

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ VE BİLİŞSEL
DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM
PROGRAMLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

SAADET YAPAN

**GAZİANTEP
OCAK 2021**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ VE BİLİŞSEL
DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM
PROGRAMLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

SAADET YAPAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet MURAT
İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kaasım Fatih YAVUZ

GAZİANTEP
OCAK 2021

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Saadet YAPAN

Üniversite: Gaziantep Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tezin Başlığı: Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli
Psikoeğitim Programlarının Sınav Kaygısına Etkisi

Tezin Savunma Tarihi: 13/01/2021

Bu tezin doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kaasım Fatih YAVUZ
İkinci Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Mehmet MURAT

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Saadet YAPAN

Öğrenci Numarası: 201321834

Tezin Savunma Tarihi: 13.01.2021

ÖN SÖZ

Kabul ve kararlılık terapisi ve geleneksel bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisini incelediğim bu çalışmanın sonuçlarının araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlamasını temenni ederim.

Deneyisel bir araştırma yapmanın zorluklarını yaşadığım tez sürecim boyunca ilgi ve desteğini esirgemeyen, birlikte çalışmaktan keyif aldığım, karşılaştığım tüm zorluklar karşısında beni her zaman motive ederek her daim yanımda olan tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet MURAT'a ve kıymetli vaktini ayırarak tez danışmanım olmayı kabul eden, değerli bilgi ve önerileri ile sürecin her aşamasında katkıda bulunan, gerek bilim insanı gerek psikoterapist olarak duruşuyla örnek aldığım Doç. Dr. Kaasım Fatih YAVUZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanıdığım günden beri bana olan güvenini ve desteğini her zaman hissettiren ve katkılarıyla tezimi zenginleştiren Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya; yüksek lisans tez dönemimde olduğu gibi doktora öğrenimim boyunca da sorduğum her soruyu sabırla yanıtlayan ve bana her zaman destek olan çok değerli hocam Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK'a; tez jurimde yer alarak çok kıymetli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA'ya ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum, tez sürecimin yöntem ve analiz aşamasında değerli bilgilerini benimle paylaşan ve tez jurimde olmayı kabul ederek değerli vaktini ayıran Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e,

Geleneksel bilişsel davranışçı terapi temelli psiko eğitim programını hazırladığım süreçte bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşarak çalışmaya büyük katkı sunan Doç. Dr. Kadir ÖZDEL'e,

Bu çalışmanın ön uygulamasını gerçekleştirmemde bana her kolaylığı sağlayarak destek olan başta Erdem Koleji Genel Müdürü Mehmet Örfi SÖNMEZ olmak üzere Anadolu ve Fen Lisesi Müdürü Ökkeş ÜNLÜKAYA, Müdür Yardımcısı Ömer KIPIRTI ve Psikolojik Danışman Gülay ÇEVİK'e,

Asıl uygulamayı yaptığım zorlu süreç boyunca bana olan destekleri ve yardımlarından ötürü Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi psikolojik danışmanları Kemalettin MUKYAN ve Hakan BABA'ya,

Son olarak, tüm süreç boyunca manevi desteklerini her zaman hissettiğim başta Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DİNÇ olmak üzere çalışma arkadaşlarım Feyza TOPÇU, M. Gülçin TUTLU, Şeyma SEVGİCAN'a ve üzerimde sonsuz hakları bulunan aileme teşekkür ederim.

Ocak, 2021
Saadet YAPAN

ÖZET

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ

YAPAN, Saadet

Doktora Tezi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Bilimleri Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet MURAT

İkinci Danışman: Doç. Dr. K. Fatih YAVUZ

Ocak-2021, 215 sayfa

Bu araştırmanın amacı Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesi ve geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli psikoeğitim programı ile karşılaştırılmasıdır. DeneySEL desende gerçekleştirilen araştırmada veri toplama araçları olarak Kısa Semptom Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri, Kabul ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olma ölçütlerini karşılayan denekler ACT, BDT ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba atanmıştır. ACT grubunda yer alan deneklere yedi oturum, BDT grubunda yer alan deneklere ise sekiz oturumluk psikoeğitim programı uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları hem ACT hem BDT'nin öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu; bu etkinin izleme dönemlerinde de devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte uygulama sonrasında ACT grubunda yer alan deneklerin kaçınma ve birleşme düzeylerinde anlamlı azalma olduğu; BDT grubundaki deneklerin ise otomatik düşünce sıklıklarının azaldığı görülmüştür. Araştırma bulguları gruplara seçkisiz atama yapılamaması nedeniyle güçlü neden sonuç ilişkileri kurulmasına imkân vermese de sonuç olarak, geleneksel BDT'ye göre yeni bir yaklaşım olan ACT'in öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada BDT kadar etkili bir yaklaşım olduğuna dair önemli veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kabul ve kararlılık terapisi, bilişsel davranışçı terapi, kaygı, sınav kaygısı.

ABSTRACT

EFFECTS OF ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY AND COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY BASED PSYCHOEDUCATION PROGRAMS ON TEST ANXIETY

YAPAN, Saadet

PhD Dissertation

Educational Science Program

Supervisor: Doç. Dr. Mehmet MURAT

Co-Supervisor: Doç. Dr. Kaasım Fatih YAVUZ

January-2021, 215 pages

The aim of this study is to investigate the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) based psychoeducational program on test anxiety of high school senior students and compare to effectiveness of traditional CBT. Study was conducted in a pre-experimental design. Short Symptom Inventory, Test Anxiety Inventory, Avoidance and Fusion Scale Youth-8 and Automatic Thoughts Scale were used as data collection tools. Participants meeting the inclusion criteria were assigned to three groups as ACT, CBT and control group. ACT group received seven session and CBT group received eight session psychoeducational intervention while control group received no intervention. The results of the study showed that; both ACT and CBT are effective in reducing students' test anxiety and this effect maintained at 1 and 3 month follow up. However, it was seen there was a significant decrease in avoidance and fusion levels of the participants of the ACT group and automatic thoughts frequency of CBT group. Although the research findings don't allow strong cause-effect relationships to be established due to the inability to randomly assign subjects to groups; as a result, it provides important data that ACT, which is a new approach compared to traditional CBT; as effective as CBT that can be used in reducing students' test anxiety.

Keywords: Acceptance and commitment therapy, cognitive behavioral therapy, anxiety, test anxiety.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	13

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınav Kaygısı	14
2.1.1 Sınav Kaygısını Açıklayan Modeller	16
2.2. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)	19
2.2.1 ACT'in Felsefi ve Kuramsal Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık ve İlişkisel Çerçeve Kuramı	19
2.2.2 ACT'in Terapi Süreci ve Müdahale Boyutları	20
2.2.3 ACT'in Psikolojik Katılık Modeli ve Sınav Kaygısı	24
2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi	28
2.3.1 Bilişsel Davranışçı Terapi ve Sınav Kaygısı	32
2.4. İlgili Araştırmalar	34
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	34
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	40
3.2. Denekler ve Grupların Oluşturulması	41
3.3. Kontrol Grubu	44
3.4. Veri Toplama Araçları	44
3.4.1 Demografik Bilgi Formu	44

3.4.2 Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	44
3.4.3 Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)	45
3.4.4 Kısa Semptom Envanteri (KSE) - Ergen Formu	46
3.4.5 Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ).....	47
3.5. Deneysel Uygulama	48
3.5.1 Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı	48
3.5.1.1 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi.	48
3.5.1.2 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının uygulanması.	50
3.5.1.3 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının içeriği	50
3.5.2 Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programı	51
3.5.2.1 Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi.	51
3.5.2.2 Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının uygulanması.	52
3.5.2.3 Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının içeriği.	52
3.6. Verilerin Analizi	53

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırma Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Puanlarının Değerlendirilmesi	60
4.2. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesinin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.2.2 Araştırmanın Birinci Denencesinin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	69
4.3. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.3.1 Araştırmanın İkinci Denencesinin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.3.2 Araştırmanın İkinci Denencesinin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	77
4.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.5. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. ACT'in Sınav Kaygısına Etkisi	86
5.2. Psikolojik Esneklik Modeli ve Sınav Kaygısı	88
5.3. Geleneksel BDT'nin Sınav Kaygısına Etkisi ve ACT ile Karşılaştırılması	92

BÖLÜM VI SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç	98
6.2. Öneriler.....	99

KAYNAKLAR	103
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	215
VİTAE	215

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1 Araştırma deseni	41
Tablo 3.2 ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin cinsiyete göre dağılımı.....	43
Tablo 3.3 ACT yönelimli psikoeğitim programının amaçları.....	50
Tablo 3.4 BDT yönelimli psikoeğitim programının amaçları.....	52
Tablo 3.5 ACT grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi	54
Tablo 3.6 BDT grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi	55
Tablo 3.7 Kontrol grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi	56
Tablo 3.8 ACT, BDT kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerden elde edilen ön-test puanlarına ilişkin Levene Testi sonuçları.....	56
Tablo 3.9 ACT, BDT ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerden elde edilen ön-test puan dağılımlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.....	57
Tablo 4.1 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test, izleme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	60
Tablo 4.2 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	63
Tablo 4.3 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri'nden elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları.....	63
Tablo 4.4 Sınav Kaygısı Envanteri'nden elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri.....	64
Tablo 4.5 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutu ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	66
Tablo 4.6 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları	67
Tablo 4.7 Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutundan elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri.....	68

Tablo 4.8 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	70
Tablo 4.9 ACT, BDT ve kontrol gruplarının sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutundan elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları	70
Tablo 4.10 Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutundan elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri	71
Tablo 4.11 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	73
Tablo 4.12 ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları	74
Tablo 4.13 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Alt Boyutu Son-Test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	76
Tablo 4.14 ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları	76
Tablo 4.15 ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	78
Tablo 4.16 ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri duyuşsalılık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin friedman analizi sonuçları.....	79
Tablo 4.17 ACT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test, son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	81
Tablo 4.18 ACT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları	81
Tablo 4.19 ACT Grubunda Yer Alan Deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	82
Tablo 4.20 BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	83
Tablo 4.21 BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları	83
Tablo 4.22 BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği	62
Şekil 4.2 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği	66
Şekil 4.3 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği	69
Şekil 4.4 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği.....	73
Şekil 4.5 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği	75
Şekil 4.6 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği	78
Şekil 4.7 ACT ve kontrol gruplarının Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8'den elde edilen puanların ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği.....	80

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni.....	118
Ek 2. Sosyodemografik Bilgi Formu.....	119
Ek 3. Sınav Kaygısı Envanteri.....	120
Ek 4. Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği.....	121
Ek 5. Kısa Semptom Envanteri-Ergen Formu.....	122
Ek 6. Otomatik Düşünceler Ölçeği.....	124
Ek 7. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Programı.....	125
Ek 8. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) Temelli Psikoeğitim Programı.....	188

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

ACT	: Kabul ve Kararlılık Terapisi
BDT	: Bilişsel Davranışçı Terapi
KBÖ-G8	: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8
KSE	: Kısa Semtom Envanteri
ODÖ	: Otomatik Düşünceler Ölçeği
TÜRBAD	: Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği
SKE	: Sınav Kaygısı Envanteri
YKS	: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkiye eğitim sisteminde merkezi sınavlar önemli bir değerlendirme aracı olarak yer almakta, birçok gencin geleceği bu sınavlardan elde ettikleri sonuçlara göre şekillenmektedir. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin verilerine göre 2020 yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) 2.436.958 aday başvuru yapmış, tercih yapmaya hak kazanan 1.745.642 öğrenciden 1.151.632 kişi tercih yapmıştır. Aynı yıl içerisinde üniversitelerin toplam kontenjanı 838.221 olarak belirlenmiş ve 431.380'i lisans programı olmak üzere 781.165 aday üniversitelerin lisans ve önlisans programlarına yerleşmiştir (ÖSYM, 2020). Bu sayısal veriler sınava giren adayların yaklaşık yarısının üniversite eğitimi almaya hak kazanabildiğini göstermektedir. Sadece lisans programlarına yerleşen aday sayısına bakıldığında bu oran daha da düşmektedir. Üstelik öğrencilerin üniversitelerin herhangi bir lisans programından mezun olmaları da iş bulmalarına ya da yeterli maddi gelir sağlamalarına olanak sağlamamaktadır. Bu nedenle birçok öğrenci sınavlara hazırlık sürecinde yüksek bir çalışma performansı ve başarı göstererek iyi bir programa yerleşmek için çaba sarfetmekte, zorlu bir hazırlık sürecinden geçmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003, s.225). Bu zorlu rekabet sürecine ek olarak olumsuz ebeveyn, öğretmen tutumları, kötü çalışma alışkanlıkları (Çetinkaya, 2018), akılcı olmayan inançlar (Gülden ve Çakır, 2013), düşük öz saygı ve öz düzenleme becerisi gibi (Embse vd., 2017) bir çok faktörün de devreye girmesiyle öğrenciler sınav performanslarını olumsuz etkileyecek düzeyde kaygı yaşayabilmektedirler (Cassady ve Johnson, 2002). Başarıları olumsuz etkilenen bu öğrenciler sınav kaygısı nedeniyle psikolojik destek almak için okul psikolojik danışmanlarına, psikologlara ya da psikiyatri uzmanlarına başvurumaktadırlar.

“Formel bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duygusal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan, rahatsız edici bir duygusal durum” olarak tanımlanan sınav kaygısı (Spielberger, 1972, akt. Hanımoğlu ve İnanc, 2011, s.352), sadece akademik başarıyı etkilemekle kalmamakta, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığını da olumsuz etkileyen önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece lise öğrencilerini değil her eğitim dönemindeki öğrencileri etkileyen sınav kaygısının (Duman, 2008; Segool vd., 2013) öznel iyi oluş (Steinmayr, 2016) ve okul tükenmişliği üzerinde de yordayıcı etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Demir, 2015). Bununla beraber sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin uyku kaliteleri de olumsuz etkilenebilmekte (Köse, Yılmaz ve Göktaş, 2018), sınav kaygısına somatik şikayetler (Beidel vd., 1991) ve depresyon (Lee ve Larson, 2000; Yıldırım, 2007) gibi psikiyatrik problemler de eşlik edebilmektedir.

Öğrencilerin bu zorlu süreçte yaşadıkları yoğun kaygı ve bu kaygının öğrencilerin yaşamına olumsuz etkileri uzmanları sınav kaygısı ile baş etme becerileri kazanmalarına destek olacak programlar geliştirmeye yöneltmiştir. Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik geliştirilen bu programlar davranışsal yaklaşım (örn: sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri vs.), bilişsel yaklaşım (örn: bilişsel yeniden yapılandırma), beceri odaklı yaklaşımlardan (örn: test alma ve ders çalışma becerileri) oluşmakta veya bahsi geçen bu yaklaşımlar bir arada kullanılmaktadır (Bannon, 2017, s.5). Ergene (2003)’nin, 56 sınav kaygısı müdahalesinin yer aldığı meta analiz çalışmasında davranışsal müdahalelerin, sahip olduğu geniş etki büyüklüğü ile sınav kaygısını azaltmada en etkili müdahaleler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal müdahaleleri sırasıyla orta derecede etki büyüklüğü ile bilişsel müdahaleler, küçük etki büyüklüğü ile beceri odaklı ve bilişsel-davranışçı müdahaleler izlemektedir.

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik olarak geliştirilen psikoeğitim programları ise çoğunlukla geleneksel bilişsel davranışçı modele dayanmakta; hem bilişsel tekniklerin (bilişsel yeniden yapılandırma, psiko-eğitim) hem davranışçı tekniklerin (gevşeme eğitimi, sistematik duyarsızlaştırma vb.) sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel belirtileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Bozanoğlu, 2005; Can vd., 2012; Dalelio ve Murray, 1981; Demirci ve Erden, 2016; Ergene, 2003; Finger ve Galassi, 1977; Holroyd, 1976; Ulusoy vd., 2016). Özdemir ve

Ergene (2014, s.285) altı oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı temelli sınav kaygısıyla başa çıkma programlarının, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada ve sınav kaygısı ile başa çıkma becerileri kazanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Sınav kaygısı ile başetmelerinde öğrencilere yardımcı olacak bir diğer yaklaşım ise geleneksel bilişsel davranışçı terapilerin (BDT) aksine belirli bir problemle ilişkili biliş, duygu, anı veya hislerin içeriği, biçimi ya da sıklığı yerine işlevlerine daha fazla önem veren kabul temelli terapilerdir (Brown, 2011; Hayes ve Strosahl, 2004; Saeed vd., 2016; Zettle, 2003). Üçüncü dalga davranışçı terapiler olarak literatürde yer alan bu yeni kuşak terapilerin öncü yaklaşımı ise Kabul ve Kararlılık Terapisidir -Acceptance and Commitment Therapy, ACT- (Harris, 2016a, s.80). Steven Hayes, Kelly Wilson ve Kirk Strosahl tarafından geliştirilen ACT (Hayes vd., 1999); kabul, an ile temas, değer odaklılık ve davranış değişimi süreçlerini kullanarak psikolojik esnekliği arttırmayı amaçlayan bir bilişsel-davranışçı yaklaşımdır (Hayes vd., 2013, s.187). ACT'in temel sağlıklılık kavramı olan psikolojik esneklik ise içinde bulunulan an ile bağlantı kurabilme, yaşantılanan içsel deneyimlerle -yargılamadan ve onlara karşı savunmaya geçmeden- temas etme ve değerler doğrultusunda harekete geçebilme olarak tanımlanır (Hayes vd., 2006, s.7). Süreç odaklı bir yaklaşım olan ACT, psikolojik esnekliği artırmak için an ile temas, kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal-benlik, değerler ve değer-odaklı davranış olmak üzere her biri birbiriyle ilişkili olan altı sürecin geliştirilmesine yönelik müdahaleler içermektedir (Hebert ve Formnan, 2011).

ACT'in bir çok psikopatolojik bozukluktaki etkililiği randomize kontrollü çalışmalarla gösterilmiştir (Bach ve Hayes, 2002; Baer vd., 2005; Formann vd., 2007; Gifford vd., 2004; Twohig vd., 2006) Anksiyete bozukluklarının tedavisinde de yüksek bir etkiye sahip olan ACT (Swain vd., 2013) yaklaşımına göre anksiyete bozuklukları, yaşantısal kaçınma ve ilişkili düşüncelerle birleşme sonucunda gelişir ve devam ederler (Orsillo vd., 2005, akt. Sharp, 2012). ACT formülasyonuna göre kaygıyla ilişkili sorun yaşayan bireyler, her insanın deneyimleyebileceği kalp çarpıntısı, terleme gibi kaygı belirtilerini veya bir topluluk önünde konuşurken söyleyeceklerini unutma, sınavda başarısız olma gibi endişeye neden olan birtakım deneyimleri yaşamak istemezler. Bu nedenle kaygı ve kaygıyı tetikleyen olaylar ve uyarıları kontrol etmeye ya da yok etmeye çalışır, yaşantısal kaçınma stratejilerine başvururlar. Endişe, durumsal kaçınma, baskılama gibi yaşantısal kaçınma stratejileri

kısa vadede kaygıdan kurtulmaları için işe yarasa da uzun vadede faydası olmaz, aksine işlevsiz olan bu stratejileri zamanla daha sık kullanmaya başlarlar. Yaşantısal kaçınma stratejilerinin uzun süre ve sıkça kullanılması ise işlevselliğin azalmasına ve yaşam kalitesinin düşmesine neden olur (Orsillo vd., 2004). ACT, kaygı ile çalışırken danışanlara kaygı ile mücadele etmek ya da rahatsızlık veren duygu ve düşünceleri azaltmaya çabalamak yerine, onları oldukları gibi gözlemleme becerileri kazandırır. Danışanların anksiyeteye daha esnek ve kaçınmacı olmayan bir tutumla yaklaşması, rahatsızlık veren içsel yaşantıları ile birlikte değerleri doğrultusunda hareket etmeleri için onlara bir alan oluşturur (Eifert, vd., 2009, s.368).

Kaygı, sürekli kaygı ve durumsal kaygı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumsal kaygı, belirli bir durumda otonom sinir sisteminin aktive olmasıyla ortaya çıkan fizyolojik reaksiyonlar ve gerginlik, sinirlilik, endişe gibi duygusal reaksiyonlar; sürekli kaygı ise bireyde kısmen kalıcı olan kaygı eğilimi olarak tanımlanmaktadır. (Speilberger ve Vagg, 1995, s.6). Speilberger vd. (1978), sınav kaygısını sürekli kaygı ile ilişkili görmekle beraber, bu öğrencilerin, sürekli kaygı puanları düşük olan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında durumluk kaygılarını daha yoğun yaşadıklarını, otonom sinir sistemi uyarılmışlıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bu öğrencilerde kendi performanslarına ve sınava ilişkin dikkatlerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyen endişe içerikli bilişlerin daha sık görüldüğünü belirtmektedir (Akt. Speilberger ve Vagg, 1995, ss.6-7). Sınav kaygısının genel kaygının özel bir formu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kaygı bozukluklarında etkililiğine dair kanıta dayalı çalışmaları bulunan ACT'in (Sharp, 2012) sınav kaygısında ve ilişkili durumlarda etkili bir yöntem olacağı söylenebilir. ACT'in sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar da bu doğrultuda sonuçlar vermektedir (Aydın ve Aydın, 2020; Brown, 2011; Saeed vd., 2016; Zettle, 2003). Ayrıca Brown vd. (2011, s.35) sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları durumlar ve sınav kaygısının belirtilerinin kabul temelli stratejilerle ilişkili olduğunu, bu öğrencilerin kabul temelli tekniklerden fayda göreceğini belirtmiştir.

ACT ve geleneksel BDT, terapi hedefleri ve terapi sürecinde kullanılan teknikler bakımından farklılaşmaktadır. Öncelikle her iki yaklaşımın psikopatoloji modeline değinilmesi, bu farklı daha anlaşılır kılacaktır. Mekanistik yaklaşımı temel alan geleneksel BDT'ye göre insan bir makina gibi işler. Makina çalışmıyorsa bozuk

olan parçasının tespit edilip değiştirilmesi gerekir. Bu çerçeveden bakıldığında, geleneksel BDT’de psikopatolojinin nedeni düşünce, duygu ve davranışlarda bir bozukluk olmasıdır ve bireyin sağlıklı işlevselliğine dönebilmesi için bu üç parçadan bozuk olanların tamir edilmesi, değiştirilmesi gerekir. Bu anlayışla danışana yaklaşan geleneksel BDT, terapide de semptom (örn. ‘çarpıtılmış’ düşünceler, ‘aşırı’ duygular vb.) azaltma odaklı bir yaklaşım benimser (Ciarrochi ve Bailey, 2008). ACT ise duyguları ve düşünceleri bozuk, işlevsiz ve değiştirilmesi gereken içsel yaşantılar olarak ele almaz. Geleneksel BDT’nin aksine, ACT, doğrudan semptomları -duygular ve düşünceleri- azaltma ve/veya değiştirmeye dönük müdahalelerin problemin sürmesine neden olabileceğine vurgu yapar. ACT’e göre bu duygu ve düşüncelerin değiştirilmeye çalışılması, psikopatolojilerin ortaya çıkması ve süreğenlik kazanmasında merkezi öneme sahip bir süreç olan yaşantısal kaçınmayı destekleyebilir (Hayes, 2004). ACT, geleneksel BDT’den farklı olarak terapi sürecinde semptomların azaltılmasını hedeflemek yerine, danışanın semptomla halihazırda var olan ilişki biçiminin değiştirilmesini hedefler (Harris, 2016a, s.23). Danışanın, duygu ve düşüncelerine kabul ve kendindelik becerilerini kullanarak esnek bir tutumla yaklaşması ve semptomların ortadan kalmasını ya da azalmasını beklemeden değer odaklı bir davranış repertuarı sergilemeye başlaması, bu paradigmatik değişikliği ifade eder. Her iki yaklaşımın psikopatolojiye yönelik bakış farklılığı, tedaviye yaklaşımlarını da etkilemiştir. Geleneksel BDT tanı odaklıdır ve her bozukluğa özgü tedavi protokolleri geliştirmiştir (Hayes, Storsahl ve Wilson, 2003). ACT ise tanıları üstü bir yaklaşıma sahiptir ve bu nedenle her bozukluğa özgü tedavi protokolü bulunmamakta, psikopatolojiyi ortaya çıkaran süreçlerin geriletilmesi odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir (Hayes vd., 2006; Hebert ve Forman, 2011).

Psikopatoloji ve tedavi yaklaşımdaki bu farklılık, ACT ve geleneksel BDT’nin duygular ve düşüncelere yönelik yaklaşımlarına ve terapide kullandıkları tekniklerine de yansımıştır. Geleneksel BDT’de olumsuz duyguların nedeni olarak görülen gerçekçi olmayan, çarpıtılmış düşünceler ve inançlar terapide merkezi bir role sahiptir ve bu düşünce ve inançların bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile değiştirilmesi hedeflenir (Beck, 2014). ACT’e göre ise düşünceler ve inançlar doğrudan bir duygu ya da davranışın nedeni olarak görülmezler. Düşünceler ve duygular gibi içsel yaşantılar da davranış olarak ele alınır ve bir davranış ancak

içinde bulunduğu bağlama bakılarak anlaşılabilir (Hayes, 2004). Bu nedenle ACT yaklaşımında müdahaleler geleneksel BDT’de olduğu gibi düşüncenin içeriğinin değiştirilmesine ya da kontrol edilmesine dönük değil, düşüncenin bağlamının ve işlevinin değiştirilmesine dönüktür (Hayes ve Storsahl, 2004). Bu amaçla kullanılan bilişsel ayrışma ve kabul müdahaleleri, ACT sürecinde merkezi bir yere sahiptir (Arch vd., 2008, s.265). ACT kuramcıları, bir düşünceyi değiştirmeye çalışmanın danışanın düşünceye daha çok odaklanmasına neden olabileceğini, bununla birlikte danışana düşüncesinin gerçeğe uygun olmadığı ve bu düşünce yerine başka bir düşünce koyması gerektiği mesajının düşünce baskılamaya neden olabileceğini vurgulamışlardır (Hayes, Storsahl ve Wilson, 1999). ACT’i kullandığı teknikler bakımından geleneksel BDT’den ayıran bir diğer fark, davranışsal aktivasyon noktasında kendini gösterir. ACT danışanların değer odaklı davranışlarını artırmasını hedefler (Hebert ve Forman, 2011) ve dolayısıyla davranışsal aktivasyon terapinin ana gündemidir. Geleneksel BDT sürecinde ise davranışsal aktivasyon semptom azaltma ya da inançların gerçeğe uygunluğunu test etmek için kullanılmaktadır (Ciarrochi ve Bailey, 2008). Örneğin sınav kaygısı olan ve “Konuları anlamıyorum, aptalım” düşüncesi ortaya çıktığında ders çalışmayı bırakan bir öğrenci ile çalışan geleneksel BDT yönelimli bir terapist, öğrencinin bu düşüncesini test etmesi için ders çalışmayı denemesini isterken; ACT yönelimli bir terapist ise öğrenciyi eğitim alanındaki değerlerini netleştirip (örn. yaratıcılık) bu doğrultuda davranmaya ve dolayısıyla ders çalışmaya teşvik edecektir.

Teorik ve klinik uygulama seviyelerinde birbirinden farklılaşan bu yaklaşımlar, araştırmacıların da ilgi odağı olmuş, tamamı yurtdışında yapılan az sayıda karşılaştırmalı çalışma gerçekleştirilmiştir (Bannon, 2017; Hancock, 2016; Ruiz, 2012). Sınav kaygısı çerçevesinde, Bannon (2017), doktora tezi olarak yürüttüğü çalışmada, kabul temelli davranış terapisi ve bilişsel terapinin sınav kaygısı ve işleyen bellek performansına etkisini araştırmıştır. 88 üniversite öğrencisi, seçkisiz olarak kabul temelli davranış terapisi, bilişsel terapi ve sağlıklı yaşam müdahalesi olmak üzere, tek oturumluk ve iki saat süren üç müdahale grubuna atanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerindeki azalmanın her üç grupta da benzer oranda olduğunu, kabul temelli müdahalelerin psikolojik esneklik, kendinelik becerileri ve bilişsel ayrışma üzerinde anlamlı etkisi olmadığını göstermiştir. Bonnon (2017) bu bulguların literatürle uyumlu olmadığını belirterek

gelecek araştırmalar için bazı metodolojik değişiklikler önermiştir. Araştırmacı kabul temelli müdahalelerin -güncel ACT araştırmalarında olduğu gibi- 2-8 oturum sürecekle şekilde düzenlenmesinin daha etkili sonuçlar sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bilişsel terapi müdahalelerinin kontrol stratejilerini kullanması nedeniyle anksiyete üzerinde etkisinin kısa süreli olduğunu, kabul temelli davranış terapisi müdahalelerinin ise zaman içinde uzun süreli değişiklikler sağladığını, gelecek çalışmalarda izleme ölçümlerinin metodolojiye dahil edilerek, müdahalelerin etkililiğinin uzun vadede değerlendirilmesinin yararlı olacağını ileri sürmüştür.

Kabul temelli stratejiler ile geleneksel BDT'nin karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada ise kabul temelli terapi grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki azalmanın geleneksel BDT grubunda yer alan öğrencilerden kısmen daha fazla olduğu görölmüş; kabul temelli tekniklerin kullanıldığı grupta sınav performansı olumlu etkilenirken, BDT grubunda yer alan öğrencilerin performanslarında az da olsa düşüş gerçekteşmiştir (Brown vd., 2011). Öğrencilerin dikkatlerinin sınav anında sınav sonucu ve sınav performansı ile ilgili katastrofik düşüncelerine ve bedensel belirtilerine yöneldiği bilinmektedir (Wine, 1971). Ancak sınav sırasında yaşanan yoğun kaygı anında öğrencilerin düşünce içerikleri ya da bedensel semptomlarını değiştirmekle uğraşarak zaman kaybetmek yerine bu düşüncelere ve semptomlara kabul ve kendinelikle yaklaşarak onlara yer açmaları ve dikkatlerini sınav sorularına odaklayabilmeleri açısından kabul temelli stratejilerin daha uygun olabileceği belirtilmektedir. Nitekim aynı çalışma kabul temelli stratejilerin uygulandığı grupta yaşanan performans artışını sağlayan etkenin kabul temelli stratejilerin sınava odaklanmalarına yardımcı olmakta daha başarılı olması ile açıklamaktadır (Brown vd., 2011). Bununla birlikte geleneksel bilişsel davranışçı terapisinin sınav kaygısına etkisine yönelik yapılan meta-analiz çalışmaları sonucunda bilişsel terapisinin sadece davranışçı terapi kullanılan tekniklerden daha az etkili olduğuna yönelik elde edilen bulgular da (Ergene, 2003), düşünce içeriğine yönelik yapılan müdahalelerin özelliklerinin sorgulanmasına neden olmuştur.

Bu bilgiler ışığında felsefik, teorik ve klinik uygulama bakımından BDT'den farklılaşan ACT'in sınav kaygısına etkisi bakımından geleneksel BDT ile karşılaştırılmasının hem sınav kaygısı yaşayan öğrencilere hem de uygulayıcılara geleneksel BDT tekniklerine alternatif olarak kullanabilecekleri bir yaklaşım sunacağı düşünölmüştür. Bu nedenlerle bu araştırma kapsamında ACT temelli

psikoeğitim programının geliştirilerek lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi incelenmiş ve bugüne kadar sınav kaygısında etkililiği kanıtlanmış birçok çalışma bulunan geleneksel bilişsel davranışçı terapi ile karşılaştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınav kaygısına yönelik kabul ve kararlılık terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının geliştirilerek etkililiğinin incelenmesi ve geleneksel bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programı ve kontrol grubuyla karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri puanlarındaki değişim son-test lehine anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.
 - 1.1. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu puanlarındaki değişim son-test lehine anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.
 - 1.2. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu puanlarındaki değişim son-test lehine anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.
2. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
 - 2.1. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
 - 2.2. ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
3. ACT grubunda yer alan deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 ön-test, son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı fark var iken; son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

4. BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı fark var iken; son-test ve izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında fark yoktur.”

1.3. Araştırmanın Önemi

Ân ile temas, kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal-benlik, değerler ve değer odaklı davranış olmak üzere altı süreçle çalışan kabul ve kararlılık terapisinin (ACT) temel amacı; acı veren duygu ve düşünceleri ile başa çıkmalarında; zengin, dolu, anlamlı bir yaşam sürmelerinde bireylere yardımcı olmaktır (Harris, 2016b, 61-63). ACT sürecinde danışanın kabul ve kendinelik becerisinin geliştirilmesi, psikolojik/çevresel deneyimlerine daha bilinçli, anda, esnek yaklaşımla yaklaşması öğretilir (Hayes, Levin, Vilradga, 2013, s.187). Kabul ve bilişsel ayrışma stratejileri, danışanların olumsuz içsel yaşantıları kontrol etmeye çalışmanın bir çözüm olmadığını, bilakis yaşamakta oldukları problemlerin bir parçası olduğunu farketmelerini sağlar. Yine bu stratejiler danışanları duygu ve düşünceleri kontrol etmek yerine yaşantıladıkları deneyimle farkındalıkla ve yargısız bir ilişki kurması konusunda cesaretlendirir. Değerleri doğrultusunda amaçlar belirlemesi ve bu amaçlar doğrultusunda hareket etmesi konusunda danışana yardımcı olunur (Hebert ve Formnan, 2011, s.280). ACT’in kaygı bozukluklarında etkinliğinin kanıtlandığı (Sharp, 2012) ve sınav kaygısına yönelik uygulamalarda etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Brown vd., 2011; Saeed vd., 2016; Zettle, 2003) bulunmakla beraber, ACT’in üniversite öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasında (Chase, vd., 2013) ve akademik ertelemeyi azaltmada etkili olduğunu gösteren (Glick ve Orsillo, 2015) çalışmalara da rastlanmaktadır. Kabul ve kararlılık terapisine dayalı, psikolojik bozuklukları önlemeye yönelik geliştirilen web tabanlı bir müdahale programında, programın doğrudan akademik bir hedefi olmadığı halde öğrencilerin eğitimle ilgili değerlerine dönük yaşamada motivasyonlarını arttırdığını ve değerlerine dönük yaşamada kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Levin vd., 2014).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de sınav kaygısına yönelik geliştirilen grup rehberliği ve psikoeğitim programlarının geleneksel bilişsel davranışçı terapiye dayalı olduğu (Bozanoğlu, 2005; Can vd., 2012; Demirci ve Erden, 2016; Ergene,

2003; Ulusoy vd., 2016), ACT temelli araştırmaların ağırlıklı olarak yurt dışında yapıldığı görölmektedir. Türkiye’de bu konuda yapılan, tamamlanmış sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Aydın ve Aydın (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada lise öğrencilerine ACT temelli psikoeğitim programı uygulanmış ve program sonrasında öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin deneyimlerini ACT’in psikolojik esneklik ve katılık modeli çerçevesinden nasıl değerlendirecekleri incelenmek istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, öğrencilerin sınav kaygılarına yönelik bakış açılarının sınav algısı, şimdiki zaman farkındalığı ve bilinçli farkındalık (mindfulness) becerileri, bilişsel ayrışma becerileri ve stratejileri, yaşantısal kaçınma ve kabul olmak üzere dört tema altında yeniden şekillendiğini göstermektedir. Görüldüğü üzere, bu araştırma verilerinin analizinde nitel bir yöntem kullanılmış, ACT’in sınav kaygısını azaltıp azaltmadığına dair veriler sunulmamış ve geleneksel BDT gibi bir karşılaştırma grubu ile çalışılmamıştır.

