin öğretim şekillerine göre de Genel İletişim

Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,834$). I. Öğretime kayıtlı öğrencilerin medyan ölçek puanı 16(6:30), II. Öğretime kayıtlı öğrencilerin ise 16(6:25) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ikamet etme şekillerine göre Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeğinden elde edilen puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,002$). Aile yanında yaşayan öğrencilerin medyan ölçek puanı 16(6:30), ev arkadaşı ile yaşayan öğrencilerin 15(6:28), yalnız yaşayan öğrencilerin 13,50(6:24) ve yurttan ikamet eden öğrencilerin ise ölçek puanı 18(6:30) olarak bulunmuştur. Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanındaki fark yaratan grubu meydana getiren ikamet yeri ya da yerlerini belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise yurttan ikamet eden öğrencilerin medyan ölçek puanının yalnız yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Aynı şekilde yurttan ikamet eden öğrencilerin medyan ölçek puanının ev arkadaşları ile yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Alt grup analizler kapsamında gerçekleştirilen diğer karşılaştırmalarda ise ikamet etme şekilleri arasında Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.2.7. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin, İletişim Kaygısı Ölçeğinden elde edilen puanlarının düşük, orta ve yüksek puanlama düzeyleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeyleri

İletişim Kaygısı Düzeyleri	
Düşük Düzey (<51)	68(%20,36)
Orta Düzey (51-80)	213(%63,77)
Yüksek Düzey (>80)	53(%15,87)

*Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

İletişim Kaygısı Ölçeğine (İKÖ-24) göre her katılımcının kendilerine ait iletişim kaygısı puanları bulunmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde; İletişim kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar; (1.düzye) düşük düzey iletişim kaygısı, (2.düzye) orta düzey iletişim kaygısı ve (3.düzye) yüksek düzey iletişim kaygısı olmak üzere üç farklı düzeyde incelenmiştir. Katılımcılarda, düşük düzey iletişim kaygısı taşıyanların oranı %20,36, orta düzey iletişim kaygısı taşıyanların oranı %63,77 ve yüksek düzey iletişim kaygısı taşıyanların oranı %15,87 olarak belirlenmiştir.

4.2.8. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeylerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim kaygısı düzeylerinin sosyodemografik özelliklerine ilişkin karşılaştırmalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların İletişim Kaygısı Düzeylerinin Sosyodemografik Faktörler ile Karşılaştırılması

İletişim Kaygısı Düzeyleri				
	Düşük (n=68)	Orta (n=213)	Yüksek (n=53)	p-değeri
Yaş				
18-20 yaş (n=110)	29(%42,65)	71(%33,33)	10(%18,87)	
21-23 yaş (n=114)	20(%29,41)	77(%36,15)	17(%32,08)	<0,027 ^d
24 Yaş ve Üzeri(n=110)	19(%27,94)	65(%30,52)	26(%49,06)	
Cinsiyet				
Kadın (n=190)	27(%39,71)	123(%57,75)	40(%75,47)	<0,001 ^d
Erkek (n=144)	41(%60,29)	90(%42,25)	13(%24,53)	
Medeni Durum				
Bekar ilişkisi yok (n=180)	30(%44,12)	120(%56,34)	30(%56,60)	
Bekarım ilişkisi var (n=115)	27(%39,71)	73(%34,27)	15(%28,30)	0,257 ^d
Evlü (n=39)	11(%16,18)	20(%9,39)	8(%15,09)	
Bölüm				
Beslenme ve Diyetetik (n=52)	18(%26,47)	30(%14,08)	4(%7,55)	
Çocuk Gelişimi (n=41)	8(%11,76)	29(%13,62)	4(%7,55)	
Eczacılık (n=50)	12(%17,65)	33(%15,49)	5(%9,43)	
FTR (n=47)	6(%8,82)	34(%15,96)	7(%13,21)	0,060 ^d
Hemşirelik (n=45)	8(%11,76)	27(%12,68)	10(%18,87)	
Sağlık Yönetimi (n=42)	5(%7,35)	29(%13,62)	8(%15,09)	
Tıp (n=57)	11(%16,18)	31(%14,55)	15(%28,30)	
Sınıfınız				
Hazırlık (n=14)	12(%17,65)	72(%33,80)	14(%26,42)	
1. Sınıf (n=98)	24(%35,29)	77(%36,15)	23(%43,40)	
2. Sınıf (n=124)	9(%13,24)	15(%7,04)	6(%11,32)	
3. Sınıf (n=30)	11(%16,18)	20(%9,39)	6(%11,32)	0,362 ^d
4. Sınıf (n=37)	5(%7,35)	11(%5,16)	1(%1,89)	
5. Sınıf (n=17)	4(%5,88)	9(%4,23)	1(%1,89)	
6. Sınıf (n=14)	3(%4,41)	9(%4,23)	2(%3,77)	
Öğretim Şekliniz				
I. Öğretim (n=263)	52(%76,47)	170(%79,81)	41(%77,36)	0,812 ^d
II. Öğretim (n=71)	16(%23,53)	43(%20,19)	12(%22,64)	
İkamet Etme Şekli				
Aile (n=117)	24(%35,29)	69(%32,39)	24(%45,28)	
Arkadaş (n=70)	17(%25)	45(%21,13)	8(%15,09)	0,040 ^e
Yalnız (n=66)	19(%27,94)	41(%19,25)	6(%11,32)	
Yurt (n=81)	8(%11,76)	58(%27,23)	15(%28,30)	

*Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

**d: Pearson Ki-Kare testi, e: Fisher Freeman Halton testi

Tablo 9 incelendiğinde; katılımcıların yanıtları yaş dağılımları ile iletişim kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,027$). İletişim kaygısı düzeyleri arasında yapılan alt grup analizlerde ise düşük iletişim kaygısı düzeyine sahip 18-20 yaş grubunda yer alan katılımcı oranının yüksek iletişim düzeyine sahip 18-20 yaş grubunda yer alan katılımcı oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Yüksek iletişim kaygısı düzeyine sahip 24 yaş ve üzeri katılımcı oranının orta iletişim düzeyine sahip 24 yaş ve üzeri katılımcı oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde iletişim kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,001$). İletişim kaygısı düzeyleri arasında yapılan alt grup analizlerde ise düşük iletişim kaygısı düzeyine sahip kadın katılımcı oranının orta ve yüksek iletişim düzeyine sahip kadın katılımcı oranına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $p<0,05$ ve $p<0,05$). Düşük iletişim kaygısı düzeyine sahip erkek katılımcı oranının orta ve yüksek iletişim düzeyine sahip erkek katılımcıların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $p<0,05$ ve $p<0,05$). Öğrencilerin ikamet ettikleri yer dağılımları bakımından iletişim kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,040$). İletişim kaygısı düzeyleri arasında fark yaratan grubu meydana getiren ikamet şekillerini belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise orta düzey iletişim kaygısına sahip öğrencilerin yurtda kalma oranı düşük düzey iletişim kaygısına sahip öğrencilere göre daha yüksektir ($p<0,05$). Katılımcıların medeni durum, öğrenim gördükleri bölüm, devam ettikleri sınıf ve öğretim şekilleri göre İletişim Kaygısı Ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. (sırasıyla $p=0,257$, $p=0,060$, $p=0,362$ ve $p=0,812$).

4.3. Algılanan Stres Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.3.1. Algılanan Stres Ölçeği Güvenirlik Analizi

Çalışmada kullanılan Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Algılanan Stres Ölçeği Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Puan	Cronbach's Alpha Değeri
Algılanan Stres Ölçeği	29(6:56)	0.85

Algılanan Stres Ölçeğinin güvenirlğine ait Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur. Algılanan Stres Ölçeğinin güvenirlliğinin iyi düzeyde olduğu görölmektedir.