ACT ve BDT’nin karşılaştırıldığı çalışmalar, iki açıdan önemli görölmektedir. Birincisi, bazı bozukluklarda ACT’in BDT’den daha etkili olduğuna yönelik elde edilen bulguların geleneksel BDT’yi zenginleştirerek alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. İkincisi ise yapılan karşılaştırma çalışmaları ile bilişsel ayrışma, yaşantısal kabul gibi değişim süreçlerinin sadece ACT’e has olduğunun görülmesinin ACT’in geleneksel BDT’den farklılaştığına dair önemli kanıtlar sunacak olmasıdır (Ruiz, 2012). Nitekim, literatürde ACT’in yaşam kalitesini artırmada geleneksel BDT’den daha etkili olabileceğini, terapötik mekanizmalar bakımından da geleneksel BDT’den farklılaştığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Ruiz, 2012). Bahsi geçen bulgular, ACT ve BDT’nin sınav kaygısına etkisinin karşılaştırıldığı bu araştırma açısından değerlendirildiğinde, ACT’in sınav kaygısında geleneksel BDT kadar etkili olması, uygulayıcıların ve sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kullanacağı teknikleri ve yaklaşımları zenginleştirmesi açısından önemli görölmektedir. Bununla birlikte kabul temelli müdahalelerin, öğrencilerin dikkatlerini sınav sorularına yönleltmelerini kolaylaştırması ve sınav performanslarını artırmasında geleneksel BDT’den daha başarılı olduğunu gösteren araştırma bulguları (Brown vd., 2011) göz önünde bulundurulduğunda, sınav kaygısı nedeniyle sorulara odaklanmakta güçlük çeken ve

başarıları bu durumdan olumsuz etkilenen öğrenciler için önemli bir alternatif olacağı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak, Türkiye eğitim sisteminde sınavlara atfedilen önem ve sınav kaygısının öğrencilerin performansını etkileyen önemli bir duygusal zorluk olduğu da göz önünde bulundurulduğunda güncel yaklaşımlar temel alınarak geliştirilen programlarla öğrencilerin bu zorlukla baş etmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin diğer ülkelere oranla daha fazla olması da konunun önemine ayrıca dikkat çekmektedir. Öner ve Kaymak (1987) ülkemizdeki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin sadece Kore, İran ve Ürdün'de bulunan öğrencilerden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Başpınar-Can, Dereboy ve Eskin, 2012, s.10). Yıldırım (2007), Türkiye'de sınava hazırlanan öğrenciler arasında %42 oranında yüksek sınav kaygısı olduğu belirtirken; Kavakçı ve ark. (2014) ise bu oranı %48 olarak belirtmektedir. Türkiye'de merkezi sınavlara atfedilen önemle birlikte yoğun kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisi de göz önünde bulundurulduğunda (Ergene, 2011; Hembree, 1988; Cassady ve Johson, 2002), öğrencilerin sınav kaygıları ile başa çıkmalarına yardımcı olacak etkili programlara ihtiyaçları olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte gerek yabancı literatürde gerekse Türkiye'de sınav kaygısına yönelik ACT temelli yeterli çalışmaya rastlanmaması ve mevcut araştırmaların yeni yapılacak araştırmalar için sunduğu metodolojik öneriler de göz önünde bulundurulduğunda (Bannon, 2017), bu araştırmanın sınav kaygısına yönelik olarak geliştirilecek olan ACT temelli psikoeğitim programının alana kazandırılması ve etkisinin geleneksel bilişsel davranışçı terapi ile karşılaştırılarak uygulayıcılara ve öğrencilere geleneksel BDT'ye alternatif bir yaklaşım sunması açısından önem taşıdığı görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarını içten ve doğru bir biçimde yanıtladıkları,
2. Araştırmada uygulanan psikoeğitim programlarının geliştirildikleri asıl şekillerine göre uygulandıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, katılımcıların deney ve kontrol gruplara atanmasında seçkisizlik sağlanamadağından dolayı güçlü neden sonuç ilişkileri kurulmasına imkân vermemektedir.
2. Başlangıçta oturum sayısı geleneksel BDT temelli psikoeğitim programı ile denk olacak şekilde sekiz oturum olarak planlanan ACT temelli psikoeğitim programı, kar tatilinden dolayı uygulama yapılacak hafta sayısının yediye düşmesi, sömestr tatilinden dolayı uygulama haftaların uzatılamaması ve öğrencilerin ders programları nedeniyle ek oturum yapılamaması nedeniyle yedi oturum ile sınırlandırılmıştır.
3. Deney grubuna uygulanan geleneksel BDT temelli psikoeğitim programı sekiz oturum ile sınırlıdır. Kar tatili nedeniyle uygulama yapılacak hafta sayısının yediye düşmesi ve sömestr tatilinden dolayı uygulama haftaların uzatılamaması nedeniyle otomatik düşüncelerle ve bilişsel çarpıtmalarla çalışılan dördüncü ve beşinci modül aynı hafta içinde, üç gün ara ile uygulanmıştır.
4. İzleme çalışmaları Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı nedeniyle son ölçümden bir ay ve üç ay sonra yapılan ölçümlerle sınırlandırılmıştır.
5. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi Sınav Kaygısı Envanteri'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
6. Kontrol grubuna Sınav Kaygısı Envanteri ve Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler-8 uygulanırken Otomatik Düşünceler Ölçeği uygulanmamıştır.
7. ACT müdahaleleri ile ilişkili olarak yalnızca psikolojik katılık modelinde yer alan yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeyleri ölçülmüştür.
8. Araştırma bulguları, deney gruplarına uygulanan ACT ve geleneksel BDT temelli psikoeğitim programlarının uygulamasının yapısı, süresi ve uygulayıcının etkililiği ile sınırlıdır.
9. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar, lise öğrencileri arasından seçildiği için, elde edilen bulguların genellenebilirliği benzer koşullara sahip lise öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Davranışçı Terapi: Ellis ve Beck tarafından geliştirilen bilişsel terapi ve davranışçı terapilerin bir arada kullanılmasıyla ortaya çıkan bilişsel davranışçı terapi ruhsal bozuklukların temelinde bilişsel işlevlerin yani algı, anlamlandırma yorumlar ve düşüncelerin merkezi bir rol oynadığını belirtir ve tedavide düşüncelere önemli bir rol verir (Türkçapar, 2019). Bu araştırmada geleneksel bilişsel davranışçı terapi ile Aaron T. Beck'in teorisini temel alan yaklaşımdan bahsedilmektedir.

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Kabul, an ile temas, kararlı davranış ve davranış değişimi süreçlerini kullanarak psikolojik esnekliği arttırmayı amaçlayan bilişsel ve davranışçı müdahale yaklaşımıdır (Hayes vd., 2013, s.187).

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı “formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur.” (Spielberger, 1972, akt. Yıldız, 2007, s.1)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınav Kaygısı

Evrimsel bakış açısına göre kaygı, bir tehlike ile karşılaşıldığında bu tehlikelere uygun bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri vererek kendimizi tehlikenin neden olacağı zararlardan korumamızı ve hayatta kalmamız sağlayan yararlı bir duygudur (Sartori, Lengraf ve Singewald, 2011, s.531). Eski çağlarda yırtıcı hayvanlarla karşılaşmak, barınacak yer ve yiyecek bulmak, kabileden dışlanmak gibi kaygıya neden olan yaşamsal faaliyetler modern toplum yaşamının bir parçası olmaktan çıkmış bunların yerini ise modern yaşamın getirdiği belirsizlik ve sosyal değerlendirme almıştır (Zeinder, 1998).

Sınavlar da ilköğretim döneminden iş yaşamına kadar toplumun ve eğitim kurumlarının önemli bir değerlendirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin, bir meslek sahibi olmak, maddi gelir sağlamak ve toplumda statü elde etmek için üniversiteye giriş sınavlarında başarı göstermesi gerekmektedir. Bireylerin geleceğini şekillendirmede önemli bir role sahip olan bu sınavlar, öğrencilerin performanslarını olumsuz düzeyde etkileyecek yoğunlukta kaygıya neden olabilmektedir (Cassady ve Johson, 2002; Culler ve Holahan, 1980; Hembree, 1988). Bu durum ise sınav kaygısının üzerinde çalışılması gereken önemli bir problem alanı olduğunu göstermektedir.

Sarason ve arkadaşlarının Yale üniversitesindeki çalışmalarıyla ilk defa resmi olarak çalışılmaya başlanan sınav kaygısının (Zeidner, 1998) alandaki diğer kavramlarda olduğu gibi birden fazla tanımı yapılmıştır. Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; "formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur."

(Akt. Yıldız, 2007, s.1). Spielberger'in tanımına benzer olarak Sieber ve ark. (1977)'da sınav kaygısını, "bir sınavda veya benzeri bir değerlendirme durumunda yaşanacak olası olumsuz sonuçlara veya başarısızlığa ilişkin endişelerle birlikte fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin eşlik ettiği bilimsel bir yapı" olarak tanımlamaktadır (Sieber, O'Neil, ve Tobias, 1977, akt. Zeidner, 1998, s.17). Sarason (1980) ise sınav kaygısına "olası bir olumsuz sınav performansı ile ilgili endişe içerikli tekrarlayıcı düşünceler ve kendi kendini küçümseyen (self-denigrating) düşüncelerle kendini gösterir ve bu duruma fizyolojik uyarılma ve duygusal sıkıntı eşlik eder" (Sarason, 1980, akt. Maxfield ve Melnyk, 2000) şeklinde bir tanım getirmiştir. Tüm bu tanımlar, sınav kaygısının bilişsel, duygusal (fizyolojik tepkiler/duygular) ve davranışsal bileşenlerine dikkat çekmektedir (Zeinder, 1998). Bireyleri fizyolojik/duygusal, zihinsel ve davranışsal yönleriyle etkileyen sınav kaygısına otonom sinir sisteminin aktivasyonu ile ortaya çıkan kalp atışında hızlanma, kaslarda gerginlik, terleme, üşüme, titreme, ateş basması, bulantı ve sık idrara çıkma gibi savaş-kaç tepkisinde görülen fizyolojik belirtiler (Beggs, Shields ve Janiszewski-Goodin, 2011); kaygı, gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, güvensizlik ve çaresizlik gibi duygusal belirtiler; konantrasyon güçlüğü, unutkanlık, öğrenilenleri hatırlamada güçlük gibi zihinsel belirtiler; uyku ve iştahta değişiklikler, ders çalışmayı bırakma, sınavı tamamlamadan ayrılma, ders çalışmayı ertleme gibi kaçma ve kaçınma davranışlarının olduğu davranışsal belirtiler eşlik edebilmektedir (Civil, 2016, s. 68).

Sınav kaygısının bileşenleri üzerinde çalışan Libert ve Morris (1967, s.975), yukarıda bahsedilen üç bileşeni duygusallık ve endişe olmak üzere iki bileşen altında toplamıştır. Duygusallık boyutu bir değerlendirme durumunda otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan fizyolojik belirtileri içerirken, endişe boyutu ise bireyin performansının sonuçlarına yönelik bilişleri olarak tanımlamaktadır. Endişe boyutu performans ile negatif yönde ilişkili bulunurken, duygusallık boyutunun performansla ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Libert ve Moris'in bu tanımı, konuyla ilgili araştırmaların sınav kaygısının bilişsel boyutu yönünde odaklanılmasına neden olmuştur (Zeinder, 1998, s.10).

Sınav kaygısının neden olduğu bilişsel, duygusal etkiler ve sınav kaygısının bireylerin performanslarına ve dolayısıyla akademik başarılarına olan olumsuz etkisi, araştırmacıları sınav kaygısının nedenlerini araştırmaya yöneltmiştir. Yapılan çalışmalara göre cinsiyet, akılcı olmayan inançlar, anneden algılanan sıkı denetim ve

kontrol tutumları (Güler ve Çakır, 2013), olumsuz anne-baba, öğretmen tutumları ve sosyal baskı, mükemmeliyetçi tutum, kötü çalışma alışkanlıkları (Çetinkaya, 2018, s.81) sınav kaygısına neden olan faktörler arasında yer almaktadır. Yıldırım (2008), üniversite sınavına hazırlanan 867 lise öğrencisinde sınav kaygısına neden olan faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi, ailede kavga sıklığı, ailenin ailevi sorunlarını öğrenciye yansıtması, ailenin öğrenciye güven duymaması, ailenin öğrenciye çalışması için baskı yapması ve öğrencinin sosyal aktivitelere katılmalarına izin vermemesi öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur. Çakmak ve Hevedanlı (2005) ise arkadaşlık ilişkileri bakımından yetersiz hisseden ve sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu değişkenlere ek olarak bağlanma stilleri (Aydın, 2018) ve duygu düzenleme güçlüğü de (Narlı, 2019) sınav kaygısı ile ilişkili olan değişkenler olarak literatürde yer almaktadır. Embse ve diğerlerinin (2017), 1988 yılından sonra yayımlanan 238 çalışmayı inceledikleri meta-analiz çalışması, sınav kaygısını etkileyen değişkenler hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmaya göre; sınav kaygısı iç kontrol odağı, öz düzenleme (self-regulation), öz saygı (self-esteem), öz-yetkinlik (self-efficacy) akademik güven (academic confidence) ve büyük beşli-açıklık kişilik özelliği ile negatif yönde; dışsal motivasyon ve büyük beşli nevrotiklik kişilik özelliği ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı araştırma bulguları sınav kaygısı olan öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme stratejisi olarak kaçınmacı stratejilere yöneldiklerini göstermektedir.

2.1.1 Sınav Kaygısını Açıklayan Modeller

Araştırmacılar farklı teoriler ve modellerle sınav kaygısının bileşenleri, nedenleri ve etkilerini açıklamaya çalışmışlardır.

Mandler ve Sarason (1952) ilk olarak istek modeli (drive teori) ile sınav kaygısının performansa etkisini açıklamıştır. Araştırmacılara göre sınav anında iki güdü ortaya çıkmaktadır: Öğrenilmiş güdüler (learned task drives), görev yönelimli güdülerdir ve görevin tamamlanılması ve başarılmasına yönelik tepkileri ortaya çıkarır. Sınav anında ortaya çıkan bir diğer güdü ise öğrenilmiş kaygı güdüsüdür (learned anxiety drive). Bu güdülere ise iki tür tepki verilir: 1) çaresizlik, cezalandırılma korkusu, artmış fiziksel tepkiler, statü, özgüven kaybı ya da değerledirme durumunu terk edip gitme gibi görevle ilgili (sınav) olmayıp

kendilerini merkeze alan, benlik odaklı (self-centered/oriented) tepkiler. 2) Görevin tamamlanarak kaygının azaltılmasını sağlayan tepkiler. Yüksek sınav kaygısı olan bireyler sınav esnasında benlik odaklı tepkiler verirken, sınav kaygısı düşük olan bireyler görevin tamamlanmasına yönelik tepki verirler (Mandler ve Sarason, 1952, s.166-167).

Eksiklik modelleri ise bilişsel dikkat modeli (Wine, 1971) ve beceri eksikliği modeli olmak üzere iki farklı şekilde sınav kaygısını açıklamaktadır (Thobias, 1985). Wine (1971, s.92), sınav kaygısını bilişsel dikkat modeli (cognitive attentional-interference-theory) ile açıklamıştır. Bu model, sınav kaygısı yüksek olan bireylerin sınavlardan daha düşük performans göstermesinin sebebini dikkat süreci ile açıklamaktadır. Araştırmacıya göre sınav kaygısı düşük bireyler görev performansını sırasında dikkatlerini görevleri ile ilgili (task-relevant) değişkenlere verirken; sınav kaygısı yüksek olan bireylerin dikkatleri kendi performanslarını değerlendiren (self-evaluative), kendi yetersizliklerine ve yeteneklerini küçümseyen (self-deprecatory) düşüncelerine ve fizyolojik tepkilerine odaklanır ve bu bireyler, asıl görevlerine dikkatlerini tam olarak veremedikleri için performansları bu durumdan olumsuz etkilenir.

Beceri eksikliği modeli ise sınav kaygısının performansa olumsuz etkisini öğrencilerin yetersiz ders çalışması ve sınav becerilerindeki eksiklik ile açıklamıştır (Thobias, 1985). Bu modele göre öğrenciler ders çalışma becerilerindeki eksiklikten dolayı öğrenmeleri gereken bilgiyi yeterli ve doğru bir şekilde kodlayamamakta, organize edememekte ve bu nedenle sınav anında yeterli performans gösterememektedirler. Benzer şekilde test alma becerilerindeki eksiklik de sınav performansının düşmesine neden olmaktadır (Everson, Millsap ve Browne, 1989; Zeinder, 1998, s.69)

Öz düzenleme (self-regulation) modeline göre ise (Carver, 1996; akt. Zeidner, 1998, s. 77) düşük ve yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme durumlarına verdikleri tepkiler farklılaşmaktadır. Değerlendirme durumunda her birey endişe duyar ancak sınav kaygısı düşük olan bireyler değerlendirme durumlarında yaşadıkları kaygıya rağmen iyi bir performans göstereceklerine güvenirken; sınav kaygısı yüksek olan bireylerin yeterli performans göstereceklerine inançları zayıftır. Düşük performans aynı zamanda bireylerin imajlarını ve öz değerlerini de olumsuz etkilemektedir.

Sınav kaygısını açıklayan bir diğer model olan kendilik değeri (self-worth) modeline göre; sınav kaygısı bireylerin kendi entelektüel yetersizliklerinin bir yansıması olarak görülmekte; düşük öz değer algısını engellemek için bireylerin bir savunma taktiği olarak belirtilmektedir (Zeidner, 1998, s. 81).

Sınav kaygısını açıklayan bir diğer model ise işlemsel (transactional) modeller altında yer alan Speilberger'in durumluk ve sürekli kaygı modelidir. Speilberger ve Vagg (1995, s.6) durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kaygı türü tanımlamıştır. Durumluk kaygı, belirli bir durumda otonom sinir sisteminin aktive olmasıyla ortaya çıkan fizyolojik reaksiyonlar ve gerginlik, sinirlilik, endişe gibi duygusal reaksiyonlar, sürekli kaygı ise bireyde kısmen kalıcı olan kaygı eğilimi olarak tanımlanmaktadır. (Speilberger ve Vagg, 1995, s.6). Speilberger vd. (1978), sınav kaygısını sürekli kaygı ile ilişkili görmekle beraber, bu öğrencilerin, sürekli kaygı puanları düşük olan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında durumluk kaygılarını daha yoğun yaşadıklarını, otonom sinir sistemi uyarılmışlıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bu öğrencilerde kendi performanslarına ve sınava ilişkin dikkatlerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyen endişe içerikli bilişlerin daha sık görüldüğünü belirtmektedir (akt. Speilberger ve Vagg, 1995, ss.6-7).

Lowe ve diğerleri (2008) ise sınav kaygısını biyopsikososyal modelle açıklamış, toplum, okul ve aile gibi sosyal sistemlerin sınav kaygısının gelişimine etkisi üzerinde durmuştur.

Sınav kaygısının bileşenleri, nedenleri ve etkileri üzerinde duran bu teoriler ve modeller aynı zamanda sınav kaygısının tedavisine yönelik müdahalelerin geliştirilmesine de yön vermiştir. (Zeinder, 1998, s.61). Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik geliştirilen müdahaleler, davranışsal yaklaşım, bilişsel yaklaşım, beceri odaklı yaklaşımlar ve bahsi geçen yaklaşımların bir arada kullanıldığı müdahalelerden oluşmaktadır (Bonnon, 2017). Davranışsal müdahaleler sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri gibi teknikleri içerirken (Aihie ve Igbineweka, 2018; Hambree, 1988; Johnson and Sechrest, 1968 ; Larson, 2010) bilişsel yaklaşım sınav kaygısına neden olan işlevsiz inançların yeniden yapılandırılmasına yönelik müdahaleleri içermektedir (Meichenbaum, 1972; Ulusoy vd., 2016). Beceri odaklı yaklaşımlar ise öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ve test alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik tekniklerle çalışmaktadır (Bannon, 2017).

Sınav kaygısını açıklayan bu teoriler ve modeller incelendiğinde araştırmacıların ağırlıklı olarak sınav kaygısının bilişsel yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik müdahalelerin ise bu bağlamda şekillendiği ve bilişsel davranışçı yaklaşımların ön plana çıktığı söylenebilir.

2.2. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)

2.2.1 ACT'in Felsefi ve Kuramsal Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık ve İlişkisel Çerçeve Kuramı

Bağlamsal davranış bilimleri felsefi kökenlerini işlevsel bağlamsalcılıktan (Functional Contextualism), teorik temellerini ise ilişkisel çerçeve kuramından (Relational Frame Theory-RFT) almaktadır (Hayes, 2004).

İşlevsel bağlamsalcılık (İB), sadece dışarıdan görünen davranışı değil, duygular, düşünceler gibi içsel deneyimleri de davranış olarak adlandıran radikal davranışçılık (radical behaviorism) yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (Ramnerö ve Törneke, 2017, ss.25-26). Ana hedefi davranışı öngörmek ve etkilemek olan İB'ye göre; bir davranış ancak ortaya çıktığı bağlamda ele alındığında anlaşılabilir. Bahsedilen bu bağlam; davranışın öncülleri, sonuçları ve organizmanın geçmiş öğrenmeleri gibi faktörleri içermektedir. Yani davranışı analiz ederken o davranışın tarihsel ve durumsal bağlamında ele alınması gerektiğini savunur (Hayes vd., 2004, ss.19-20). İşlevsel bağlamsalcılığın vurguladığı bir diğer konu ise davranışın işlevidir. İB'ye göre bir davranış, amacı ve işlevinden bağımsız olarak ele alınamaz (Levin, Twohig ve Smith, 2016) ve klinik anlamda bir davranışı etkilemek için o davranışın işlevini anlamış olmamız gerekir (Twohig, 2012, s.500). Bu yaklaşıma göre duygular, düşünceler, bedensel hisler gibi hiçbir içsel deneyim kendi başına problemli ya da işe yarar olarak ele alınmazlar. Davranışın yani bu içsel deneyimlerin işlevsel olup olmaması o davranışı gerçekleştiren kişinin kendi bağlamındaki işlevi ile ilgilidir (Twohig, 2012, s.500).

ACT, Bağlamsal Davranış Bilimleri (Contextual Behavioral Science) arasında bilimsel araştırmalara en çok konu olan yaklaşımdır (Wilson, 2016, s.63). ACT müdahalelerinin duygu, düşünce ve bedensel hisler gibi öznel deneyimleri değiştirmeye çalışmak yerine bireyin bu öznel deneyimlerle olan ilişkisini değiştirmeye odaklanması yani bağlama müdahale etmesi, bununla birlikte davranışın bireyin değerleri tarafından yönlendirilmesinin hedeflemesi, işlevsel

bağlamsalcılığın temel varsayımlarının ACT müdahalelerine yansımalarının göstergeleridir (Hayes, Pistorello ve Levin, 2012, s.979).

Geleneksel bilişsel modellerin ise düşünce ve davranış arasındaki ilişkiye bağlamı göz ardı eden bir tutumla yaklaşması araştırmacıları bu ilişkide bağlamsal faktörlerin rolünü araştırmaya yöneltmiş (Yavuz, 2015, s.23) ve bu araştırmalar sonucunda İlişkisel Çerçeve Kuramı (İÇK) ortaya çıkmıştır (Hayes, 2001). İÇK'ye göre dil ve biliş, olayların keyfi (arbitrary) olarak ilişkilendirilmesine olanak sağlamaktadır. Başlangıçta bu ilişkilendirme fiziksel özellikler üzerinden (boyut, şekil gibi yapısal özellikler) yapılırken (non-arbitrary), zamanla –insan dili ve bilişinin özelliği sayesinde- bu ilişkilendirme soyut özellikler üzerinden yapılmaya başlanır (Hayes, 2004). Fiziksel özellikler üzerinden kurulan ilişkilendirme hem insanlar hem hayvanlar tarafından yapılabilirken, soyut özellikler üzerinden kurulan bu ilişki yeteneği ise sadece insanlara mahsustur ve İÇK bu yeteneği keyfi olarak uygulanabilir ilişkisel yanıtlama (arbitrarily applicable relational responding) olarak tanımlamıştır (Hayes ve Hayes, 1992).

Hayatımızı sürdürmemiz için gerekli olan bu ilişkisel çerçeveler, psikopatolojiler üzerinde de önemli role sahiptir (Yavuz, 2015, s.23). Örneğin ilk defa bir sınavda yoğun kaygı yaşayan ve bu kaygıdan dolayı sınavı yarım bırakan bir öğrencinin deneyimleri ilişkisel yanıtlamaya örnek olarak verilebilir. Bu öğrencinin evde ders çalışması ona sınavda kaygılandığı anı hatırlatabilir ve ders çalışmak kaygı ile ilişkili hale gelip evde ders çalışırken bile kaygı semptomları yaşayabilir. Ayrıca sınav kaygısını hatırlattığı için ders çalışmayı, deneme sınavlarına girmeyi bırakarak kaçınma davranışları sergileyebilir. Hatta görünürde sınavla ilgili hiçbir uyaran yokken bile -sadece TV izlerken- sınav anını hatırlayabilir ve kaygı hissedebilir. İnsan dili sayesinde kurulan bu ilişkisel çerçeveler değişebilir, yeni ilişkiler türetilmesini sağlayabilir; fakat bir defa oluştuktan sonra bir daha kaybolmazlar (Ramnerö ve Törneke, 2017, ss.173-174). ACT'in temel hedeflerinden biri de bağlamsal müdahaleleri kullanarak psikopatolojiye neden olan bu ilişkilerin birey üzerindeki etkisinin azaltılmasıdır (Yavuz, 2015, s.23).

2.2.2 ACT'in Terapi Süreci ve Müdahale Boyutları

Bağlamsal ve yaşıntısal bir yaklaşımı benimseyen, süreç odaklı bir terapi olarak tanımlanan ACT'in (Pierson ve Hayes, 2007) temel hedefi, danışanların kabul ve kendinelik becerilerini kullanarak değer odaklı bir yaşam sürmelerine yardımcı

olmak yani psikolojik esnekliklerini artırmaktır (Hayes vd., 2013). ACT, bu hedef doğrultusunda psikolojik esneklik modelini oluşturan kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değer odaklı davranış olmak üzere altı müdahale boyutu ile çalışmaktadır (Hayes vd., 1999).

Kabul, deneyimlenmekten hoşnut olunmayan, rahatsızlık veren duygular, düşünceler ve bedensel hisler gibi içsel yaşantıları değiştirmeye, azaltmaya çalışmadan onlarla temas etmeyi; değer odaklı, anlamlı bir yaşam doğrultusunda bu içsel yaşantıları deneyimlemeye gönüllü olmayı içermektedir (Luoma, Hayes ve Walser, 2017; Storsahl vd., 2004). Kabul ile çalışmaktaki amaç, danışanın deneyimlemek istemediği içsel yaşantılarını sevmesini ya da pasif bir şekilde kabul etmesini sağlamak değil, anlamlı bir yaşam sürmesine destek olmak için bu içsel yaşantıların davranışları üzerindeki etkisinin azaltılmasıdır. Çünkü ACT'e göre danışanlar genellikle vakitlerinin çoğunu bu içsel deneyimleri yaşamamak, onlardan kaçmak ve kurtulmak için harcadıklarından dolayı zamanla değerleri ile temasları kaybolmakta, kendileri için nelerin önemli olduğunu unutmaktadırlar (Gordon ve Borushok, 2017). Terapi sürecinde kullanılan çeşitli yaşantısal egzersizler ve metaforlarla danışanların kabul ve gönüllülüğü deneyimlemelerine ve bu sayede değer odaklı davranışlarını sürdürmelerine yardımcı olunmaktadır (Stoddard ve Afari, 2014).

Bilişsel ayrışma, en basit hali ile danışanlara düşüncelerini gözlemleyebilme becerisi kazandırarak, düşüncelerin davranışlar üzerindeki etkisinin zayıflatılması olarak tanımlanabilir (Luoma vd., 2017). Danışanlar düşüncelerine uyulması gereken kesin kurallar ve değişmez gerçekler olarak baktıkları zaman davranışlarını da bu düşünceler yönlendirmeye başlamakta ve değerleri ile temasları zayıflamaktadır (Harris, 2016a). Terapi sürecinde, danışanların değer odaklı ve anlamlı bir yaşam sürmelerine yardımcı olmak için yaşantısal egzersizler ve metaforlarla bilişsel ayrışmayı deneyimlemelerine ve düşünceleri ile aralarına mesafe koymalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Düşünceye bir isim verme, düşüncayı şarkı olarak söyleme, fizikselleştirme gibi yaşantısal egzersizler bilişsel ayrışmayı sağlamak için kullanılan egzersizlere örnek verilebilir (Stoddard ve Afari, 2014). Danışan, düşüncelerini gözlemlemeyi öğrendiğinde bu düşüncelerin içeriğine göre değil, içinde bulunduğu bağlama, duruma ve değerlerine uygun olacak şekilde davranabilecektir (Flaxman, Blackledge ve Bond, 2011).

Ân ile temas; duygular, düşünceler, bedensel hisler gibi tüm öznel yaşantıların, bu öznel yaşantıların kişiyi nasıl etkilediğinin ve çevrenin farkında olmak anlamına gelir. ACT'e göre anlamlı bir yaşam için danışanların şimdi ve burada olabilme becerisine sahip olmaları gerekir (Gordon ve Borushok, 2017). Terapi sürecinde, danışanların kendinelik becerilerini kullanarak ân ile temas edebilmelerine yardımcı olmak için nefes egzersizleri, günlük yaşamda kendinelik, demir atma gibi çeşitli egzersizler kullanılmaktadır (Harris, 2016a). ACT, ân ile temas süreciyle çalışırken geçmişe ya da geleceğe gitmenin tamamen işlevsiz olduğunu ve sağlıklı olanın sürekli anda kalmak olduğunu vurgulamaz. ACT'e göre önemli olan içinde bulunduğumuz bağlama göre esnek bir dikkat süreci sergileyebilmektir.

ACT'in psikolojik altıgeninde yer alan bir diğer süreç ise bağlamsal benliktir. Bu süreç, düşüncelerin ve duyguların gözlemlenebildiği bir alanı tanımlamaktadır. Bu alan, içinde bulunan deneyimlerin farkında olan farkedenden benlik ile karıştırılmamalıdır. Bağlamsal benlik; deneyimleri farkedenden beni farkedenden, dışarıdan gözlemeyen bir alandır (Harris, 2016a). Terapi sürecinde satranç tahtası, evdeki eşyalar gibi metaforlar ve yaşantısal egzersizlerle danışanların bağlamsal benliği deneyimlemesini sağlamak amaçlanmaktadır (Storsahl vd., 2004). Bu sayede danışanın duygu ve düşüncelerinin ya da kendi benlik tanımlamalarının etkisinde değil, içinde bulunduğu duruma ve değerlerine uygun tercihler yapmasına yardımcı olunmaktadır (Flaxman vd., 2011).

Psikolojik esneklik altıgeninde yer alan son iki süreç ise değerler ve değer odaklı davranış olarak adlandırılmaktadır. ACT'in temel hedeflerinden biri danışanın seçilmiş değerleri doğrultusunda, anlamlı bir yaşam sürmesine yardımcı olmaktır (Hayes vd., 1999). ACT'e göre danışanların değer odaklı ve anlamlı bir yaşam sürmeleri için semptomlarının geçmesini beklemelerine gerek yoktur. Danışanlar kabul, bilişsel ayrışma gibi psikolojik esneklik altıgeninde yer alan diğer becerileri kullanarak semptomları ile birlikte anlamlı ve dolu bir hayat yaşamak için gerekli adımlar atabilecek güce sahiptirler (Eifert ve Forsyth, 2005). Ancak danışanlar yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin de etkisiyle dar ve katı bir davranış repertuarı çerçevesinde hayatlarını sürdürürler ve zamanla değerleri netliğini kaybeder. ACT terapistleri çeşitli egzersizler ve metaforlarla danışanın aile, iş, sosyal ilişkiler, eğitim ve kişisel gelişim, maneviyat, hobiler gibi farklı değer alanlarındaki

değerlerini netleştirmeleri ve bu değerler doğrultusunda davranışsal hedefler belirlemelerine yardımcı olurlar (Harris, 2016a).

Tüm bu süreçlere yönelik müdahalelerin etkili olmasında ise yaratıcı umutsuzluk müdahaleleri temel bir rol oynar. Bu müdahaleler sayesinde danışan bugüne kadar kullandığı işe yaramayan stratejilerin ve etkilerinin farkına varır ve yeni yollar denemek için gönüllülüğün temeli atılır (Ciarrochi ve Bailey, 2008). Bu müdahaleleri yaparken danışan ve terapist arasındaki ilişkinin zarar görmemesi için terapistin dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta validasyondur. Danışanlar terapiye içinde bulundukları zor durumdan kurtulmak için bir çok yol denemiş olarak gelirler. Bu yollardan bir kısmı işe yaramaz da bir kısmı içinde bulundukları durumu, içinden çıkılmaz hale getirmiştir. Terapist bunun bilincinde olmalı ve danışanın bugüne kadar gösterdiği çabayı takdir etmelidir. Terapistin danışanın denediği bu yollara doğrudan işe yaramaz muamelesi yapması ve eleştirel bir tutumla yaklaşması terapötik ilişkiyi zedeleyecektir (Harris, 2016a).

Psikolojik esneklik müdahalelerinin seans içinde uygulanmasına yönelik yapılandırılmış bir program yoktur. Bu müdahalelerinin sıklığı ve süresi danışanların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Örneğin bazı danışanlar için değer odaklı müdahaleler öncelik kazanırken bazı danışanlar ayrışma ya da kabul müdahalesi yapılmadan değer odaklı müdahalelere hazır olmayabilirler.

Terapi sürecinde kazandırılması hedeflenen psikolojik esneklik becerileri, danışana değer odaklı ve anlamlı bir yaşam sunmanın ötesinde bir önem daha taşımaktadır. Bu becerilere hem danışanın hem de terapistin sahip olması terapötik ilişkiyi güçlendirmek için önemlidir (Pierson ve Hayes, 2007). Bu nedenle terapistin bu becerileri teknik olarak bilmenin de ötesinde aynı zamanda kendi kişisel yaşamında da uygulayabilmesi beklenir. Örneğin yaşantısal kaçınması olan bir terapist seans içerisinde zorlanacağını düşündüğü konularla ilgili konuşmaktan kaçınabilir, danışanın duygusunu farketmeyebilir ya da görmezden gelebilir. Bu gibi tutumlar ise danışanı anlamasını ve gerçek bir ilişki kurmasını engelleyebilir. Danışanın yaşantısal kaçınması da bazı konuları ve duyguları seansa getirmesini ve terapi sürecinden fayda görmesini engelleyebilir. Kabul becerileri ise gerek terapistin gerekse danışanın seans içinde zor duygu ve deneyimlerle çalışma konusunda cesaretlendirir ve terapötik ilişkiyi güçlendirir (Pierson ve Hayes, 2007). Terapötik ilişki için gerekli olan etkin dinleme becerileri terapistin kendinelik becerilerine sahip olmasını gerektirir (Wilson ve Sandoz, 2008). İçinde bulunduğu an ile temasını

sık sık kaybeden bir terapist, danışana gereken dikkati vermekte güçlük çekecek ve bu da danışanla olan ilişkisini olumsuz etkileyecektir.

Özetle, ACT'in terapi sürecinde temel amaç, davranış repeturarı dar ve katı bir şekilde terapiye gelen danışanlarla yukarıda bahsedilen ve birbiri ile ilişkili altı süreç üzerinde çalışarak (kabul, bilişsel ayrışma, ân ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değer odaklı davranış) psikolojik esnekliklerinin artırılmasıdır. Dar ve katı bir davranış repeturana neden olan ve ACT'in psikopatoloji modeli olarak tanımlanan psikolojik katılık modeline bir sonraki başlıkta değinilmiştir.

2.2.3 ACT'in Psikolojik Katılık Modeli ve Sınav Kaygısı

Geleneksel tedavi yaklaşımlarına göre anksiyetenin varlığı bireyin hayatında bir problem olduğu anlamına gelir ve bu problemi ortadan kaldırmak için anksiyete bozuklukları adıyla özel olarak tanımlanan bu bozukluklara yönelik tedaviler geliştirilir. Bu yaklaşımlara göre problemin nedeni anksiyetenin varlığıdır ve azaltılması, yönetilmesi gerekmektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2003, ss.54-55).

ACT yaklaşımına göre ise anksiyete bozukluklarının temel problemi anksiyeteden kurtulmaya çalışmaktır. Bu yaklaşımına göre anksiyete bozukluğu olan bireyler kaygıyı kontrol etmeye, azaltmaya ya da ondan kaçınmaya çalışırlar. Bu katı ve esnek olmayan tutum ise daha sonra sorunun bir parçası haline gelir. (Eifert ve Forsyth, 2005, s.50-54). ACT, ICD ya da DSM gibi tanısall sınıflamaları kullanmadığı için (Hayes vd., 1996) geleneksel BDT'de olduğu gibi kaygı bozukluklarına ya da sınav kaygısına özgü model ve yaklaşımlar geliştirmemiş; bunun yerine kendi psikopatoloji modelini geliştirmiştir. Bu model bilişsel birleşme, yaşantısal kaçınma, geçmiş ve geleceğin baskınlığı, kavramlaştırılmış benliğe bağlanma, değerlerin netliğini kaybetmesi, eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınma olmak üzere birbiri ile ilişkili altı süreçten oluşan psikolojik katılık modeli olarak adlandırılır (Hayes vd., 2006).

Yaşantısal kaçınma, duygular, düşünceler, anılar ve bedensel duyular gibi birey için rahatsızlık verici olan içsel deneyimlerin sıklığının ve yoğunluğunun değiştirilmeye çalışılması olarak tanımlanmaktadır (Hayes vd., 1996). Uzun vadede işlev bozucu davranışlar haline gelmesine rağmen bireyler yaşantısal kaçınma davranışlarını sürdürebilirler (Hayes ve Smith, 2005, s.30). Örneğin; panik bozukluğu olan bir hasta, panik atak geçireceği korkusuyla tamamen hareketsiz bir

yaşamı benimseyebilir ve bu yaşam tarzı uzun vadede başka sağlık sorunlarına neden olabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı ve ilişkili içsel yaşantıları deneyimlememek için dershaneye gitmemek, sınava girmemek, sınavdan yarım çıkmak ya da çok uyumak, televizyon izlemek gibi davranışlar sergilemeleri yaşantısal kaçınmanın göstergeleri olabilir. Nitekim, yapılan araştırmalar öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme stratejisi olarak kaçınmacı stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Embse vd., 2017).

ACT'in psikopatoloji modelinde önemli bir süreç olarak yer alan yaşantısal kaçınmanın (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999, s.56) depresyon, anksiyete, kronik ağrı, travma sonrası stres bozukluğu gibi bir çok psikopatoloji ile ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla gösterilmiştir (Barden ve Fergeus, 2016; Berman vd., 2010; Dinis, Cravalho, Gouveia ve Estanqueiro, 2015; Moroz ve Dunkley, 2019; Sole vd. 2016; Tull, Gratz, Salters, Roemer, 2004).

İnsan dili ve bilişi onun acı veren deneyimlerden tamamen uzaklaşmasına imkan vermeyen bir yapıya sahiptir. Acı veren bu deneyimler, ilişkisel çerçeveler sayesinde her durumda hatırlanabilir ve deneyimlenebilirler. İlişkisel çerçeveler yani İÇK bağlamında yaşantısal kaçınma, bir süre sonra kaçınılan durumla ilişkilendirilir. Acı veren deneyimlerden uzaklaşmak için kullanılan yaşantısal kaçınma stratejileri bu deneyimleri hatırlatıcı işlev görmeye başlar (Hayes, 2004).

Bilişsel birleşme, düşüncenin zihnin ürünü olarak değil, kesin doğrular olarak görülmesi ve bu düşüncelerin içinde bulunan anın farkındalığını etkileyecek şekilde davranışlar üzerinde baskın hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2016a, ss.50-59). Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler “asla kazanamayacağım”, “sınavı kazanamazsam bu her şeyin sonu olur”, “ailemi hayal kırıklığına uğrattırım”, “okuduklarımı öğrenemeyeceğim” gibi düşüncelerle ve kurallarla birleşme halinde olabilirler. Bu düşünce ve kurallar baskın hale geldiğinde ise kaygı, üzüntü, ders çalışmayı bırakma, çok uyuma, ağlama gibi tepkiler vermeleri bilişsel birleşmeye örnek olarak verilebilir.

Bilişsel birleşme her zaman psikopatolojik bir durumu temsil etmez (Yavuz, 2015, s 24). Örneğin insanlar dil aracılığı ile oluşturulan ve davranış analizinde öncüller olarak yer alan sözel kurallar sayesinde daha önce hiç deneyimlemedikleri bir durum karşısında nasıl davranabileceklerini belirleyebilir, hızlı bir şekilde öğrenebilir ve tepki verebilirler. Problem sözel kuralların baskın hale gelmesiyle davranışların içinde bulunan bağlam tarafından değil sözel kurallar tarafından

yönlendirilmesi (rule-governed behavior) ile başlamaktadır (Yavuz ve Burhan, 2020). ACT'e göre düşünceler ve sözel kurallar doğrudan davranışı etkilemez. Davranışın ortaya çıkmasına neden olan; düşünce ve davranışı ilişkili hale getiren, bağlam yani kontingensilerdir. Diğer bir deyişle bir davranışı sadece düşüncelere bakarak değil o davranışın kontingensilerine bakarak anlayabiliriz (Hayes, Kohlenberg ve Melancon, 1989, ss.373-374). Bununla birlikte İÇK çerçevesinden ne düşündüğümüz değil bu düşüncelerle nasıl ilişki kurduğumuz önemlidir. (Luoma, Hayes ve Walser, 2017). Bu nedenle ACT, düşüncelerin içeriğini ya da sıklığını değil düşünce ile kurulan ilişkiyi yani bağlamını değiştirerek davranış üzerindeki etkisini azaltmayı ve bireyleri daha işlevsel davranışlara yönlendirmeyi hedefler (Hayes ve Wilson, 1995, ss. 245-246).