4.3.2. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Algılanan Stres Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara yönelik karşılaştırmalar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

	Algılanan Stres Ölçeği
Yaş	
18-20 yaş (n=110)	30(7:55)
21-23 yaş (n=114)	29(6:47)
24 ve üzeri yaş (n=110)	29(9:56)
p-değeri ^c	0,078
Cinsiyet	
Kadın (n=190)	30,19±7,94
Erkek (n=144)	28,42±8,52
p-değeri ^c	0,052
Medeni Durum	
Bekarım ilişkim yok (n=180)	30(6:50)
Bekarım ilişkim var (n=115)	29(9:55)
Evli (n=39)	30(8:56)
p-değeri ^b	0,731
Bölüm	
Beslenme ve Diyetetik (n=52)	21(6:49)
Çocuk Gelişimi (n=41)	29(9:42)
Eczacılık (n=50)	26,50(11:39)
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (n=47)	28(16:40)
Hemşirelik (n=45)	32(21:45)
Sağlık Yönetimi (n=42)	30(19:47)
Tıp (n=57)	39(27:56)
p-değeri ^b	0,001
Sınıf	
Hazırlık (n=14)	29(7:50)
1. Sınıf (n=98)	30(6:56)
2. Sınıf (n=124)	29,50(12:47)
3. Sınıf (n=30)	28(9:47)
4. Sınıf (n=37)	26(8:34)
5. Sınıf (n=17)	26,50(11:46)
6. Sınıf (n=14)	27,50(15:43)
p-değeri ^b	0,210
Öğretim Şekli	
I. Öğretim (n=263)	29(7:56)
II. Öğretim (n=71)	31(6:55)
p-değeri ^a	0,301
İkamet Etme Şekli	
Aile (n=117)	30(7:56)
Arkadaş (n=70)	29(9:47)
Yalnız (n=66)	29(6:55)
Yurt (n=81)	30(16:50)
p-değeri ^b	0,103

*Veriler medyan(minimum:maksimum) ve ortalama ± st.sapma olarak ifade edilmiştir.

**a: Mann Whitney U testi, b: Kruskal Wallis testi, c: Bağımsız çift örneklem t testi

Tablo 11 incelendiğinde; katılımcıların yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda Algılanan Stres Ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,078$). Cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda da Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,052$). Kadınlar katılımcılarda ortalama ölçek puanı $30,19\pm 7,94$ ve erkek katılımcılarda ise $28,42\pm 8,52$ olduğu belirlenmiştir. Medeni duruma göre Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,731$). Bekar ve ilişkisi olmayan öğrencilerin medyan ölçek puanı $30(6:50)$, bekar ve ilişkisi olan öğrencilerin $29(9:55)$ ve evli olan öğrencilerin medyan ölçek puanı ise $30(8:56)$ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarına göre Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,210$). Hazırlık sınıfında olan öğrencilerin medyan ölçek puanı $29(7:50)$, 1. sınıf öğrencilerinin $30(6:56)$, 2. sınıf öğrencilerinin $29,50(12:47)$, 3. sınıf öğrencilerinin $28(9:47)$, 4. sınıf öğrencilerinin $26(8:34)$, 5. sınıf öğrencilerinin $26,50(11:46)$ ve 6. sınıf öğrencilerinin medyan ölçek puanı $27,50(15:43)$ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim şekillerine göre de Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,301$). I. öğretimde okuyan öğrencilerin medyan ölçek puanı $29(7:56)$ ve II. öğretimde okuyan öğrencilerin $31(6:55)$ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ikamet etme şekillerine göre Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=0,103$). Aileleri ile kalan öğrencilerin medyan ölçek puanının $30(7:56)$, arkadaşı ile kalan öğrencilerin $29(9:47)$, yalnız kalanların öğrencilerin $29(6:55)$ ve yurttan kalan öğrencilerin medyan ölçek puanı $30(16:50)$ olarak saptanmıştır.

Katılımcıların okudukları bölümler arasında yapılan karşılaştırmalarda Algılanan Stres Ölçek puanının farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,001$). Alt grup analizler incelendiğinde, Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Eczacılık bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının Hemşirelik ve Tıp bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının Hemşirelik ve Tıp bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının Hemşirelik ve Tıp bölümünde

okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Sağlık Yönetimi bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının Tıp bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin Algılanan Stres Ölçek puanlarının Tıp bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

4.3.3. Katılımcıların Algılanan Stres Düzeyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin, Algılanan Stres Ölçeğinden elde edilen puanlarının düşük, orta ve yüksek puanlama düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Algılanan Stres Düzeyleri

Algılanan Stres Düzeyleri	
Düşük Düzey Stres (<27)	119(%35,63)
Orta Düzey Stres (27-41)	192(%57,49)
Yüksek Düzey Stres (>41)	23(%6,89)

**Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.*

Katılımcıların yanıtladığı Algılanan Stres Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar, düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç farklı düzeyde incelenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde; Düşük stres düzeyine sahip öğrencilerin oranı %35,63, orta stres düzeyine sahip öğrencilerin oranı %57,49 ve yüksek stres düzeyine sahip öğrencilerin oranı %6,89 olduğu belirlenmiştir.

4.3.4. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin sosyodemografik özelliklerine ilişkin karşılaştırmalar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ-14) Sosyodemografik Faktörler İle Karşılaştırılması

	Algılanan Stres Düzeyleri			p-değeri
	Düşük (n=119)	Orta (n=192)	Yüksek (n=23)	
Yaş Grupları				
18-20 yaş	29 (%24,37)	72(%37,50)	9(%39,13)	0,057 ^d
21-23 yaş	42(%35,29)	67(%34,90)	5(%21,74)	
24 yaş ve üzeri	48(%40,34)	53(%27,60)	9(%39,13)	
Cinsiyet				
Kadın (n=190)	59(%49,58)	120(%62,50)	11(%47,83)	0,054 ^d
Erkek (n=144)	60(%50,42)	72(%37,50)	12(%52,17)	
Medeni Durum				
Bekar ilişkisi yok (n=180)	63(%52,94)	103(%53,65)	14(%60,87)	0,333 ^d
Bekarım ilişkisi var (n=115)	42(%35,29)	69(%35,94)	4(%17,39)	
Evlü (n=39)	14(%11,76)	20(%10,42)	5(%21,74)	
Bölüm				
Beslenme ve Diyetetik (n=52)	45(%37,82)	6(%3,12)	1(%4,35)	<0,001 ^e
Çocuk Gelişimi (n=41)	12(%10,08)	28(%14,58)	1(%4,35)	
Eczacılık (n=50)	25(%21,01)	25(%13,02)	0	
FTR (n=47)	20(%16,81)	27(%14,06)	0	
Hemşirelik (n=45)	7(%5,88)	36(%18,75)	2(%8,70)	
Sağlık Yönetimi (n=42)	10(%8,40)	31(%16,15)	1(%4,35)	
Tıp (n=57)	0	39(%20,31)	18(%78,26)	
Sınıf				
Hazırlık (n=14)	5(%4,20)	8(%4,17)	1(%4,35)	0,565 ^d
1. Sınıf (n=98)	34(%28,57)	57(%29,69)	7(%30,43)	
2. Sınıf (n=124)	37(%31,09)	77(%40,10)	10(%43,48)	
3. Sınıf (n=30)	9(%7,56)	20(%10,42)	1(%4,35)	
4. Sınıf (n=37)	18(%15,13)	16(%8,33)	3(%13,04)	
5. Sınıf (n=17)	9(%7,56)	8(%4,17)	0	
6. Sınıf (n=14)	7(%5,88)	6(%3,12)	1(%4,35)	
Öğretim Şekli				
I. Öğretim (n=263)	97(%81,51)	148(%77,08)	18(%78,26)	0,649 ^d
II. Öğretim (n=71)	22(%18,49)	44(%22,92)	5(%21,74)	
İkamet Etme Şekli				
Aile (n=117)	38(%31,93)	69(%35,94)	10(%43,48)	0,561 ^d
Arkadaş (n=70)	28(%23,53)	38(%19,79)	4(%17,39)	
Yalnız (n=66)	28(%23,53)	36(%18,75)	2(%8,70)	
Yurt (n=81)	25(%21,01)	49(%25,52)	7(%30,43)	

*Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

**d: Pearson Ki-Kare Testi, e: Fisher Freeman Halton

Tablo 13 incelendiğinde; katılımcıların okudukları bölümler ile algılanan stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Algılanan stres düzeyleri arasında farklılıkları meydana getiren bölüm ya da bölümleri belirlemek amacıyla yapılan alt grup analizlerde; düşük düzey stres gözlenen grupta Beslenme ve Diyetetik bölümünde okuyan öğrencilerin oranı orta ve yüksek düzey stres gözlenen gruba göre daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Orta düzey stres gözlenen grupta Hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin oranı düşük düzey stres grubuna göre daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Yüksek düzey stres gözlenen grupta Tıp bölümünde okuyan öğrencilerin oranı orta düzey stres gözlenen gruba göre daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerde düşük stres düzeyine sahip katılımcı tespit edilememiş, %20,31 orta düzeyde stres, %78,26'sının ise yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirlenmiştir. Tıp Fakültesinde okuyan öğrenciler diğer bölümler ile karşılaştırıldığında ise yüksek düzeyde strese sahip öğrencilerin %78,26'sını oluşturdukları görülmektedir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, devam ettikleri sınıf, öğrenim şekilleri ve ikamet etme şekilleri bakımından algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (sırasıyla $p=0,057$, $p=0,054$, $p=0,333$, $p=0,128$, $p=0,565$, $p=0,649$ ve $p=0,561$).

4.4. Ölçekler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İletişim Kaygısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutları üzerinden hesaplanan ölçek puanlarının Algılanan Stres Ölçeği puanları ile ilişkisi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmada Kullanılan Algılanan Stres Ölçeği İle İletişim Kaygısı Ölçeği Arasındaki İlişki

	Algılanan Stres Ölçeği	
	r	p
İletişim Kaygısı Ölçeği	0,24	<0,001
Grup İletişim Kaygısı Alt Ölçeği	0,28	<0,001
Toplantı İletişim Kaygısı Alt Ölçeği	0,26	<0,001
Bireyler Arası İletişimi Kaygısı Alt Ölçeği	0,18	<0,001
Genel İletişim Kaygısı Alt Ölçeği	0,24	<0,001

r_s: Spearman korelasyon katsayısı

Tablo 14 incelendiğinde; İletişim Kaygısı Ölçeğinin geneli, Grup İletişimi Alt Ölçeği, Toplantı İletişimi Alt Ölçeği, Bireyler Arası İletişimi Alt Ölçeği ve Genel İletişim Alt Ölçeğinden elde edilen ölçek puanları ile Algılanan Stres Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (**sırasıyla p<0,001, p<0,001, p=0,001, p<0,001 ve p<0,001**). İletişim Kaygısı Ölçeğinin geneli ve alt boyutları üzerinden hesaplanan ölçek puanları ile Algılanan Stres Ölçeğinden hesaplanan puanların birlikte artış göstermesi ya da tersi bir şekilde birlikte azalma gözlenmesi beklenmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin iletişim kaygıları ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılacaktır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin analiz bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerde iletişim kaygısının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde elde edilen bulgu ile paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Değerli (2020) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarını belirlemek için yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinde iletişim kaygısının orta düzeyde olduğu bildirilmiştir. Çakmak (2014) tarafından 1139 üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırmada da üniversite öğrencilerinde iletişim kaygısının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde Çürük (2019) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı düzeylerinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencilerinin iletişim kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin orta düzeyde iletişim kaygısına sahip oldukları görülmektedir. İletişim kaygısının düşük olması bireyler için herhangi bir sorun oluşturmamaktadır fakat iletişim kaygısında ortaya çıkan yükselme bireylerin sosyal olarak içe kapanmasını ve bu nedenle de iletişim kurmamasına sebep olabilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde iletişim kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Kadın öğrencilerin iletişim engellerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu, özellikle topluluk önünde konuşma, sosyal ortamlarda daha çok bulunma, ikili ilişkileri sürdürme, toplantılarda aktif rol oynama gibi durumlarda erkek öğrencilere kıyasla daha fazla zorlandıkları ve endişe yaşadıkları saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ulaşılan bulgunun literatür ile tutarlı ve uyumlu olduğu görülmektedir. Değerli (2020) tarafından üniversitede öğrenim gören kadın öğrencilerin iletişim kaygısının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çürük (2019) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı düzeylerini incelediği araştırmasında da kadın üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı erkek üniversite öğrencilerin iletişim kaygısından yüksek bulunmuştur. Aynı araştırmada erkek

öğrencilerin yabancı dil iletişim kaygısı ise kadın öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Erdoğan (2018) tarafından yapılan ve aile iletişim kalıpları üzerindeki iletişim kaygısını incelediği araştırmasında kadın bireylerin iletişim kaygısı düzeylerinin erkek bireylerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Çakmak (2014) tarafından yapılan çalışmada da kadın üniversite öğrencilerinde iletişim kaygısı erkek üniversite öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Benzer biçimde Nelson ve diğerleri (2006) sınıftaki sözlü etkinlikler söz konusu olduğunda kadın öğrencilerin daha fazla iletişim kaygısı yaşadıkları bildirilmektedir. Bu durum, kadın öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende hissetmeleri gerekmesi ve bu sebepten her türlü olumsuzluktan, hatalarını başkalarının önünde ortaya çıkarabilecek faaliyetlerden kaçınmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Dolayısıyla kadın öğrenciler daha fazla etkin ve kendinden emin görünmekten hoşlanırlar. Bu konuda olmadıklarını hissettiklerinde kaygılarını artırırlar. Diğer açıdan erkek öğrencilerin, hoş olmayan duygularda daha fazla öz kontrole ve kendilerini soyutlama yeteneğine sahip olmaları daha az kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca kadınların erkeklerden daha fazla duygusal ve bilişsel yakınlık gösterdikleri şeklinde de açıklanabilir.

Erözkan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da bu çalışma ile tutarlı olarak kadınların iletişim kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada kadınların eleştirilmeye, reddedilmeye ve değersizlik duygusuna daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Benzer biçimde Amerika’da 672 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada kadın öğrencilerde iletişim durumları erkek öğrencilere göre daha yapıcı ve ödüllendirici bulunmuştur. Aynı çalışmada kadın üniversite öğrencilerinde iletişim kurma isteği ve bu anlamda adım atma düşüncesi erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Pearson vd., 2011). Araştırmalardan elde edilen bulgular göstermiştir ki; kadınların erkeklere kıyasla iletişim kaygısı düzeyleri daha yüksektir. Kadınların erkeklere göre daha fazla endişe ve iletişim kaygısı yaşamaları onların topluluk önünde konuşmalarını ve toplantılarda aktif rol almalarını engellerken, ilişkilerinde sorun yaşamalarına da sebep olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, birinci sınıf öğrencilerde iletişim kaygısının beşinci sınıf öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma kapsamında ulaşılan bulguyla benzerlik gösteren sonuçların olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde Nayeem ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıfa giden öğrencilerde iletişim

kaygısı diğer sınıf kademelerinde okuyan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Iheanacho (2007) tarafından yapılan araştırmada da eğitim düzeyi ile iletişim kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuş, eğitim seviyesi arttıkça iletişim kaygısının düştüğü bildirilmiştir. Dolayısıyla literatür, mevcut çalışmadaki eğitim seviyesi arttıkça iletişim kaygı düzeyi düşmektedir tezini destekler niteliktedir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça bireylerin daha fazla mesleki bilgi ve donanıma sahip oldukları, çok sayıda deneyim kazandıkları ve iletişim becerileri geliştirdikleri için iletişim kaygılarının eğitim seviyesi düşük olan bireylere kıyasla daha düşük olmasıyla açıklanabilir.

24 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların 18-20 yaş ve 21-23 yaş grubu katılımcılarına göre daha yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşadıkları araştırmanın yaş değişkeninden elde edilen bulguları arasındadır. Değerli (2020) tarafından yürütülen araştırmada ise 18-20 yaş ve 21-23 yaş arasındaki katılımcıların, 27-29 yaş arasındaki katılımcılara göre iletişim kaygısı düzeyinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Erdoğan (2018) tarafından yürütülen araştırmada iletişim kaygısı ve alt boyutlarının kırsal kesimde yaşamış bireylerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise yurtda kalan katılımcıların üniversite hayatını aile yanında, arkadaşları ile birlikte ve yalnız yaşamayı tercih eden diğer katılımcılara göre daha fazla iletişim kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuç literatürdeki bu bulguyu desteklemekte, bireyin birlikte kalınan kişilerden etkilendiği görülmektedir. Bu durum, yaşadığı bölgede eğitim görme fırsatı bulunmayan eğitim hayatını yurtda kalarak sürdüren öğrencilerin; ailelerinden, arkadaş çevrelerinden, alıştığı ortamlardan ayrılarak farklı sorumluluklar altına girmeleri ile uyum problemleri yaşamalarına ve beraberinde iletişim kaygısı geliştirmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %57,49 (n=192) orta düzey stres %35,63 (n=119) düşük düzey stres ve yüksek stres düzeyine sahip öğrencilerin oranı ise %6,89 (n=23) olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının orta düzeyde strese sahip oldukları görülmektedir. Alateeq ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise COVID-19 salgını sırasında yüz yüze eğitimin askıya alınması sonucunda öğrenciler arasında algılanan stres düzeyi araştırılmıştır. 367 öğrenci üzerine yapılan araştırma neticesinde

katılımcıların %55'inin (n=202) orta düzeyde stres, %30,2'sinin (n=111) yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışma COVID-19'un yeni bir salgın olarak kabul edilmesinin kısa bir süre ardından araştırılmıştır. Çalışma sonucunda %30,2 (n=111) orana sahip öğrenci dağılımı yüksek stres düzeyine sahipken mevcut çalışmada bu oranın %6,89 (n=23) olduğu görülmektedir. Akut stres belirtileri genellikle stresli bir olayın ilk ayında görülür (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Mevcut veriler ise Dünya Sağlık Örgütü'nün COVID-19 salgınının pandemi ilan etmesinden 2 yıldan fazla bir sürenin ardından toplanmıştır. Araştırma sürecinde Dünya Sağlık Örgütü'nün politikaları sonucunda COVID-19 pandemisi kontrol altına alınmıştır. Bu nedenle üniversite öğrencileri daha az stres semptomları göstermiş olabilirler şeklinde açıklanabilir.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencisi katılımcılarda yaş aralıkları ile algılanan stres düzeyleri arasında istatistiksel anlamda herhangi bir farklılık saptanmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise yaş ile algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Akandere ve diğerleri (2009) ve Uyan (2014) tarafından yürütülen araştırmalarda üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ve yaşları arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçları ile tutarlı değildir. Uyan (2014) bu durumun sebebi olarak ise yaşın ilerlemesi ile beraber hayattaki belirsizliklerin azalması veya kabullenilebilir düzeye gelmesi, evlilik kararının alınması ve bu doğrultuda sorumlulukların eş ile paylaşılması, hayattan beklentilerin ve hayallerin gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmeye yakın olunması, çalışma hayatına atılarak ya da emekli olarak ekonomik özgürlüğün sağlanması gibi değişiklerin olduğunu raporlamaktadır. Diğer açıdan literatürdeki bazı araştırma sonuçları mevcut araştırmayı desteklemektedir. Gürel ve diğerleri (2015) tarafından üniversitede eğitim gören öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yürütülen çalışmada, yaş değişkenine göre algıladıkları stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Kesen ve Akyüz (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin algıladıkları stresin öğrencilerin yaş grupları ile anlamlı fark oluşturmadığı sonucu bildirilmektedir. Altunkol (2011) tarafından ise üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ve yaşları arasında pozitif yönde ve oldukça düşük seviyede ancak anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların algıladıkları stres düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatür incelendiğinde ise araştırma sonucu ile tutarlı ve çelişmekte olan çalışmaları görmek mümkündür (Eşigül, 2013; Altundağ, 2011; Yerlikaya, 2009; López-Atanes ve diğerleri, 2021; Altunkol, 2011; Costa ve diğerleri, 2021).

Eşigül (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal problem çözme becerilerinin aracı veya düzenleyici rolünü incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen pandemi döneminde yapılan bir çalışmada algılanan stres ölçeğinde kadınların erkeklerden daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. COVID-19 döneminde yapılan bir başka çalışmada algılanan stres ölçeğinde kadınların erkeklerden daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır (López-Atanes vd.,2021). İtalya’da cinsiyet ve algılanan stres üzerine çalışma sonucunda, algılanan stres değerleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiş; kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde strese sahip oldukları belirlenmiştir (Costa vd., 2021). Altundağ (2011) üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre algılanan stres düzeyleri arasında fark olmadığını bildirmektedir. Benzer şekilde Yerlikaya (2009) tarafından üniversitedeki kadın öğrencilerin algılanan stres puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Altunkol (2011) çalışmasında da kadın öğrencilerin algılanan stres puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu bildirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler sonucu katılımcıların algılanan stres düzeyinin öğrencilerin sınıf düzeylerinden etkilenmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulgu ile tutarlı araştırmalar mevcuttur. Özden Çetin (2010) tarafından yürütülen üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada katılımcıların sınıflarına göre algılanan stres düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucunu bildirilmiştir. Uyan (2014) tarafından yürütülen çalışma da sınıf seviyeleri ile algılanan stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Gürel ve diğerleri (2015) tarafından üniversitede eğitim gören öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin tespiti ve bu değişkenlerin algılanan

stres düzeylerini ne derece etkilediği araştırılmıştır ve araştırma neticesinde katılımcıların, sınıf kademeleri ile algıladıkları stres puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı bildirilmiştir. Kesen ve Akyüz (2015) tarafından yapılan çalışma da bu bulguyu desteklerken Pitt ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma farklı olarak sınıf düzeyleri ile stres düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin akademik stres faktörlerinin yanı sıra üniversiteye başlama, aile ve finansal durum da dahil olmak üzere, dönem boyunca farklı zamanlarda bir dizi stres faktörünün etkin olduğu, ilk yarıyılın başlangıcı ve bitişinin, stresle ilgili olumsuz sonuçlar için en riskli dönemi kapsadığı şeklinde açıklar. Yanık (2017) tarafından yapılan çalışmada medeni duruma göre algılanan stres düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Benzer şekilde stres düzeyinin üniversite eğitimi sırasında birlikte kalınan kişilerden de etkilenmediği görülmektedir. Gürel ve diğerleri (2015) araştırmasında katılımcıların ikamet ettikleri yer (aile/akraba, evde arkadaş, yurt) değişkenine göre stres seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını bildirmişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırmadaki tezi kanıtlar niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı ve algılanan stres düzeyleri belirlenmiş ve iletişim kaygısı ve algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara odaklanıldığında, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin orta düzey stres ve orta düzey iletişim kaygısı yaşadıkları bulunmuştur. Üniversite dönemi, çoğu faaliyetlerde, doğrudan çıktının kısa sürede yansıtılması gerektiğinden bireyin en stresli olduğu dönem olduğu düşünülebilir. Bu süreç kuşkusuz yüksek düzeyde endişe uyandırmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin iletişim kaygısı geliştirmelerine, stres düzeylerinde artışa sebep olmaktadır.