Geçmiş ve geleceğe bağlanma, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme nedeniyle dikkatin içinde bulunulan ân'a değil geçmiş ve geleceğe yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Endişe ve ruminasyon ile kendini gösteren bu süreç, kişinin farkındalığını mevcut dışsal olaylardan ve içsel deneyimlerden (duygu, düşünce, his vb.) koparır, davranışlar üzerinde hâkimiyet kurarak işlevsel davranışı azaltır (Luoma, Hayes ve Walser, 2017, s. 79-80). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ders çalışırken, gün içerisinde ya da sınav anında doğrudan deneyimlerine değil düşüncelerine, geçmiş deneyimlerine ve imajlarına odaklanması (örn: “başaramayacağım”, “yetiştiremeyeceğim”, “anlayamıyorum, ben de bir problem olmalı” gibi düşünceler ya da sınav anında yaşayacağı kaygı ile ilgili imajlar), dikkatlerini toplayamamaları (Yeşilyurt, 2007) kavramsal geçmiş ya da geleceğin baskınlığının, kendindelik becerilerini kullanmamalarının örnekleri olarak verilebilir.

ACT'in psikopatoloji modelinde yer alan bir diğer süreç ise kavramlaştırılmış benliğe bağlanmadır. İnsanlar deneyimlerinden yola çıkarak kendilerini tanımlar ve değerlendirirler. Kavramlaştırılmış benliğe bağlanma, insanların kendileri hakkında yazdığı bu tanımlamalara, değerlendirmelere ve öykülere bağlanması olarak tanımlanmaktadır (Atkins ve Styles, 2016, s.2). Bu tanımlamalar ve değerlendirmelerin içeriği olumlu ya da olumsuz olabilir. Davranışı etkileyen ise içerikten çok bu tanım ve değerlendirmelere bağlanmanın düzeyidir. Örneğin bir birey “ben beceriksizim” tanımına bağlanırsa normalde yapabileceği bir görevi reddedebilir. Tam tersine “ben çok zekiyim” tanımlamasına bağlanan bir birey ise nasıl olsa yapabileceği düşüncesiyle verilen görevin yeteri kadar üstüne düşmeyerek başarısız olabilir. Bu örneklerde davranışı belirleyen şeyin

kavramlaştırılmış benlik tanımlamaları olduğu görülebilir. Bu durum ise sonuç olarak işlevsiz davranışlara yol açar (Moran, Almada ve McHugh, 2018). Örneğin; sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin “başarısızım”, “yetersizim” gibi kendilerini tanımlamalarının davranışlarını yönlendirmesi (mesela yetersiz olduğuna inandığı için ders çalışmayı erteleme) kavramlaştırılmış benliğe bağlanmanın işareti olarak görülebilir.

Psikolojik katılık modelinde yer alan son iki süreç ise değerlerin netliğini kaybetmesi ve eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınma olarak belirtilmiştir. ACT’in temel felsefesine göre değerler, işlerliğin önemli bir göstergesidir (Hayes vd., 2006, ss.3-4) ve terapisinin temel hedefi davranışın seçilmiş ve sözel olarak ifade edilmiş değerler tarafından yönlendirilmesidir (Hayes, 2012, s.984). Ancak yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, geçmiş ve geleceğin baskınlığı ve kavramlaştırılmış benliğe bağlanma sonucunda değerler netliğini kaybeder (Yavuz, 2015, s.26). Değerlerin netliğini kaybetmesi sonucunda ise davranış dürtüsel ve esnek olmayan bir hale gelir; bireyler uzun dönemli yaşam hedefleri doğrultusunda değil, iyi hissetmek, anksiyeteden kurtulmak gibi amaçlar doğrultusunda davranışlar sergilemeye başlarlar ve hayatları canlılığını kaybeder (Luoma, Hayes ve Walser, 2017). Öğrencilerin ders çalışmayı erteleme, değer odaklı değil hedef odaklı yaşamaları (örn: sadece sınavdan alınacak puana, doğru/yanlış sayılarına odaklanmak), değerleriyle kurdukları bağın zayıflamasının ve işlevsiz davranışların göstergeleri olabilir.

Tüm bu süreçler birbiri ile iç içedir. Örneğin; ders çalışmayı erteleyen bir öğrencinin bu davranışı, yaşantısal kaçınma ile ilişkili olduğu gibi aynı zamanda değerlerle olan bağın zayıflaması ile ilişkili olabilir. Öğrencinin çalışırken zihnine gelen düşüncelerden dolayı dikkatini toplayamaması geçmiş ve geleceğin baskınlığıyla ilişkili olduğu gibi bilişsel birleşme ile de ilişkilidir.

Tedavi sürecinde ise geleneksel BDT’de olduğu gibi kaygının azaltılmasını hedeflemez (Eifert ve Forsyth, 2005, s.54). Bunun yerine kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değerler doğrultusunda davranış olmak üzere altı temel süreçten oluşan (Levin, Hildebrandt, Lillis ve Hayes, 2012) psikolojik esnekliği artırmayı hedefler (Hayes, vd., 2006). Danışanlara, kaygı ve ilişkili içsel deneyimler meydana çıktığında onlara kabul ve gönüllülük içeren bir tutumla yaklaşmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bununla birlikte kaygıyı hissetmemek üzere kurgulanan, hareket alanı kısıtlanmış yaşamlar yerine danışanların değerlerini

netleştirmeyi ve davranışlarını bu doğrultuda yönlendirmeyi hedefler. Bu süreçte semptomlarda azalma meydana gelir ancak ACT, danışanların bu semptomlarla birlikte de değer odaklı hareket edebilme becerileri kazanabileceğini belirtir. (Eifert ve Forsyth, 2005, s.50-54). ACT, kaygı bozuklukları ve diğer tüm bozukluklarda olduğu gibi sınav kaygısı olan danışanlarla da aynı hedefler doğrultusunda çalışır.

2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi

Kuramsal temellerini davranışçılık ve bilişsel kuramdan alan bilişsel davranışçı terapi (BDT) şemsiyesi altında bir çok farklı terapi yaklaşımı vardır (Beck, 2014). Bu yaklaşımların en başında Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Aaron T. Beck tarafından geliştirilen Bilişsel Terapi bulunmaktadır. (Özdel, 2015). Beck tarafından geliştirilen bilişsel terapiye göre psikopatolojinin temelinde gerçeğe uygun olmayan, çarpıtılmış bilişler (algılar, anlamlandırmalar, yorumlar vb.) yer alır. Terapide hedef, danışanların düşüncelerini gerçekçi bir biçimde ele almalarına yardımcı olmak ve bu sayede duygusal ve davranışsal olarak değişimi sağlamaktır (Beck, 2014). Psikopatoloji ile ilişkili bu bilişsel yapı temel inançlar, ara inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Bireylerin kendileri, diğer insanlar ve dünya hakkında sahip oldukları, genelleştirilmiş, koşulsuz olarak inanılan inançlar ve katı fikirler temel inanç olarak adlandırılır. Temel inançlar çaresizlik, değersizlik, sevilmemek üzere üç grupta toplanmıştır. Ara inançlar ise kökenini temel inançlardan alan, kişinin benlik saygısını ve duygularını etkileyen kurallar, varsayımlar olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, 2019). Temel inançlar koşulsuz ifadeler içerirken (örneğin “başarısızım”, “sevilmiyorum”) ara inançlar ya da varsayımlar “eğer....öyleyse” şeklinde (örneğin, “eğer başarılı olursam kabul görürüm”) koşullu ifadeler içerir (Wells, 1997). Otomatik düşünceler ise bir durumda anlık olarak zihnimizde beliren; yönlendirilmeden, kendiliğinden ortaya çıkan ve daha çok duygusal sıkıntı anlarına eşlik eden düşünceler, imajlardır (Türkçapar, 2019). Temelleri temel inançlara dayanan bu düşüncelerin doğruluğu sorgulanmadan kabul edilir ve genellikle bu düşüncelerin farkında olunmaz; otomatik düşünceleri keşfedebilmek için genellikle özel bir dikkat gerekir. (Beck ve Alford, 2009; Beck, 1997).

Bilişsel davranışçı terapi seanslarında ele alınan ara inanç ve temel inançların değişimi zaman alırken, otomatik düşünceler değişime daha açıktır. Bu nedenle seans sürecinde yapılan bilişsel müdahalelerin ilk basamağı otomatik düşüncelerin ele alınmasıdır. Bunun için öncelikle danışanın yaşadığı sorunla ilişkili olan otomatik düşüncelerin keşfedilmesi ve daha sonra farklı tekniklerle bu düşüncelerin ele alınarak gerçeğe uygun hale dönüştürülmesi hedeflenir (Beck, 2014). Otomatik düşünceler doğrudan sorular, yönlendirilmiş keşif, davranış deneyleri, en kötü senaryo tekniği, otomatik düşünce veya olumsuz duygu kaydı gibi tekniklerle keşfedilebilir. Otomatik düşüncelerin içeriğine yönelik müdahaleler ise kanıt inceleme, alternatif açıklama bulma, çifte standart ve otomatik düşüncelerdeki bilişsel işleme tiplerini bulma gibi teknikleri içermektedir (Türkçapar, 2019). Her bireyde bulunan ancak gerçeğe uygun olarak kullanılmadığında duygusal sıkıntıya yol açan bu bilişsel işleme tiplerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir (Beck ve Alfor, 2009; Burns, 1980; Türkçapar, 2019):

- **Ya hep ya hiç tarzı düşünme:** Yaşantıların siyah ve beyaz olarak iki uç kutupta değerlendirilmesi anlamına gelir. Bir öğrencinin “Tüm soruları doğru yapmazsam bu benim başarısız olduğum anlamına gelir” şeklinde düşünmesi bu bilişsel işleme tipine örnek olarak verilebilir.
- **Aşırı genelleme:** Yaşanan bir veya bir kaç olayın sonuçlarının olayla ilgili ya da ilgisiz her duruma genellemesidir. Matematik dersinde bir konuyu anlamakta güçlük çeken bir öğrencinin “Hiçbir zaman başarılı bir öğrenci olamayacağım” diye düşünmesi aşırı genellemeye örnek verilebilir.
- **Seçici Soyutlama (Zihinsel Filtreleme):** Bir olaydaki tek bir ayrıntı üzerine odaklanıldığı ve diğer belirgin özelliklerinin görmezden geldiği bu bilişsel işleme tipinde olaylar, yaşantılar ya da deneyimler de odaklanılan bu olumsuz detaylar bağlamında ele alınır. Tüm derslerin yazılı sınavlarında yüksek başarı gösteren bir öğrencinin ortalama puan aldığı bir dersine odaklanması ve sınıfı geçemeyeceğini düşünmesi seçici soyutlamaya örnek verilebilir.
- **Büyütme ve Küçültme:** Bu bilişsel işleme tipinde olumsuz olaylara yüklenen anlam abartılırken olumlu olaylara ise önem atfedilmez. Bir öğrencinin başarılarını önemsiz görmesi ve elde ettiği başarıları nasıl olsa herkesin yapabileceği bir şey gibi düşünürken başarısızlıklarını ise abartma eğiliminde olması ve eksikliklerini büyütmesi bu düşünce hatasına örnek verilebilir.

- **Kişiselleştirme:** Kendisi ile bir bağlantısı olmayan ya da çok az ilgisi olan olayları kendi üzerine alması ve hiçbir neden olmadığı halde yaşanan olumsuz olayların sorumluluğunu üstlenmesi kişiselleştirme olarak tanımlanmaktadır. Bir öğrencinin sınıfta iki arkadaşının birbiriyle konuşarak gülmesini “Kesin bana gülüyorlar” diye yorumlaması kişiselleştirmeye verilebilecek bir örnektir.
- **Felaketleştirme:** Felaketleştirme yapan bir birey gerçekleşme ihtimali olan diğer sonuçları dikkate almaksızın ve yeterli bir kanıt olmadığı halde geleceği olumsuz olarak öngörür. Bir sınavda istediği başarıyı elde edemeyen bir öğrencinin “Hiçbir zaman üniversiteyi kazanamayacağım” diye düşünmesi felaketleştirme örneği olarak verilebilir.
- **“Meli-Malı” ifadeleri:** Olmalı ifadeleri olarak da adlandırılan bu bilişsel işleme tipine göre bireyler kendileri ve diğer insanların davranışları ya da dünyanın işleyişi hakkında kesin uyulması gerektiğini düşündükleri bir takım kurallara sahiptir. Bu katı kurallara uyulmadığı takdirde ise gerçekleşecek kötü sonuçları abartma eğiliminde olurlar. Örneğin bu düşünce tuzağına düşen ve günde 1000 soru çözmeliyim gibi bir hedef koyan bir öğrenci bu hedefine ulaşamadığında suçluluk hissedebilir ve sonuçları abartabilir.
- **Zihin Okuma:** Diğer insanların aklından geçenleri bildiğimize ya da onların bizim aklımızdan geçenleri bilmeleri gerektiğine inanmak olarak tanımlanmaktadır.
- **Duygudan Sonuca Ulaşma:** Bu bilişsel işleme tipi, tersine kanıtlar olmasına rağmen bu kanıtları değerlendirmeye almadan sadece duygusal olarak hissettiği şeyin doğru olduğuna inanma ve duyguları gerçeğin kanıtı olarak görmek olarak tanımlanır. Duygusal çıkarsama olarak da adlandırılan bu bilişsel işleme tipine “Kaygılandığıma göre kesin başına kötü bir şey gelecek” ifadesi örnek verilebilir.
- **Etiketleme:** Tek bir olumsuz deneyime, hataya dayanarak ve elindeki kanıtları dikkate almadan kişinin kendisine veya diğerlerine olumsuz etiketler yapıştırması olarak tanımlanır. Bir öğrencinin sınavlarda istediği performansı göstermemesi sonucu kendisini “Ben aptalım” şeklinde etiketlemesi bu bilişsel işleme tipine örnek verilebilir.

Geleneksel BDT’de otomatik düşüncelerle çalışıldıktan sonra, bu düşüncelerden daha derinde olan ve değişime otomatik düşünceler gibi açık olmayan

ara inançlar ve temel inançlarla çalışılmaktadır. Bu aşamada da ilk yapılması gereken tıpkı otomatik düşüncelerle çalışırken izlenen yol gibi ara inançların ve temel inanaçların açığa çıkarılmasıdır. Temel inançlar otomatik düşüncelerdeki ortak temalardan keşfedilebilir. Ara inançların saptanması için ise doğrudan sorular sorulabileceği gibi derine doğru inme gibi teknikler de kullanılabilir. Daha derinde yer alan ve uzun yıllardan beri hayatlarını bu inanç ve kurallara göre düzenleyen bireylerin temel inanç ve ara inançlara olan inancı daha yüksektir. Bu nedenle bu inançların gerçeğe uygun hale getirilmesi sürecinde davranış deneyleri de önemli rol oynamaktadır (Türkçapar, 2019).

Bilişsel Davranışçı terapi seans sürecinde bilişsel tekniklerle birlikte davranışçı tekniklere de yer vermektedir. Bu teknikler arasında özellikle fobilerin tedavisinde kullanılan sistematik duyarısızlaştırma, aşamalı karşılaştırma (maruz bırakma), ilerleyici (progresif) kas gevşetme egzersizleri, nefes egzersizi, yine özellikle travma sonrası stres bozukluğu tedavisinde uzatılmış karşılaştırma, davranışsal aktivasyon gibi teknikler yer almaktadır (Özdel, 2015).

Tüm bu teknikler geleneksel bilişsel davranışçı terapinin bazı temel ilkeleri çerçevesinde yürütülür. Geleneksel BDT, danışanların sorunlarının bilişsel modele göre nasıl açıklanabileceği üzerine terapistin oluşturduğu formülasyona dayanmaktadır (Beck, 2014). Bu formülasyon olgu, sorun/sendrom ve durum düzeyinde yapılmaktadır. Durum düzeyinde formülasyon yapılırken danışanın belirli bir durumda verdiği tepkiler duygu düşünce davranış (A-B-C) modeli çerçevesinde açıklanırken, sorun düzeyinde formülasyon belirli bir bozukluğa özgü bilişsel modeli ifade etmektedir. Olgu düzeyinde formülasyon ise danışanın erken yaşantıları, temel inançları, ara inançları, otomatik düşünceleri ile birlikte sorun yaşanan durumların, sorunu azaltan ve artıran faktörlerin değerlendirilmesini içerir. Formülasyonların uygun zamanda danışanla paylaşılması da danışan ve terapist arasındaki işbirliğini artırmaya yardımcı olmaktadır. (Türkçapar, 2019). Geleneksel BDT için terapist ve danışan arasında kurulan iş birliği ve terapötik ilişki merkezi bir öneme sahiptir (Beck ve Emery, 2017). Danışana empatik tutum, koşulsuz kabul, saygı ve yakınlık çerçevesinde bir tutumla yaklaşılması başarılı bir terapi seans için elzemdir (Beck, 2014). Kısa ve zaman sınırlı olan geleneksel BDT aynı zamanda amaca dönük ve sorun odaklı bir terapidir. Seanslar bittikten sonra da danışanın kendi kendinin terapisti olmasını sağlayacak beceriler kazandırmayı amaçlar ve terapist, bu doğrultuda danışanı eğitici bir rol üstlenir. Yönlendirici bir yaklaşımı

olan geleneksel BDT'nin terapi seansları da yapılandırılmıştır (Beck ve Emery, 2017). Bir bilişsel davranışçı terapi seansı duygudurum kontrolü, hafta içi önemli olaylar, önceki seansla bağlantı kurma, önceki seansta verilen uygulamaların kontrol edilmesi, gündem belirleme, gündem maddelerinin ele alınması, yeni seansta verilen uygulamaları planlama, seansın özetlenmesi ve danışandan geribildirim alınmasını içerir (Türkçapar, 2019). Bilişsel terapi içinde verilen ev ödevleri seans içinde öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması için önemlidir (Beck ve Emery, 2017).

Yukarıda bahsedilen ilkeler çerçevesinde danışanların düşüncelerini gerçekçi bir biçimde ele almalarına yardımcı olarak duygusal ve davranışsal değişimi sağlamayı amaçlayan geleneksel BDT (Beck, 2014) aynı zamanda kanıta dayalı veriler sunan bir psikoterapi yaklaşımı olarak (Özdel, 2015) uzmanlar için büyük öneme sahiptir.

2.3.1 Bilişsel Davranışçı Terapi ve Sınav Kaygısı

İlk olarak depresyonun tedavisine yönelik geliştirilen BDT (Beck ve Alford, 2009), zamanla anksiyete bozuklukları da dâhil olmak üzere çeşitli psikolojik bozukluklarda başarılı bir şekilde kullanılmaya başlanmış ve bu bozukluklara özgü bilişsel formülasyonlar geliştirilmiştir (Clark ve Beck, 2010; Rector ve Beck, 2001). Araştırmacılar bir tür değerlendirme anksiyetesi olarak tanımladıkları sınav kaygısına da bilişsel model çerçevesinden açıklama getirmişlerdir. Araştırmacılara göre sınav kaygısı yaşayan bireyler sınav sonucu ve performansı ile ilgili gerçekçi olmayan olumsuz değerlendirmelerde bulunurlar. Performanslarının değerlendirileceği bir durumu ve başarısızlığı tehdit olarak algılayan bu kişiler aynı zamanda başarılarını küçümsemeye, eksikliklerini ise abartmaya eğilimlidirler. Zayıflıklarına, eksiklerine ve kusurlarına kayan dikkatlerine “ya yapamazsam”, “başarısız olacağım”, “aptalım”, “anlamıyorum” gibi düşünceler eşlik eder. Sınav anında da dikkatleri soruların kendisine değil sınav performanslarına, başarısızlıklarına, kendileri hakkında olumsuz değerlendirmelerine kayar ve bu durum gerçekten kötü bir performans gösterme olasılıklarını artırır (Beck ve Emery, 2017). Wine'ın (1971) sınav kaygısına yönelik geliştirdiği bilişsel dikkat modeli bu açıklamalarla paralel niteliktedir. Araştırmacıya göre değerlendirilme anında normal seviyede kaygı hisseden kişiler dikkatini ilgili göreve odaklayabilirken, kaygı seviyesi yüksek olan kişiler performanslarını değerlendirir ve yeteneklerini, becerilerini küçümseyen düşüncelere ve fizyolojik belirtilerine odaklanırlar.

Dolayısıyla bu kişiler dikkatlerini sınav sorularını yanıtlamaya veremedikleri için istedikleri performansı gösteremezler. Sınav kaygısının endişe ve duygusallık boyutları üzerine yapılan çalışmalar da bireyin performansına ve benliğine yönelik olumsuz değerlendirmeleri içeren endişe boyutunun sınav performansı ile daha çok ilişkili olduğunu göstermektedir (Morris ve Libert, 1970). Sınavda iyi bir performans göstereceklerine inanmayan öğrenciler (self-efficacy) daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Segool, 2014). Hollandsworth (1978), yüksek düzeyde sınav kaygısı olan öğrencilerin düşük düzeyde kaygısı olanlara kıyasla daha çok olumsuz ruminatif düşüncelere ve sınav sorularıyla ilgili olmayan düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir. Wong (2008), Beck'in teorisinde yer alan bilişsel üçlü, ara inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler ve Ellis'in teorisinde yer alan irrasyonel inançların sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu; olumsuz bir kendilik algısı olan bireylerde -negative self-schema- ("yetersizim", "başarısızım" vs.) sınav kaygısının daha yüksek görüldüğü belirtmiştir.

Bilişsel davranışçı terapi sınav kaygısını azaltmada uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Geleneksel bilişsel davranışçı terapi sınav kaygısı ile çalışırken hem bilişsel hem de davranışçı teknikleri kullanmaktadır. Bilişsel boyutta kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile gerçekçi olmayan inançlar ile çalışırken (Meichenbaum, 1972; Ulusoy vd., 2016), davranışçı boyutta ise gevşeme egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma (Aihie ve Igbneweka, 2018; Hambree, 1988; Johnson and Sechrest, 1968; Larson, 2010) gibi tekniklerle çalışmaktadır.

Her iki alandaki teknikler de sınav kaygısını azaltmada etkili olmaktadır (Agah vd., 2020; Gregor, 2005; Goldfried, Linehan ve Smith, 1978; Reiss vd., 2017; Ugwuanyi, 2020; Wine, 1971). Bununla birlikte bazı çalışmalar bilişsel müdahalelerin davranışçı müdahalelerden (gevşeme egzersizleri) daha etkili olduğunu belirtirken (Hambree, 1988), gevşeme egzersizlerinin sınav kaygısını azaltmada tek başına etkili olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Johnson and Sechrest, 1968). Sistematik duyarsızlaştırma ve akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT) ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin karşılaştırıldığı bir başka çalışmada ise sistematik duyarsızlaştırma ve çözüm odaklı kısa süreli terapi sınav kaygısını azaltmada etkili bulunurken, irrasyonel inançlarla çalışılan ADDT grubunun sınav kaygısı düzeyinde azalma gözlemlenmemiştir (Aihie ve Igbneweka, 2018). Ergene (2003) ise yaptığı meta analiz çalışmasında hem bilişsel hem davranışçı tekniklerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirtmiş bununla

birlikte beceri odaklı tekniklerin önemine dikkat çekmiştir. Beceri odaklı teknikler sınav kaygısını azaltmada tek başına önemli bir etkiye sahip olmasa da bilişsel ya da davranışçı tekniklerle birlikte kullanıldığında uygulanan müdahalenin etki gücü yükselmektedir. Tüm bu çalışmalar, sınav kaygısının azaltılmasında uzun yıllardan beri kullanılan ve etkililiği kanıtlanan geleneksel bilişsel davranışçı terapilerin uzmanlar için önemli bir seçenek olduğunu göstermektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ACT ve geleneksel BDT'nin sınav kaygısına etkisine yönelik yapılan çalışmalar özetlenmiş; her iki yaklaşımın sınav kaygısına etkisini karşılaştıran çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ACT ve BDT'nin sınav kaygısına etkisini karşılaştıran bir çalışma bulunmadığı görülmekte; ACT'in sınav kaygısına etkisine yönelik tamamlanmış sadece bir çalışmaya rastlanmaktadır. Aydın ve Aydın (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma daha önce belirtildiği gibi gerek yöntem gerekse amaçlar bakımından bu araştırmadan farklılaşmaktadır.

Aydın ve Aydın (2020), bir nitel araştırma yöntemi olan çoklu vaka analizini kullanarak ACT temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin deneyimlerini ele alış biçimlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını bir lisede, 12. sınıfta öğrenim gören altı kız öğrenci oluşturmaktadır. Psikoeğitim programı uygulanmadan önce katılımcılarla ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan ve katılımcıların sınav kaygıları ile birlikte psikolojik esneklik altıgeninde yer alan becerileri ne düzeyde uygulayabildiklerini içeren sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Daha sonra psikolojik esneklik altıgeninde yer alan tüm süreçlerin yer aldığı altı haftalık psikoeğitim programı 90 dakika süren ve haftada bir oturum olacak şekilde uygulanmış ve uygulama sonrasında ön görüşme de kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile tüm katılımcılarla tekrar görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonrasında sınav algısı, şimdiki zaman farkındalığı ve bilinçli farkındalık (mindfulness) becerileri, bilişsel ayırma becerileri ve stratejileri, yaşantısal kaçınma ve kabul

olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Araştırma bulguları uygulama sonrasında katılımcıların sınav kaygıları ile ilişkili deneyimlerini ele alma biçimlerinin farklılaştığını, katılımcıların uygulama sonrasında psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlere yönelik beceriler kazandığını göstermektedir.

Yurt içinde sınav kaygısına yönelik yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak geleneksel bilişsel davranışçı terapiye dayandığı görülmektedir:

Başpınar-Can, Dereboy ve Eskin (2012), bilişsel yeniden yapılandırma ve sistematik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında lise son sınıfta olan ve sınavlara hazırlanan lise mezunu 50 öğrenci bilişsel terapi ve davranışçı terapi olmak üzere iki gruba seçkisiz olarak atanmıştır. Hem bilişsel hem de davranışçı terapi grubuna uygulanan programlar dokuz oturumdan oluşmaktadır. Yapılan ölçümler uygulama sonrasında her iki grubun da anksiyete ve psikiyatrik belirti düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Bulgular işlevsel olmayan düşüncelerin her iki grupta da anlamlı düzeyde azaldığını göstermekle birlikte, bu etkinin bilişsel terapi grubunda daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları hem bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri hem de sistematik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısını azaltma da kullanılabileceğini; her iki yaklaşımın da sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik boyutunda etkili olduğunu göstermiştir.

Demirci ve Erden (2014), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda yaşları 12-14 arasında değişen 149 öğrenciden veri toplanmış, araştırmaya dahil olma ölçütleri karşılayan 37 öğrenci deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubuna her biri yaklaşık 90 dakika süren sekiz oturumluk grupla psikolojik danışma programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığını, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kaygı düzeylerinde ise bir değişim olmadığını; geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşımın sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Taşıpınar-Göveç (2014), bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama tekniklerinin sınav kaygısına etkisini karşılaştırmıştır. Bir okulun onuncu ve onbirinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 32 öğrenci bilişsel davranışçı terapi, psikodrama ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. BDT grubuna 8 oturum,

psikodrama grubuna ise 10 oturumluk psikolojik danışma programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma bulguları hem psikodrama hem de BDT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak azaldığını, bununla birlikte psikodrama grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki azalmanın BDT grubuna göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ulusoy vd. (2016), bilişsel terapisinin sınav kaygısına etkisini incelemişlerdir. Yaşları 15-20 arasında değişen 28 kişi dört ayrı gruba atanmış ve her gruba davranışçı müdahalelerin dahil edilmediği, altı oturumluk ve 90 dakikalık bilişsel grup terapisi programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları sadece bilişsel müdahalelerin de sınav kaygısını azaltmada etkili olabileceğini göstermiştir. Ancak katılımcıların başarı, güven gibi alanlarda benliklerine yönelik olumsuz değerlendirmeleri ve ruminatif tepkilerinde bir azalma gözlemlenmemiştir. Araştırmacılar bu nedenlerden dolayı bilişsel müdahalelere davranışçı tekniklerin eklenmesinin önemli olabileceğini belirtmişlerdir.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde hem ACT'in sınav kaygısına etkisini inceleyen hem de geleneksel BDT ile etkisinin karşılaştırıldığı çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bonnon (2017) ve Brown vd. (2011), kabul temelli terapiler ve geleneksel BDT'nin sınav kaygısına etkisini karşılaştırmıştır. Bonnon'nun (2017) çalışması incelendiğinde ACT temelli bir program uyguladığı görülürken, Brown vd. (2011) ise ACT tekniklerine ek olarak diyalektik davranışçı terapi ve farkındalık temelli terapilerde kullanılan teknikleri de çalışmasına dahil etmiştir. Zettle (2003) ise matematik kaygısında ACT ile sistematik duyarsızlaştırmayı karşılaştırmış, davranışçı tekniklere bilişsel müdahaleleri dahil etmemiştir. Aşağıda bahsi geçen bu çalışmalarla birlikte ACT'in sınav kaygısına etkisini inceleyen diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Bannon (2017), doktora tezi kapsamında kabul temelli davranış terapisi (KTDT) ve bilişsel terapisinin (BT) sınav kaygısı ve işleyen bellek (working memory) performansına etkisini incelemiştir. 88 üniversite öğrencisi KTDT, BT ve sağlıklı yaşam grubu (SY) olmak üzere üç gruba seçkisiz atanmıştır. Her gruba kendi yaklaşımına özgü, tek oturumdan oluşan, iki saatlik müdahale programı uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılara kaygı seviyelerini yükselten talimatlar

verilerek ardından bilgisayar laboratuvarına yönlendirilmiş işleyen bellek ile ilgili, her biri yaklaşık bir saat süren üç görevi, ardından da anket sorularını tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra ise öz-bildirim ölçekleri uygulanarak çalışma sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda üç grubun sınav kaygısı düzeyinde de benzer oranda azalma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte psikolojik esneklik ve farkındalık düzeyleri arasında gruplar arasında bir fark bulunamazken; KTDT grubundaki katılımcıların Digit-Span ve Stroop testlerinde diğer gruplara kıyasla daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brown vd. (2011), on altı üniversite öğrencisi üzerinde kabul temelli davranış terapisi (KTDT) ve bilişsel terapinin (BT) sınav kaygısı üzerinde etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar her iki gruba da seçkisiz olarak atanmıştır. BT programı psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma ve gevşeme egzersizi gibi davranışçı teknikleri içerirken, KTDT programında ise yaratıcı umutsuzluk, kabul, an ile temas, bilişsel ayrışma gibi süreçlerle çalışılmıştır. Araştırmacıların uyguladıkları kabul temelli davranış terapisi müdahaleleri temel olarak ACT'e dayanmakla birlikte farkındalık temelli stres azaltma ve diyalektik davranış terapisinin stratejilerinden de yararlanılmıştır. Programlar her iki gruba da iki saat süren, tek bir oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları, her iki grubun sınav kaygısı ölçeği duyuşallık ve endişe alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğunu; KTDT grubunda gözlemlenen azalmanın BT grubuna göre daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Zettle (2003), ACT ve sistematik duyarsızlaştırmanın (SD) üniversite öğrencilerinin matematik kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yirmi kadın ve dört erkekten oluşan yirmi dört öğrenci seçkisiz olarak ACT ve SD grubuna atanmıştır. Her katılımcının bireysel olarak psikoterapi seanslarına alındığı çalışmada, ACT grubunda yer alan katılımcılarla, altı seans boyunca, psikolojik esneklik altıgeninde yer alan tüm süreçlerle çalışılmıştır. SD grubuna atanan katılımcılara ise altı seans süresince progresif kas gevşeme egzersizleri ve in-vitro maruz bırakmayı içeren sistematik duyarsızlaştırma tekniği uygulanmıştır. Tedavi sonrasında her iki grubun matematik kaygısı düzeylerinde anlamlı olarak azalma olduğu ve bu etkinin iki aylık izleme döneminde de devam ettiği belirtilmiştir. SD grubunda yer alan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı azalma görülürken, ACT grubunda yer alan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde azalma görülmemiştir. Araştırmacılar bu sonucu SD grubunda verilen haftalık ödevlerin öğrencilerin farklı ortamlarda kaygı seviyelerini azaltmaya yardımcı olması, bununla

birlikte ACT grubunda yer alan öğrencilere ödev verilmemiş olması ile ilgili olabileceğini belirtmektedir. Başlangıçta yaşantısal kaçınma düzeyi yüksek olan öğrenciler ikinci dereceden değişim stratejilerinden daha fazla yarar görürken, SD grubunda olan öğrencilerin uygulama sonrasında yaşantısal kaçınma ve matematik kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç ACT'in tedavi sonunda değişimi sağlayan mekanizmalarının sistematik duyarsızlaştırmadan farklı olduğunu göstermektedir (Zettle, 2003).

Saaed vd., (2016) lise öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltmak ve psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak için deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna (30 erkek) her biri 90 dk süren ACT temelli, sekiz oturumluk grup terapisi programı uygulanmış; kontrol grubuna (30 erkek) ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlem sonrasında ACT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı, psikolojik iyi oluş düzeylerinin ise anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür. Araştırmacılar, kaçınmanın temel bir özellik olarak görüldüğü anskiyete bozukluklarının tedavisinde olduğu gibi sınav kaygısının tedavisinde de öğrencilerin kabul becerilerinin artırılmasına dönük çalışılmasının ve buna ek olarak öğrencilerin eğitim alanında davranışsal amaçlar belirleyerek bu doğrultuda davranmaya teşvik edilmelerinin sınav kaygılarının azalmasına yardımcı olacağını belirtmektedir (Saeed, 2016).

Miri ve Mansouri (2018) ise ACT'in mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla 26 kız öğrenci ile yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada deney grubuna sekiz oturumluk kabul ve kararlılık terapisi uygulanmış, kontrol grubuna ise bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları kabul ve kararlılık terapisinin hem mükemmeliyetçilik hem de sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın yayın dili Arapça olduğundan dolayı sadece İngilizce özet metnine ulaşılabilmiş, bu nedenle yöntem ve sonuçlara dair detaylı bilgi aktarılamamıştır.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde hem ACT hem de geleneksel BDT'nin sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek etkili yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısına yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının geleneksel BDT'nin temel alınarak geliştirildiği görülmektedir. ACT'in sınav kaygısına etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise Türkiye literatüründe önemli bir boşluk dikkat çekmektedir. BDT'ye göre yeni bir yaklaşım

olan ACT'in sınav kaygısına etkisinin incelendiği ve etki düzeyinin geleneksel BDT ile karşılaştırıldığı çalışmaların gerek uygulayıcılara gerekse de öğrencilere sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek uygulamalar ve teknikler bakımından zenginlik sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sınav kaygısına yönelik kabul ve kararlılık terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının geliştirilerek etkililiğinin incelenmesini ve geleneksel bilişsel davranışçı temelli (BDT) psikoeğitim programıyla karşılaştırılmasını amaçlayan deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmacının kontrol edemediği faktörlerden dolayı gruplara seçkisiz atama yapılamayan araştırmada, iki deney grubu ve bir kontrol grubu ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlerini içeren 3x4'lük karışık desen kullanılmıştır. Birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney 1, deney 2 ve kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme I ve izleme II) göstermektedir (Howwit, 1997, akt. Büyüköztürk, 2016). Araştırma deseni Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Sınav kaygısı, araştırmanın bağımlı değişkeni; ACT ve BDT temelli psikoeğitim programlarının uygulandığı deneysel işlemler ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenmiştir. ACT temelli geliştirilen psikoeğitim programı yedi modülden oluşmaktadır. Bu program, yedi hafta boyunca her biri yaklaşık 90 dakika süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. BDT grubunun psikoeğitim programı ise sekiz modülden oluşmaktadır. Kar tatili nedeniyle uygulama yapılacak hafta sayısının yediye düşmesi ve sömestr tatilinden dolayı uygulama haftaların uzatılamaması nedeniyle otomatik düşüncelerle ve bilişsel çarpıtmalarla çalışılan dördüncü ve beşinci modül aynı hafta içinde, üç gün ara ile uygulanmış; bu uygulamanın araya uzun zaman girmemesi nedeniyle otomatik düşüncelerle ilgili öğrenilen bilgileri pekiştireceği düşünülmüştür. Diğer oturumlar ise altı hafta

boyunca haftada bir gün şeklinde uygulanmış; her bir oturum yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Kontrol grubunda yer alan katılımcılara ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Tablo 3.1

Araştırma deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme I (1 ay)	İzleme II (3 ay)
ACT Psikoeğitim Programı 3E-8K	SKE KBÖ-G8	Psikoeğitim Programı (7 Hafta/ 7 Oturum)	SKE KBÖ-G8	SKE KBÖ-G8	SKE KBÖ-G8
BDT Psikoeğitim Programı 1E-10K	SKE ODÖ	Psikoeğitim Programı (7 hafta/ 8 Oturum)	SKE ODÖ	SKE ODÖ	SKE ODÖ
Kontrol 2E-9K	SKE KBÖ-G8	İşlem yok	SKE KBÖ-G8	SKE KBÖ-G8	SKE KBÖ-G8

SKE : Sınav Kaygısı Envanteri
 KBÖ-G8 : Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8
 ODÖ : Otomatik Düşünceler Ölçeği
 E: Erkek K: Kadın

3.2. Denekler ve Grupların Oluşturulması

Araştırmanın denekleri 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Gaziantep ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören onikinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören onikinci sınıf öğrencilerine demografik bilgi formu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ve Kısa Semptom Envanteri Ergen Formu (KSE-Ergen Formu) uygulanmıştır. 192 öğrenciden veri toplanmış ve yeterli öğrenci sayısına ulaşıldığı için uygulamaların bu lisede gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Toplanan veriler SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiş ve araştırmaya dâhil olma ölçütlerine göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil olma ölçütleri aşağıda yer almaktadır:

- Sınav Kaygısı Envanteri standart puanının 50 ve üzeri olması (Taşpınar-Göveç, 2014)

- Kısa Semptom Envanteri Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi (Global Severity Index) T puanının 63'ten düşük olması (Derogatis, 1993; akt. Stewart vd., 2010).
- Öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması
- Öğrenci velisinden araştırmaya katılma izninin alınmış olması
- Öğrencilerin psikolojik/psikiyatrik tedavi görmüyor olması
- Öğrencilerin 12. sınıf öğrencisi olması

Kısa Semptom Envanteri puanlarına göre belirlenen dışlama ölçütleri belirlenirken ise bireyin psikopatolojik semptomlar nedeniyle yaşadığı sıkıntı düzeyinin en hassas göstergesinin Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi (Global Severity Index) olduğu; T puanı 63 ve üstünde olan bireylerin klinik olarak değerlendirilebileceğinin belirtildiği çalışma referans alınmıştır (Derogatis, 1983; Derogatis, 1993; akt. Stewart vd., 2010). Bu endeksten T puanı 63 ve üstünde olan öğrenciler ile sosyo demografik formda psikiyatrik-psikolojik tedavi gördüğünü ve psikiyatrik ilaç kullandığını belirten öğrenciler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.