İletişim Kaygısı Ölçeğinin Geneli, Grup İletişimi Alt Ölçeği, Toplantı İletişimi Alt Ölçeği, Bireyler Arası İletişimi Alt Ölçeği ve Genel İletişim Alt Ölçeğinden elde edilen ölçek puanları ve Algılanan Stres puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İletişim kaygısı ve algılanan stres düzeyindeki artış veya azalış durumlarına göre diğer değişken aynı yönde etkilenecektir. Ek olarak iletişim kaygısı ölçek puanları yüksek olan bireylerin algıladıkları stres düzeyinin yüksek olduğu; iletişim kaygısı ölçek puanları düşük olan bireylerin ise algıladıkları stres düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversiteler, insanı hayata hazırladıkları bilgisini ancak yaşam için gerekli olan gerçek bilgi, beceri ve tutumlara dikkat ederek ve bunları öğretirken ego gücünü geliştiren bir ortam sağlayarak işler hale getirebilir ve bağımsız düşünme yeteneğini besleyerek ve kişilerin zihin gücünü kullanarak mümkün olabilir. Bu nedenle üniversiteler, bireyi geleceğe hazırlama görevinin temel olgularıdır. Eğitimden sorumlu kişilerin bu gerçeklerin gereklerini yerine getirecek bilgi, beceri ve tutumlarla hareket etmeleri halinde ruh sağlığı korunabilir. Üniversitelerde ruh sağlığı kavramı, öğrencileri psikolojik olgunluğa ulaştıracak ölçü ve koşullar olarak değerlendirilmelidir. Çağdaş eğitim profesyonelleri tarafından ise iletişim becerilerine olan ilgi ve mevcut engeller göz önüne alınarak etkili iletişimin gelişimini teşvik eden ve öğrencileri psikolojik olgunluğa ulaştıracak bir eğitim modeli geliştirilmelidir. Bu model çok yönlü olmalı, bilgi, beceri ve tutum alanlarına hitap etmeli ve hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişim biçimlerini kapsamalıdır.

Topluluk önünde konuşmak/dinlemek iletişim kaygısına yol açan en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle sosyal ilişkilerinde pasif kalmayı tercih eden, iletişimden kaçınan, akademik toplantılara katılmak istemeyen ve daha çok yazma alanında eğilim gösteren öğrenciler muhtemelen iletişim kaygılarını azaltmak amacı ile bu şekilde davranmaktadırlar. Bu soruna bir çözüm olarak ve COVID-19 pandemisinin öğrencilerdeki iletişim kaygısı ve stres düzeylerindeki artış dikkate alınarak, Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyeleri tarafından, sınıf içerisinde öğrencilerin psikolojik problemlerin gözlemi, yüksek risk altında olup olmadıkları ve uygun izleme ve müdahaleye ihtiyaç duyan bireylerin belirlenmesi önerilmektedir. Bir sonraki aşamada ise psikolojik destek birimlerine katılmaları konusunda teşvik edilmeli ve başlangıçtaki durumları ile ilerlemeleri hakkında izlenimlerinin değerlendirilmesi faydalı olabilir.

Politika yapıcılar ve ruh sağlığı uzmanları, gençlerin COVID-19 pandemisi gibi halk sağlığı krizleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için ruh sağlığı müdahalelerinin mevcut ve uygun olmasını sağlamalıdır. Pandemi nedeniyle ev karantinası ve okulların kapanmasının yol açabileceği olası olumsuz etkileri pandemiye yapıcı bir açıdan algılamaya ve zor zamanlarda olumlu yönleri keşfetmeye yönlendirmek, pandemi ile başa çıkmalarına yardımcı olmak için uygun bir yöntem olabilir. Ayrıca ruh sağlığı uzmanları tarafından halk sağlığı krizi sırasında sürecin nasıl yönetileceği konusunda kılavuzlar geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularının yorumlanmasında çeşitli sınırlamalar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, bu çalışmanın kesitsel doğası, risk ve koruyucu faktörleri ve ruh sağlığı arasındaki ilişkinin nedensellik yönünü belirleme yeteneğini sınırlandırmaktadır. Bu ilişkileri netleştirmek için takip anketleri içeren boylamsal bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Başka bir ifadeyle daha sıkıntılı bir kişi kendini koruyucu adımlar atmaya daha az eğilimli olabilir. Ayrıca, öğrencilerin ruh sağlığı durumlarındaki olumsuz sonuçlardan korunma veya risk ile hangi potansiyel faktörlerin ilişkili olabileceği belirsizdir ve bu bilgi eksikliği uygun psikolojik müdahalelerin kullanılmasını engelleyebilir. COVID-19 pandemisinin öğrencilerin ruh sağlıkları üzerindeki etkilerini belirleme gücü mevcut çalışma ve önceki çalışmaların örneklem büyüklüğü ile sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte yapılacak

araştırmaların COVID- 19 salgın sürecinden etkilenen farklı popölasyonlar üzerinde gerçekleştirilmesi detaylı bulgular elde etmek adına faydalı olabilir.



KAYNAKÇA

- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Altuntaş Demir, N. (2020). *Halk oyunları sporcularının algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Giresun.
- Andersen, P. A., Andersen, J. F. ve Garrison. J. P. (1978). Singing apprehension and talking apprehension: The development of two constructs. [Şarkı söyleme kaygısı ve konuşma kaygısı: İki yapının gelişimi]. *Sign Language Studies*, 19, 155-186. DOI:10.1353/sls.1978.0003
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen Hoeksama, S. (2006). *Hilgard's introduction to psychology* (Y. Alagon, Çev.). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydemir, Ö. (2005). Güncel psikoloji ve psikiyatri. *Hekimler Yayın Birliği*, (4), 34-36.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydın, M. ve Yıldız, M. (2000). *Yirmibirinci yüzyılda polis: Temel sorunlar, çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Sibel Yayınları.
- Ayres, J. (1989). The impact of communication apprehension and interaction structure on initial interactions. [İletişim kaygısı ve etkileşim yapısının ilk etkileşimler üzerindeki etkisi]. *Communication Monographs*, 56, 75-88.
- Aziz, A. (2016). *İletişime giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Aziz, A. (2017). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, H. (2004). *İletişim sosyolojisi*. Isparta: SDÜ Basımevi.
- Baltaş, A., Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2016). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, A.G. (2013). Genç ve gençlik: Sosyolojik bakış. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-25.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-36.
- Başoğlu, S.T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Batıgün, A. D. ve Şahin, N. H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumunu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. [Akademik başarı: Olumlu ebeveynlik, benlik saygısı ve akademik erteleme etkileşimi]. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12280>.
- Beatty, M. J. ve Beatty P. J. (1976). Interpersonal communications anxiety theory into practice. [Kişilerarası iletişim kaygısı teorisini pratiğe dökmek]. *Interpersonal Relations And Education*, 15 (5), 368-372.
- Becerikli, S. Y. (2000). Örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişim ve kurum içi halkla ilişkilerin rolü: Beğendik A.Ş. örneği. *Selçuk İletişim Dergisi*, 1 (2), 73-89.
- Bekaroğlu, E. ve Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. DOI: 10.7816/nesne-08-18-14.
- Bıçakçı, İ. (2006). *İletişim ve halkla ilişkiler (eleştirel bir yaklaşım)*. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 38-51.
- Birimoğlu Okuyan, C., Karasu, F. ve Polat, F. (2020). Covid-19'un hemşirelik öğrencilerinin sağlık kaygısı düzeyleri üzerine etkisi (Özel sayı). *Van Sağlık Bilim Dergisi*, 2020(1), 45-52.