SKE kullanma kılavuzunda standart puanları 50 ve üzerinde olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı olduğu belirtilmektedir (Öner, 1990; akt. Taşpınar-Göveç, 2014). SKE puanlarına göre araştırmaya dâhil olma ölçütleri bu puan referans alınarak belirlenmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri standart puanları 50 ve üzerinde olan 84 öğrenciden 56 öğrenciye ulaşılarak bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü 46 öğrenci ders programları göz önünde bulundurularak ACT temelli psikoeğitim grubuna (15 öğrenci; 11 Kız, 4 Erkek), BDT temelli psikoeğitim grubuna (16 öğrenci; 14 Kız, 2 Erkek) ve kontrol grubuna (15 öğrenci; 12 Kız, 3 Erkek) atanmıştır. Grup terapilerinde ideal üye sayısının 8-10 kişi olması uygun görülmektedir (Kartallar-Gökdağ, 1999, s.219) Ancak uygulama sürecinde herhangi bir denek kaybının yaşanması durumunda bu kaybın süreci ve sonuçlara olumsuz etkisini kontrol etmek amacıyla gruptaki denek sayıları ideal sayının üstünde belirlenmiştir. Araştırma grupları oluşturulurken öğrencilerin ders programlarının göz önünde bulundurulması gerektiğinden seçkisiz atama yapılamamış, gruplar cinsiyete göre homojen oluşturulamamıştır. Başlangıçta Sınav Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puanlar eşleştirilerek gruplar oluşturulmuş; ancak uygulamanın başlayacağı hafta öğrencilerin ders programlarının ve bazı öğrencilerin de öğrenim gördükleri şubenin değişmesinden dolayı deney ve kontrol grupları

öğrencilerin ders programına göre yeniden düzenlenmiş, gruplar arası eşleştirme yapılamamıştır.

Psikoeğitim programına başlamadan önce, her öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmış, aile onam formları verilerek aile izinleri alınmıştır (Ek-1). 28 Kasım 2018 tarihinde psikoeğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Psikoeğitim gruplarının başladığı hafta, ACT ve BDT gruplarından birer öğrenci ve kontrol grubundan üç öğrenci çalışmadan ayrılmak istediklerini belirtmişlerdir. Uygulama devam ederken ise ACT grubunda üç öğrenci, BDT grubunda ise dört öğrenci oturumlara düzenli devam etmediği için kendilerine de bilgi verilerek gruptan çıkarılmıştır. Kontrol grubundaki bir öğrenciye ise son-test uygulamasında ulaşamamıştır. Uygulamalar ACT grubunda 11 öğrenci (8 Kız, 3 Erkek), BDT grubunda 11 öğrenci (10 Kız, 1 Erkek) ve kontrol grubunda ise 11 öğrenci (9 Kız, 2 Erkek) yer almaktadır. Grupların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir. ACT grubunda yer alan deneklerin yaş ortalaması 17.18 (SS=.121), BDT grubunda yer alan deneklerin yaş ortalaması 17.00 (SS=.00) ve kontrol grubunda yer alan deneklerin yaş ortalaması ise 16.90 (SS=.301) olarak belirlenmiştir.

Uygulamalar 11 Ocak 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Uygulamalar bittikten bir hafta sonra son-test ölçümü, bir ay sonra izleme I (Şubat, 2019) ve üç ay sonra (Mayıs, 2019) izleme II ölçümleri yapılarak çalışma sonlandırılmıştır.

Tablo 3.2

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin cinsiyete göre dağılımı

		n (ACT)	n (BDT)	n (Kontrol)
Cinsiyet	Kız	8	10	9
	Erkek	3	1	2
	Toplam	11	11	11

Tablo 3.2 incelendiğinde tüm gruplarda kız öğrenci sayısının fazla olduğu, grupların cinsiyete göre homojen oluşturulmadığı görülmektedir. Bu farklılık öğrencilerin ders programı ve şube değişikliğinden dolayı gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve grupların eşleştirilememesinden kaynaklanmaktadır.

3.3. Kontrol Grubu

Kontrol grubuna uygulama ve izleme süreleri içinde herhangi bir program uygulanmamıştır. Grubun bekleme listesi değil kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil olmasının temel nedeni izleme ölçümlerinin YKS sınavına üç hafta kala tamamlanacak olması ve kontrol grubuna psikoeğitim müdahalesi uygulanması için yeterli zamanın kalmamasıdır. Kontrol grubundaki öğrencilere araştırmanın amacından bahsedilmiş ve bu araştırma kapsamında Kasım-Haziran ayları arasında belli aralıklarla bazı ölçekler verileceği söylenmiş ve deney grupları ile eş zamanlı olarak ölçümler yapılmıştır. Ancak araştırmanın temel amacı ACT'in sınav kaygısına etkisinin ölçülmesi olduğundan kontrol grubuna KBÖ-G8 uygulanmış ancak ODÖ ölçeği verilmemiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), araştırmaya dâhil olma kriterlerini belirlemek üzere Kısa Semptom Envanteri Ergen Formu (KSE), Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5 ve Ek-6'da sunulmuştur.

3.4.1 Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu katılımcıların temel bilgilerini almaya dönük olarak yaş, cinsiyet, okul, okudukları sınıf/şube, herhangi bir psikolojik/psikiyatrik tedavi görüp görmediklerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2 Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

Sınav Kaygısı Envanteri, Spielberger ve arkadaşları tarafından, bireylerin sınavlara ve sınanmaya ilişkin olumsuz düşüncelerini ve duygularını ölçmeye yönelik geliştirilen bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Albayrak-Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından yapılarak Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı yayımlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda faktör yapısının Duyuşsallık (12 madde) ve Kuruntu (8 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin madde-toplam test puanı korelasyonları tekniği ile elde edilen Cronbach alpha değeri

tüm test için 0.46 ve 0.43'ün altına düşmemiş; test-tekrar test güvenirliği çalışması sonucunda Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları .70 ile .90 arasında bulunmuştur (Öner, 2012).

Likert tipi, yirmi maddeden oluşan ölçekte bireylerden her madde için “Hemen hiçbir zaman”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Hemen her zaman” seçeneklerinden birini işaretlemesi istenir. Envanterin yalnız ilk maddesi ters puanlanmaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği sınav kaygısının yüksekliğini gösterir (Öner, 2012). Ölçekten alınacak en düşük puan 20 en yüksek puan ise 80'dir. Sınav Kaygısı Envanteri'nin kullanma kılavuzunda, standart puanları 50 ve üzerinde olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirtilmektedir (Öner, 1990; akt.,Taşpınar-Göveç, 2014).

3.4.3 Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)

Greco, Lambert ve Baer (2008) tarafından geliştirilen ve gençlerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini ölçen Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği'nin kısa formudur. Sekiz maddeden oluşan ölçekte katılımcılardan her madde için 0 ve 4 puan arasında “Hiç doğru değil”, “Biraz Doğru”, “Epeyce Doğru”, “Doğru”, “Çok Doğru” seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği duygular, düşünceler, anılar, bedensel duyular gibi birey için rahatsızlık verici olan içsel deneyimlerin sıklığının ve yoğunluğunun değiştirilmeye çalışılması olarak tanımlanan yaşantısal kaçınma (Hayes vd., 1996) ve düşüncenin zihnin ürünü olarak değil, kesin doğrular olarak görülmesi ve bu düşüncelerin içinde bulunulan anın farkındalığını etkileyecek şekilde davranışlar üzerinde baskın hale gelmesi olarak tanımlanan bilişsel birleşme (Harris, 2016a, ss.50-59) düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek, Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı dönemde E. Büyüköksüz'den temin edilmiştir. (Kişisel iletişim, 23 Kasım 2018). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Büyüköksüz ve Erözkan tarafından 2019 yılında tamamlanmıştır. Araştırma verileri, yaşları 14 ile 18 arasında değişen ve 174'ü (%53,5) erkek, 151'i (%46,5) kız olmak üzere toplam 325 lise öğrencisinden toplanmıştır. KBÖ-G8'in yapı geçerliğini test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda değerlerin χ^2/sd (2.18), RMSEA (.06), NFI (.95), CFI (.97), GFI (.97), SRMR (.04) olduğu görülmüştür. Ölçme aracının maddeleri için t değerleri 7.22 ile 13.66 arasında değişmektedir. Ölçme aracının ölçüt bağıntılı

geçerliğini test etmek amacıyla Durumluk Kaygı Envanteri (DKE) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSBSÖ) ile birlikte uygulanmış; KBÖ-G8 ile DKE arasında ($r=.58$, $p<.01$), KBÖ-G8 ile RBSÖ arasında ($r=.61$, $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının test tekrar test güvenirliği için 79 katılımcıya iki hafta arayla ölçek uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır (Büyüköksüz ve Erözkan, 2019). Ölçekten alınacak en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir.

3.4.4 Kısa Semptom Envanteri (KSE) - Ergen Formu

Kısa Semptom Envanteri Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş, 53 maddelik Likert tipi bir özbebildirim envanteridir. SCL-90-R olarak bilinen 90 maddelik Semptom Belirleme Listesi'nin kısaltılmış olan envanter Likert türü bir ölçme aracıdır ve maddeler 0=Hiç, 1=Biraz, 2=Orta derecede, 3=Epey, 4=Çok fazla şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin puan aralığı 0-212'dir. Ölçekten alınan toplam puanların artması bireylerin psikolojik belirti düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir (akt. Savaşır ve Şahin, 1997, s.115). Derogatis (1983), bu üç endeks arasında bireyin sıkıntı düzeyinin en hassas göstergesinin Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi olduğunu ve T puanı 63 ve üstünde olan bireylerin klinik olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Endeks puanı, alt ölçeklerin toplamının, cevaplanan madde sayısına, eğer madde atlanmadıysa 53'e bölünmesi yoluyla elde edilmektedir (Derogatis, 1993, akt. Stewart vd., 2010).

Bu çalışmada kullanılan KSE Ergen Formu'nun Türkçe uyarlama çalışmaları ise Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, Şahin ve Durak (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan KSE'nin ergenler için geçerlik güvenirlik çalışmalarını Ankara'da 13-17 yaş arasında olan 287 kadın ve 272 erkek olmak üzere toplam 559 ergen üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların yaş ortalaması 15.21 (SS=1.17)'dir. Geçerlik kapsamında yapılan faktör analizi sonuçları envanterin depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda envanterin iç tutarlık katsayısı .94 olduğu saptanmış, alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının ise .70 ve .88 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ), Beck Depresyon Envanteri (BDE), Durumluk-

Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Formu (SKE) ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği (YMÖ) kullanılmıştır. KSE alt boyutları ile SKÖ arasında -.14 ile -.42 arasında ve YMÖ arasında -.21 ile -.45 arasında negatif yönde ve anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. BDE ile .40 ile .62 arasında ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Formu ile .36 ile .71 arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Yapılan analizler envanterin ergenlik döneminde uygulanabilecek; 5 alt boyut ve semptom rahatsızlık indeksi, rahatsızlık ciddiyeti indeksi ve belirti toplam olmak üzere 3 global indeksten oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4.5 Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ)

Otomatik Düşünceler Ölçeği (Automatic Thoughts Questionnaire-ATQ), Hollan ve Kendal tarafından 1980 yılında bireylerin kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin sıklığını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek, 1-5 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir ve 30 maddeden oluşmaktadır. Puan ranjı 30-150 olan ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin otomatik olumsuz düşüncelerinin sıklığını gösterir.

Orjinal formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçek depresif (n=21), depresif olmayan psikopatolojik (n=20) ve diğer hastalar olmak üzere 3 gruba uygulanmıştır. İki yarım test yöntemi ve Spearman Brown formülü ile elde edilen iç tutarlık katsayıları üç grup için sırasıyla .91, .89 ve .87 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağımlılığını geçerliğini test etmek için ise ölçekle birlikte Beck Depresyon Envanteri ve Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) uygulanmış; ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .87, Minnsesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri depresyon alt testi ile korelasyonu ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında (Şahin ve Şahin, 1992), Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93, madde toplam puan korelasyonlarını ise .35 ile .69 arasında bulunmuştur. Ölçeğin yarıya bölme güvenirlik katsayısının .91 olduğu saptanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ise Beck Depresyon Envanteri ile .75, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile korelasyonu ise .27 olarak hesaplanmıştır. (Savaşır ve Şahin, 1997, s.39-45) ODÖ'nün faktör analizi sonucunda Olumsuz Benlik Kavramı, Karmaşa/Kaçış Fikirleri, Kişisel Uyumsuzluk/Değişme Arzusu, Yalnızlık/izolasyon ve Bırakma/Umutsuzluk olmak üzere beş faktör elde edilmiştir (Öner, 2012, s. 707-709).

3.5. Deneysel Uygulama

Bu çalışmada ACT ve BDT olmak üzere iki deney grubu bulunmaktadır. Her iki deney grubunun programı da temel alınan yaklaşıma göre, literatür incelenerek hazırlanmıştır. ACT programı yedi oturumdan, BDT programı ise sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her oturum yaklaşık 90 dakika sürecek şekilde hazırlanmış ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır.

Oturum sayıları öğrencilerin lise son sınıfta olmaları, Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlanmaları, ergenlik döneminde bulunmaları ve mevcut literatürde yer alan araştırmalar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Uygulama yapılacak eğitim öğretim dönemi belirlenirken ise öğrencilerin kaygı seviyelerinin düşmesinin sınava daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olacağı ve lise son sınıf öğrencilerinin bahar döneminde eğitim-öğretime düzenli olarak devam etmedikleri göz önünde bulundurulmuş; izleme ölçümleri için de zaman ihtiyacı nedeniyle oturumların 2018-2019 güz döneminde uygulanmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin YKS sınav tarihi nedeniyle izleme ölçümlerinin süreleri bir ve üç ay olarak belirlenmiştir. Tüm ölçümler ve uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmış; oturumlar uygulama yapılan lisenin toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Programlar ve uygulama süreci hakkında detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1 Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı

3.5.1.1 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi.

ACT temelli psikoeğitim programı geliştirilmeden önce ACT'e yönelik kuramsal çerçeve detaylı olarak incelenmiş; sınav kaygısı ve anksiyete bozukluklarına yönelik yazılan makalelerden (Brown vd., 2011; Fleming ve Kocovski, 2014; Saeed vd., 2016; Zettle, 2003) yetişkinlere ve ergenlere yönelik yazılmış kabul ve kararlılık terapisi kitaplarından (Boone, Canicci, 2013; Ciarcohi, Hayes ve Bailey, çev. 2016; Harris, 2016a; Harris 2016b; Hayes, Storsahl ve Wilson, 1999; Hayes ve Ciarrochi, 2015; Stoddart ve Affari, 2004; Turrell ve Bell, 2016) ve Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği'nin (TÜRBAD) kaynaklarından yararlanılarak içerik hazırlanmıştır (Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği 2018). Program, öğrencinin ikinci tez danışmanı olan Kaasım Fatih Yavuz'un görüşleri ve önerileri alınarak geliştirilmiştir.

Program hazırlanırken uygulama yapılacak grubun içinde bulunduğu ergenlik dönemi göz önünde bulundurularak oturumlarda uygulanacak etkinlikler olabildiğince somut ve eğlenceli hale getirilmiştir. Programda kullanılan alıştırmalar ve materyaller yukarıda belirtilen yurt dışı yayınlardan ve TÜRBAD'dan temin edilmiştir.

ACT'in kuramsal temelleri dikkate alınarak hazırlanan sekiz haftalık program deneme amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep ilinde bulunan Özel Erdem Okulu'nda, 8 ve 10 kişiden oluşan iki ayrı gruba uygulanmıştır. Haftada bir gün, her biri yaklaşık 90 dakika süren ve sekiz hafta boyunca devam eden deneme uygulamasının her haftasında danışmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda oturumların içeriklerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, grup üyeleri tarafından anlaşılmayan ve süreç içinde işlemediği anlaşılan etkinlikler çıkarılarak yeni etkinlikler eklenmiş ve oturumlar revize edilmiştir. Değerler oturumunda, eğitim/kişisel gelişim ile birlikte aile, sosyal ilişkiler, boş zaman gibi farklı değer alanlarının da yer aldığı pilot uygulamada, oturumun çok uzun sürmesi ve odağın sınav kaygısından çıkması nedeniyle sadece eğitim ve kişisel gelişim alanındaki değerler ile çalışılmasına karar verilmiştir. Bilişsel ayrışmanın çalışıldığı oturumda yer alan ve “Benim X diye bir düşüncem var” egzersizi (Harris, 2016a) uygulandığında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından ayrışma sürecinin deneyimlenmediğine dair geri bildirim alınmıştır. Bu nedenle egzersizden fayda görebilecek bazı öğrencilerin de olacağı düşünülerek sadece ev uygulaması formuna eklenmiş ve oturumdan çıkarılmıştır. Asıl uygulamada düşünce boyama egzersizine ağırlık verilmiştir. Bağlamsal benliğin çalışıldığı altıncı oturumda ise gökyüzü metaforu üzerinden bu boyutun yeterince anlaşılmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle gökyüzü metaforuna ek olarak, Hayes ve Ciarrochi (2015) tarafından hazırlanan “Sen Kimsin?” alıştırmalarının mevcut program için uyarlanarak kullanılmasına karar verilmiştir. Son oturuma ise kendinelik becerilerinin pekiştirilmesi için pratik bir egzersiz olan “Demir Atma” egzersizi eklenmiştir (Harris, 2016a). Deneme uygulamaları tamamlandıktan sonra oturumlara son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.5.1.2 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının uygulanması.

Programın asıl uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Oturumlar yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Sekiz oturum olarak hazırlanan program, planlanmayan kar tatili ve bu tatil nedeniyle öğrencilerin yazılı tarihlerinde yapılan değişiklikten dolayı yedi oturuma düşürülmüştür ve oturumlar yedi haftada tamamlanmıştır. “Kendine şefkat” oturumu programdan çıkarılarak altıncı oturuma “kendine şefkat” uygulaması eklenmiş, psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlerin tamamı oturumlar boyunca çalışılmıştır. Her oturumun sonunda danışmanlar ile değerlendirme yapılarak alınan geri bildirimler doğrultusunda bir sonraki oturuma hazırlanılmıştır.

3.5.1.3 Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının içeriği.

Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının azaltılmasına yönelik hazırlanan psikoeğitim programı, haftada bir oturum uygulanan, toplam yedi oturumdan oluşan bir programdır. Geliştirilen programla öğrencilere, ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan kabul, bilişsel ayrışma, kendindelik, değerlerle temas, değer odaklı eylemlerde bulunma becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (Hayes, vd., 1999). Programın detaylı içeriği Ek 7'de yer almakta olup, oturumların temel amaçları Tablo 3.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.3

ACT temelli psikoeğitim programının amaçları

1. Oturum: Giriş
• Liderle ve diğer üyelerle tanışma • Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma • Sınav kaygılarına dair deneyimlerine ve kontrol stratejilerine ilişkin paylaşımda bulunma • Kendindelik becerilerinin rasyonelini öğrenmebilme
2. Oturum: Yaratıcı Umutsuzluk ve Kontrol Stratejileri
• Sınav kaygılarını yönetebilmek için kullanılan kontrol stratejilerini ve etkilerini fark edebilme • Kontrol stratejileri yerine yeni beceriler deneme konusunda cesaretli olabilme • Kendindelik becerilerini uygulayabilme
3. Oturum: Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış
• Temel değer alanlarını ve değerleri tanımlayabilme • Farklı değer alanlarında kişisel değerlerini keşfetme ve netleştirebilme • Değerler doğrultusunda davranış adımlarını belirleyebilme

Tablo 3.3 (Devamı)

4. Oturum: Yer Açma (Kabul – Gönüllülük)	
•	Sınav kaygıları ile ilişkili olarak deneyimlenen kaygı ve diğer istenmeyen duyguları ve içsel deneyimleri farkedebilme ve gözlemleyebilme
•	Sınav kaygıları ile ilişkili olarak deneyimlenen kaygı ve diğer istenmeyen duygulara ve içsel deneyimlere yer açabilme ve onları yaşantılamaya izin verebilme
•	Kontrol ve gönüllülüğü birbirinden ayırabilme
5. Oturum: Bilişsel Ayrışma	
•	Acı veren duygu ve düşüncelerin davranışlar üzerindeki etkilerini azaltabilmeye yönelik kabul becerisini geliştirebilme
•	Sınav süreciyle ilişkili düşünceleri ile birleşmelerini fark edebilme
•	Sınav kaygıları ile baş etmede bilişsel ayrışma becerilerini kullanabilme
6. Oturum: Bağlamsal Benlik	
•	Kim olduklarına dair birleştikleri düşüncelerini fark edebilme
•	Kim olduklarına dair birleştikleri düşünceleri ile ayrışabilme
•	Bağlamsal benliği deneyimleyebilme
•	Yer açma becerilerini uygulayabilme
•	Kendine şefkati deneyimleyebilme
7. Oturum: Sonlandırma	
•	Kabul-yer açma ve kendinelik becerilerini pekiştirebilme
•	Grup sürecinde elde edilen kazanımları fark edebilme
•	Gruptan olumlu duygular ile ayrılabilme

3.5.2 Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programı

3.5.2.1 Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi.

BDT temelli psikoeğitim programı, Bilişsel Davranışçı Terapist Dr. Kadir Özdel'in sınav kaygısının azaltılmasına yönelik uyguladığı altı oturumluk grup terapisi protokolü referans alınarak hazırlanmıştır (Kişisel iletişim, 19 Kasım 2018). Bu protokole ek olarak sınav kaygısına yönelik geliştirilen geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programlar incelenmiş (Erkan, 1994; Taşpınar, 2014; Ulusoy, 2016) konu ile ilgili literatür temelinde bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme egzersizleri gibi sıklıkla kullanılan teknikler dikkate alınarak programa son hali verilmiştir. Programda kullanılan alıştırmalar ve materyaller yukarıda belirtilen konu ile ilgili yayınlardan ve Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği'nden (2018) temin edilmiştir.

3.5.2.2 Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının uygulanması.

Program 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Her biri yaklaşık 90 dakika süren sekiz oturumdan oluşmaktadır. Program, altı hafta boyunca haftada bir oturum olarak uygulanmış; kar tatilinden dolayı uygulama yapılacak hafta sayısının yedi haftaya düşmesi ve sömestr tatili nedeniyle uygulama yapılacak haftaların uzatılamaması nedeniyle otomatik düşüncelerle çalışılan dördüncü ve beşinci oturum aynı hafta içinde üç gün arayla uygulanmıştır. Böylece sekiz oturumdan oluşan program yedi haftada tamamlanmıştır. Her oturumun sonunda danışmanla yapılan değerlendirmeler sonucunda alınan geribildirimler doğrultusunda bir sonraki oturuma hazırlanılmıştır. Programın detaylı içeriği ekte yer almakta olup, oturumların temel amaçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

3.5.2.3 Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının içeriği.

Program sekiz oturumdan oluşmaktadır ve her bir oturum yaklaşık 90 dakika sürmektedir. Programın içeriği ise sınav kaygısı, sınav kaygısının fizyolojik belirtileri, bilişsel modeli ve dikkat hakkında psikoeğitim, otomatik düşüncelerin tanıtılması, otomatik düşüncelerdeki bilişsel çarpıtmaları farketme, sokratik sorgulama, alternatif düşünce oluşturma ve davranışçı tekniklerden oluşmaktadır. Programın detaylı içeriği Ek 8'de yer almakta olup, oturumların temel amaçları Tablo 3.4'te belirtilmiştir.

Tablo 3.4

BDT temelli psikoeğitim programının amaçları

1. Oturum
• Liderle ve diğer üyelerle tanışma • Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma • Sınav kaygıları ile ilişkili paylaşımda bulunabilme • Sınav kaygısının fizyolojik, duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtilerini tanımlayabilme
2. Oturum
• Duygular, kaygı ve korku ile ilgili bilgi sahibi olma • Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri ve savaş-kaç tepkisi hakkında bilgi sahibi olma • Kaygı-performans-dikkat ilişkisi hakkında bilgi sahibi olma • Derin nefes meditasyonunu uygulayabilme
3. Oturum
• Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi (A-B-C Modeli) öğrenme • Sınav kaygısı deneyimlerine ilişkin bilişsel davranışçı formülasyon yapabilme • Otomatik düşünceler hakkında bilgi sahibi olma
4. Oturum
• Otomatik düşüncelere karşı farkındalık kazanma • Bilişsel çarpıtmalar hakkında bilgi sahibi olma

Tablo 3.4 (Devamı)

5. Oturum
• Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle otomatik düşünceleri ele alabilme
6. Oturum
• Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile otomatik düşünceleri ele alabilme
7. Oturum
• Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile otomatik düşünceleri ele alabilme
Kas gevşetme egzersizini öğrenme
8. Oturum
• Grup sürecinde elde edilen kazanımları fark edebilme
• Gruptan olumlu duygular ile ayrılabilme

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek için ACT, BDT ve kontrol gruplarına uygulanan Sınav Kaygısı Envanteri, Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8, Otomatik Düşünceler Ölçeği'nden elde edilen puan dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

Parametrik testlerin temel varsayımlarından birisi elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2018, s.7). Bunun için elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları standart hatalarına bölünerek Z puanları hesaplanmıştır. Örneklemin elli kişiden az olduğu çalışmalarda bu değerin 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Kim, 2013, s.53). Ölçek puanlarının basıklık çarpıklık katsayılarına ve Z puanlarına ilişkin değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

ACT grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi

		n	$\bar{X}_{(SS)}$	ÇK/SH	Z Puanı	BK/SH	Z Puanı
Ön-Test	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	11	54.64 (9.657)	.423/.661	0.64	-.357/1.279	0.28
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	20.55(4.458)	1.089/.661	1.64	2.255/1.279	1.76
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	11	34.09 (5.735)	.180/.661	0.27	-1.509/1.279	1.17
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	11	16.36 (6.816)	.755/.661	1.14	1.280/1.279	1.00
Son - Test	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	11	43.82 (12.040)	.060/.661	0.09	-1.479/1.279	1.15
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	16.64 (4.965)	-.130/.661	0.20	-1.573/1.279	1.22
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	11	27.18 (7.167)	.141/.661	0.21	-1.345/1.279	1.05
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	11	12.45 (7.461)	1.063/.661	1.60	1.423/1.279	1.11
İzleme Ölçümü I	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	9	45.89 (12.884)	.086/.717	1.20	-1.507/1.400	1.08
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	9	17.34 (5.617)	.547/.717	0.76	-1.460/1.400	1.04
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	9	28.56 (7.452)	-.277/.717	0.38	-1.320/1.400	0.94
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	9	11.89 (6.314)	1.926/.717	2.68	4.619/1.400	3.29
İzleme Ölçümü II	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	10	50.20 (14.13)	.649/.687	0.94	-.132/1.334	0.09
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	10	19.60 (6.077)	.329/.687	0.47	.509/1.334	0.38
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	10	30.60 (8.422)	.329/.687	0.47	-.838/1.334	0.62
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	10	13.10 (8.900)	1.122/.687	1.63	.103/1.334	0.07

Tablo 3.5 incelendiğinde Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 İzleme I testinden elde edilen puanların çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen değerin 1.96'dan büyük olduğu ve normal dağılım göstermediği; diğer ölçümlerden elde edilen puan dağılımlarının ise normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3.6

BDT grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi

		n	$\bar{X}$ (SS)	ÇK/SH	Z Puanı	BK/SH	Z Puanı
Ön-Test	Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	11	63.00 (8.075)	-1.027/.661	1.55	.665/1.279	0.52
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	23.82 (4.238)	-1.214/.661	1.83	.594/1.279	0.46
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	11	39.18 (4.490)	-.429/.661	0.64	-.716/1.279	0.56
	Otomatik Düşünceler Ölçeği	11	104.15 (24.508)	-.227/.661	0.34	-.890/1.279	0.70
Son-Test	Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	11	43.91 (12.446)	.594/.661	0.90	-1.357/1.279	1.06
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	16.64 (4.675)	.295/.661	0.44	-1.072/1.279	0.83
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	11	27.27 (8.026)	.571/.661	0.86	-1.462/1.279	1.14
	Otomatik Düşünceler Ölçeği	11	79.64 (33.329)	.859/.661	1.29	-.042/1.279	0.03
İzleme Ölçümü 1	Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	11	41.00 (13.206)	.962/.661	1.45	.850/1.279	0.38
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	15.45 (5.373)	.931/.661	1.41	.687/1.279	0.53
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	11	25.55 (7.992)	.936/.661	1.42	.751/1.279	0.59
	Otomatik Düşünceler Ölçeği	11	72.73 (35.336)	.873/.661	1.32	.644/1.279	0.50
İzleme Ölçümü I	Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	9	47.22 (12.882)	-.739/.717	1.03	-.488/1.400	0.34
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	9	18.11 (5.159)	-.236/.717	0.33	-.977/1.400	0.70
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	9	29.11 (7.897)	-.978/.717	1.36	-.173/1.400	0.12
	Otomatik Düşünceler Ölçeği	9	86.33 (35.875)	-.176/.717	0.24	-1.163/1.400	0.83

Tablo 3.6 incelendiğinde, BDT grubunda yer alan deneklere uygulanan ölçeklerin ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan dağılımlarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3.7

Kontrol grubunda yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi

Ölçüm	Ölçek	n	$\bar{X}$ (SS)	ÇK/SH	Z Puanı	BK/SH	Z Puanı
Ön-Test	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	11	46.36 (9.750)	.170/.661	0.26	.598/1.279	0.46
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	17.64 (4.056)	.388/.661	0.59	-.261/1.279	0.20
	SKE Duyuşsalılık Alt Boyutu	11	28.73 (6.198)	.077/.661	0.11	-.001/1.279	0.00
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	10	13.00 (5.518)	.809/.661	1.22	.266/1.334	1.20
Son-Test	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	11	46.64 (11.030)	.390/.661	0.59	.348/1.279	0.27
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	11	17.45 (4.413)	.456/.661	0.69	-.693/1.279	0.54
	SKE Duyuşsalılık Alt Boyutu	11	29.18 (7.209)	-.066/.661	0.01	1.335/1.279	1.04
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	11	13.27 (8.427)	.317/.661	0.47	-1.057/1.279	0.82
İzleme Ölçümü I	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	9	47.92 (11.731)	-.993/.661	1.5	.875/1.400	0.62
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	9	18.22 (4.658)	-.296/.661	0.44	-.296/1.400	0.21
	SKE Duyuşsalılık Alt Boyutu	9	29.69 (8.476)	-.576/.661	0.87	-.136/1.400	0.09
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	9	17.67 (8.789)	-.849/.661	1.28	.794/1.400	0.57
İzleme Ölçümü II	Sınav Kaygısı Envanteri (STE)	7	54.57 (15.810)	.330/.794	0.42	-.362/1.587	0.23
	SKE Kuruntu Alt Boyutu	7	21.00 (6.733)	.115/.794	0.14	.512/1.587	0.32
	SKE Duyuşsalılık Alt Boyutu	7	33.57 (9.554)	.311/.794	0.39	-1.170/1.587	0.73
	Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	7	18.00 (9.018)	-.242/.794	0.30	-1.714/1.587	1.08

Tablo 3.7 incelendiğinde kontrol grubunda yer alandenedeklerden elde edilen puan dağılımlarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3.8

ACT, BDT kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerden elde edilen ön-test puanlarına ilişkin Levene Testi sonuçları

		Levene Testi	sd1	sd2	p
Ön-Test	Sınav Tutum Envanteri (STE)	.282	2	30	.756
	STE Kuruntu Alt Boyutu	.005	2	30	.995
	SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	.489	2	30	.618
	Gençler İçin Kabul ve Birleşme Ölçeği	.020	1	19	.889

p > .05

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, Levene Testi sonuçlarına göre araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanlarından ve alt boyutlarından elde edilen ön-test puanlarının grupların varyansları açısından birbirine denk olduğu belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 3.9

ACT, BDT ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerden elde edilen ön-test puan dağılımlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

	Grup	Shapiro-Wilk	sd	p
Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)	BDT	.902	9	.262
	ACT	.969	8	.888
	Kontrol	.987	7	.986
SKE Kuruntu Alt Boyutu	BDT	.873	9	.131
	ACT	.864	8	.130
	Kontrol	.950	7	.727
SKE Duyuşsallık Alt Boyutu	BDT	.924	9	.429
	ACT	.872	8	.158
	Kontrol	.983	7	.973
Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8	ACT	.752	8	.009
	Kontrol	.969	6	.886
Otomatik Düşünceler Ölçeği	BDT	.949	9	.682

$p>.05$

Tablo 3.9’da verilen Shapiro-Wilk testi sonuçları ACT, BDT ve kontrol gruplarına ait Sınav Kaygısı Envanteri ve alt ölçekleri ile Otomatik Düşünceler Ölçeğinden elde edilen ön-test puanlarının dağılımının normal olduğunu ($p>.05$); ACT grubuna ait Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test ölçümünden elde edilen puan ortalamalarının ise normal dağılmadığını göstermektedir ($p<.05$).

Normallik testleri, Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puanların normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin; Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve

normallik testlerinden elde edilen sonuçlardan dolayı deneysel işlemin etkisini ölçmeye yönelik parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilere uygulanan psikoeğitim programının etkisini test etmek; ACT, BDT ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ve sonrasında, Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda etki büyüklüğü (kısmi eta-kare) hesaplanmış ve etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından belirtilen kesme değerler referans alınmıştır (0.10-0.39: küçük etki; 0.06-0.110: orta düzeyde etki ve 0.14-0.2: çok geniş etki).

Deneysel işlemin kalıcılığını ölçmek için yapılan izleme testlerinde ise grup sayılarının on kişinin altına düştüğü ölçümlerin olması nedeniyle parametrik olmayan testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. ACT, BDT ve kontrol gruplarının işlem sonrası Sınav Kaygısı Envanteri ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında (son-test, izleme I ve izleme II) anlamlı bir fark olup olmadığını yani deneysel işlemin kalıcılığını incelemek için non-parametrik bir test olan Friedman Testi kullanılmıştır.

Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ölçümünden elde edilen puanların normallik varsayımını karşılamaması ve grup sayısının on kişinin altına düştüğü ölçümler olması nedeniyle, deneklerin KBÖ-G8 ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiş, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BDT grubuna uygulanan Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ise grup sayısı on kişinin altına düştüğü için non-parametrik bir test olan Friedman Testi ile incelenmiş, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Parametrik olmayan istatistiklerde etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde Friedman Analizi için Kendall's W ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi için ise r değerleri hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda hesaplanan etki büyüklükleri değerlendirilirken Cohen (1988) tarafından belirtilen aralıklar referans alınmıştır. Kendall's W değerlerinin yorumlanmasında Cohen d aralıkları temel

alınmaktadır (Kendall's W: 0.2-0.4: küçük etki; 0.5-0.7 orta düzeyde etki; 0.8 - ≥ 10 geniş etki; r: 0.1-0.3: küçük etki; 0.3-0.5: orta düzey etki; 0.5 ve üstü: güçlü etki;).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Puanlarının Değerlendirilmesi

ACT, BDT ve kontrol gruplarının araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen ön-test, son-test, izleme I ve izleme II puanları ve bu puanlara ilişkin değerlendirme Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test, izleme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Grup	n	Ön-Test		Son-Test		İzleme I		İzleme II	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
SKE	ACT	11	54.64	9.657	11	43.82	12.040	9	45.89	12.884
	BDT	11	63	8.075	11	43.91	12.446	11	41	13.206
	Kontrol	11	46.36	9.750	11	46.64	11.030	9	47.92	11.731
Kuruntu	ACT	11	20.55	4.458	11	16.64	4.965	9	17.34	5.617
	BDT	11	23.82	4.238	11	16.64	4.675	11	15.45	5.373
	Kontrol	11	17.64	4.056	11	17.45	4.413	9	18.22	4.658
Duyuşsalık	ACT	11	34.09	5.735	11	27.18	7.167	9	28.56	7.452
	BDT	11	39.18	4.490	11	27.27	8.026	11	25.55	7.992
	Kontrol	11	28.73	6.198	11	29.18	7.209	9	29.69	8.476
KBÖ-G8	ACT	11	16.36	6.816	11	12.45	7.461	9	11.89	6.314
	Kontrol	11	13	5.518	11	13.27	8.427	9	17.67	8.789
ODÖ	BDT	11	104.15	15.876	11	79.64	33.329	11	72.73	35.336

Tablo 4.1’de verilen, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ön-test puanları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan deneklerin en düşük kaygı düzeyine sahip olduğu, bu grubu sırasıyla ACT ve BDT’nin izlediği görülmektedir. Bu puanlar kontrol grubunun deney gruplarına göre daha avantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Bu fark, öğrencilerin ders programı ve şube değişikliğinden dolayı gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve grupların eşleştirilememesinden kaynaklanmaktadır.

SKE’den alınan en yüksek puanın 80, en düşük puanın ise 20 olduğu göz önünde bulundurulduğunda deneklerin sınav kaygısı düzeyleri BDT grubunda ortalamanın üstünde ve en yüksek, ACT grubunda ortalamanın üstünde, kontrol grubunda ise ortalama düzeye yakın olduğu söylenebilir. Deneklerin SKE son-test puanları incelendiğinde ise BDT ve ACT grubu puanlarının düşüş göstererek ortalamaya yaklaştığı, izleme I ölçümünde ise bu düşüşü son-test ölçümüne nispeten korudukları görülmektedir. Kontrol grubunun puanlarında ise bir değişim gözlemlenmemiştir. İzleme II ölçümlerinden elde edilen puanlar incelendiğinde grupların puan ortalamalarının arttığı görülmekte; bu artışın ise ölçümün Yüksek Öğretim Kurumları (YKS) sınavına üç hafta kala yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte izleme II ölçümünden elde edilen puanların birbirine yakın ve ortalama kaygı düzeyinde olduğu; kontrol grubunun puanlarının ise ön-test puanlarına göre yükseldiği görülmektedir.