- Blume, B. D., Baldwin, T. T. ve Ryan, K. C. (2013). Communication apprehension: A barrier to students' leadership, adaptability and multicultural appreciation. [İletişim kaygısı: Öğrencilerin liderliğinin, uyarlabilirliğinin ve çok kültürlü takdirinin önünde bir engel]. *Academy of Management Learning Education*, 12, 158–72. DOI:10.5465/amle.2011.0127
- Booth-Butterfield, M. (2008). Communication apprehension and social anxiety. [İletişim kaygısı ve sosyal kaygı]. *The International Encyclopedia Of Communication (1. Baskı)*. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic099>
- Bourouiba, L. (2020). Turbulent gas clouds and respiratory pathogen emissions: Potential implications for reducing transmission of COVID-19. [Çalkantılı gaz bulutları ve solunum yolu patojen emisyonları: COVID-19'un bulaşmasını azaltmanın olası etkileri]. *Jama*, 323(18), 1837-1838.
- Braham, J. B. (1998). *Managing stress: Keeping calm under fire*. (V.G. Diker, Çev.). *Stres yönetimi: Ateş altında sakin kalabilmek (3.Baskı)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. [Başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi: Teorik temelli bir yaklaşım]. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Chopra, R. K. (2009). *Communication management*. [İletişim yönetimi]. Mumbai: Himalaya Publishing.
- Cüceloğlu, D. (2002): *Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı (14. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı (28. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, V. (2014). *İletişim kaygısının sosyal medya kullanımı üzerine olan etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine örnek olay incelemesi (Doktora Tezi)*. Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin iletişim kaygıları, muziplik/takılma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 42, 19-36.
- Çamdereli, M. (2015). *İletişime giriş (2. Baskı)*. İstanbul: Dem Yayınevi.
- Çetinkaya, B. (2017). *Etkili iletişim için gerekçeli yaşamak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çürük, A. E. (2019). *Anadil iletişim kaygısı ile yabancı dilde iletişime olan isteğin Türk üniversite ortamındaki ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences. [Yazma kaygısı üzerine ileri çalışmalar: SAT puanları, başarı beklentileri, ileri düzey kurslara katılma isteği ve cinsiyet farklılıkları]. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
- Daly, J. A. ve Friedrich, G. (1981). The development of communication apprehension: a retrospective analysis of contributory correlates. [İletişim kaygısının gelişimi: Katkıda bulunan bağıntıların geriye dönük bir analizi]. *Communication Quarterly*, 29 (4), 243-255.
- Daly, J.A., Caughlin, J.P. ve Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of social-communicative anxiety. [Sosyal-iletişimsel kaygı ile ilişkisi ve sonuçları]. (In. Daly, J.A., McCroskey, J.C. Ayres, J. ve Hopf, T.) *Avoiding Communication*, 21-74. New York: Hampton Press.
- Daştıoırl C. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dnyası Dergisi*, 4, 12-17.
- Değerli, N. (2020). *Üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı düzeyleri üzerine uygulamalı bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Derakshan, N. ve Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency and cognitive performance. [Anksiyete, işlem verimliliği ve bilişsel performans]. *European Psychologist*, 14(2), 168-176.
- Dilmen Bayar, B., Yaşar Can, S., Erten, M. ve Erkmen, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 12-25.
- Dolunay, Ş. ve Taştan, A. (2020). COVID-19 (Sars-cov2) sürecinin üniversite gençliği üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik nitel bir çalışma. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(29), 1232-1259
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elden, M. (2015). *Reklam ve reklamcılık*. İstanbul: Say Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, F. (2015). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Eroğlu, H. (2006). *Durumluluk-süreklilik kaygı düzeyi ile algılanan stres, kontrol düzeyi ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 225-240.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Eşigül, E. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisan Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Fisak, J. B. ve Grills-Taquechel, A. E. (2007). Parental modeling, reinforcement and information transfer: risk factors in the development of child anxiety? [Ebeveyn modellemesi, pekiştirme ve bilgi aktarımı: çocuk kaygısının gelişiminde risk faktörleri?]. *Clinical Child and Family Psychology*, 10 (3), 213-231.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. [Klinik değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde faktör analizi]. *Psychological Assessment*, (7), 286-299.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. [Duygunun aracı olarak başa çıkma]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475
- Francis, T.A. ve Miller, M.T. (2007). Communication apprehension: levels of first-generation college students at 2-year institutions. [İletişim kaygısı: 2 yıllık kurumlardaki birinci nesil üniversite öğrencilerinin seviyeleri]. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(1), 38-55.

- Frantz, J., Marlow, A. ve Wathen, J. (2005). Communication apprehension and its relationship to gender and college year. [İletişim kaygısı ve cinsiyet ve üniversite yılı ile ilişkisi]. *Journal of Undergraduate Research at Minnesota State University*, 5(7), 1-11.
- Gazioğlu, E. (2015). *Bağlanma stilleri algılanan sosyal destek benlik saygısı ve kişilik özellikleri bakımından ergenlerin stresle başa çıkma tarzları* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Geçimli, A. (2007). *Örgütsel davranış biçimi olarak iletişim* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Gönenç, Ö. (2014). *İletişim dünyası*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Greene, J. O. ve Sparks, G. G. (1983). Explication test of a cognitive model of communication apprehension: A new look at an old construct. [Bilişsel bir iletişim kaygısı modelinin açıklama testi: Eski bir yapıya yeni bir bakış]. *Human Communication Research*, 9(4), 349-366.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 91-109.
- Gündüz, S. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Afyon.
- Güney, S. (2000b). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, N. (2018). *İletişime giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürel, S., Demir, Ö., Adaklı, O. ve Balcı, M. (2015). Öğrenciler stres algıları doğrultusunda bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, (Özel Sayı)*, 133-145.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürüz, D. (2005). Düşünce yönetimi: Yaşam biçimini etkileme iletişimin kalitesini artırma. D. Gürüz ve A. Temel (Ed.). *İletişime Yeni Yaklaşımlar*, 1-24. İzmir: Nobel Basımevi.
- Güz, N., Küçükdoğan, R., Küçükdoğan, B., Sarı, N. ve Zeybek, I. (2002). *Etkili iletişim terimleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Han, F. ve Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 182-203.