SKE kuruntu alt boyutundan elde edilecek en düşük puanın 12, en yüksek puanın ise 48; SKE duyuşsallık alt boyutundan elde edilecek en düşük puanın 8 ve en yüksek puanın 32 olduğu göz önünde bulundurulduğunda grupların elde ettikleri puanların değerlendirilmesinin SKE toplam puanları ile benzer olduğu görülmektedir.

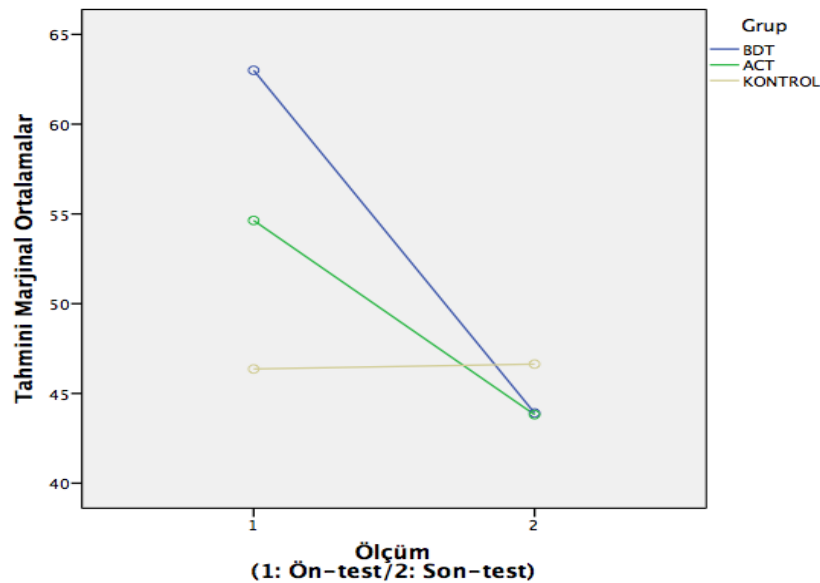
Kaçınma ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 ölçeğinden elde edilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 32 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ACT grubunda yer alan deneklerin kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin uygulama öncesinde ortalama düzeyde olduğu, kontrol grubunda yer alan deneklerin ise ortalama düzeyin altında olduğu görülmektedir. Son-test ölçümünden elde edilen puanlar ise uygulama sonrasında ACT grubunda yer alan deneklerin kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin ortalama puanın altına düştüğünü, kontrol grubunda ise bir değişim

olmadığını göstermiştir. İzleme ölçümlerinde ise bu düzeyin ACT grubunda ortalama düzeyin altında kaldığını, kontrol grubunda kaçınma ve birleşme düzeylerinin yükselerek ortalama düzeyin üstüne çıktığı görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri puanlarındaki değişim anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.” şeklinde belirlenmiştir.

ACT, BDT ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.1’de, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de ve iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 4.3’te verilmiştir.



Şekil 4.1 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.2

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	Ön-Test			Son-Test		
		n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
ACT	SKE Toplam	11	54.64	9.657	11	43.82	12.040
BDT	SKE Toplam	11	63.00	8.075	11	43.91	12.446
Kontrol	SKE Toplam	11	46.36	9.750	11	46.64	11.030

Tablo 4.2 ve Şekil 4.1 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan deneklerin ön-test puan ortalamalarının ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu, dolayısıyla kontrol grubunun deney gruplarına göre daha avantajlı durumda olduğu görülmektedir. Bu fark, öğrencilerin ders programı ve şube değişikliğinden dolayı gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve grupların eşleştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Grupların son-test puanları incelendiğinde ise ACT ve BDT gruplarının puan ortalamalarının uygulama sonrasında düştüğü, kontrol grubunun puan ortalamasında ise değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3

ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri'nden elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	η_p^2
Deneklerarası	5583.091	32				
Grup	540.273	2	270.136	1.607	.217	
Hata	5042.818	30	168.094			
Denekleriçi	4356.000	33				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1610.242	1	1610.242	28.293	.000*	.485
GrupxÖlçüm	1038.394	2	519.197	9.123	.001*	.378
Hata	1707.364	30	56.912			
Toplam	9939.091	65				

*p< .05

Tablo 4.3 incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(2-30)=1.607$; $p>.05$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan deneklerin uygulama öncesi ve uygulama

sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1-30)=28.293$; $p<.05$, $\eta_p^2=.485$).

Tablo 4.3'te verilen, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grupxölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2-30)=9.123$; $p<.05$, $\eta_p^2=.378$). Bu bulgu, deney ya da kontrol grubunda yer almanın deneklerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada farklı etkilere sahip olduğunu; üç farklı gruptaki deneklerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanların deneysel işlemlere göre farklılaştığını göstermektedir.

Ortak etkinin kaynağını incelemek için satır ve sütun temelinde gözenek ortalamalarını karşılaştıran Tukey q istatistiği kullanılmıştır. q değerlerinin, karşılaştırılan ortalama sayısı ve serbestlik derecesine göre tablo değerleri bulunmaktadır. Satırları oluşturan işlem gruplarının her birinde tekrarlı ölçümler arasındaki farklara ait q değeri ve sütunu oluşturan ölçümler düzeyinde işlem grupları arasındaki farkların her biri için hesaplanan q değerlerinin q tablo değerinden büyük olması farkların anlamlı olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2016, s.41).

Tablo 4.4

Sınav Kaygısı Envanteri'nden elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri

Faktör	Düzy	Öntest-Sontest ^a	BDT-Kontrol ^b	ACT-Kontrol ^b	ACT-BDT ^b
Grup (A)	ACT	4.776*			
	BDT	8.409*			
	Kontrol	0.123			
Ölçüm (B)	Ön-test		4.96*	2.47	2.49
	Son-Test		0.81	0.84	0.02

^a q tablo değeri, $\alpha=.05$, $r=3$ ve $sd=30$ için 3.49'dur.

^bq kritik değeri, $\alpha=.05$ için 3.49 olarak hesaplandı.

* $p<.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q=4.776$, $q>3.49$). Bu bulgu, uygulanan ACT temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. ACT grubunda olduğu gibi BDT grubunda yer alan deneklerin

de SKE ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($q=8.409$, $q>3.49$), uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan deneklerin SKE ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark gözlenmemiş, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinde bir değişim olmamıştır ($q=0.123$, $q<3.49$).

Bununla birlikte, Tablo 4.4 incelendiğinde, BDT grubunda yer alan deneklerin ön-test puanlarının kontrol grubunda yer alan deneklerden anlamlı olarak farklılaştığı ($q=4.96$, $q>3.49$) görülmektedir. Bu sonuç, deneklerin gruplara seçkisiz atama yapılma imkânı bulunmamasından ve öğrencilerin ders programı ve şube değişikliği nedeniyle araştırmanın başında eşleştirilerek oluşturulan gruplarda değişiklik yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. ACT-BDT ve ACT-kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($q_{\text{ACT-BDT}}=2.49$, $q<3.49$; $q_{\text{ACT-Kontrol}}=2.47$, $q<3.49$).

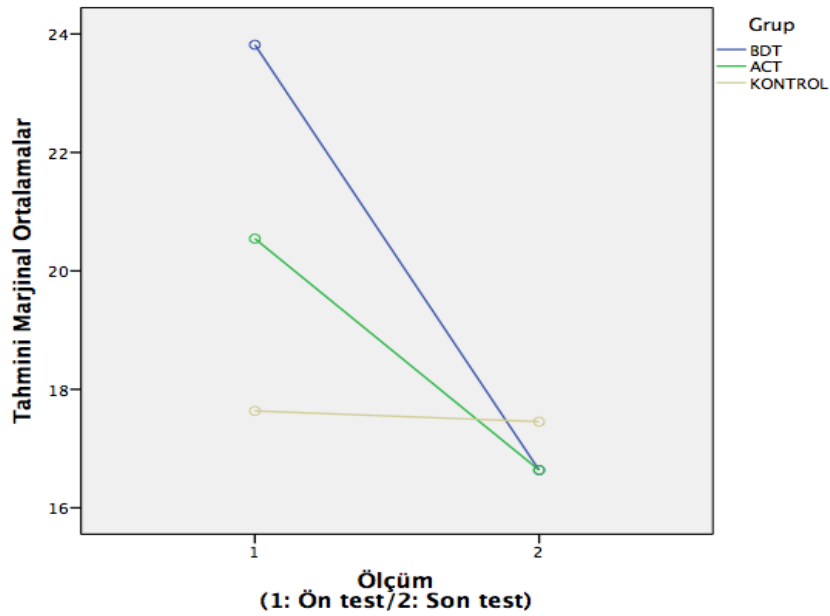
ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin son-test puanlarının ise farklılaşmadığı görülmektedir ($q_{\text{ACT-Kontrol}}=0.84$, $q<3.49$; $q_{\text{BDT-Kontrol}}=0.81$, $q<3.49$; $q_{\text{ACT-BDT}}=0.02$, $q<3.49$). Bu sonucun yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı kontrol grubunun başlangıç düzeyinde (ön-test) deney gruplarına göre daha düşük sınav kaygısı düzeyine sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesinin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin birinci alt boyutu; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu puanlarındaki değişim anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.” şeklinde belirlenmiştir.

ACT, BDT ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’te, ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.2’de, iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 4.6’da

verilmiştir.



Şekil 4.2 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.5

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutu ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	n	Ön-Test		Son-Test		
			$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
ACT	SKE Kuruntu	11	20.55	4.458	11	16.64	4.965
BDT	SKE Kuruntu	11	23.82	4.238	11	16.64	4.675
Kontrol	SKE Kuruntu	11	17.64	4.056	11	17.45	4.413

Tablo 4.5 ve Şekil 4.2 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan deneklerin ön-test puan ortalamalarının ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu; grupların son-test puanları incelendiğinde ise ACT ve BDT gruplarının uygulama sonrasında puan ortalamalarının düştüğü, kontrol grubunun puan ortalamasında ise bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.6

ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η_p^2
Deneklerarası	978.03	32				
Grup	80.394	2	40.197	1.343	.276	
Hata	897.636	30	29.921			
Denekleriçi	673.00	33				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	232.970	1	232.970	22.908	.000*	.433
GrupxÖlçüm	134.939	2	67.470	6.634	.004*	.307
Hata	305.091	30	10.170			
Toplam	1651.03	65				

* $p < .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(2-30)=1.343$; $p>.05$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan deneklerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1-30)=22.904$; $p<.05$, $\eta_p^2=.433$)

Tablo 4.6’da verilen, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grupxölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2-30)=6.334$; $p<.05$, $\eta_p^2=.307$). Bu bulgu, deney ya da kontrol grubunda yer almanın, deneklerin kendilerine ve performanslarına yönelik olumsuz değerlendirmelerini azaltmada farklı etkilere sahip olduğunu; üç farklı gruptaki deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan aldıkları puanların deneysel işlemlere göre farklılaştığını göstermektedir.

Ortak etkinin kaynağını incelemek için satır ve sütun temelinde gözenek ortalamalarını karşılaştıran Tukey q istatistiği kullanılmıştır. Gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri Tablo 4.7’de sunulmuştur

Tablo 4.7

Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutundan elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri

Faktör	Düzy	Öntest-Sontest ^a	BDT-Kontrol ^b	ACT-Kontrol ^b	ACT-BDT ^b
Grup (A)	ACT	4.07*			
	BDT	7.47*			
	Kontrol	0.19			
Ölçüm (B)	Ön-test		4.38*	2.06	2.3
	Son-test		0.57	0.57	0

a q tablo değeri, $\alpha = .05$, $r=3$ ve $sd=30$ için 3.49'dur.

b q kritik değeri, $\alpha = .05$ için 3.49 olarak hesaplandı.

* $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q=4.07$, $q>3.49$). Bu bulgu, uygulanan ACT temelli psikoeğitim programının deneklerin sınav kaygısının bilişsel boyutu olan kendilerine ve performanslarına yönelik olumsuz değerlendirmeleri azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. ACT grubunda olduğu gibi BDT grubunda yer alan deneklerin de SKE Kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($q=7.47$, $q>3.49$), uygulanan psikoeğitim programının deneklerin sınav kaygısının kuruntu alt boyutu puanlarını azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan deneklerin SKE kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark gözlenmemiş, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinde bir değişim olmamıştır ($q=0.19$, $q<3.49$).

BDT grubunda yer alan deneklerin SKE Kuruntu alt boyutu ön-test puanlarının da kontrol grubunda yer alan deneklerden anlamlı olarak farklılaştığı görülürken ($q=4.38$, $q>3.49$); ACT-BDT ve ACT-kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($q_{ACT-BDT}=2.3$, $q<3.49$; $q_{ACT-Kontrol}=2.06$, $q<3.49$).

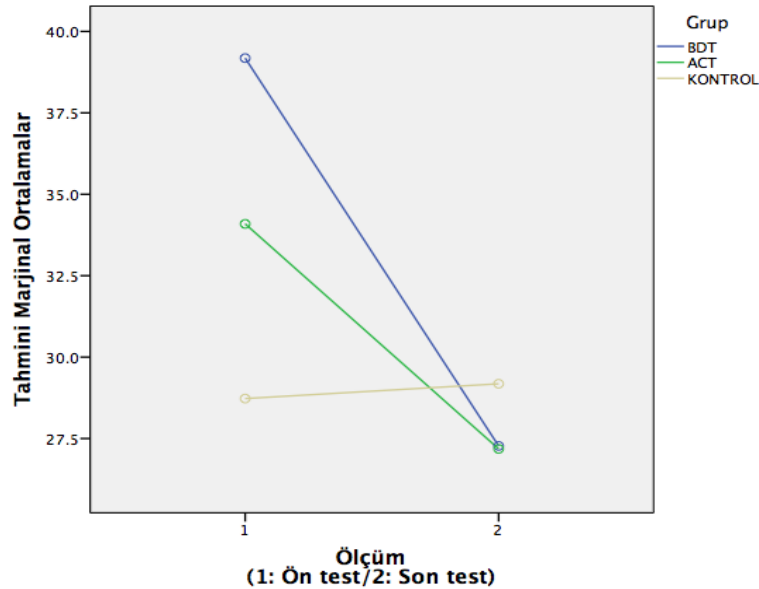
Bununla birlikte, tablo incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin son-test puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ($q_{ACT-Kontrol}=0.57$, $q<3.49$; $q_{BDT-Kontrol}=0.57$, $q<3.49$; $q_{ACT-BDT}=0$, $q<3.49$). Bu sonucun, gruplara seçkisiz atama yapılamaması ve öğrencilerin ders programlarından ve şube değişikliklerinden dolayı gruplar eşleştirilemediği için araştırmanın başında kontrol grubunun deney

gruplarına göre daha düşük sınav kaygısı düzeyine sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.2 Araştırmanın Birinci Denencesinin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin ikinci alt boyutu; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu puanlarındaki değişim anlamlı farklılık gösterirken; kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.” şeklinde belirlenmiştir.

ACT, BDT ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. ACT, BDT ve Kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’de, ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.3’te, iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 4.9’da verilmiştir.



Şekil 4.3 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.8

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	n	Ön-Test		n	Son-Test	
			$\bar{X}$	SS		$\bar{X}$	SS
ACT	SKE Duyuşsalılık	11	34.09	5.735	11	27.18	7.167
BDT	SKE Duyuşsalılık	11	39.18	4.490	11	27.27	8.026
Kontrol	SKE Duyuşsalılık	11	28.73	6.198	11	29.18	7.209

Tablo 4.8 ve Şekil 4.3 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan deneklerin SKE Duyuşsalılık alt boyutu ön-test puan ortalamalarının ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu; grupların son-test puanları incelendiğinde ise ACT ve BDT gruplarının puan ortalamalarının eşit ve kontrol grubunun puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9

ACT, BDT ve kontrol gruplarının sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutundan elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η_p^2
Deneklerarası	2.129.757	32				
Grup	203.848	2	101.924	1.588	.221	
Hata	1925.909	30	64.197			
Denekleriçi	1.710.000	33				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	618.242	1	618.242	27.837	.000*	.481
GrupxÖlçüm	425.485	2	212.742	9.579	.001*	.390
Hata	666.273	30	22.209			
Toplam	3.839.757	65				

*p< 0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(2-30)=1.588$; $p>.05$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan deneklerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1-30)=27.837$; $p<.05$, $\eta_p^2=.481$).

Tablo 4.9’da verilen, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grupxölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2-30)=9.579$; $p<.05$, $\eta_p^2=.390$). Bu bulgu, deney ya da kontrol grubunda yer almanın, deneklerin sınav kaygısının duygusal ve fizyolojik belirti düzeylerini azaltmada farklı etkilere sahip olduğunu; üç farklı gruptaki deneklerin Sınav Kaygısı Envanterin Duyuşsallık alt boyutundan aldıkları puanların deneysel işlemlere göre farklılaştığını göstermektedir.

Ortak etkinin kaynağını incelemek için satır ve sütun temelinde gözenek ortalamalarını karşılaştıran Tukey q istatistiği kullanılmıştır. Gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutundan elde edilen İki Faktörlü ANOVA sonuçlarına ilişkin gözenek ortalamaları arasındaki farklar için q değerleri

Faktör	Düzy	Öntest-Sontest ^a	BDT-Kontrol ^b	ACT-Kontrol ^b	ACT-BDT ^b
Grup (A)	ACT	4.86*			
	BDT	8.38*			
	Kontrol	1.42			
Ölçüm (B)	Ön-Test		5.04*	2.58	2.45
	Son-Test		0.92	00.96	0.04

a q tablo değeri, $\alpha=.05$, $r=3$ ve $sd=30$ için 3.49’dur.

b q kritik değeri, $\alpha=.05$ için 3.49 olarak hesaplandı.

* $p<.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q=4.86$, $q>3.49$). Bu bulgu, uygulanan ACT temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısının duygusal ve fizyolojik belirtilerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. ACT grubunda olduğu gibi BDT grubunda yer alan deneklerin de SKE Duyuşsallık alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($q=8.38$, $q>3.49$), uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısının duygusal ve fizyolojik belirti düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan deneklerin SKE duyuşsallık alt boyutu ön-test ve son-test puan

ortalamaları arasında ise anlamlı fark gözlenmemiş, öğrencilerin duygusal ve fizyolojik belirti düzeyinde bir değişim olmamıştır ($q=1.42$, $q<3.49$).

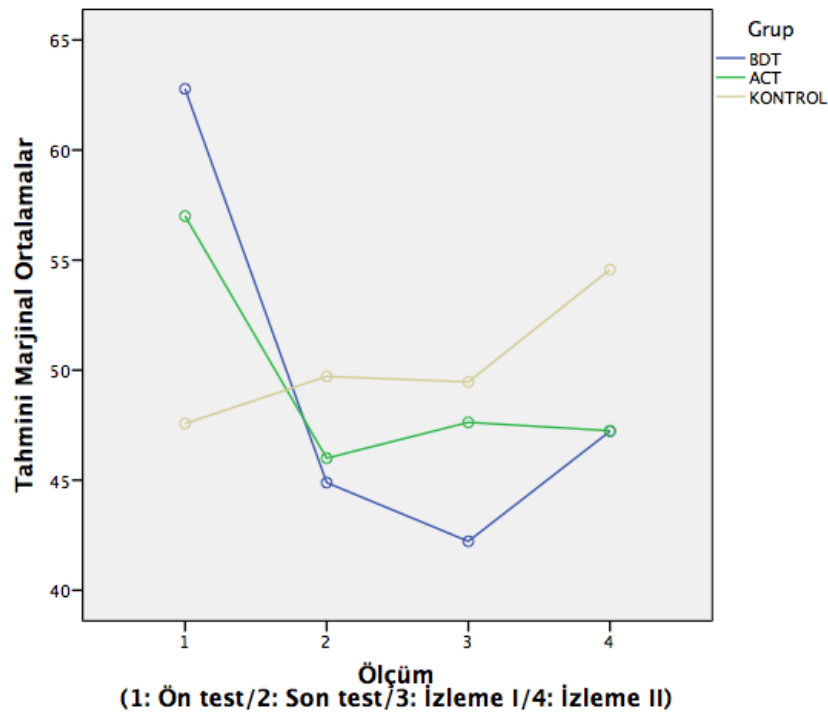
BDT grubunda yer alan deneklerin SKE Duyuşsallık alt boyutu ön-test puanlarının kontrol grubunda yer alan deneklerden anlamlı olarak farklılaştığı görülürken ($q=5.04$, $q>3.49$); ACT-BDT ve ACT-kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($q_{ACT-BDT}=2.45$, $q<3.49$; $q_{ACT-Kontrol}=2.58$, $q<3.49$).

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin son-test puanlarının ise farklılaşmadığı görülmektedir ($q_{ACT-Kontrol}=0.96$, $q<3.49$; $q_{BDT-Kontrol}=0.92$, $q<3.49$; $q_{ACT-BDT}=0.04<3.49$). Bu sonucun, gruplara seçkisiz atama yapılamaması ve öğrencilerin ders programlarından ve şube değişikliklerinden dolayı gruplar eşleştirilemediği için araştırmanın başında kontrol grubunun deney gruplarına göre daha düşük sınav kaygısı düzeyine sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” şeklinde belirlenmiştir.

ACT, BDT ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.4’te; son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.11’de verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan programın etkisinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam edip etmediğini belirlemek amacıyla, ACT ve BDT gruplarında bulunan deneklerin, Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.



Şekil 4.4 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.11

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	n	Son-Test		İzleme I			İzleme II		
			$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	Sd	n	$\bar{X}$	SS
ACT	SKE Toplam	11	43.82	12.040	9	45.89	12.884	10	50.20	14.030
BDT	SKE Toplam	11	43.91	12.446	11	41.00	13.206	9	47.22	12.882
Kontrol	SKE Toplam	11	46.64	11.030	9	47.92	11.731	7	54.57	15.810

Tablo 4.11 ve Şekil 4.4 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, İzleme I ve İzleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İzleme II ölçümlerindeki artışın ise bu ölçümün YKS sınavına üç hafta kala yapılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.12

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	sd	p
ACT	Son-test	8	1.69	2.000	2	.368
	İzleme I	8	1.94			
	İzleme II	8	2.38			
BDT	Son-test	9	2.11	2.889	2	.236
	İzleme I	9	1.56			
	İzleme II	9	2.33			
Kontrol	Son-test	7	1.93	3.185	2	.203
	İzleme I	7	1.57			
	İzleme II	7	2.5			

*p< .05

Tablo 4.12 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=8)=2000, p>.05$). Bu sonuca göre ACT grubunda yer alandenedeklerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=9)=2.889, p>.05$). Bu sonuca göre BDT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

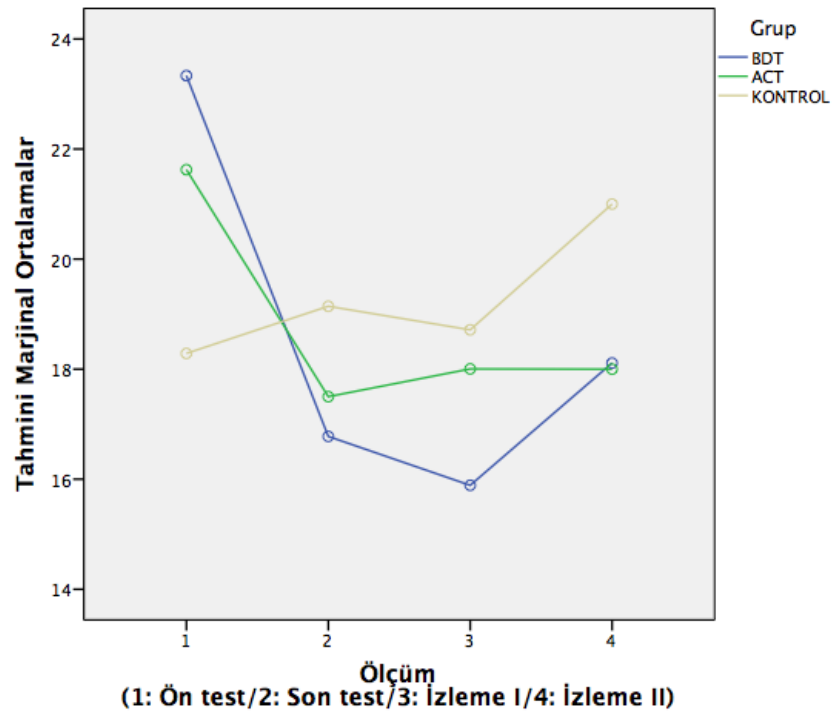
Kontrol grubunda yer alan deneklerin ise Sınav Kaygısı Envanteri son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=7)=3.185, p>.05$). Bu sonuca göre son-test ve izleme dönemlerinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin ölçüm süresince değişmediği belirlenmiştir.

4.3.1 Araştırmanın İkinci Denencesinin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesinin birinci alt boyutu; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve

izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” şeklindedir.

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test, son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.5’te; son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.13’te verilmiş; ACT ve BDT gruplarında bulunan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.



Şekil 4.5 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.13

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Alt Boyutu Son-Test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	Son-Test			İzleme I			İzleme II		
		n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
ACT	SKE Kuruntu	11	16.64	4.965	9	17.34	5.617	10	19.60	6.077
BDT	SKE Kuruntu	11	16.64	4.675	11	15.45	5.373	9	18.11	5.159
Kontrol	SKE Kuruntu	11	17.45	4.413	9	18.22	4.658	7	21.00	6.733

Tablo 4.13 ve Şekil 4.5 incelendiğinde ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	sd	p
ACT	Son-test	8	1.94	.194	2	.908
	İzleme I	8	1.94			
	İzleme II	8	2.13			
BDT	Son-test	9	2.11	1.556	2	.459
	İzleme I	9	1.67			
	İzleme II	9	2.22			
Kontrol	Son-test	7	1.86	.558	2	.764
	İzleme I	7	1.93			
	İzleme II	7	2.21			

*p<.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=8) = .194, p>.05$). Bu sonuca göre ACT grubunda yer alan deneklerin kendilerine ve performanslarına yönelik olumsuz değerlendirmeleri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark

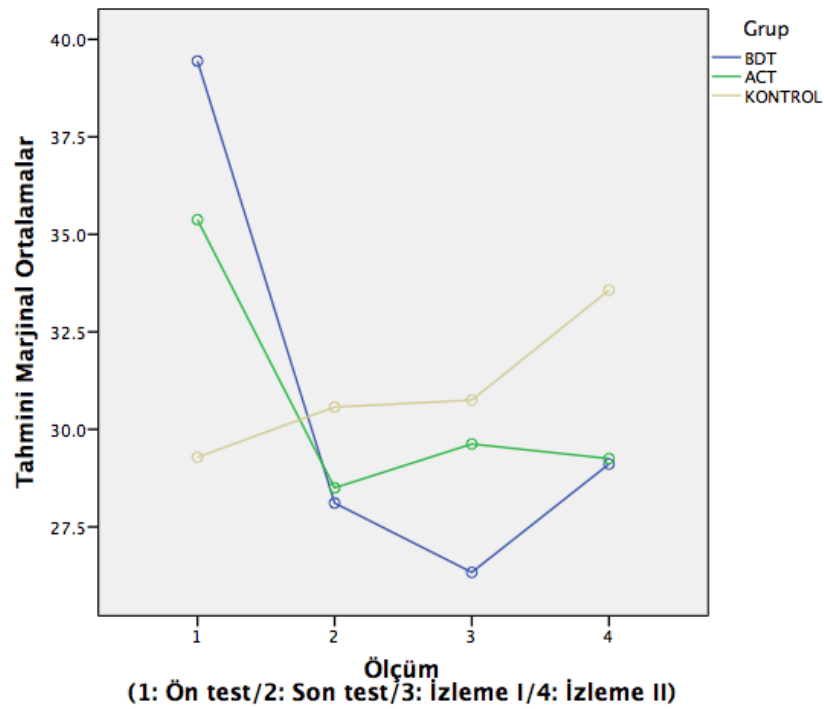
olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=9)=1.556, p>.05$). Bu sonuca göre BDT grubunda yer alan deneklerin kendilerine ve performanslarına yönelik olumsuz değerlendirmeleri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=7)=.558, p>.05$). Bu sonuca göre son-test ve izleme dönemlerinde kontrol grubunda yer alan deneklerin kuruntu düzeyinde değişim olmadığı belirlenmiştir.

4.3.2 Araştırmanın İkinci Denencesinin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesinin ikinci alt boyutu; “ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” olarak belirlenmiştir.

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu alt boyutu ön-test, son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.6’te; son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.15’te verilmiş; bu ölçümlerden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.



Şekil 4.6 ACT, BDT ve kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutundan elde edilen puanların ön-test, son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.15

ACT, BDT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçek	n	Son-Test		İzleme I		İzleme II		SS
			$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$
ACT	SKE Duyuşsalılık	11	27.18	7.167	9	28.56	7.452	10	30.60
BDT	SKE Duyuşsalılık	11	27.27	8.026	11	25.55	7.992	9	29.11
Kontrol	SKE Duyuşsalılık	11	29.18	7.209	9	29.69	8.476	7	33.57

Tablo 4.15 incelendiğinde, ACT ve BDT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından düşük olduğu; tüm grupların izleme II ölçümüne kadar puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Bu artışın ölçümlerin YKS sınavına üç hafta kala yapılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.16

ACT, BDT ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri duyuşsallık alt boyutu son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin friedman analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	sd	p
ACT	Son-test	8	1.75	1.867	2	.393
	İzleme I	8	1.88			
	İzleme II	8	2.38			
BDT	Son-test	9	2.17	1.636	2	.441
	İzleme I	9	1.67			
	İzleme II	9	2.17			
Kontrol	Son-test	7	2.00	1.852	2	.396
	İzleme I	7	1.64			
	İzleme II	7	2.36			

*p<.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=8)=1.867, p>.05$). Bu sonuca göre ACT grubunda yer alan deneklerin sınav kaygılarının duygusal ve fizyolojik belirtileri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

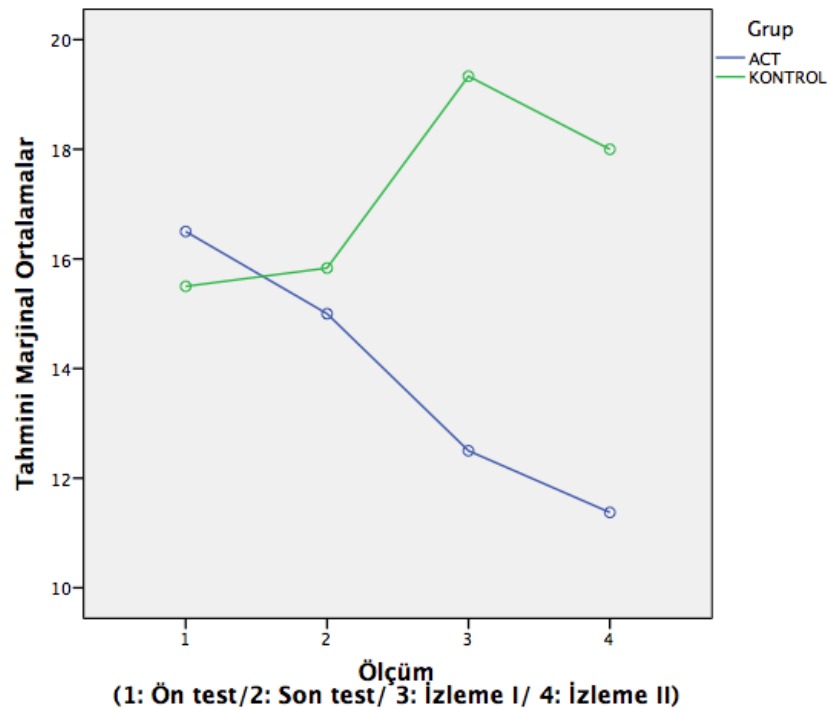
BDT grubunda yer alandenedeklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=9)=1.636, p>.05$). Bu sonuca göre BDT grubunda yer alan deneklerin sınav kaygılarının fizyolojik ve duygusal belirtileri üzerinde oluşan anlamlı deneysel etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık alt boyutu son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(\text{sd}=2, n=7)=1.852, p>.05$). Bu sonuca göre son-test ve izleme dönemlerinde kontrol grubunda yer alan deneklerin sınav kaygısının fizyolojik ve duygusal belirtilerinde değişim olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi; “ACT grubunda yer alan deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 ön-test, son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var iken; son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” olarak belirlenmiştir.

ACT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği G-8 ön-test, son-test, izleme I ve İzleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği Şekil 4.7’de; ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.17’de verilmiştir. KBÖ-G8 ölçümünden elde edilen puanlar normallik varsayımını karşılamadığı için deneklerin bu ölçümlerden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Friedman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.



Şekil 4.7 ACT ve kontrol gruplarının Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8’den elde edilen puanların ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin değişim grafiği

Tablo 4.17

ACT ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test, son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

		Ön-Test			Son-Test			İzleme I			İzleme II		
		n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
KBÖ-G8	ACT	11	16.36	6.816	11	12.45	7.461	9	11.89	6.314	10	13.10	8.900
	Kontrol	11	13.00	5.518	11	13.27	8.427	9	17.67	8.789	7	18.00	9.018

Tablo 4.17 incelendiğinde, ACT grubunda yer alan deneklerin KBÖ-G8 puan ortalamalarının uygulama sonrasında düştüğü ve bu düşüşün izleme II ölçümü süresine kadar devam ettiği görülürken; kontrol grubunda yer alan deneklerin ise KBÖ-G8 puan ortalamalarının zaman içinde arttığı görülmektedir.

Tablo 4.18

ACT ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	sd	p	W
ACT	Ön-Test	8	3.69	13.169	3	.004*	.549
	Son-Test	8	2.81				
	İzleme I	8	1.81				
	İzleme II	8	1.69				
Kontrol	Ön-Test	6	2.33	1.111	3	.774	
	Son-Test	6	2.17				
	İzleme I	6	2.83				
	İzleme II	6	2.67				

*p< .05

Tablo 4.18’de verilen ACT grubunda yer alan deneklere ait ölçümlerin sıra ortalamaları incelendiğinde; ön-test uygulamasında elde edilen sıra ortalamalarının en yüksek olduğu, bu uygulamayı son-test, izleme I ve izleme II uygulamalarının takip ettiği; ACT grubunda yer alan deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında geniş etki büyüklüğü ile anlamlı fark olduğu görülmektedir (χ^2 (sd=3, n=8)=13.169, p<.05, W=.549). Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış, bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir. Kontrol

grubunda yer alan deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir (χ^2 (sd=2, n=7)=3.185, $p>.05$).

Tablo 4.19

ACT Grubunda Yer Alan Deneklerin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8 Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Puanlar	Gruplar	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	Z	p	r
Öntest-Sontest	Azalanlar	9	5.44	49.00	-2.199	.028*	.663
	Artanlar	1	6.00	6.00			
	Eşit	1					
Sontest-İzleme 1	Azalanlar	6	4.58	27.50	-1.334	.182	
	Artanlar	2	4.25	8.50			
	Eşit	1					
Sontest-İzleme 2	Azalanlar	6	4.33	26.00	-.416	.677	
	Artanlar	3	6.33	19.00			
	Eşit	1					
İzleme 1 - İzleme 2	Azalanlar	5	4.10	20.50	-.351	.726	
	Artanlar	3	5.17	15.50			
	Eşit	0					

* $p<.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde, KBÖ-G8 ölçeğinin ön-test ve son-test sıra ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu ($Z= -2.199$, $p<.05$, $r=.663$); son-test, izleme I ($Z= -1.334$, $p>.05$), son-test, izleme II ($Z= -.416$, $p>.5$) ve izleme I, İzleme II ($Z= -.351$, $p>.05$) ölçümlerinden elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre ACT grubunda yer alan deneklerin kaçınma ve birleşme düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi; “BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark var iken; son-test ve izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” olarak belirlenmiştir.

BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.20’de verilmiş; deneklerin bu ölçümlerden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik bir test olan Friedman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	Ön-Test			Son-Test			İzleme I			İzleme II		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
ODÖ	11	104.15	15.876	11	79.64	33.329	11	72.73	35.336	9	86.33	18.651

Tablo 4.20 incelendiğinde, BDT grubunda yer alan deneklerin son-test ve izleme I ölçümlerinde Otomatik Düşünceler Ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının düştüğü, izleme II ölçümü puanlarının ise son-test ve izleme I puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu artışın izleme II ölçümünün YKS sınavına üç hafta kala yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.21

BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerine ilişkin Friedman Analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	sd	p	W
BDT	Ön-Test	9	3.56	9.135	3	.028*	.339
	Son-Test	9	2.17				
	İzleme I	9	1.83				
	İzleme II	9	2.44				

*p< .05

Tablo 4.21’de verilen BDT grubunda yer alan deneklere ait ölçümlerin sıra ortalamaları incelendiğinde; ön test uygulamasında elde edilen sıra ortalamalarını en yüksek olduğu, bu uygulamayı izleme II, son-test ve izleme I uygulamalarının takip ettiği; BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri sıra ortalamaları arasında küçük etki büyüklüğü ile anlamlı fark olduğu görülmektedir (χ^2 (sd=3, n=9)=9.135, p<.05, W=.339). Bu

farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış, bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test, son-test, izleme I ve izleme II ölçümlerinden elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Puanlar	Gruplar	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	Z	p	r
Öntest-Sontest	Azalanlar	10	6.30	63.00	-2.669	.008*	.813
	Artanlar	1	3.00	3.00			
	Eşit	0					
Sontest-İzleme 1	Azalanlar	6	5.67	34.00	-.663	.508	
	Artanlar	4	5.25	21.00			
	Eşit	1					
Sontest-İzleme 2	Azalanlar	5	4.20	21.00	-.178	.859	
	Artanlar	4	6.00	24.00			
	Eşit	0					
İzleme 1-İzleme 2	Azalanlar	2	5.00	10.00	-1.486	.137	
	Artanlar	7	5.00	35.00			
	Eşit	0					

*p< .05

Tablo 4.22 incelendiğinde, BDT grubunda yer alan deneklerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test ve son-test sıra ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamı olduğu ($Z = -2.669$, $p < .05$, $r = .813$); son-test, izleme I ($Z = -.663$, $p > .05$), son-test - izleme II ($Z = -.178$, $p > .05$) ve izleme I - izleme II ($Z = -1.486$, $p > .05$) sıra ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre BDT grubunda uygulanan psikoeğitim programının deneklerin olumsuz otomatik düşüncelerinin azaltılmasında etkili olduğu ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Tüm bu bulgular hem ACT’in hem de geleneksel BDT’nin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı ACT temelli psikoeğitim programının lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin incelenmesi ve geleneksel BDT temelli psikoeğitim programı ve kontrol grubu ile karşılaştırılmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre ACT ve BDT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin son-test ve izleme I ölçümlerinde anlamlı olarak azaldığı, kontrol grubunun puanlarında ise değişim olmadığı görülmektedir. İzleme II ölçümlerinde ise tüm grupların sınav kaygısı puanlarında artış olduğunu görülmekte, bu artışın ise ölçümlerin YKS sınavına yakın bir zamanda yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte deney gruplarında son-test ve izleme II ölçümleri arasında fark olmaması deneysel etkinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, BDT ve kontrol grubunun ön-test puanları arasında farklılık bulunurken; ACT, BDT ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Daha önce belirtildiği gibi, araştırmacının kontrol edemediği faktörlerin dolayı gruplar oluşturulurken seçkisiz atama yapılamamış, gruplar eşleştirilememiştir. Bu durum araştırmanın başında kontrol grubunun ACT ve BDT grubundan daha düşük ön-test puanı ile araştırmaya dâhil olmasına neden olmuştur. ACT ve BDT grubuna uygulanan program sonunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kontrol grubu ile denk duruma gelmesi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin araştırmanın başında olması gereken ya da olması gerekenden daha düşük düzeyde olduğunu düşündürmektedir. ACT, BDT ve kontrol grubu son-test puanları arasında fark olmaması, kontrol grubunun

düşük sınav kaygısı düzeyi ile yani deney gruplarına göre daha avantajlı bir durumda araştırmaya dâhil olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte deney gruplarında elde edilen anlamlı deneysel etki ve bu etkinin izleme dönemlerinde de devam etmesi, güçlü neden sonuç ilişkileri kurulamasada ACT ve BDT temelli psikoeğitim programların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğuna dair önemli veriler sunmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın denenceleri ACT'in sınav kaygısına etkisi, psikolojik esneklik modeli ve sınav kaygısı, BDT'nin sınav kaygısına etkisi ve ACT ile karşılaştırılması olmak üzere üç başlıkta tartışılmıştır.

5.1. ACT'in Sınav Kaygısına Etkisi

Araştırma sonuçları incelendiğinde ACT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği görülmektedir. Üç aylık izleme döneminde öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde artış gözlemlense de, izleme II ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmaması deneysel etkinin devam ettiğini göstermektedir. ACT'in anksiyete üzerinde uzun vadeli etkilerini araştıran araştırmacılar da kabul temelli davranışçı terapilerin uzun vadeli değişiklikler sağladığını belirtmektedir (Bond ve Bunce, 2000, akt. Bonnon, 2017). İzleme II ölçümündeki bu artışın ölçümün YKS sınavına üç kafta kala yapılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, sonuçlar incelendiğinde sınav kaygısının hem bilişsel yönünü temsil eden Kuruntu alt boyutu hem de duygusal ve fizyolojik belirtilerin yer aldığı Duyuşsallık alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde azalmanın olduğu görülmektedir. Bu bulgular ACT'in sınav kaygısına etkisini inceleyen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Aydın ve Aydın, 2020; Brown, vd., 2011; Miri ve Mansouri, 2018; Saeed vd., 2016; Zettle, 2003).

Aydın ve Aydın (2020), ACT temelli psikoeğitim programının lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini inceledikleri nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Altı haftalık psikoeğitim programının uygulanması sonrasında katılımcıların sınav kaygıları ve ilişkili deneyimlerine yönelik bakış açılarının değiştiği ve psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlere yönelik beceriler kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Saeed vd. (2016)'nin lise öğrencilerinin sınav kaygılarını

azaltmak ve psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak için gerçekleştirdikleri deneysel araştırma sonucunda, ACT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Araştırmacılar, kaçınmanın temel bir özellik olarak görüldüğü anksiyete bozukluklarının tedavisinde olduğu gibi sınav kaygısının tedavisinde de öğrencilerin kabul becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışılmasının ve buna ek olarak öğrencilerin eğitim alanında davranışsal amaçlar belirleyerek bu doğrultuda davranmaya teşvik edilmelerinin sınav kaygılarının azalmasına yardımcı olacağını belirtmektedir (Saeed vd., 2016). Kabul temelli davranış terapisi (KTDT) ve bilişsel terapinin (BT) sınav kaygısına etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise her iki grubun da sınav kaygısı ölçeği duyuşsallık ve kuruntu alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu; KTDT grubunda gözlemlenen azalmanın BT grubuna göre daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brown vd., 2011). Zettle (2003) ise ACT ve sistematik duyarsızlaştırmanın (SD) üniversite öğrencilerinin matematik kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Tedavi sonrasında her iki grubun matematik kaygısı düzeylerinde anlamlı azalma olduğu ve bu etkinin iki aylık izleme döneminde de devam ettiği belirtilmiştir. Araştırmacılar, başlangıçta yaşantısal kaçınma düzeyi yüksek olan öğrencilerin ikinci dereceden değişim stratejilerinden daha fazla yarar gördüklerini; SD grubunda olan öğrencilerin uygulama sonrasında yaşantısal kaçınma ve matematik kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuç, ACT'in tedavi sürecinde değişimi sağlayan terapötik mekanizmalarının sistematik duyarsızlaştırmadan farklı olduğunu göstermektedir (Zettle, 2003). Miri ve Mansorui (2018) üniversite öğrencilerinde ACT'in mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısına etkisini incelemiş; öğrencilerde sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi özelliklerin azaltılmasında ACT'in etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

ACT'in sınav kaygısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bununla birlikte çocuklar, ergenler ve yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar ACT'in kaygı bozuklukları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Arch vd., 2012; Babalola ve Ogunyemi, 2019; Gharrae, 2018; Hancocock vd., 2016; Hayes vd., 2010; Hoffmann, 2014) . Swain vd., (2013) tarafından yürütülen, 38 araştırmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında, ACT'in kaygı bozuklukları ve genel anksiyete semptomlarının azaltılmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Literatürde sınav kaygısına ve kaygı bozukluklarına yönelik yer alan bu bulgulara ve mevcut araştırmanın sonuçlarına dayanarak, ACT'in sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. ACT'in sınav kaygısını azaltmada etkili olmasına aracı olan süreçler ise bir sonraki başlıkta tartışılmıştır.

5.2. Psikolojik Esneklik Modeli ve Sınav Kaygısı

ACT grubunda, kaçınma ve birleşme ölçeğinden elde edilen puanların uygulama sonrasında geniş etki büyüklüğü ile (Cohen, 1988) anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği görülürken, kontrol grubunun puanlarında bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, oturumlar süresince uygulanan kabul ve bilişsel ayrışma müdahalelerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme ACT'in psikopatoloji modelinde iki merkezi süreç olarak yer almaktadır (Hayes vd., 2006). ACT'in farklı psikopatolojiler üzerinde etkisini inceleyen araştırmacılar, tedavide istenen değişimin sağlanmasına etki eden mekanizmaların neler olduğu üzerine yoğunlaşmışlar ve ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlerin bu değişimdeki rolünü incelemişlerdir. Yapılan araştırmalar yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin kaygı, depresyon, stres, travma sonrası stres bozukluğu, kronik ağrı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Barden ve Fergus, 2016; Berman vd., 2010; Dinis vd., 2015; Moroz ve Dunkley, 2019; Sole vd., 2016; Tull vd., 2004). Greco vd. (2018) ise gençler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin anksiyete, somatik şikayetler, problemli davranışlar ile pozitif yönde, yaşam kalitesi ile ise negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde ders çalışmayı bırakma, sınavlara girmeme, çok uyuma ya da çok yemek yeme gibi yaşantısal kaçınma davranışları sık gözlemlenmekte; araştırmalar sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu kaygı ile başetmek için kaçınmacı stratejilere yöneldiğini göstermektedir (Embse, 2018). Bu süreç kısa vadede bireylerin rahatsızlık verici uyaranlardan uzaklaşmalarına yardımcı olsa da, uzun vadede duygusal sıkıntının artmasına yol açmakta ve yaşam üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Greco vd., 2008, s.94). Öğrencilerin sınav kaygısını ve bu kaygının

bilişsel, duygusal, fizyolojik belirtilerinin sıklığını ve yoğunluğu azaltmak ya da bu belirtilerden kurtulmak için sergiledikleri kontrol stratejileri bireylerin kısa vadede kaygıdan ve hoş olmayan diğer belirtilerden kurtulmalarına yardımcı olsa da uzun vadede genellikle kaygı seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır. Bu doğrultuda ACT müdahaleleri, öncelikle bireylerin içsel yaşantılarına yönelik kontrol stratejilerini ve bunların kısa ve uzun vadeli etkilerini fark etmelerine yardımcı olur. Bu farkındalık aşamasını ise uygulanan stratejilerin zayıflatılması takip eder. Bireylerin, kendileri için hoş olmayan duygusal, bilişsel, bedensel deneyimleri değiştirmeye çalışmak yerine, bu deneyimleri yargılamadan sadece gözlemleyebilme ve onlara yer açabilme becerisi kazanmaları amaçlanır (Harris, 2016a). Yaşantısal kaçınmanın psikopatoloji ile ilişkisine yönelik yapılan araştırmalar sınav kaygısıyla (Saeed vd., 2016; Zettle, 2003) ve anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Venta vd., 2012). 173 erişkin üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada ise yaşantısal kaçınmanın mükemmeliyetçiliğin kendini eleştirme boyutu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Moroz ve Dunkley, 2019). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin mükemmeliyetçi özellikler de gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda (Pourtaieb ve Mirnasab, 2017; Yıldırım vd., 2008) öğrencilerin yaşantısal kabul becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin sınav kaygıları ile başetmelerinde yardımcı bir faktör olacağı söylenebilir.

Bu bilgilerden ve mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bu araştırma kapsamında uygulanan programın, öğrencilerin yaşantısal kaçınma düzeylerini azaltarak kabul becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu; bu becerilerin ise öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasında aracı bir rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte grup deneyimlerinde evrenselliğin tedavi edici bir etmen olarak karşımıza çıktığı bilinmektedir (Yalom, 2002, s.23) Bu çalışmada da benzer deneyimleri yaşayan öğrencilerin bir araya gelerek sınav kaygılarını ve ilişkili deneyimlerini paylaşımlarının bu yaşantılarını normalleştirmelerine yardımcı olduğu ve bu sayede kabulü deneyimlemelerinin kolaylaşmış olabileceği düşünülmektedir. (Swain vd., 2015, s. 64).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin “ailemi / öğretmenlerimi hayal kırıklığına uğratamam”, “ne kadar çalışsam da öğrenemiyorum”, “aptalım”, “sınavı kazanamazsam rezil olurum” gibi düşüncelerle birleşme halinde oldukları; gün içinde ve sınav sırasındaki davranışlarının bu düşünceler doğrultusunda şekillendirildiği görülmektedir.

Bu gibi düşüncelerle ya da imajlarla birleşme halinde olan öğrenciler çalışmayı bırakma, erteleme, ağlama, çok uyuma gibi davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. ACT müdahaleleri, bireylerin düşünceleri ile ilişkisini ve düşüncenin bağlamını değiştirerek davranışlar üzerindeki bu etki gücünün azaltılmasına yardımcı olur (Hayes, 2006). Yapılan araştırmalar, her ne kadar doğrudan hedeflenmese de, bu bağlamsal müdahalelerin bireylerin kaygı düzeylerinde düşüş sağladığını göstermekte ve bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ulusoy vd. (2016)'nin, sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisinin etkisini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının düşüncenin içeriğine değil, düşünceye yönelik inançlara müdahalelerin yapıldığı seanstan sonra düştüğü görülmüştür. Araştırmacılar bu müdahale sonrasında kaygı düzeylerinde gerçekleşen azalmanın, bireylerin düşüncenin gerçek olduğuna dair inançlarının ve düşünce ile birleşmelerinin zayıflamasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir. Swain vd. (2015), ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlerin anksiyete bozukluğu olan ergenlerin terapötik değişimde belirleyici rolü olup olmadığını belirlemek için yaşları 12-17 arasında değişen 49 ergen üzerinde deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Denekler ACT (16), BDT (10) bekleme listesi (23) olmak üzere üç gruba seçkisiz olarak atanmıştır. ACT ve BDT grubuna on hafta boyunca grup terapisi, bekleme listesine de on haftanın sonunda bilişsel davranışçı terapi uygulanmıştır. Uygulama sonunda hem ACT hem BDT grubunda yer alan bireylerin anksiyete düzeylerinin düştüğü, kabul ve bilişsel ayrışma düzeylerinin ise anlamlı olarak yükseldiği gözlemlenmiştir. Benzer olarak Arch vd. (2012), anksiyete bozukluğu olan ve ayaktan tedavi gören 67 hastada ACT ve BDT müdahaleleri sonrasında istenen değişimi sağlayan aracı değişkenleri incelemişlerdir. Araştırma bulguları bilişsel ayrışma düzeylerinin ACT grubunda daha çok yükseldiğini, bununla birlikte bilişsel ayrışmanın hem ACT hem de BDT grubunda iyileşmeye aracılık eden önemli bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, ACT grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında sınav kaygısı düzeylerinin azalmasında yaşantısal kaçınma ile birlikte bilişsel birleşme düzeylerindeki anlamlı azalmanın etkisi olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte ACT temelli psikoeğitim programında kabul ve bilişsel ayrışma ile birlikte psikolojik esneklik modelinde yer alan an ile temas, bağlamsal

benlik, değerler ve değerler doğrultusunda davranış süreçlerine de yer verildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Psikolojik esneklik modelinde yer alan bilişsel ayrışma ve kabul ile birlikte an ile temas ve değerlere yönelik yapılan müdahaleler de istenen değişimin sağlanmasına aracı olan müdahalelerdir (Levin vd., 2012). Cunha ve Pavia (2012) tarafından 449 lise öğrencisi ile yürütülen araştırma sonuçları öğrencilerin kabul ve kendinelik becerilerindeki eksikliğin yüksek sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. İkiz ve Uygur (2019) tarafından gerçekleştirilen bir sistematik derleme çalışmasında ise sınav kaygısı ile başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkisini araştıran on dört çalışma incelenmiştir. Bulgular, bilinçli farkındalık temelli programların ilköğretim, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri gibi farklı örneklem gruplarında sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada uygulanan program kapsamında öğrencilerin kendinelik becerilerinin geliştirilerek an ile temas kurabilmeleri için her oturumda egzersizler kullanılmış ve bu becerilerini pekiştirmeleri için ev uygulamaları verilmiştir. Literatürde kendinelik becerilerinin sınav kaygısı ve kaygı bozuklukları ile ilişkisi üzerine yapılan araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda (Cho vd., 2016; Vøllestad vd., 2012) oturumlar süresince bu beceriler ile çalışılmasının öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasına yardımcı olan bir faktör olduğu söylenebilir.

Saeed vd. (2016) ise sınav kaygısı ile çalışırken öğrencilerin eğitim alanındaki değerleri doğrultusunda davranışsal amaçlar belirlemelerinin ve öğrencilerin bu doğrultuda davranmaya yönelmelerine destek olmanın önemini vurgulamaktadır. Sınav kaygısının değerlerle ilişkisi üzerinde yapılan araştırmaların sayısı sınırlı olsa da değer odaklı davranışın kaygı bozuklukları ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Hayes vd. (2010), yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerde yaşantısal kaçınmanın azalması ile birlikte değerlere dönük davranışların artmasının, bireylerin endişe düzeylerinin azalması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışma da ise değer odaklı yaşamın kroik ağrıyı azalttığı ve okula devamda artış sağladığı belirtilirken (Wicksell, 2005); ACT müdahalelerinin öğrencilerin eğitim alanındaki değerlerinde daha kararlı adımlarla ilerlemelerini sağladığını (Levin vd., 2014, s. 28) ve akademik ertelemeyi azaltmada etkili olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Glick ve Orsillo, 2015). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ders

çalışmayı ertelemesi, sınavlara girmemesi, davranışlarını değer odaklı değil hedef odaklı belirlemeleri işlevsiz davranışların göstergeleri olabilmektedir. Bu programın sınav kaygısını azaltmada etkili olmasını sağlayan bir diğer faktörün ise öğrencilerin eğitim ve kişisel gelişim alanında değerlerini netleştirmelerine olanak sağlanması; değerlerini doğrultusunda davranış adımları belirlemeleri ve bu davranışlara uymaları konusunda teşvik edilmeleri olduğu söylenebilir.

ACT'in psikolojik katılık modelinde yer alan bir diğer süreç olan kavramlaştırılmış benliğe bağlanma (attachment to conceptualized self) düzeyinin yüksek olmasının ergenlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Moran vd., 2018). Kavramlaştırılmış benliğe bağlanma, sınav kaygısı olan öğrencilerde “özgüvenim yok”, “kaygılıyım”, “başarısızım”, “yetersizim” gibi tanımlamalarda görülebilmektedir. Uygulanan programda öğrencilerin kavramlaştırılmış benliklerini temsil eden düşüncelerini fark edebilme, bu düşüncelerden ayrışabilme becerilerinin ve bağlamsal benlik algılarının geliştirilmesine yönelik egzersizlere yer verilmesinin de psikolojik esneklik altlığında çalışılan diğer süreçler gibi programın öğrencilerin sınav kaygısının azalmasında etkili olmasını sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

ACT'in psikolojik katılık altlığında yer alan bu süreçlerin hepsi birbiriyle ilişki içindedir. Örneğin, ders çalışmayı erteleme işlevsiz davranışın göstergesi olabilirken; aynı zamanda yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme ile ilişkili olabilmektedir. Bilişsel birleşme ise öğrencilerin sınav performanslarına dair düşüncelerle ilgili olabileceği gibi kendi benlik tanımlamalarıyla da gerçekleşebilmektedir. Özetle, araştırma kapsamında geliştirilen program süresince ACT'in psikolojik esneklik altlığında yer alan tüm süreçlere yer verilmiş olmasının programın öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olmasını sağladığı söylenebilir.

5.3. Geleneksel BDT'nin Sınav Kaygısına Etkisi ve ACT ile Karşılaştırılması

Araştırma sonuçları incelendiğinde, BDT grubunda yer alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri ve alt boyutlarından elde edilen puanların uygulama sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği görülürken; ACT ve BDT grubunun son-test puanları arasında ise anlamlı

farklılık olmadığı, her iki programın da sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmektedir. ACT ve BDT grubunda sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarının ön-test puanları arasında farklılık olmaması yani grupların kaygı düzeyi bakımından denk olması her iki grubun da etki açısından karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre ise BDT grubunda yer alan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin uygulama sonrasında geniş etki büyüklüğü ile (Cohen, 1988) anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde devam ettiği görülmektedir. Ancak kontrol grubu ve ACT grubunda otomatik düşüncelere yönelik ölçüm yapılmadığından bu bulguya yönelik gruplar arası karşılaştırma yapılamamıştır. Öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceler arttıkça sınav kaygısının da arttığı bilinmektedir (Wong, 2008). Bununla birlikte otomatik düşüncelerdeki azalmanın uygulanan program sonucunda gerçekleştiğine dair güçlü kanıtlar için aynı ölçümlerin yapıldığı bir karşılaştırma grubuna ihtiyaç vardır.

Geleneksel bilişsel davranışçı terapilerin sınav kaygısı üzerindeki olumlu etkisi uzun yıllardan beri birçok çalışmada gösterilmiştir (Agah vd., 2020; Ergene, 2003; Gregor, 2005; Goldfried, Linehan ve Smith, 1978; Meichenbaum, 1972; Reiss vd., 2017; Ugwuanyi, 2020; Weems vd., 2009; Wine, 1971; Yahav ve Cohen, 2008). Örneğin; Goldfried ve Smith (1978), bilişsel yeniden yapılandırma ve uzatılmış maruz bırakma terapisinin sınav kaygısına etkisini incelemişlerdir. Uygulama sonunda her iki grubun da kaygı düzeyinin azaldığı, bekleme listesinin puanlarında ise bir değişim olmadığı belirtilmiştir. Ek olarak bilişsel yeniden yapılandırma grubunda yer alan bireylerin kaygı düzeylerindeki azalmanın maruz bırakma grubuna göre daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinin sınav kaygısını azaltmada güçlü bir teknik olduğu bilinmektedir (Ergene, 2003). Fayand vd. (2013) ise sekiz oturumluk bilişsel terapi programının lise öğrenimine devam eden kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir diğer bilişsel davranışçı terapi programının ise öğrencilerin hem durumluk kaygı düzeylerinin hem de olumsuz otomatik düşüncelerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koruklu-Öner vd., 2006).

Hem ACT hem BDT'nin sınav kaygısı puanları üzerinde etkili olduğunu gösteren bu araştırma; sınav kaygısında bu iki yaklaşımın etkisini karşılaştıran sınırlı sayıda araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada hem kabul temelli davranışçı terapi hem de geleneksel bilişsel terapinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu; buna ek olarak kabul temelli davranış terapisinin öğrencilerin sınav performansını olumlu etkilediği; geleneksel bilişsel terapinin ise öğrencilerin performanslarının düşmesine neden olduğu belirtilmiştir (Brown vd., 2011). Zettle (2003) ise üniversite öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmada ACT ile sistematik duyarsızlaştırmayı karşılaştırmış ve her iki yaklaşımın da matematik kaygısını azaltmada etkili olduğunu; bununla birlikte değişimi sağlayan mekanizmalarının ise farklı olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, her iki yaklaşımın kaygı bozuklukları üzerinde etkisinin incelendiği ve bu etkiyi sağlayan değişkenlerin karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmaların ağırlıklı olarak erişkin örneklem üzerinde yapıldığı görülmektedir (Arch ve Craske, 2008; Arch vd., 2012; Froman vd., 2012; Ruiz, 2012). Bununla birlikte anksiyete bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde, ACT ve BDT'nin etkisinin karşılaştırıldığı boylamsal bir çalışma (Hancock vd., 2016), her iki yaklaşımın da kaygı bozukluklarında etkili olduğu ve bu etkinin iki yıllık izleme döneminde de devam ettiğini göstermektedir. Kaygı bozukluğu tanısı olan çocuklarda ACT ve BDT'nin etkisinin karşılaştırıldığı bir başka çalışmanın sonuçları ise hem ACT hem BDT müdahalelerinin kaygı bozukluklarında etkili olduğunu ve bu etkinin üç aylık izleme döneminde de devam ettiğini göstermektedir. Aynı çalışmada her iki grupta da yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin azaldığı, bilişsel ayrışma ve bilişsel yeniden yapılandırma müdahalelerinin benzer etkileri olduğu belirtilmiştir (Hancock vd., 2018). Obsesif kompulsif bozukluğu olan ve psikofarmakolojik tedavi (SSRI) gören ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada ise hem ACT+SSRI hem de BDT+SSRI tedavisi gören grupta yer alan ergenlerde OKB şiddetindeki azalmanın sadece SSRI tedavisi gören gruba göre daha yüksek olduğu ve bu azalmanın izleme döneminde de devam ettiği belirtilmiştir. Ayrıca ACT grubunda yer alan bireylerin psikolojik esneklik, kendinelik becerileri ve değer odaklı yaşamı ölçeği puanlarında BDT+SSRI ve SSRI grubuna göre daha anlamlı yükselme olması ve izleme ölçümlerinde bu etkinin

devam etmesi ACT ve BDT'nin farklı terapötik mekanizmalarla değişimi sağladığını göstermektedir (Shabani, 2019).

Felsefi ve teorik temeller bakımından BDT'den ayrılan ACT (Hayes, 2004) klinik uygulamada duygular, düşünceler, bedensel hisler gibi öznel deneyimleri çalışma şekli bakımından da geleneksel BDT'den farklılaşmaktadır. Geleneksel bilişsel davranışçı terapiler bahsedilen öznel deneyimlerin sıklığı, içeriği ve biçimi üzerinde çalışırken, ACT bu deneyimlerin bağlamını ve işlevini değiştirerek davranış üzerindeki etkisini azaltmayı hedeflemektedir (Greco vd., 2008, s. 93). ACT'e göre, duyguları ve düşünceleri "problemlili" olarak görüp bu duygu ve düşüncelerin değiştirilmesinin terapi hedefi haline gelmesi danışana yararlı olmayacak, aksine zarar verebilecektir (Hayes, 2004, s.651). Benzer olarak Roemer ve Orsillo (2002), BDT'nin düşünce içeriğinin değiştirilmesini hedeflemesinin, bireylerin kaygı içerikli düşüncelerini tekrarlayıcı biçimde düşünmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Ancak, ACT ve BDT'nin terapötik değişimi sağlayan bu değişkenleri üzerine yapılan çalışmaların farklı sonuçlar verdiği de görülmektedir (Hancock, 2018; Shabani, 2019). Örneğin Hancock vd. (2016)'nin yaptığı bir çalışmada hem ACT hem de BDT grubuna katılan çocuk ve ergenlerin kabul ve bilişsel ayrışma düzeylerinin yükseldiği; gruplar arasında farklılık olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu bilişsel ayrışma tekniklerinden farklı teorik temellere dayanan bilişsel yeniden yapılandırmanın, bilişsel ayrışma teknikleri ile benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Arch vd. (2012)'nin anksiyete bozuklukları olan yetişkinlerle yaptıkları boylamsal çalışma sonuçları ise ACT ve BDT'nin bireylerde bilişsel ayrışmayı sağladığını; ancak ACT'in bilişsel ayrışmayı sağlamada daha güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte BDT grubunda bilişsel ayrışmanın endişe üzerindeki yordayıcı etkisinin ACT grubundan daha yüksek olması, bilişsel ayrışmanın tedavi edici etkisinin BDT'de de önemli rol oynadığını göstermektedir (Arch vd., 2012). Forman ve diğerlerinin (2012) anksiyete bozukluğu, depresif bozukluk ve uyum bozukluğu olan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonuçları Bilişsel Terapi (BT) grubunda bilişsel yeniden yapılandırma gibi bilişsel ve duygusal tekniklerin istenen değişimi sağladığını; kabul becerilerinin geliştirilmesi gibi ACT'e özel tekniklerin ise semptomların azalmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular her iki terapidde de farklı mekanizmaların terapötik değişimi sağladığını göstermektedir.

Ancak aynı çalışmada, her iki grupta da işlevsel olmayan düşüncelerde azalma olması ve bilişsel ayrışmanın artması, bilişsel yeniden yapılandırma ve bilişsel ayrışma müdahalelerinin benzer etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar bu sonucun her iki tekniğin de metakognitif farkındalığı arttırması ile ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da ACT'in terapi hedefi olan, bireyler için hoş olmayan duygular, düşünceler gibi öznel deneyimlerle mücadele etmeden, onları oldukları gibi deneyimlemeye izin vermeyi ve mücadele etmek yerine bu öznel deneyimlerle birlikte değerler doğrultusunda harekete geçmeyi içeren gönüllülüğün (willingness) BT grubunda da artmasıdır. Bu sonuca dayanarak birey için olumsuz olan duygu ve düşüncelere rağmen her iki yaklaşımın da davranışsal aktivasyonu sağladığı belirtilmiştir. Depresyon ve anksiyete bozukluklarında ACT ve BDT'nin etkisini karşılaştıran bir başka çalışmada ise hem ACT hem BDT'nin depresyon ve anksiyete bozukluklarında etkili olduğu; yaşantısal kabul, an ile temas ve değer odaklı eylemlerin ise sadece ACT grubunda tedavi sonuçlarına aracılık ettiği; ACT ve BDT'nin değişimi sağlayan mekanizmalarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Forman vd., 2012).

Bu çalışmada da BDT grubunda yer alan öğrencilerle kaygı ve sınav kaygısının bilişsel modeline yönelik psikoeğitim verilmiş, otomatik düşünceleri ve bilişsel çarpıtmaları tanıma, fark etme, bilişsel yeniden yapılandırma ve gevşeme egzerizleri ile çalışılmıştır. ACT grubunda ise psikolojik esneklik modelinde yer alan tüm süreçlerle (kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değerlerle ilişkili davranış) çalışılarak katılımcılara bu süreçlere dair beceriler kazandırılması hedeflenmiştir. Yapılan ölçümlerde her iki grupta da uygulanan programların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu; bununla birlikte BDT grubunda yer alan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin azaldığı; ACT grubunda ise kaçınma ve birleşme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Bu sonuç, her iki terapide de farklı mekanizmaların değişimi sağladığını gösterebilir, yapılan ölçümler bu yaklaşımlara has olan tekniklerin karşı grupta da benzer etkiyi gösterip göstermediğinin karşılaştırılmasına imkân vermemektedir.

Özetle tüm bu bulgular ACT'in sınav kaygısını azaltmada geleneksel BDT kadar etkili olduğunu ve geleneksel BDT'ye alternatif olarak kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ruiz (2012) ACT ve BDT'nin karşılaştırıldığı

alışmaları geleneksel BDT'ye katkı sunması bakımından önemli görmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinden bakıldığında ACT'in sınav kaygısını azaltmada geleneksel BDT kadar etkili bir yaklaşım olmasının geleneksel BDT tekniklerini zenginleştireceğı söylenebilir. Bununla birlikte, bu bulgular ACT'in akademik ertelemeyi azaltması (Glick ve Orsillo, 2015) öğrencilerin eğitimle ilgili değerlerine yönelik eylemlerde bulunmalarını sağlaması (Levin vd., 2014) ve sınav anında dikkatlerini sorulara yönlendirmelerine yardımcı olarak sınav performansını artırmada BDT'den daha başarılı olması (Brown vd., 2011) gibi araştırma bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde sınav kaygısı olan öğrencilerde ACT'in geleneksel BDT'ye alternatif olarak kullanılmasının uzmanlara ve öğrencilere önemli yararlar sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı ACT temelli psikoeğitim programının geliştirilerek lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin incelenmesi ve bu etkinin geleneksel BDT programı ile karşılaştırılmasıdır. Araştırma sonuçları hem ACT hem de BDT'nin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki grupta da bu etkinin Sınav Kaygısı Envanteri'nin Kuruntu ve Duyuşsallık alt boyutları için de geçerli olduğu; bununla birlikte bu etkinin izleme dönemlerinde de devam ettiği görülmektedir. Bu bulgular ACT'in lise öğrencilerinin sınav kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek geleneksel BDT kadar etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Bununla beraber uygulama sonrasında ACT grubunda yer alan öğrencilerin kaçınma ve birleşme düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında uygulanan ACT müdahalelerinin etkili olduğunu gösteren bu bulgu, sınav kaygısını azaltmaya ve bu kaygıyla başa çıkma becerileri öğretmeye dönük uygulamalarda ACT müdahalelerinin kullanılmasının; öğrencilere kabul ve bilişsel ayrışma becerilerinin öğretilmesine yönelik tekniklerin psikoterapi hedeflerine dahil edilmesinin önemini göstermektedir. Sınav Kaygısı Envanteri'nin bilişsel boyutu olan kuruntu alt boyutu ve duygusal ve fizyolojik tepkileri içeren duygusallık alt boyutu puanlarındaki anlamlı azalmanın da, istenmeyen öznel deneyimleri kabul becerilerini ve düşünceleri zihnin bir ürünü olarak görmeye yardımcı olan bilişsel ayrışma becerilerinin gelişmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar bu çalışmada ölçülmesede, literatürde yer alan bulgular göz önünde bulundurulduğunda ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan ân ile temas, değerler, değer odaklı eylem ve

bağlamsal benlik süreçleri ile çalışılmasının sınav kaygısını azaltmada önemli rolü olacağı ve sınav kaygısı ile çalışırken bu süreçlerin de psikoterapi hedeflerine dahil edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim bu araştırmada da ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan tüm süreçleri ile çalışılmış olmasının sonuçları olumlu etkilemiş olabileceği belirtilmiştir.

Geliştirilen BDT temelli programın psikoeğitim ve gevşeme egzersizleri ile birlikte otomatik düşüncelerin tanınması, farkedilmesi, bilişsel çarpıtmaların fark edilmesi ve kanıt inceleme, alternatif düşünce geliştirme gibi bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini içerdiği belirtilmiştir. Uygulama sonrasında BDT grubunda yer olan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin azalması geleneksel BDT'nin terapötik etkiyi sağlayan mekanizmalarının ACT ile farklı olduğunun göstergesi olabilir ancak bu sonuca ulaşılabilmesi için BDT grubunda yapılan ölçümlerin ACT grubunda, ACT grubunda yapılan ölçümlerin ise BDT grubunda yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerileri geliştirmelerine yönelik psikoterapi yaklaşımları ve tekniklerin ağırlıklı olarak geleneksel bilişsel davranışçı terapiye dayalı olduğu bilinmektedir. Bu araştırma ise Türkiye'de sınav kaygısına yönelik, tamamlanan, ACT temelli ilk deneysel araştırmadır. Araştırma bulguları sınav kaygısını azaltmada ACT'in geleneksel BDT kadar etkili bir yaklaşım olduğunu; uzmanların sınav kaygısı ile çalışırken geleneksel BDT'ye alternatif olarak ACT'i kullanabileceğini; psikolojik esneklik altıgeninde yer alan kabul, bilişsel ayrışma, ân ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değer odaklı davranış süreçlerini içeren teknik ve yaklaşımları kendi programlarına dahil ederek içeriklerini zenginleştirebileceklerini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırma deneysel desende gerçekleştirilen bir araştırmadır. Araştırmacının kontrol edemediği faktörlerden dolayı denekler gruplara seçkisiz atanamamış ve grup eşleştirmeleri yapılamamıştır. Bu durum iç ve dış geçerliliği tehdit eden olası sorunlar meydana getirmekte; araştırma sonucunda elde edilen neden-sonuç ilişkisinin gücünü zayıflatmaktadır. Bu nedenle metodolojik değişiklikler yapılarak, gerçek deneysel desende tasarlanan benzer araştırmaların tekrarlanması önerilmektedir. Gruplara seçkisiz

atama yapılması ile birlikte deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesi iç geçerliği tehdit eden etkileşme ve beklenti etkisini ortadan kaldırabilir. Bu araştırmada ACT ve kontrol grubuna verilen ölçme araçları aynı iken, BDT grubuna verilen ODÖ, ACT ve kontrol grubuna verilmemiş, ACT grubuna verilen KBÖ-G8 ise BDT grubuna verilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarına verilen ölçme araçlarının aynı olması iç geçerliği tehdit eden bir diğer faktör olan veri toplama aracı etkisini ortadan kaldıracaktır.

Bu araştırmada ACT grubunda yer alan deneklerin yalnızca kaçınma ve birleşme düzeyleri ölçülmüştür. ACT'in psikolojik esneklik altıgeninde yer alan diğer süreçlerin de (an ile temas, bağlamsal benlik, değerler) ölçülmesi ve müdahale sonrasında bu süreçlerde olan değişikliğin izlenmesi ACT'in psikolojik esneklik modeli ve bu modelde yer alan süreçlerin sınav kaygısına etkisine dair önemli veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma ACT ve BDT'yi etki bakımından karşılaştırmaya olanak sağlasa da yapılan ölçümler, bu yaklaşımlara has olan tekniklerin karşı grupta da benzer etkiyi gösterip göstermediğinin karşılaştırılmasına imkân vermemektedir. Otomatik düşünceler, işlevsel olmayan tutumlar gibi BDT'ye özgü yapıların ACT grubunda ölçülmesi ve izlenmesi; kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, değerler gibi ACT yaklaşımında yer alan süreçlerin ise BDT grubunda ölçülmesi ve izlenmesi her iki yaklaşımın terapötik değişimi sağlayan mekanizmaları hakkında daha detaylı bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmanın bulguları lise son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Literatür incelendiğinde ACT'in sınav kaygısına etkisini inceleyen araştırmaların yurt dışında yapıldığı; Türkiye'de ise bu konuda yayımlanmış olan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu konuda gerçekleştirilmesi planlanan gelecek çalışmaların ilköğretim, lise, üniversite gibi farklı örneklem gruplarında tekrarlanması, ACT'in sınav kaygısına etkisine yönelik literatürde yer alan verilere önemli katkılar sunacaktır. Literatürde yer alan bilgiler sınav kaygısının akademik başarı ve sınav performansı ile büyük oranda ilişkili olduğunu göstermektedir. Gelecek araştırmaların sınav kaygısı ile birlikte sınav başarısına yönelik değerlendirmelere de yer vermesi önerilmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin ağırlıklı olarak kız öğrencilerden oluşması ise ayrı bir sınırlılık olarak yer almakta; cinsiyetin homojen olarak dağıldığı gruplardan oluşan araştırmaların

yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak araştırma kapsamında geliştirilen programın grup rehberliği şeklinde tasarlandığı göz önünde bulundurulmalı; bireysel ve grup uygulamaların karşılaştırıldığı çalışmaların bu bulgulara ilave katkıları olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmaya yönelik diğer bir öneri ise izleme ölçümleri ile ilgilidir. Bu araştırmada yapılan izleme ölçümleri YKS sınavının yaklaşması nedeniyle üç ay süreyle sınırlandırılmıştır. Daha uzun dönemli yapılacak izleme ölçümleri uygulanan programların uzun dönemli etkisine dair önemli veriler sunacaktır.

Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programlarının içerikleri ile uygulayıcılara yönelik sunulacak bazı önerilerin bundan sonraki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin, öğrencilerin ev uygulaması olarak verilen ses kayıtlarını dinlemekte ve uzun kendinlik egzersizlerini yapmakta yeterince istekli olmadıkları gözlemlenmiştir. Son oturumda uygulanan Demir Atma egzersizini ise pratik ve kolay uygulanabilir olması bakımından verimli ve yararlı olduğunu belirtmişler, uygulamalar tamamlandıktan sonra görüşülen bazı öğrenciler bu egzersizi gün içinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Gerek oturum içinde gerekse oturumlardan sonra öğrencilerden alınan geribildirimler bu egzersizin ilk oturumdan itibaren öğretilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu nedenle uygulayıcılara Demir Atma ve benzeri egzersizleri ilk oturuma dahil etmeleri ve her oturum arasında öğrencilere ev uygulaması olarak verilmesi önerilmektedir. Uygulayıcılara sunulacak bir diğer öneri ise bağlamsal benliğin deneyimlenmesi ile ilgili egzersizlere yöneliktir. Hem pilot uygulamalarda hem de asıl uygulama sürecinde bazı öğrencilerin bağlamsal benliği deneyimlemekte güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle bağlamsal benlik müdahalelerinde mümkün olduğunca somut egzersizlere yer verilmesi süreci daha anlaşılır kılacaktır. Bununla birlikte hiyerarşik çerçeveye yönelik metaforlar bakımından oturumun zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Geleneksel BDT programı uygulanırken ise gevşeme egzersizlerinin ilk seanslara alınması bu egzersizlerin etkisi konusunda öğrencilerden geribildirim alınması için fırsat sağlayacaktır. Bununla birlikte oturumlar süresince bazı öğrencilerin ara inançları ile de çalışılması gerektiği gözlemlenmiştir. Bundan sonra yapılacak uygulamalara ara inançlara yönelik oturumların dahil edilmesinin öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırma sonuçları ACT'in sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu, sınav kaygısında etkililiği kanıtlanan geleneksel BDT ile benzer etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırma metodolojik sınırlılıklardan dolayı güçlü neden sonuç ilişkileri kurumlasına imkân vermese de sonuç olarak, geleneksel BDT'ye göre yeni bir yaklaşım olan ACT'in öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olduğuna dair önemli veriler sunmakta; yukarıda bahsedilen önerilerin de göz önünde bulundurulduğu benzer çalışmaların tekrarlanmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Agah, J.J., Ede, M.O., Zudonu, O.C. Asor, L.J ve Onyishi, C.N. (2020). Testing the efficacy of the FEAR—model of cognitive behavioural therapy in treating test anxiety in chemistry students. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. doi:10.1007/s10942-020-00376
- Aihie, O.N. ve Igbineweka, M.N. (2018). Efficacy of Solution Focused Brief Therapy, Systematic Desensitization and Rational Emotive Behavioural Therapy in Reducing the Test Anxiety Status of Undergraduates in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 8(1), 19-26. doi: 10.2478/jesr-2018-0002
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS): The study of validity and reliability. *Educational Science: Theory and Practice*, 7(1), 241-268.
- Arch, J.J. ve Craske, G.M. (2008). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive Behavioral Therapy for anxiety disorders: different treatments, similar mechanisms? *Clinical Psychology Science Practice*, 15(4), 263-279. doi: 10.1111/j.1468-2850.2008.00137.x
- Arch, J.J., Wolitzky-Taylor, K. B., Eifert, G.H. ve Craske, M. G. (2012). Longitudinal treatment mediation of traditional cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy for anxiety disorders. *Behavior Research and Therapy*, 50 (7-8), 469-478. doi: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.007>
- Atkins, P. ve Styles, R. (2016). Measuring self and rules in what people say: exploring whether self-discrimination predicts long-term wellbeing. *Journal of Contextual Behavioural Science*, 5, 71-79.
- Aydın, Y. ve Aydın, G. (2020). Acceptance and commitment therapy based psychoeducation group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale University Journal of Education*, doi: 10.9779/pauefd.584565
- Babalola, S. ve Ogunyemi, A. (2019). Efficacy of acceptance and commitment therapy in the treatment of social phobia among adolescents in secondary schools in Oyo State, Nigeria. *Annual Journal of Technical University Of Varna, Bulgaria*, 3(2), 54-61. doi: 10.29114/ajtuv.vol3.iss2.136
- Bach, P. ve Hayes, S.C. (2002). The use of acceptance and commitment therapy to prevent the rehospitalization of psychotic patients: A randomized controlled trial.

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1129–1139. doi: 10.1037//0022-006X.70.5.1129
- Baer, R.A., Fischer, S. ve Huss, D.B. (2005). Mindfulness and acceptance in the treatment of disordered eating. *Journal of Rational Emotional Cognitive Behaviour Therapy*, 23(4), 281-300.
- Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği (3 Mart 2018). <http://www.baglamsalbilimler.org/materyaller-2/acti-kolay-ogrenmek-materyaller/>
- Balcı, S. (1997). *Lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bannon, E.E. (2017). *The efficacy of acceptance based behavior therapy versus cognitive therapy for test anxiety and working memory performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Bowling Green State University, Ohio.
- Bardeen, J.R. ve Fergus, T.A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and post traumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 1-6. doi:10.1016/j.jcbs.2016.02.002
- Başpınar-Can, P., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17.
- Beck, A.T. (1997). The past and future of cognitive therapy. *The Journal of psychotherapy practice and research*, 6(4), 276.
- Beck, A.T. ve Alford, B.A. (2009). *Depression: Causes and treatment* (2. Edth). University of Pennsylvania Press.
- Beck, A.T. ve Emery, G. (2017) *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık (Orjinal basım tarihi 1985).
- Beck, J.S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi: temelleri ve ötesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Orjinal basım tarihi 2011).
- Beggs, C., Shields, D. ve Janiszewski Goodin, H. (2011). *Using Guided Reflection to Reduce Test Anxiety in Nursing Students*. *Journal of Holistic Nursing*, 29(2), 140–147. doi:10.1177/0898010110393352.
- Beidel, D.C., Christ, M.A.G. ve Long, P.J. (1991). Somatic complaints in anxious children. *Journal of abnormal child psychology*, 19(6), 659-670.
- Berman, N.C., Wheaton, M. G., McGrath, P. ve Abramowitz, J.S. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, 24 (1). 109-113. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.09.005
- Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği. (6 Ekim 2018). http://www.bilisseldavranisci.org/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=65

- Boone, M. ve Canicci, J. (2013). Acceptance and commitment therapy (ACT) in groups. J. Pistorello (Ed.) In *Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students. Theory and Practical Applications for Intervention, Prevention, and Outreach* (pp. 73-93). Oakland: New Harbinger Publications.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38 (1), 17-42.
- Brown, L.A., Hebert, J.D., Hoffman, K.L., Yuen, E.K. ve Goetter, E.M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behaviour Modification Journal*, 35(1), 31-53. doi: 10.1177/0145445510390930
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, P.B., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkinliğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 19-17.
- Cassady, J. ve E. Johnson, R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi: 10.1006/ceps.2001.1094
- Chase, A.J., Houmnafer, R., Hayes, C.S., Ward, A.T., Vilaradaga, P.J. ve Follete, V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2, 79-84. doi: 10.1016/j.jcbs.2013.08.002
- Cho, H., Ryu, S., Noh, J. ve Lee, J. (2016). The effectiveness of daily mindful breathing practices on test anxiety of students. *PloS One* 11(10), 1-10. doi: 10.1371/journal.pone.0164822
- Ciarrochi, J. ve Bailey, A. (2008). *A CBT-practitioner's guide to ACT: How to bridge the gap between cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Ciarrochi, J., Hayes, L. ve Bailey, A. (2016). *Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir.* (K. F. Yavuz, Ş. İlkay, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Civil, Ş. (2016). *TEOG, YGS LYS VE KPSS de sınav kaygısı*. İstanbul: Obilevar Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Culler, R.E. ve Holahan, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20. doi: 10.1037/0022-0663.72.1.16

- Cunha, M. ve Paiva, M.J. (2012). Text anxiety in adolescents: the role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(02), 533–543. doi: 10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38864
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-27.
- Çakmak, H.G. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, G. (2011). Grup Çeşitleri. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla Psikolojik Danışma* içinde (ss.49-71) Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, Ö. (1997). *The relationships among test anxiety, self-esteem, and academic achievement grade students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dahl, C.J., Plumb, C.J., Stewart, I. ve Lundgren, T. (2009). *The art & science of valuing in psychotherapy: Helping clients discover, explore, and commit to valued action using acceptance and commitment therapy*. Oakland: New Harbinger Publications.
- D'Alelio, A.W. ve Murray J. E. (1981). Cognitive therapy for test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 5(3), 299-307. doi: 10.1007/BF01193413
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Derogatis, L.R. (1975). Brief Symptom Inventory. Clinical Psychometric Research: Baltimore.
- Derogatis, L.R. ve Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: An introductory report. *Psychological Medicine*, 13(3), 595–605. doi: 10.1017/S0033291700048017
- Dinis, A., Carvalh, S., Gouveia, J. P. ve Estanqueiro, C. (2015). Shame memories and depression symptoms: the role of cognitive fusion and experiential avoidance. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(1), 63-86.
- Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve anababa tutumları arasında ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eifert, G. ve Forsyth, J. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies*. Oakland: New Harbinger Publications.

- Eifert, H.G., Fostyh, P.J., Arch, J., Espejo, E., Keller, M. ve Langer, D. (2009). Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: three case studies exemplifying a unified treatment protocol. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(4), 368-385. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.06.001>
- Embse, Von Der N., Jester, D., Roy, D. ve Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*. 227, 483-493. doi: 10.1016/j.jad.2017.11.048
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: a meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-28.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim*, 36(160), 320- 330.
- Everson, H., Millsap, R.E. ve Browne, J. (1989). Cognitive interference or skills deficit: An empirical test of two competing theories of test anxiety. *Anxiety Research*, 1(4), 313-325. doi: 10.1080/08917778908248728
- Fayand, J., Gargari, R.B. ve Sarandi, P. (2013). An investigation of the effects of cognitive therapy training on test anxiety in secondary education. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 116-120.
- Finger, R. ve Galassi, J.P. (1977). Effects of modifying cognitive versus emotionality responses in the treatment of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(2), 280–287. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.45.2.280>
- Flaxman, P.E., Blackledge, J.T. ve Bond, F.W. (2011). *Acceptance and commitment therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Fleming, J.E. ve Kocovski, N.L. (2014). Mindfulness and acceptance-based group therapy for social anxiety disorder: a treatment manual (Second Edition). https://www.actonsocialanxiety.com/pdf/magt_for_SAD_2nd_ed.pdf.
- Forman, E.M., Herbert, J.D., Moitra, E., Yeomans, P.D. ve Geller, P.A. (2007). A Randomized Controlled Effectiveness Trial of Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive Therapy for Anxiety and Depression. *Behavior Modification*, 31(6), 772–799. doi: 10.1177/0145445507302202
- Forman, E., Chapman, J., Herbert, J., Goetter, E., Yuen, E. ve Moitra, E. (2012). Using session-by-session measurement to compare mechanisms of action for acceptance and commitment therapy and cognitive therapy. *Behavior therapy*. 43(2). 341-54. 10.1016/j.beth.2011.07.004
- Forman, E., Tronieri, J., Goetter, E., Herbert, J., Park, J. ve Yuen, E. (2012). Long-term follow-up of a randomized controlled trial comparing acceptance and commitment therapy and standard cognitive behavior therapy for anxiety and depression. *Behavior therapy*, 43(4). 801-811. doi: 10.1016/j.beth.2012.04.004
- Gharraee, B., Tajrishi, K.Z., Farani, A.R., Bolhari, J. ve Farahni, H. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for social anxiety disorder. *Int. J. Life Sci. Pharma Res*. 8(4), 1-9.

- Gifford, E.V., Kohlenberg, B.S., Hayes, S.C., Antonuccio, D.O., Piasecki, M.M., Rasmussen-Hall M. L. ve Kathleen, M. P. (2004). Acceptance theory-based treatment for smoking cessation. *Behaviour Therapy*, 35(4), 689-705. doi:10.1016/S0005-7894(04)80015-7
- Glick, M.D. ve Orsillo, M.S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. doi: 10.1037/xge0000050
- Greco, L.A., Lambert, W. ve Baer, R.A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: development and evaluation of the avoidance and fusion questionnaire for youth. *Psychological Assessment*, 20(2),93-102. doi: 10.1037/1040-3590.20.2.93
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you?. *School Psychology International*, 26(5), 617-635. doi:10.1177/0143034305060802
- Goldfried, M.R., Linehan, M. M. ve Smith, J.L. (1978). Reduction of test anxiety through cognitive restructuring. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 32-39. Doi: 10.1037/0022-006X.46.1.32
- Gordon, T., Borushok, J. ve Polk, K.L. (2017). *The ACT approach: A comprehensive guide for acceptance and commitment therapy*. PESI Publishing & Media.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Hancock, K.M., Swain, J., Hainsworth, C. J. ve Dixon, A.L. (2016). Long term follow up in children with anxiety disorders treated with acceptance and commitment therapy or cognitive behavioral therapy: Outcomes and predictors. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 4(5), 1-13. doi: 10.4172/2375-4494.1000317
- Hancock, K.M., Swain, J., Hainsworth, C.J., Dixon, A.L., Koo, S. ve Munro, K. (2018). Acceptance and commitment therapy versus cognitive behavior therapy for children with anxiety: Outcomes of a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 296-311. doi: 10.1080/15374416.2015.1110822
- Hanımoglu, E. ve Yazgan İ.B. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1) 351-366.
- Harris, R (2016a). *ACT'i kolay öğrenmek*. (H. T. Karatepe ve K.F. Yavuz, Çev. Ed). İstanbul: Litera Yayıncılık (Orjinal basım tarihi 2009).
- Harris, R. (2016b). *Mutluluk Tuzağı* (H. T. Karatepe ve K.F. Yavuz, Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık (Orjinal basım tarihi 2007).

- Hayes L., ve Ciarrochi, J. (2015). *The Thriving Adolescent*. Oakland: New Harbinger Publications
- Hayes, S.C., Kohlenberg, B.S. ve Melancon, S.M. (1989) . Avoiding and Altering Rule-Control as a Strategy of Clinical Intervention. S.C. Hayes (Ed.). In *Rule Governed Behavior Cognition, Contingencies, and Instructional Control* (pp.359-384). New York and London: Plenum Press
- Hayes, S.C. ve Hayes, L.J. (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis, *American Psychologist*, 47(11), 1383–1395.
- Hayes, S.C. ve Wilson, K.G. (1995). The role of cognition in complex human behavior: a contextualistic perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 26(3), 241-8. doi: 10.1016/0005-7916(95)00024-t
- Hayes, S.C., Wilson, K.W., Gifford, E.V., Follette, V.M., ve Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168. doi: 10.1037/0022-006X.64.6.1152
- Hayes, S.C., Strosahl, K. ve Wilson, K.G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S.C. ve Strosahl D.K. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Newyork: Springer.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy* 35(4), 639-665. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80013-3
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., Bunting, K., Twohin, M. ve Wilson, K.G. (2004). What is Acceptance and Commitment Therapy. S.C. Hayes, K. D. Strosahl (Ed.). In *Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy* (pp.1-30). Boston: Springer.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy* 35(4), 639-665. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80013-3
- Hayes, S.C. ve Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Hayes, C.S., Luoma, B.J., Bondb, W.F., Masudaa, A. ve Lillisia, J.M. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. doi: 10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S.A., Orsillo, S.M. ve Roemer, L (2010). Changes in proposed mechanisms of action during an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. *Behavior and Research Therapy*, 48(3):238-45. doi:10.1016/j.brat.2009.11.006
- Hayes, S.C., Pistorello, J. ve Levin, M.E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a Unified Model of Behavior Change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002. doi: 10.1177/0011000012460836

- Hayes C.S., Levin E.M., Vilardaga P.J., Villatte, L.J. ve Pistorello, J. (2013). Acceptance and Commitment Therapy and Contextual Behavioral Science: Examining the Progress of a Distinctive Model of Behavioral and Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180–198. doi: 10.1016/j.beth.2009.08.002
- Herbert, D.J. ve Forman M.E. (2011). *Acceptance and Mindfulness in Cognitive Behavior Therapy: Understanding and Applying New Therapies*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hoffmann, D., Halsboe, L., Eilenberg, T., Jensen, J.S. ve Frosthalm, L. (2014). A pilot study of processes of change in group-based acceptance and commitment therapy for health anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science* 3(3). 189–195. doi: doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.004
- Hollan, S.D. ve Kendall, P.C. (1980). Cognitive self-statements in depression: development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive therapy and Research*, 4, 383-395. doi: 10.1007/BF01178214
- Hollandsworth, J.G., Glazeski, R.C., Kirkland, K., Jones, G.E. ve Van Norman, L.R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and physiological components. *Cognitive Therapy and Research*, 3(2), 165-180.
- Holroyd, K.A. (1976) Cognition and desensitization in the group treatment of test anxiety. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 44(6), 991-1001. doi: 10.1037/0022-006X.44.6.991
- İkiz, F.E. ve Uygur, S.S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191. doi: 10.14687/jhs.v16i1.5512
- Johnson, S.M. ve Sechrest, L. (1968). Comparison of desensitization and progressive relaxation in treating test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(3), 280-286.
- Kavakçı, Ö., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A. ve Kuğu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301-307. doi: 10.5350/DAJPN2014270403
- Kısa, S.S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koruklu-Öner, N., Öner, H. ve Oktaylar, H. C. (2006). “Sınav kaygısı ile başa çıkma programının” sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 5-11.
- Köse, S., Yılmaz, Ş.K. ve Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *J. Psychiatric Nurs*, 9(2), 105-21. doi: 10.14744/phd.2018.05025
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım ve Ltd. Şti.

- Larson, H., Ramahi, M., Conn, S., Estes, L. ve Ghibellini, A. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8(19), 1-19.
- Lee, M. ve Larson, R. (2000). The Korean 'examination hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271.
- Levin, M.E., Hilderbrant, M.J., Lillis, J. ve Hayes, S.C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta analysis of laboratory-based component studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741-756. doi: 10.1016/j.beth.2012.05.003
- Levin, E.M., Pistorello, J., Seeley, R.J. ve Hayes, C.S. (2014). Feasibility of a prototype web-based acceptance and commitment therapy prevention program for college students. *Journal of American College Health*, 62(1), 20-30. doi: 10.1080/07448481.2013.843533
- Levin, M.E., Twohig, M.P. ve Smith, B.M. (2016). Contextual Behavioral Science. R.D. Zettle, S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes ve A. Biglan (Ed.). In *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 62-80). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Liebert, R.M. ve Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- Lowe, P.A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M. ve Janik, M. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230. doi: 10.1177/0734282907303760
- Luoma, J.B., Hayes, S.C. ve Walser, R.D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists*. Oakland, CA: New Harbinger & Reno, NV: Context Press.
- March, S., Spence, S.H. ve Donovan, C.L. (2009). The efficacy of an internet-based cognitive-behavioral therapy intervention for child anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(5), 474-487. doi: 10.1093/jpepsy/jsn099
- Mandler, G. ve Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. doi: 10.1037/h0062855
- Maxfield, L. ve Melnyk, W.T. (2000). Single session treatment of test anxiety with eye movement desensitization and reprocessing (EMDR). *International Journal of Stress Management*, 7(2), 87-101. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009580101287>
- Meichenbaum, D.H. (1972). Cognitive modification of test anxious college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(3), 370-380.
- Miri, S. ve Mansouri, A. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment therapy group on the perfectionism and test anxiety in students. *Journal of Clinical Psychology & Personality*, 15(2), 17-26.

- Moran, O., Almada, P. ve McHugh, L. (2018). An investigation into the relationship between the three selves (self-as-content, self- as-process and self-as-context) and mental health in adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 55-62. doi: 10.1016/j.jcbs.2018.01.002
- Morris, L.W. ve Liebert, R.M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337.
- Moroz, M. ve Dunkley, D.M. (2019). Self-critical perfectionism, experiential avoidance, and depressive and anxious symptoms over two years: A three-wave longitudinal study. *Behavior Research and Therapy*, 112, 18-27. doi: 10.1016/j.brat.2018.11.006
- Narlı, M. (2019). *Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orsillo, M.S., Roemer, L., Block-Lerner, J., Lejeune, C. ve Herbert, D.J. (2014). ACT with anxiety disorders. S. Hayes ve K. D. Storsahl (Ed.). In *A practical guide to Acceptance and Commitment Therapy* (pp. 103-132). Springer
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2020). 2020 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/sayisabilgiler26082020.pdf>
- Özdemir, A. ve Ergene, T. (2014). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının lise ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi. Erkan, S., Kaya, A. (Ed.), *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II* (4. Baskı) içinde (ss.283-304). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Öner, N. (2012). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. (7.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Pierson, H. ve Hayes, S.C. (2007). Using acceptance and commitment therapy to empower the therapeutic relationship. P. Gilbert ve R.L. Leahy (Ed.). In *The therapeutic relationship in cognitive behavior therapy* (pp.205-228). Routledge.
- Pourtaleb, N. ve Mirnasab, M.M. (2017). The prediction of high school students’ test anxiety based on their perfectionism dimensions. *Clinical Psychology & Personality*, 15(1), 73-81.
- Ramnerö, J. ve Törneke, N. (2017). *İnsan Davranışlarının Davranışlarının ABC’si*. K.F. Yavuz ve H. T. Karatepe (Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık (Orjinal tarihi 2008)
- Rector, N.A. ve Beck, A.T. (2001). Cognitive behavioral therapy for schizophrenia: an empirical review. *The Journal of nervous and mental disease*, 189(5), 278-287.
- Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U. ve Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. imagery

- rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 208, 483-489. doi: 10.1016/j.jad.2016.10.039
- Roemer, L. ve Orsillo, S.M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 54 – 68. doi: 10.1093/clipsy.9.1.54
- Ruiz, F.J. (2012). Acceptance and commitment therapy versus traditional cognitive behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis of current empirical evidence. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 333–357.
- Saeed, H., Ahmad, A., Faraj, N., & Mehdi, M.M (2016). The effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on test anxiety and psychological well-being in high school students [Special Issue]. *Internetonial Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 1582-1590.
- Sartori S.B., Langraf, R. ve Singewald, N. (2011). The clinical implications of mouse models of enhanced anxiety. *Future Neurology*, 6(4), 531-71. doi: [10.2217/fnl.11.34](https://doi.org/10.2217/fnl.11.34)
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Segool, N.K., Carlson, J.S., Goforth, A.N., Von Der Embse, N. ve Barterian, J.A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499.
- Sieber, J.E., O'Neil Jr., H.E, ve Tobias, S. (1977). *Anxiety, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shabani, M.J., Mohsenabadi, H., Omid, A., Lee, E., Twohig, M., Ahmdvand, A. ve Zanjani, Z. (2019). An Iranian study of group acceptance and commitment therapy versus group cognitive behavioral therapy for adolescents with obsessive-compulsive disorder on an optimal dose of selective serotonin reuptake inhibitors. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*. 22. doi: 10.1016/j.jocrd.2019.04.003
- Sharp, K. (2012). A Review of Acceptance and Commitment Therapy with Anxiety Disorders *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 359-372.
- Sole, E., Tome-Pires, C., da la Vega, R., Recine, M., Castarlenas, E. Jensen, M.P. ve Miro, J. (2016). Cognitive fusion and pain experience in young people. *Clinical Journal of Pain*, 32(7), 602-608. doi: 10.1097/AJP.0000000000000227
- Spence, S.H., Holmes, J.M., March, S. ve Lipp, O.V. (2006). The feasibility and outcome of clinic plus internet delivery of cognitive-behavior therapy for childhood anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 614-621. doi: 10.1037/0022-006X.74.3.614

- Spielberger, C.D. ve Vagg, P.R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. ve Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994
- Stewart, A.L., Harris, A., Wilton, G., Archambault, K., Cousineau, C., Varette, S. ve Power, J. (2010). An Initial Report on the Results of the Pilot of the Computerized Mental Health Intake Screening System (CoMHIS) Correctional Service of Canada.
- Stoddard, J. ve Affari, N. (2004). *The big book of ACT methapors. A practitioner's guide to experiential exercises & metaphors in acceptance & commitment therapy*. Oakland: A new Harbinger Publications.
- Strosahl, K.D., Hayes, S.C., Wilson, K.G. ve Gifford, E.V. (2004). An ACT Primer: core therapy processes, intervention, strategies, and therapist competencies. In *A practical guide to acceptance and commitment therapy* (pp. 31-58). Springer, Boston, MA.
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C. ve Bowman, J. (2013). Acceptance and commitment therapy in the treatment of anxiety: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 965-978. doi:10.1016/j.cpr.2013.07.002
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C. ve Bowman, J. (2015). Mechanisms of change: Exploratory outcomes from a randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy for anxious adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 56-67. Doi: 10.1016/j.jcbs.2014.09.001
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şahin, M., Sarı, V.S., Özer, Ö. ve Er, H.S. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 257-270.
- Şahin, N., Durak-Batıgün, A., Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için Kullanımının Geçerlik, Güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-135.
- Şahin, N.H. ve Şahin, N. (1992). How dysfunctional are the dysfunctional attitudes in another culture? *British Journal of Medical Psychology*, 65(1), 17-26.
- Taşpınar-Göveç N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity, *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142 doi: 10.1207/s15326985ep2003_3

- Tull, M.T., Gratz, K.L., Salters, K. ve Roemer, L. (2004). The role of experiential avoidance in posttraumatic stress symptoms and symptoms of depression, anxiety, and somatization. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(11), 754-61. doi: 10.1097/01.nmd.0000144694.30121.89
- Turrell, S. ve Bell, M. (2016). *ACT for Adolescents: Treating Teens and Adolescents in Individual and Group Therapy*. Oakland: Context Press.
- Türkçapar, H. (2018). *Depresyon-Klinik Uygulamada Bilişsel Davranışçı Terapi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Türkçapar, H. (2019). *Bilişsel Davranışçı Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*. (14. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Twohig, M.P. (2012). The basics of acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4) 499-507. doi: 10.1016/j.cbpra.2012.04.003
- Twohig, M.P., Hayes, S.C. ve Masuda, A. (2006). Increasing willingness to experience obsessions: acceptance and commitment therapy as a treatment for obsessive-compulsive disorder. *Behav Therapy*, 37(1), 3-13. doi: 10.1016/j.beth.2005.02.001
- Ugwuanyi, C.S., Ede, M.O., Onyishi, C.N., Ossai, O.V., Nwokenna, E.N., Obikwelu, L.C., ... ve Offordile, E.E. (2020). Effect of cognitive-behavioral therapy with music therapy in reducing physics test anxiety among students as measured by generalized test anxiety scale. *Medicine*, 99(17): e16406. doi: 10.1097/MD.00000000000016406.
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS) 'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, S., Yavuz, K.F., Esen, F.B., Umut, G. ve Karatepe, H.T. (2016). Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 28-37. doi: 10.54557/JCBPR. 212133
- Venta, A., Sharp, C. ve Hart, J. (2012). The relation between anxiety disorder and experiential avoidance in inpatient adolescents. *Psychological Assessment*, 24(1), 240-248. doi: 10.1037/a0025362
- Vøllestad, J., Nielsen, M.B. ve Nielsen, G.H. (2012). Mindfulness and acceptance based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 51(3), 239-260. doi:10.1111/j.2044-8260.2011.02024.x
- Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. John Wiley and Sons.
- Weems, C., Taylor, L., Costa, N., Marks, A., Romano, D., Verrett, S., Brown, D.M. (2009). Effect of school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 218-226.

- Wicksell, R.K., Dahl, J., Magnusson, B. ve Olsson, G.L. (2005). Using acceptance and commitment therapy in the rehabilitation of an adolescent female with chronic pain: A case example. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12(4), 415–423. doi:10.1016/s1077-7229(05)80069-0
- Wilson, K.G. (2016). Contextual Behavioral Science: Holding Terms Lightly. R.D. Zettle, S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes ve A. Biglan (Ed.). In *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 62-80). John Wiley & Sons.
- Wilson, K.G. ve Sandoz, E.K. (2008). Mindfulness, values, and the therapeutic relationship. S.F. Hick ve T.Bien (Ed.). In *Mindfulness and the therapeutic relationship* (pp.89-106). London: The Guilford Press.
- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104. doi:10.1037/h0031332
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, 76(2), 92.
- Wong, S.S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191. doi: 10.1007/s12144-008-9033-y
- Yahav, R. ve Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management*, 15(2), 173-188. Doi: 10.1037/1072-5245.15.2.173
- Yavuz, K.F. (2015) . Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel Dergisi*, 8(2):21–7.
- Yavuz, F. ve Burhan, H.Ş (2020). Kural-güdümlü davranış: Psikopatoloji ve psikoterapilerde temel bir süreç. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy Research*, 9(1):57–66. doi: 10.5455/JCBPR.45688
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS-OKS' de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2007). Depression, test anxiety and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination, *Eurasian Journal of Educational Research*, (29), 171-184.
- Yıldırım, İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, (31), 171-186.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(25), 224-234.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34) , 287-296.

- Yıldız, H.Y. (2007). *Sınav kaygısı, anne baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz-Aydın, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the Art. New York: Plenum.
- Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (ACT) vs systematic desensitization in treatment of mathematic anxiety. *The Psychological Record*, 53, 197-215. doi: 10.1007/BF03395440



EKLER

Ek 1: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Ek 2: Sosyodemografik Bilgi Formu

Ek 3: Sınav Kaygısı Envanteri

Ek 4: Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği

Ek 5: Kısa Semptom Envanteri-Ergen Formu

Ek 6: Otomatik Düşünceler Ölçeği

Ek 7: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Programı

Ek 8: Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) Temelli Psikoeğitim Programı

Ek-1: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Değerli Anne/Baba,

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Mehmet MURAT ve Prof. Dr. Mazhar Osman Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Anabilim Dalı Psikiyatri Uzmanı Doç. Dr. Fatih YAVUZ'un danışmanlığında Saadet YAPAN tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında bir çalışma yapılacaktır.

Bu çalışmanın amacı siz çocuklarınızın lise döneminde en yoğun yaşadıkları sorunlardan birisi olan sınav kaygıları ile baş etme becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırma kapsamında 12'şer kişilik iki çalışma grubu oluşturulacaktır. Çalışmalar çocuğunuzun derslerini aksatmayacak şekilde haftada bir/iki saat (rehberlik saati ve öğle arası) yapılacaktır. Çalışma süresi sekiz hafta olarak belirlenmiştir. Bu hususta sizlerin çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için izniniz gerekmektedir. Tüm çalışmalar okul müdürünün izni ve okul rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde yürütülecektir. Çalışma ile ilgili bilgi almak isterseniz, aşağıda yer alan iletişim numaralarından ulaşabilirsiniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. K. Fatih YAVUZ	Doç. Dr. Mehmet MURAT	Saadet YAPAN
Prof. Dr. Mazhar Osman Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Psikiyatri Ana Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı
(İletişim:.....)	(İletişim:.....)	(İletişim:.....)

ÇOCUĞUMUN ÇALIŞMAYA KATILMASINA İZİN VERİYORUM:

EVET()

HAYIR()

AD-SOYAD:

İMZA

Ek-2: Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bir araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeği doldurmaya başlamadan önce, ölçekle ilişkili açıklama ve yönergeleri okumanız, ölçeklerin doldurulmasında sizlere yardımcı olacaktır. Sonuçlar, akademik çalışmalarda kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi için;

- . soruların dikkatlice okunarak hiç birinin boş bırakmadan cevaplandırılması,
- . yanıtlarınızın gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtması önemlidir.

Yardımlarınız ve soruları samimiyetle cevaplayacağınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saadet YAPAN
Gaziantep Üniversitesi

1. Öğrenci numaranız (isteğe bağlı):
2. Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐
3. Yaşınız:
4. Doğum Tarihiniz: Gün:..... Ay:..... Yıl:.....
5. Öğrenim görmekte olduğunuz okul:
6. Öğrenim görmekte olduğunuz alan: Eşit Ağırlık: ☐ Sayısal: ☐ Sözel: ☐
Yabancı Dil ☐
7. Öğrenim görmekte olduğunuz şube: 12 /..... (Örn: 12/B)
8. Daha önce herhangi bir ruhsal rahatsızlık nedeniyle tedavi gördünüz mü ?
Evet ☐ Hayır ☐
9. Evetse neydi?:
10. Herhangi bir ruhsal rahatsızlığınız var mı? Evet ☐ Hayır ☐
11. Evetse nedir? :
12. Mevcut ruhsal rahatsızlığınız nedeniyle tedavi görüyor musunuz? Evet ☐ Hayır ☐
13. Evetse tedavi şekliniz nedir?
İlaç Tedavisi ☐ Psikolojik Danışma/Psikoterapi ☐
Hem ilaç tedavisi hem psikoterapi desteği ☐

Ek-3: Sınav Kaygısı Envanteri

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.		Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	1	2	3	4
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıımı olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.	1	2	3	4
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.	1	2	3	4
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	1	2	3	4
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.	1	2	3	4
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	1	2	3	4
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.	1	2	3	4
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	1	2	3	4
11	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	1	2	3	4
12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.	1	2	3	4
13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.	1	2	3	4
14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	1	2	3	4
15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	1	2	3	4
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	1	2	3	4
17	Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	1	2	3	4
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.	1	2	3	4
20	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	1	2	3	4

Ek-4: Kabul ve Birleşme Ölçeği – Gençler 8 (KBÖ-G8)

Ne düşündüğünüz, nasıl hissettiğiniz ve ne yaptığınıza dair daha çok şeyi bilmek ve sizi daha iyi anlamak istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerin her biri için 0 - 4 arasında, sizi en iyi ifaden eden sayıyı işaretleyiniz. 0 en düşük, 4 en yüksek uyumu göstermektedir.

Hiç Doğru Değil	Biraz Doğru	Epeyce Doğru	Doğru	Çok doğru
0	1	2	3	4

Maddeler	Hiç Doğru Değil	Biraz Doğru	Epeyce doğru	Doğru	Çok doğru
1. Kendimi mutlu hissedene kadar hayatım iyi olmayacak.	0	1	2	3	4
2.					
3.					
4. Eğer kalbim hızlı atarsa, benimle ilgili yanlış bir şeyler var demektir.	0	1	2	3	4
5.					
6.					
7. Duygularımdan korkuyorum.	0	1	2	3	4
8.					

Ek-5: Kısa Semptom Envanteri-Ergen Formu

ACIKLAMA: Aşağıda zaman zaman herkeste olabilecek belirtilerin ve yakınmaların listesi bulunmaktadır. Listedeki her maddeyi lütfen dikkatlice okuyun. Sonra bu durumun bugün de dahil olmak üzere son bir hafta içinde sizi ne ölçüde huzursuz ettiğini göz önüne alarak yanındaki kutulardan uygun olanının içini X ile işaretleyiniz. Düşüncenizi değiştirirseniz ilk yazdığınız numarayı tamamen siliniz. Her belirti için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiçbir maddeyi atlamamaya özen gösterin.

		Hiç	Biraz	Orta Derecede	Epey	Çok Fazla
1	İçinizdeki sinirlilik ve titreme hali	0	1	2	3	4
2	Baygınlık, baş dönmesi	0	1	2	3	4
3	Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri	0	1	2	3	4
4	Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu	0	1	2	3	4
5	Olayları hatırlamada güçlük	0	1	2	3	4
6	Çok kolayca kızıp öfkelenme	0	1	2	3	4
7	Göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar	0	1	2	3	4
8	Meydanlık (açık) alanlardan korkma duygusu	0	1	2	3	4
9	Yaşamınıza son verme düşünceleri	0	1	2	3	4
10	İnsanların çoğuna güvenilemeyeceği hissi	0	1	2	3	4
11	İştahta bozukluklar	0	1	2	3	4
12	Hiçbir nedeni olmayan ani korkular	0	1	2	3	4
13	Kontrol edemediğiniz duygu patlamaları	0	1	2	3	4
14	Başka insanlarla beraberken bile yalnızlık hissetme	0	1	2	3	4
15	İşleri bitirme konusunda kendini engellenmiş hissetme	0	1	2	3	4
16	Yalnızlık hissetme	0	1	2	3	4
17	Hüzünlü, kederli hissetme	0	1	2	3	4
18	Hiçbir şeye ilgi duymama	0	1	2	3	4
19	Kendini ağlamaklı hissetme	0	1	2	3	4
20	Kolayca incinebilme , kırılma	0	1	2	3	4
21	İnsanların sizi sevmediğine, size kötü davrandığına inanma	0	1	2	3	4
22	Kendini diğer insanlardan daha aşağı görme	0	1	2	3	4
23	Mide bozukluğu, bulantı.	0	1	2	3	4
24	Diğer insanların sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu	0	1	2	3	4

25	Uykuya dalmada güçlük	0	1	2	3	4
26	Yaptığınız şeyleri tekrar tekrar doğru mu diye kontrol etmek	0	1	2	3	4
27	Karar vermede güçlükler	0	1	2	3	4
28	Otobüs, tren, metro gibi umumi vasıtalarla seyahatlerden korkma	0	1	2	3	4
29	Nefes darlığı, nefessiz kalma	0	1	2	3	4
30	Sıcak, soğuk basmaları	0	1	2	3	4
31	Sizi korkuttuğu için bazı eşya yer ya da etkinliklerden uzak kalmaya çalışmak	0	1	2	3	4
32	Kafanızın bomboş kalması	0	1	2	3	4
33	Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar	0	1	2	3	4
34	Hatalarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi	0	1	2	3	4
35	Gelecekle ilgili umutsuzluk duyguları içinde olmak	0	1	2	3	4
36	Dikkati bir şey üzerine toplamada (konsantrasyonda) güçlük / zorlanma	0	1	2	3	4
37	Bedenin bazı bölgelerinde zayıflık, güçsüzlük hissi	0	1	2	3	4
38	Kendini gergin ve tedirgin hissetme	0	1	2	3	4
39	Ölme ve ölüm üzerine düşünceler	0	1	2	3	4
40	Birini dövme, ona zarar verme yaralama isteği	0	1	2	3	4
41	Bir şeyleri kırma, dökme isteği	0	1	2	3	4
42	Diğer insanların yanında iken yanlış bir şey yapmamaya çalışmak	0	1	2	3	4
43	Kalabalıklardan rahatsızlık duymak	0	1	2	3	4
44	Başka insanlara hiç yakınlık duymamak	0	1	2	3	4
45	Dehşet ve panik nöbetleri	0	1	2	3	4
46	Sık sık tartışmaya girmek	0	1	2	3	4
47	Yalnız kaldığında sinirlilik hissetme	0	1	2	3	4
48	Başarılarınıza rağmen diğer insanlardan yeterince takdir görmediğiniz düşüncesi	0	1	2	3	4
49	Yerinde duramayacak kadar tedirginlik hissetmek	0	1	2	3	4
50	Kendini değersiz görme, değersizlik duyguları	0	1	2	3	4
51	Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu	0	1	2	3	4
52	Suçluluk duyguları	0	1	2	3	4
53	Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri	0	1	2	3	4

Ek-6 Otomatik Düşünceler Ölçeği

OTOMATİK DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

Aşağıda kişilerin zaman zaman aklına gelen bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her birini okuyarak, bu düşüncelerin SON BİR HAFTA içinde aklınızdan ne kadar sıklıkla geçtiğini işaretleyiz. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve maddelerin yanındaki uygun sayıyı aşağıdaki şıkları dikkate alarak işaretleyiniz.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 1. Hiç aklımdan geçmedi | 4. Sık sık aklımdan geçti |
| 2. Ender olarak aklımdan geçti | 5. Hep aklımdan geçti |
| 3. Arada sırada aklımdan geçti | |

Ne kadar aklınızdan geçti?	Hiç	Ender	Ara-Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor	1	2	3	4	5
2. Hiç bir işe yaramıyorum	1	2	3	4	5
3. Neden hiç başarılı olamıyorum	1	2	3	4	5
4. Beni hiç kimse anlamıyor	1	2	3	4	5
5. Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu	1	2	3	4	5
6. Devam edebileceğimi sanmıyorum	1	2	3	4	5
7. Keşke daha iyi bir insan olsaydım	1	2	3	4	5
8. Öyle güçsüzüm ki ...	1	2	3	4	5
9. Hayatım istediğim gibi gitmiyor	1	2	3	4	5
10. Kendimi düş kırıklığına uğrattım	1	2	3	4	5
11. Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı	1	2	3	4	5
12. Artık dayanamayacağım	1	2	3	4	5
13. Bir türlü harekete geçemiyorum	1	2	3	4	5
14. Neyim var benim	1	2	3	4	5
15. Keşke başka bir yerde olsaydım	1	2	3	4	5
16. Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum	1	2	3	4	5
17. Kendimden nefret ediyorum	1	2	3	4	5
18. Değersiz bir insanım	1	2	3	4	5
19. Keşke birden yok olabilseydim	1	2	3	4	5
20. Ne zorum var benim	1	2	3	4	5
21. Hayatta hep kaybetmeye mahkûmum	1	2	3	4	5
22. Hayatım karmakarışık	1	2	3	4	5
23. Başarısızım	1	2	3	4	5
24. Hiç bir zaman başaramayacağım	1	2	3	4	5
25. Kendimi çok çaresiz hissediyorum	1	2	3	4	5
26. Bir şeylerin değişmesi gerek	1	2	3	4	5
27. Bende mutlaka bir bozukluk olmalı	1	2	3	4	5
28. Geleceğim kasvetli	1	2	3	4	5
29. Hiç bir şey için uğraşmaya değmez	1	2	3	4	5
30. Hiçbir şeyi bitiremiyorum	1	2	3	4	5

Ek-7: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Programı

I. OTURUM

Amaçlar

1. Liderle ve diğer üyelerle tanışma
2. Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma
3. Sınav kaygılarına dair deneyimlerine ve kontrol stratejilerine ilişkin paylaşımda bulunma
4. Kendinelik becerilerinin rasyonelini öğrenme

Materyaller

- Üye sayısı kadar kalem
- Yazı tahtası
- Tahta kalem
- Dosya (Dosyalar her öğrencinin oturumlarda verilen formları düzenli saklayabilmeleri için ilk oturumda öğrencilere dağıtılır ve her oturumda yanlarında bulundurmaları istenir.)
- Programın Amacı ve Kabul ve Kararlılık Terapisi Hakkında Genel Bilgiler Formu
- Grup Kuralları Formu
- Davranışı İnceleme Formu 1
- Kendilik Egzersizi Pratik Formu

Süreç

1. Grup lideri kendini tanıtır ve öğrencilerin kendilerini tanıtmaları istenir. Öğrencilerin kendilerini tanıtmalarını daha eğlenceli hale getirmek için ısınma egzersizinden yararlanılır. (Bu etkinlik Nilüfer Voltan Acar'ın (2013, s.20), Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar-Deneyler kitabında yer alan İsimler ve Çiçekler etkinliğinden uyarlanarak hazırlanmıştır.)