- Hassall, T., Arquero, J., Joyce, J. ve Gonzalez, J. (2013). Communication apprehension and communication self-efficacy in accounting students. [Muhasebe öğrencilerinde iletişim kaygısı ve iletişim öz yeterliği]. *Asian Review of Accounting*, 21(2), 160-175.
- Huang, Y. (2010). *Family communication patterns, communication apprehension and socio-communicative orientative orientation: a study of chinese students* (Yüksek Lisans Tezi). [Aile iletişim kalıpları, iletişim kaygısı ve sosyo-iletişimsel oryantasyon yönelimi: Çinli öğrenciler üzerine bir çalışma] The Graduate Faculty Of The University Of Akron.
- Iheanacho, K. (2007). *Communication apprehension in Nigerian higher education: A case of Imo State University Owerri* (Yüksek Lisans Tezi). [Nijerya yüksek öğretiminde iletişim kaygısı: Bir Imo Eyalet Üniversitesi örneği]. University of Arkansas / Fayetteville.
- Ilias, A., Razak, M., ve Yunus, N. (2013). Communication apprehension: a case of Accounting students. [İletişim kaygısı: Muhasebe öğrencileri örneği]. *International Journal of Independent Research and Studies*, 2(1), 16-27.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları .
- John, W., Nelson, R. ve İsrail, A. C (2006). *Behavior Disorders of Childhood* (6. Baskı). [Çocuklukta Davranış Bozuklukları]. New Jersey: Person Education.
- Karahan, T. ve Sardoğan, M. E. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yönetimleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2014). Retorik ve iletişim. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 191-208.
- Kesen, M. ve Akyüz, B. (2015). Üniversite örgüt kültürü algılamaları ve demografik değişkenlerin algılanan stresi yordayıcı değişkenler olarak incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1),71-94.
- Kowalski, R. M. (2000). Anxiety. A. E. Kazdin, (Ed.). *Encyclopedia of psychology*. [Psikoloji ansiklopedisi] Washington: Oxford University Press.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1989). *Zorlanan insan: Kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. [Psikolojik stres ve başa çıkma süreci]. New York: Mcgraw Hill.
- Lazarus, R. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. [Stres, değerlendirme ve başa çıkma]. New York: Springer Publishing Company.
- López-Atanes, M., Pijoán-Zubizarreta, J. I., González-Briceño, J. P., Leonés-Gil, E. M., Recio-Barbero, M., González-Pinto, A., Segarra, R. ve Sáenz-Herrero, M. (2021). Gender-Based Analysis of the Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Healthcare Workers in Spain. [COVID-19 pandemisinin İspanya'daki sağlık çalışanları üzerindeki psikolojik etkisinin cinsiyete dayalı analizi]. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 692215. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.692215>
- Luceño-Moreno, L., Talavera-Velasco, B., García-Albuerno, Y. ve Martín-García, J. (2020). Symptoms of posttraumatic stress, anxiety, depression, levels of resilience and burnout in spanish health personnel during the COVID-19 pandemic. [COVID-19 salgını sırasında İspanyol sağlık personelinde travma sonrası stres, kaygı, depresyon, dayanıklılık düzeyleri ve tükenmişlik belirtileri]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5514. DOI:10.3390/ijerph17155514
- Majzoub, S., Alateeq, D. A., Aljhani, S. ve Althiyabi, I. (2020). Mental health among healthcare providers during coronavirus disease COVID-19 outbreak in Saudi Arabia. [Suudi Arabistan'da koronavirüs hastalığı COVID-19 salgını sırasında sağlık hizmeti sağlayıcıları arasında ruh sağlığı]. *J Infect Public Health*, 13 (10), 1432-1437. DOI: 10.1016/j.jiph.2020.08.013
- Martin, M. M., Valencic, K. M. ve Heisel, A. D. (2002). The relationship between students' communication apprehension and their motives for communicating with their instructors. [Öğrencilerin iletişim kaygıları ile öğretim elemanlarıyla iletişim kurma güdülerini arasındaki ilişki]. *Communication Research Reports*, 19(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08824090209384826>
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. [İletişime bağlı kaygı ölçütleri]. *Speech Monographs*, 37, 269-277. <https://doi.org/10.1080/03637757009375677>
- McCroskey, J.C. (1976). *Normative levels of communication apprehension among elementary and secondary school students* [İlkokul ve ortaokul öğrencileri arasında normatif iletişim kaygısı düzeyleri] (Unpublished Manuscript). West Virginia University / Morgantown. WV.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. [Sözlü iletişim kaygısı: Son teori ve araştırmaların bir

özeti]. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00599.x>

Mccroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. J. A. Daly ve J. C. Mccroskey (Ed.). *Avoiding Communication: Shyness, Reticece and Communication Apprehension*. [İletişimden Kaçınma: Utangaçlık, Suskunluk ve İletişim Kaygısı]. *Beverly Hills, CA: Sage*, 13-38.
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0525-3_21

Mccroskey, J. C. ve Beatty, M. J. (1986). Oral communication apprehension. [Sözlü iletişim kaygısı]. *Shyness: Perspectives On Research and Treatment*. New York, NY: Plenum Press, 279-293.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P. ve Davis, L. M. (1986) Apprehension about communicating with supervisors: A test of a theoretical relationship between types of communication apprehension. [Süpervizörlerle iletişim kurma kaygısı: İletişim kaygısı türleri arasındaki teorik bir ilişkinin testi]. *Western Journal of Speech Communication*, 50 (2), 171-182.

Mccroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. J. C. Mccroskey ve J. A. Daly, (Ed.). *Personality and Interpersonal Communication*. [Kişilik ve Kişilerarası İletişim]. *Sage Publications*, 129-156.

Mccroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1991). Quiet children and the classroom teacher. [Sessiz çocuklar ve sınıf öğretmeni]. *ERIC Clearing house On Reading and Communication Skills*.

Mcgrath, J. E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. *Social and Psychological Factors İn Stress*, 10–21.

Meera, K. P., Sebastian, R. M. ve Bindu, A. V. (2014). Prospective teachers level of communication apprehension. [Öğretmen adaylarının iletişim kaygısı düzeyleri]. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 17(2), 243-251.

Menderes, N. (2019). *İletişim kaygısı, yüz yüze iletişim ve internet kullanım ilişkisi: Selçuk Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Mutlu, E. (2012). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Sofos Yayınları

Nurkan, E. (2020). *Yetişkinlerin bağlanma stilleri ile duygusal zekâ, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Okan, N. (2021). Investigation of the moderator effect of the fear of COVID-19 in the relation between communication anxiety and self-efficacy. [İletişim kaygısı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkide COVID-19 korkusunun düzenleyici etkisinin incelenmesi]. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 62-77.
- Onur, B. (2006). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret AŞ.
- Özdemir, E. (2021). *Ergenlerin algıladığı anne-baba tutumlarının depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Konya.
- Özden Çetin, E. (2010). *Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özmen, A. S. (2016). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinde tükenmişlik düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pearson, J. C., Child, J. T., Degreeff, B. L., Sendlak, J. L. ve Burnett, A. (2011). The influence of biological sex, self-esteem, and communication apprehension on unwillingness to communicate. [Biyolojik cinsiyet, benlik saygısı ve iletişim kaygısının iletişim kurma isteksizliği üzerindeki etkisi]. *Atlantic Journal of Communication*, 19 (4), 216-227.
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G. ve Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. [Öğrencilerin dönem boyunca haftalık stres düzeyleri ve stres kaynakları üzerine bir keşif çalışması]. *Active Learning in Higher Education*, 19 (1), 61-75. <https://doi.org/10.1177/1469787417731194>
- Prusank, D. T. (1987). Communication apprehension: A summary of research in elementary schools. [İletişim kaygısı: İlköğretim okullarında yapılan araştırmaların özeti]. *Journal Of Thought*, 22 (4), 38-43.
- Rao, P. S. (2010). *Organisational behaviour*. [Örgütsel davranış] Mumbai: Himalaya PubHouse. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Rayudu, C. S. (2009). *Communication*. [İletişim]. Bombay: Global Media. <https://ebookcentral.proquest.com>

- Reddy G. S, Aswathappa, K. (2009). *Organisational behaviour*. [Örgütsel davranış].
Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Rowshan, A. (2003). Stress management. (C. Şahin, Çev.). *Stres yönetimi*. Ankara: SistemYayıncılık.
- Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. *COVID-19 (SARS-Cov-2 Enfeksiyonu) Rehberi*. 14.04.2020.
- Said, H., Kakepoto, I., Habil, H., Umrani, A. I. ve Memon, I. A. (2013). Analyzing oral communication apprehension prevailing among engineers in engineering workplace of Pakistan. [Pakistan'ın mühendislik işyerinde mühendisler arasında hakim olan sözlü iletişim endişesinin analizi]. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 4(3), 255-261. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p162>
- Salecl, R. (2013). On anxiety. (B. E. Aksoy, Çev.). *Kaygı üzerine*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sargın, N. (1990). *Lise I. ve lise III. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Sarı, S. (2007). *Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Saygılı, S. (2005). *Strese son*. İstanbul: Elit Yayıncılık.
- Selye, H. (1976). Stress Without Distress. [Sıkıntısız Stres]. *Psychopathology Of Human Adaptation* 137-146. Boston: Springer.
- Selye, H. M. D. (1974). Stress without distress. [Sıkıntısız Stres]. *J.B. Lippincott Company*, 24-34.
- Şahin, N. (1995). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Şahin, N. H. (1998). *Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Tabak, R. S. (1999). *Sağlık iletişimi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

- Tamer Gencer, Z. (2018). Sosyal medya kullanımının iletişim kaygısı bağlamında değerlendirilmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 11(2), 21-34.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tom, M. A., Johari, A., Rozaimi, A. ve Huzaimah, S. (2013). Factors contributing to communication apprehension among pre-university students. [Üniversite öncesi öğrencilerin iletişim kaygısına katkıda bulunan faktörler]. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(8), 665-669. DOI:10.5901/ajis.2013.v2n8p665
- Tuna, Y. (2012). *İletişim kavramı ve iletişim süreci*. İ. Vural, (Ed.). İletişim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, Z. ve Gürol, A. (2020). Eğitimde acil bir dönüşüm: COVID-19 pandemisi döneminde çevrimiçi ders alan üniversite öğrencilerinin stres algıları ve görüşleri. *Hayef: Journal of Education*, 17(2); 222-242. DOI:10.5152/hayef.2020.20018
- Turhan, H. (2007). *Tip 2 diabetes mellituslu hastalarda tedavi şekline ve hastalık süresine göre depresyon ve anksiyete* (Uzmanlık Tezi). Taksim Eğitim Ve Araştırma Hastanesi / Aile Hekimliği. İstanbul.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz K. (2005). *Genel iletişim kavramlar ve modeller* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. [Üniversite öğrencilerinin pandemi uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Bir odak grup tartışması]. *International Journal of Technology in Education and Science IJTES*, 4(4), 322-334. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- Uyan, A. (2014). *Ergenlerde algılanan stres ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Wheless, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. [Alıcı kaygısı ve iletişim

kaygısının sosyal bağlam boyutlarının incelenmesi]. *The Speech Teacher*, 24, 261–268.

Wrench, J. S., Brogan, S. M., McCroskey, J. M. ve Jowi, D. (2008). *Social communication apprehension: The intersection of communication apprehension and social phobia*. [Sosyal iletişim kaygısı: İletişim kaygısı ile sosyal fobinin kesişimi]. *Human Communication*, 11(4), 409-430.

Yalom, İ. (2001). *Existential psychotherapy*. (Z. İyidoğan Babayiğit, Çev.). *Varoluşçu psikoterapi*. Ankara: Kabalıcı Yayınevi.

Yanık, A. (2017). Muhasebe meslek mensuplarının algıladıkları stres düzeyine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 99-107 .

Yeni Elbay, R., Kurtulmuş, A., Arpacıoğlu, S. ve Karadere, E. (2020). Depression, anxiety, stress levels of physicians and associated factors in COVID-19 pandemics. [COVID-19 pandemilerinde hekimlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ve ilişkili faktörler]. *Psychiatry Research*, 290, 113-130. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113130

Yeniçıktı, N. T. (2010). *Halkla ilişkiler sürecinde sosyal kaygı düzeylerinin sosyal sorumluluk projeleri ile giderilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle baş açılmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 175-189.

EKLER

EK-A

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans Programı kapsamında, Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN danışmanlığında, Psikoloji yüksek lisans öğrencisi Seda SAĞLAM tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyi ile iletişim kaygıları arasındaki ilişkinin bir model etrafında incelenmesidir. Sizlerden beklentimiz ölçeklerdeki değerlendirme araçlarını eksiksiz biçimde doldurmanız olacaktır. Verecek olduğunuz samimi ve içten cevaplar ilgili araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu işlem tahmini olarak 10 dakikanızı alacaktır. Araştırmanın beklenen hiçbir riski ve yaratacağı bir rahatsızlığı yoktur. Araştırmanın sonuçları sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır.

Seda SAĞLAM

İstanbul Gelişim Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji ABD

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: _____

Medeni Durum: Bekarım ilişkim yok () Bekarım ilişkim var () Evli ()

Okuduğunuz Bölüm: _____

Sınıf: Hazırlık () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

Öğretim Şekli: I. Öğretim () II. Öğretim ()

İkamet Etme Şekli: Aile () Arkadaş () Yurt () Yalnız () Diğer _____

ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ (ASÖ-14)

Yönerge: Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.

	Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok sık
1. Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?					
2. Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?					
3. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz?					
4. Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başayla geldiniz?					
5. Geçen ay, hayatınızda ortaya çıkan önemli değişikliklerle etkili bir şekilde başa çıktığınızı ne sıklıkta hissettiniz?					
6. Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?					
7. Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz?					
8. Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz?					
9. Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?					
10. Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?					
11. Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkeleniniz?					
12. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz?					
13. Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?					
14. Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz?					

Ters puanlanan maddeler: 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13

ASÖ-10 maddeleri: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14

ASÖ-4 maddeleri: 2, 6, 7, 14

İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ (İKÖ-24)

1- Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Kararsızım 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum

	Yönerge: Lütfen her maddeyi okuyunuz ve duygularınızı ifade eden en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Grup tartışmalarına katılmayı sevmem.					
2	Grup tartışmalarına katılırken kendimi genellikle rahat hissedirim.					
3	Grup tartışmalarına katılırken gergin ve sinirli olurum.					
4	Grup tartışmalarına dahil olmayı severim.					
5	Yeni insanlarla bir grup tartışması içinde olmak beni gergin ve sinirli yapar.					
6	Grup tartışmalarına katılırken rahat ve sakinimdir.					
7	Bir toplantıya katılmak zorunda olduğumda, genellikle gerginimdir.					
8	Çoğunlukla, toplantılara katılırken sakin ve rahat olurum.					
9	Bir toplantıya bir fikri ifade etmek için davet edildiğimde çok sakin ve rahatımdır.					
10	Toplantılarda kendimi ifade etmekten korkarım.					
11	Toplantılarda iletişim kurmak genellikle beni rahatsız eder.					
12	Bir toplantıda soruları cevaplarken çok rahat olurum.					
13	Yeni tanıştığım birisiyle sohbet ederken kendimi çok gergin hissedirim.					
14	Diyaloglarda kendimi açıkça ifade etmekten korkmam.					
15	Diyalog kurma esnasında genellikle sinirli ve gerginimdir.					
16	Diyalog kurma esnasında genellikle sakin ve rahatımdır.					
17	Yeni tanıştığım birisiyle diyalog kurarken kendimi oldukça rahat hissedirim.					
18	Diyaloglarda kendimi açıkça ifade etmekten korkarım.					
19	Konuşma yapmaktan çekinmem/korkmam.					
20	Bir konuşma yaparken vücudumun bazı bölgelerini çok gergin ve kasılmış hissedirim.					
21	Bir konuşma yaparken kendimi rahat hissedirim.					
22	Konuşma yaparken aklım karışır ve düşüncelerim karmakarışık olur.					
23	Kendine güvenen bir şekilde konuşma yapabilirim.					
24	Konuşma yaparken o kadar kaygılı olurum ki aslında bildiğim gerçekleri unuturum.					