Isınma Egzersizi: İsimler ve Arzulanan Bölümler

Grubun birinci üyesi adını ve okumak istediği bölümlerden bir tanesini söyler. İkinci üye birinci üyenin adını, ifade ettiği bölümü,

kendi adını ve okumak istediği bölümlerden bir tanesini söyler. Üçüncü üye hem birinci hem ikinci üyenin adlarını, ifade ettikleri bölümleri, kendi adını ve okumak istediği bölümlerden bir tanesini söyler. Etkinlik bu şekilde tüm üyeler söz alıncaya kadar devam eder.

2. Grup oturumlarının günü, süresi, sayısı ve genel olarak grubun amaçları hakkında bilgi verilir. Oturumların genel amacı ve içeriğini kısaca özetleyen ve kabul ve kararlılık terapisi hakkında kısa bir genel bilginin yer aldığı bilgilendirme formu (Form 1) üyelere dağıtılarak grup oturumlarının içeriği ve da kazanılması amaçlanan beceriler üyelere açıklanır. Üyelerin sorusu varsa cevaplanır. İlk oturumun temel amacı tekrar vurgulanarak diğer adıma geçilir.
3. Grup kurallarının rasyoneli aktarıldıktan sonra temel belli bir takım kurallar önerilir ve üyelere grup kurallarının yer aldığı form dağıtılır (Form-2). Daha sonra grup üyelerinden grup kurallarına dair önerileri varsa dile getirmeleri istenir ve diğer grup üyelerinin de fikirleri alınarak uygunsa kurallar listesine eklenir.
4. Grup üyelerinin sınav kaygıları ile ilgili paylaşımında bulunmaları istenir. Üyelere Davranış İnceleme Formu 1 (Form 3) dağıtılarak üyelerin sınav kaygıları ile ilişkili deneyimlerini, sınav kaygısı belirtilerini (zihinsel, fizyolojik, davranışsal, duygusal), baş etme stratejilerini ve bu stratejilerin uzun ve kısa vadeli etkilerini paylaşmaları istenir. Bu uygulama ile üyelerin istenmeyen duygu ve düşünceleri kontrol etmeye dönük çabalarının kısa vadede işe yarsa da uzun vadede genellikle işe yaramadığını ve kontrol çabalarının maliyetini göstermek amaçlanmakta, yaratıcı umutsuzluk oturumuna hazırlık yapılmaktadır. Bu adımda her üyeye sırayla söz verilir ve tahta kullanılarak her üye için davranış analizi sütunları tahtada doldurulur. Bu sayede üyeler, davranış analizi formunu nasıl dolduracaklarını öğrenmekle birlikte; deneyimlerinin ortak yanlarını da görme imkanı elde etmiş olacaklardır. Davranış inceleme formu üyelerin yaşantısal kaçınılmalarının belirlenmesi için gereklidir. Bu durum bir sonraki Yaratıcı Umutsuzluk oturumuna hazırlık için ev egzersizi olarak verilecektir.

5. Kendinelik becerisinin rasyoneli verilerek kısa bir egzersiz yapılır. Bu beceriler egzersizlerle ve deneyimlerle kazanılacak bir beceri olduğundan yedi oturum boyunca kendinelik egzersizlerine yer verilmiştir. Daha anlaşılır olması açısından üyelere “kendinelik” yerine “ânda olma” kavramı kullanılacaktır. Üyelere kendinelik becerisinin rasyoneli anlatıldıktan sonra “Kendinelik Egzersizi”ne geçilir (Form-4). Üyelerin bu egzersizi evde uygulayabilmeleri için egzersiz yapılırken ses kaydı alınır ve oturum sonunda üyelere ulaştırılır.
6. Egzersizden sonra gönüllü üyelere geribildirim alınır ve sormak istedikleri sorular varsa cevaplanarak verilecek ev egzersizleri açıklanır ve olabildiğince günlük olarak egzersizleri yapmaları istenir ve üyelere Kendilik Egzersizi Pratik Formu (Form-5) dağıtılır.

Ev Ödevleri

- Davranış İnceleme Formu 1’in doldurulması
 - Kendinelik Egzersizi Pratik Formu
7. Üyelerin paylaşımda bulunmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur ve üyelere geribildirim alınır. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.

Form 1 - Programın Amacı ve Kabul ve Kararlılık Terapisi Hakkında Genel Bilgiler

Programın Amacı ve Oturumların Genel İçeriği

- Bu programın temel amacı lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile etkili bir şekilde baş etme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır.
- Bu program, her biri yaklaşık 90 dakika sürecek olan yedi oturumdan oluşmaktadır.
- Oturumlar bilgilendirme, yaşantısal egzersizler ve uygulamalar içerecek şekilde yapılandırılmıştır.
- Grup içerisinde deneyimlediğiniz becerileri günlük hayatta kullanma becerilerinizin pekişmesi için de her oturum sonunda, evde uygulayacağınız, çok vaktinizi almayacak egzersizler verilecektir.
- Grup deneyiminin sizlere faydalı olması için ev egzersizlerinin düzenli olarak yapılması gerekmektedir.
- Oturum içerikleri Kabul ve Kararlılık Terapisi temel alınarak yapılandırılmıştır.
- Kabul ve Kararlılık Terapisinin (ACT) iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi acı ve rahatsızlık veren duygular ve düşüncelerle daha etkili bir şekilde baş edebilmek için yeni beceriler kazandırmaktır. Dolayısıyla öğreneceğiniz becerileri sadece sınav kaygınıza yönelik olarak değil, hayatınızda size rahatsızlık veren duygu ve düşüncelere yönelik olarak kullanabilir, hayat kalitenizin artmasına katkıda bulunabilirsiniz. İkinci temel amacı ise daha zengin ve anlamlı bir hayata ulaşmamızı sağlamaktır.
- Bu doğrultuda grup oturumlarının genel amacı aşağıdaki gibi oluşturulmuştur, grupla psikolojik danışma oturumlarının içeriği Tablo 1. de verilmiştir.
 - Genel amaç: Sınav kaygısı ve eşlik eden rahatsızlık verici duygu, düşünce ve bedensel duyumlarla etkili baş etme becerileri öğrenmek.

Programın Amacı ve Oturumların Genel İçeriği	
1. OTURUM	- Tanışma - Grubun sürecine ve amacına dair bilgi sahibi olmak, grup kurallarını tanımlamak - Sınav ilişkili kaygıları tanımlamak. - Zihnim bana neler söylüyor? - Bedenimde neler oluyor? - Hangi duyguları deneyimliyorum? - Ne yapıyorum? - Kendinelik becerisini öğrenmek
2. OTURUM	<i>Denediğiniz ama işe yaramayan çözümleri tekrar deneyerek vakit kaybetmek istemezsiniz değil mi?</i> - Sınav kaygınızdan ve sınavla ilişkili duygulardan, düşüncelerden, bedensel hislerden kaçmak, kurtulmak ya da onları kontrol etmek için bugüne kadar yaptıklarınızı ve etkilerini farketmek: İşe yarıyor mu? - Zihnin çalışma prensibini öğrenmek: Kontrol her zaman işe yarar mı?
3. OTURUM	<i>Daha dolu, anlamlı ve yaşamak istediğim doğrultuda bir yaşam için değerlerimi keşfediyorum!</i> - Hayatınıza hangi doğrultuda bir yön vermek istiyorsunuz? - Değerlerimi farkediyorum! Örneğin; Nasıl bir öğrenci olmak istiyorum, bu doğrultuda nasıl davranıyorum? - Değerler ve sınav kaygısı arasında nasıl bir ilişki var?
4. OTURUM	<i>Zor duygular varken de hayatımda istediğim doğrultuda ilerleyebilirim!</i> - Temel duyguları ve işlevlerini anlamak - Duyguları gözlemleyebilme ve farkedebilme becerisi kazanmak - Sınav kaygısı ve sınav kaygısına eşlik eden istenmeyen, acı veren, zor duygulara yer açabilme becerisi kazanmak ve davranışlarımız üzerindeki etki gücünü azaltmak
5. OTURUM	<i>Bir adım geriye çekil!</i> Sınav kaygınıza eşlik eden, ders çalışırken, sınav öncesinde, sınav anında veya sınavdan sonra zihninize gelen, rahatsızlık veren, istenmediğiniz düşüncelerinizle aranızda mesafe koyma becerisini kazanarak bu düşüncelerin davranışlarınız üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak
6. OTURUM	<i>Ben düşüncem değilim!</i> Zihnin hikaye anlatıcı özelliği: Zihnim bana benim hakkımda ne anlatıyor?
7. OTURUM	- Grup Yaşantısından Elde Edilen Kazanımların Paylaşılması - Vedalaşma

Form-2 Grup Kuralları

Grup Kuralları	
1	Grupta gizlilik esastır. Grup içerisinde konuşulanlar grup içerisinde kalmalı, gruba katılmayanlarla paylaşılmamalıdır.
2	Oturumlara düzenli olarak ve vaktinde katılmak önemlidir. Çok önemli bir durum söz konusu olmadığı müddetçe oturumlara katılım aksatılmamalı, geç kalınmamalıdır.
3	Grup üyeleri arasında saygı esastır. Üyeler, diğer üyelerin konuşmalarını dikkatle dinlemeli, duygu ve düşüncelerini başkalarını incitmeden ifade etmelidir.
4	Gruba dışarıdan gözlemci, katılımcı kabul edilmez.
5	Bu programda kazanılacak bir çok beceri uygulayarak öğrenilecek becerilerdir. Bu nedenle grup oturumlarından yararlanabilmek için verilen ev egzersizleri düzenli olarak yapılmalıdır.
6	Grup kurallarına aykırı davranan ve bu davranışlarda ısrar eden üye gruptan çıkarılır.

EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ KURALLAR

Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağıma söz veriyorum.

Adı Soyadı:..... Tarih:.....

İmza:.....

Form-3 Davranış İnceleme Formu 1

Tarih-Zaman-Yer: O anda ne oldu? O anda ne düşündüm? O anda ne hissettim?	Ne Yaptım? Problemli düşünceler, hisler, anılar, duygular ve bedensel hisler ortaya çıkınca neler yaptınız?	Ne Oldu? Duygular, düşünceler ve bedensel hislere ne oldu?
Tarih-Zaman-Yer: O anda ne oldu? O anda ne düşündüm? O anda ne hissettim?		Kısa vadede: Uzun vadede: Ne öğrendim:
Tarih-Zaman-Yer: O anda ne oldu? O anda ne düşündüm? O anda Ne hissettim?		Kısa vadede: Uzun vadede: Ne öğrendim:

Form-4 Kendinelik Egzersizi

Sırtınız dik, ayaklarınız yerle temas edecek şekilde sandalyenize oturun. Ellerinizi dizlerinizin üzerine koyabilirsiniz. Gözlerinizi kapatın ve tüm dikkatinizi nefesinize verin. Nefes alış verişinizi fark edin. Havanın burun deliklerinizden geçerek akciğerlerinizi doldurduğunu ve tekrar vücudunuzu terk ettiğini hissedin. Vücudunuzdaki tüm hücreler nefes almışçasına derin nefes alın. Daha fazla nefes alamayacağınızı hissedene kadar nefes almaya devam edin; ve şimdi aldığınız hızda yavaşça nefesinizi verin. Nefes alırken havanın vücudunuzda geçtiği noktaları izleyin. Nefesinizi yavaş yavaş vermeye başlayın ve verirken havanın vücudunuzda dolaştığı yerleri fark edin. Nefesinizi verirken burun deliklerinizden geçen havanın daha sıcak, alırken daha soğuk olduğunu fark edin. Nefes alın ve verin. Bu ritmin farkına varın ve nefesinizi izleyin. Bu esnada zihninize farklı düşünceler, hayaller gelebilir. Eğer bunu fark ederseniz fark ettiğiniz için kendinizi tebrik edin ve yeniden nefesinize odaklanın. Nefes alıp verirken bir taraftan da bu esnada çıkan sesi fark edin. Nefes alın ve verin. Havanın burnunuzdan girerken ve çıkarken ortaya çıkardığı sesi fark edin, izleyin. Etraftaki sesleri dinleyin, fark edebildiğiniz kadar çok ses fark edin. Hiçbir ses diğerinden daha önemli değil. Eğer dikkatiniz içlerinden birine daha fazla odaklanırsa bunu fark ettiğiniz için kendinizi tebrik edin ve yeniden tüm sesleri fark edin. Şimdi vücudunuza temas eden kıyafetinizi hissedin. Elinizin altındaki kumaşın dokusunu hissedin. Neye benziyor? Pürüzlü mü, düz mü, yumuşak mı, sert mi... bunları fark edin. Vücudunuzun koltukla temas ettiği yerdeki basıncı hissedin. Vücudunuzun ağırlığını, nasıl bir basınç uyguladığını fark edin. Etrafınızdaki tüm duyumların farkına varın. Sesler, dokunduğunuz kumaş, burun deliklerinizden giren hava... hepsi eşit derecede öneme sahip. Hazır olunca gözlerinizi açın ve görüş alanınıza giren tüm nesneleri fark edin. Unutmayın hiçbir nesne diğerinden daha önemli değil. Yine bir nesne diğerlerinden daha fazla dikkatinizi çekmiş olabilir, bunu fark ederseniz kendinizi tebrik edin ve yeniden tüm nesnelere odaklanın. Sesler, basınç, hava, gördüğünüz nesneler... Fark edebildiğiniz kadar çok duyumun farkına varın. Hazır olduğunuzda egzersizi bitirebilirsiniz.

II. OTURUM

Amaçlar

1. Sınav kaygılarını yönetebilmek için kullanılan kontrol stratejilerini ve etkilerini fark edebilme
2. Kontrol stratejileri yerine yeni beceriler deneme konusunda cesaretli olabilme
3. Kendinelik becerilerini uygulayabilme

Materyaller

- Üye sayısı kadar A4 kağıt
- Üye sayısı kadar kalem
- Üye sayısı kadar toplu iğne
- Davranışı İnceleme Formu 2
- Günlük Rutinlerde Kendinelik Egzersizi Pratik Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleriyle birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Bir önceki seansta verilen kendinelik egzersiziyle ilgili üyelere paylaşımda bulunmaları istenir ve daha sonra kısa bir kendinelik egzersizi ile oturuma başlanır. Bu egzersizin amacı bir önceki oturumda rasyoneli verilen kendinelik becerilerinin pekiştirilmesidir.

Kendinelik Egzersizi:

“Şimdi sizlerden ayağa kalkmanızı ve odanın içinde dolaşmanızı istiyorum. Dolaşırken attığınız adımları farkedin, bacağınızın hareketini, ayağınızın yere yaptığı basıncı, ayakkabınızın ayağınıza yaptığı basıncı farkedin (10 saniye beklenir). Zihninizde düşünceler gelirse bunları farkedin ve egzersize geri dönün (10 saniye beklenir). Odanın içinde dikkatinizi çeken bir eşyaya, nesneye odaklanın ve dikkatlice inceleyin, şekli nasıl, rengi ne, kokusu var mı? (10 saniye

beklenir.) Dışarıdan gelen, odanın için de hangi sesleri duyuyorsunuz? Seslere odaklanın ve dikkatlice dinleyin (10 saniye beklenir).

Bu sırada zihninize düşünceler gelebilir, bunları farkedin ve farkettiğiniz için zihninize teşekkür edin ve bir nehirde akan yapraklar gibi akıp gitmelerine izin verin. Yere yaptığınız basınç, dinlediğiniz sesler, gördüğünüz eşyalar hepsini farkedin (10 saniye beklenir). Şimdi yerlerinize geçebilirsiniz.”

Yönergenden sonra üyelere bir önceki oturumda ev egzersizi olarak verilen kendinelik egzersiziyle ilgili deneyimlerini paylaşmaları istenir.

4. İkinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır.
5. Bir önceki oturumda verilen ev egzersizi ile ilgili paylaşımda bulunulur. (Bir önceki oturumda verilen davranış inceleme ödevi bu oturumun ana temasını oluşturmaktadır.) Forma yazdıkları stratejiler üzerinden, kontrol stratejilerinin ne işe yaradığı, hayatlarında neye mal olduğu, uzun vadede ne katkısı olduğu üzerinde durulur ve aşağıdaki sorular yöneltilerek düşüncelerini ifade etmeleri için üyelere söz verilir. Buradaki amaç kontrol stratejilerinin uzun vadede genellikle işe yaramadığını, bu stratejilerin olumsuz etkilerini farketmelerini sağlamaktır.

“Bu stratejiler uzun vadede sınav kaygınızı azaltmanızda ya da ortadan kaldırmanız konusunda işe yarıyor mu?”

“Rahatsız olduğunuz duygu, düşünce ve bedensel belirtileri geri gelmeyecek şekilde ortadan kaldırdı mı?”

“Bu stratejilerin sınav kaygınızı, okul hayatınızı ya da özel hayatınızı daha kötü bir hale getirdiği oldu mu?”

(Bu sırada değinilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır. Birincisi, bu stratejilerin uygun durumlarda kullanılabilir ve işe yarar olduğu; ancak uzun vadede bizi sıkıntıya sokacak durumlarda kullanıldığında sakıncalı olduğu vurgulanmalıdır. Diğer dikkat edilmesi gereken nokta ise kontrol çabalarını valide etmek, çabalarından dolayı üyeleri takdir etmektir.)

6. Kontrol stratejilerinin uygun kullanılmadığı zaman uzun vadede çözüm değil bir problem olduğunu göstermek ve kişiyi bir kısır döngüye soktuğunu fark

ettirmek için gruptan gönüllü bir üye ile *Canavarla Halat Çekme Metaforu* kullanılır (Hayes vd., 1999, s. 109; Ciarochi, Hayes ve Bailey, çev. 2016, s. 57).

Gönüllü üye ve terapist bir halatı iki ucundan karşılıklı olarak tutarlar ve bu sırada terapist halat çekme oyununun kurallarını anlatmaya başlar. “Hiç halat çekme oyunu oynadın mı?” (oyun anlatılır.) “Karşında sınav kaygısı canavarı var, onu çukura düşürmek için bugüne kadar neler yaptın? Ne işe yaradı? Şu an ne hissediyorsun? Ellerin ne yapıyor? (bu sırada danışan ve terapist karşılıklı ipi çekmektedir). Üye halatı çektikçe terapist de aynı güçle çeker “Sen halata tüm gücünle sarıldıkça, sınav kaygısı canavarı da aynı güçle sarılıyor. Sence bu durumda daha farklı ne yapabilirsin?” diye sorulur. Sonunda üye halatı bıraktıkça sınav kaygısı canavarının hala karşısında olduğu ama kendisinin ellerinin serbest olduğu ve artık daha rahat hareket edebileceği vurgulanır.

7. Halat çekme metaforundan sonra tıpkı canavarla savaşmak ve ipi çekmekle uğraşarak yaptığımız gibi bir problemle karşılaştığımızda (sınav kaygısı örnek verilerek) verdiğimiz ilk tepkinin problemden kurtulmaya çalışmak olmasının normal olduğunu çünkü istenmeyen içsel yaşantılardan kurtulmak istemenin hepimizde olan doğal bir eğilim olduğu üzerinde durularak kontrolün normallliği ve kontrol ilüzyonu ile ilgili metaforlara geçilir.

7.1. Kontrolün Normallliği: Burada içsel süreçleri (duygu, düşünce, bedensel duyum) kontrol etmeye çalışmanın neden doğal bir eğilim olduğunun gösterilmesi amaçlanmaktadır. İlkel beyin ve zihnin problem çözmeye odaklı yapısı üzerinde durulur (Turrel ve Bell, 2016, s.69). Problem çözmenin dış dünyada (5 duyu ile algıladığımız) işe yaradığını ancak iç dünyamızda (duygu, düşünce, his, bedensel duyumlar) işe yaramadığını anlatan *problem çözme makinası olarak zihin metaforu* (Harris, 2016a, s.53; Ciarochi, Hayes ve Bailey, çev. 2016, s. 64-82) kullanılır. Metafordan sonra sorusu olan üyelerin soruları cevaplandırılarak bir sonraki kontrol ilüzyonu egzersizlerine geçilir.

“Zihnin bir tamir etme mekanizması gibi çalıştığını düşünebilirsiniz. Bizi hayatta tutmak, tehlikelerden korumak için her durumda bize

zarar verebilecek durumlara dikkat eder ve zarar verebileceğini düşündüğü, hoşlanmadığımız durumlara çözüm sunar. Örneğin sevmediğiniz bir filmi ya da diziye izlemezsınız, aldığınız bir ayakkabı ayağınıza olmazsa gider değişirsiniz, çöp kovanızda biriken çöpleri atarsınız. Zihnin bu problem çözmeye odaklı yapısı dış dünyamızda yani beş duyumuzla algıladığımız şeylerde işe yarar. Ancak zihnimiz bu stratejileri iç dünyamıza yani istemediğimiz duygu ve düşüncelerimizden, bedensel belirtilerimizden kurtulmak için kullandığı zaman genellikle kısa süreliğine işe yarar, uzun vadede durumu daha kötü hale getirebilir. Mesela sınava hazırlık sürecinde hiç sevmediğiniz bir derse ya da konuya çalışmanız gerekiyor ve bu süreçte zorlanıp sıkılacaksınız. Bu sıkıntıdan kurtulmak için ilgili ders kitaplarını gözünüzün önünden kaldırdığınızda ve çalışmayı ertelediğinizde zihninizin bahsettiğim problem çözme stratejilerini iç dünyanıza uyguluyorsunuz demektir - ki bunu zaman zaman ben de dahil olmak üzere hepimiz yapıyoruz. Uzun vadede o derse çalışmaya ya yeteri kadar vaktiniz kalmayacak, ya da hiç çalışmayıp hazırlanamayacaksınız. Evdeki çöpleri dışarıya attığımız gibi duygu ve düşüncelerimizi, bedensel duyularımızı dışarıya atamayız, en fazla kısa süreliğine rafa kaldırmış oluruz. Bunu yapmaya çalışmak evdeki çöpleri gözümüzün önünden kaldırmak için mutfak dolabında tutmak gibidir. Kısa vadede çöpler gözümüzün önünden kalkar, kurtulmuş oluruz ancak bir süre sonra evin dolabında kalan bu çöplerin kokusu tüm eve yayılarak size rahatsız etmeye başlar. Tıpkı rahatsızlık veren duygu ve düşüncelerden kurtulmaya çalıştığımız zaman kısa süreli rahatlayıp, uzun vadede daha çok sıkıntı yaşamamız gibi. Bunu sizler de sınav kaygınız ve ilişkili duygu düşüncelerden kurtulmak için yaptıklarınızın uzun vadede bu duygu düşünceleri tamamen ortadan kaldırmadığını görerek deneyimlediniz. Eğer yaptıklarınızın uzun vadede işe yaradığını, sizi önem verdiğiniz şeylerden uzaklaştırmadığını düşünüyorsanız problem yok, devam edebilirsiniz. Mesela önemli bir sınavım var ve doğal olarak bir kaygı yaşıyorum, ders çalıştım ve kafa dağıtmak için dizi izleyip,

arkadaşlarımla gezebilirim. Ya da uzun bir yolculukta canım sıkılmasın diye müzik dinleyebilirim. Ancak bu önemli sınavıma ders çalışmak yerine bu kaygıdan kurtulmak için dizi izleyip, müzik dinlemem anlık olarak kafamı dağıtıp kaygımdan uzaklaştırsa da yeteri kadar çalışmadığım için sınavım kötü geçecek ve uzun vadede daha çok kaygılandıracaktır.”

7.2. Kontrol ilüzyonu: Kontrol ilüzyonu, içsel süreçlerimizde genellikle çok az kontrolümüz olduğunu ifade eder. Dış dünyada işe yarayan kontrol stratejilerinin iç dünyamızda çoğunlukla işe yaramayacağı ve içsel süreçlerimizi (düşünce, duygu, bedensel duyular) kontrol etmenin genellikle mümkün olmadığını göstermek için “Pembe Elma”, “Kolunu Hissetme” ve “Okyanus Metaforu” deneyleri yapılır.

“Bugün konuştuğumuz gibi duygu ve düşüncelerinizi hatta bedensel belirtilerinizi kontrol etme çabaları istediğiniz sonucu vermemiş görünüyor, çünkü az önce belirttiğimiz gibi bunu yapmaya çalışmak doğal bir eğilim olsa da genellikle işe yaramaz. Bunu görmek için şimdi kısa üç alıştırma yapacağız.” denilerek duygu, düşünce ve bedensel duyularını içeren aşağıdaki alışırmalar yapılır.

Pembe Elma Deneyi: Üyelere kağıt ve kalem dağıtılarak aşağıdaki yönerge veirilir.

“Hiç pembe bir elma gördünüz mü? Şimdi bir pembe bir elma hayal etmenizi istiyorum. Parlayan, taze bir pembe elma, bir dilim almış ve yemek üzeresiniz. Bundan sonra ki üç dakika boyunca pembe elmayı düşünmeniz yasak. Şimdi zamanı tutuyorum. Bu yasakla beraber o taze, lezzetli pembe elmayı düşünmeyeceksiniz. Aklınıza pembe elma her geldiğinde önünüzde ki kağıda bir işaret koyun.” (Ciarrochi, Hayes, Bailey, çev. 2016, s. 63; ‘Çikolatalı Pasta’ metaforundan uyarlanmıştır.)

Süre dolduktan sonra gönüllü üyeler deneyimlerini paylaşırlar ve aşağıdaki açıklama yapılır:

“Bu deney düşüncelerimizden kaçmak için gösterdiğimiz çabaya çok benziyor. Sadece üç dakika bile bir düşünceden kaçmak için başka

şeylere odaklanmaya çalışıp, çaba gösterdiniz. İstemediğimiz duygu ve düşüncelerden kaçarken bunu her gün ve her saat yapıyoruz. Hem yorucu bir yöntem hem de işe yaradığı söylenemez.”

Kolunu Hissetme: Bu alıştırma ile bedensel belirtileri, fizyolojik reaksoyonları kontrol etmenin mümkün olmadığını göstermek amaçlanır.

“Şimdi sol kolunuzu hissetmemenizi istiyorum. Kolunuz öyle hissizleşsin ki bir kalem batırsam dahi bunu fark etmeyin. Yapabildiniz mi? Yapamadıysanız hissizleştirmeye çalışmaya devam edin. (Üyelere biraz süre verilir). Muhtemelen yapamadınız. Evet, deneyimlediğiniz gibi bedenimizde hissettiğimiz birçok duyumu hissetmek istemediğiniz zaman ortadan kaldırmanız pek mümkün görünmüyor.” (Harris, 2016a, s.173, ‘Bacağınızı Hissizleştirin’ metaforundan uyarlanmıştır.)

Okyanus Metaforu

Bir helikoptere bindiniz ve uçsuz bucaksız bir okyanus üzerinde geziyorsunuz. Biliyorsunuz ki okyanusda köpek balıkları da dahil olmak üzere türlü türlü canlı yaşıyor. Ancak bu helikopterin farklı bir düzeneği var ve bu düzenek sayesinde sizin duygularınızdaki değişimi algılayabiliyor. En ufak bir kaygı hissettiğiniz zaman helikopterin altında ki kapak açılacak ve okyanusa düşeceksiniz ve siz de bunu biliyorsunuz. Helikopterde olduğunuz süre boyunca hiç kaygılanmayacaksınız. Bunu yapabilir misiniz? (Fleming ve Kocovski, 2014, s. 24, ‘Niagara Şelalesi’ metaforundan uyarlanmıştır.)

Üyeler deneylerle ilgili paylaşımda bulunduktan sonra düşünceler, duygular ve bedensel duyumlardan kurtulmak için gösterdiğimiz çabaların genellikle işe yaramadığı ve ne kadar çok çaba gösterilirse başarısız olma ihtimalinin de artacağını belirten bir açıklama yapılır.

8. Sınav kaygılarını ve istenmeyen duygu, düşünce ve bedensel duyumlarını kontrol etmek adına kullanmaya devam ettikleri stratejilerin aslında yapılan üç deneyde ki durumdan çok da farklı olmadığı belirtilir ve enerjilerini onları

kontrol etmek için harcamak yerine onlara yer açarak, enerjilerini ve motivasyonlarını kendileri için önemli olan şeyler doğrultusunda harcamak için kullanabileceklerini göstermek amacıyla *kağıt metaforuna* (Harris, 2016c, s.18) geçilir.

Egzersizizin bir diğer amacı, sınav kaygılarını kontrol etmek ve onlarla savaşmak yerine daha farklı beceriler kazanarak ilerleyebilecekleri konusunda cesaretlendirmek ve diğer oturumlarda değinilecek bu becerileri uygulamaları için üyeleri motive etmektir.

Kağıt Metaforu

“Dağıttığım kağıtlara sınav kaygınızla ilişkili, size en çok rahatsız eden, kaçmak kurtulmak istediğiniz duygu ve düşüncelerinizi yazmanızı istiyorum.

Şimdi bu kağıdı alın ve iki elinizle tutarak yüzünüze doğru yaklaştırın. Gözlerinizin önü kapanana kadar, burnunuza kadar yaklaştırmaya devam edin. Duygu ve düşüncelerinizle uğraşırken bunun dünyaya olan bakışınızı nasıl etkilediğini farkedin. Bu şekilde benimle ya da grup içerisinde ki arkadaşlarınızla ilişki kurmak nasıl bir şey olurdu? Tüm oturumlara, hatta günlük hayatınızda sevdiğiniz şeyleri yapmaya bu şekilde devam etmek nasıl bir şey olurdu? Etrafınızdaki dünyaya yanıt verme beceriniz ne kadar azaldı? Bu şekilde ders dinleyin, ders çalışın, soru çözün ya da sevdiğiniz bir hobinizle ilgilenin desem? Şimdi bu kağıdı yine iki ucundan tutarak kendinizden olabildiğince uzakta tutmanızı istiyorum. Duygu ve düşüncelerden kaçıp kurtulmaya çalışıyorsunuz. Kolunuzun uzunluğu kadar uzaklaştırabildiniz, hala ordalar. Omuzlarınız, kollarınız ağrımaya başladı mı? Belki şimdi bir ağrı hissetmiyorsunuz. Peki tüm gün bu şekilde gezmek nasıl bir şey olurdu? Hayatınızı bu şekilde onlardan kurtulmaya çalışırken sürdürmek ister miydiniz? Bu şekilde onlardan kaçmaya çalışırken sınava hazırlanmak, ders çalışmak, deneme sınavına girmek nasıl bir şey olurdu? Şimdi yapmanızı isteyeceğim şey ellerinizdeki kağıdı

yakanızın üzerine işnelemeniz.¹ Az önce deneyimlediğiniz iki duruma göre bu şekilde size nasıl geliyor? Daha az zahmetli değil mi? Şimdi elleriniz serbest, etrafı görebiliyorsunuz, daha rahat iletişim kurabilirsiniz, istediğiniz gibi hareket edebilir, sizin için önemli olan, sevdiğiniz işlerle ilgilenebilirsiniz. Ders dinleyip, ders çalışmak, soru çözmek, sınava girmek şimdi diğerlerine göre daha kolay görünüyor.”

Bu aşamada üyeler istemedikleri duygu ve düşüncelerin hala orada olduğunu ve onları istemediklerini dile getirebilirler. Bu durumda üyelerin ilk oturumda belirttikleri kontrol stratejileri üzerinden örnek verilerek deneyimlemek istemedikleri duygular ve düşüncelerle uzun süre savaşıyor yeterince zaman kaybettikleri buna rağmen bu duygu ve düşüncelerin hala ortadan kaybolmadığı açıklanır. Enerjilerini ve vakitlerini bu duygu ve düşüncelerle savaşmak, onlardan kaçmak için harcamak yerine yeni beceriler öğrenmeye ve hayatlarını değerli kılacak, yaşam kalitelerini artıracak davranışlara yönelmeleri konusunda cesaretlendirilir.

9. Kağıt metaforu sonunda ev egzersizi verilir. Bir önceki seansta ek olarak verilen davranış inceleme formuna bir sonraki seansta ele alınacak değerler temasına da hazırlık olması açısından yeni iki sütun eklenmiştir (Davranış İnceleme Formu 2, Form-6). Egzersiz kapsamında enerjilerini sınav kaygısından, ders çalışmanın ve sınavların verdiği rahatsızlık ve sıkıntıdan, sınavla ilgili istemedikleri diğer duygu, düşünce ve bedensel duyumlardan kaçınmak için harcamıyor olsalardı hayatlarında neleri farklı yapıyor olacakları ve kontrol stratejilerinin zamanları, sağlıkları, enerjileri ve iyilikleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu yazmaları istenir. Oturum içerisinde bir örnek yapılarak ev egzersizi somutlaştırılır, anlaşılmayan yerler varsa cevaplanır.
- Günlük Rutinlerde Kendinelik (Harris, 2016a, s.298) egzersizi de ödev verilerek, hafta içerisinde bu egzersize devam etmeleri ve Günlük Rutinlerde Kendinelik Egzersizi Pratik Formu üzerinde (Form-7) egzersizle ilgili deneyimlerini not almaları istenir.

¹ Doç. Dr. K. Fatih YAVUZ tarafından eklenmiştir.

10. Üyelerin oturumla ilgili geribildirimde bulunmaları ve anlaşılmayan noktalar varsa belirtmeleri istenir ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra oturum bitirilir.



Form-6 Davranış İnceleme Formu 2

Durum Neydi?		Ne Yaptım?	İşe Yaradı mı?		Önemsediğim şeylere yakınlıktı mı?	
Tarih-Zaman-Yer:	O anda ne düşündüm?	Problemlili düşüncelerden, hislerden, anılardan, duygulardan ve bedensel belirtilerden kaçınmak veya bunlardan kurtulmak için neler yaptınız? (Kontrol Stratejileri)	Duygu ve düşünceler kayboldu mu?	Uzun vadede geri geldiler mi?	Kontrol stratejinizin size sağlığını, ilişkileriniz, boşa geçen zaman, para, iyiliğiniz üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	Zamanımı duygu, düşünce ve bedensel duyumlardan kaçınmak, kurtulmak için harcamıyor olsaydım neleri farklı yapıyor olurdum?
O anda ne oldu?	O anda ne hissettim?	Aklınıza gelen her şeyi yazabilirsiniz.				
	Bedenimde neler oldu?					

Doç. Dr. Fatih Yavuz, Davranış İnceleme Formu, www.baglamsalbilimler.org

Harris, R. (2016a). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009). (Denenmiş Çözümler ve Uzun Vadeli Etkileri formundan uyarlanarak hazırlanmıştır).

Form-7 Gündelik Rutinlerde Kendinelik Egzersizi Pratik Formu

Hangi günlük rutinlerinizde bu egzersizi uyguladınız? (Tarih belirterek yazınız)

.....

.....

.....

.....

Egzersizle ilgili deneyimlerinizi kısaca belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

III. OTURUM

Amaçlar

1. Temel değer alanlarını ve değerleri tanımlayabilme
2. Farklı değer alanlarında kişisel değerlerini keşfetme ve netleştirebilme
3. Değerler doğrultusunda davranış adımlarını belirleyebilme

Materyaller

- Üye sayısı kadar A4 kağıt
- Üye sayısı kadar kalem
- Renkli boya kalemleri
- Değerlerimi Keşfediyorum Formu
- Ayşe'nin ve Yusuf'un Değerleri ve Davranış Adımları Formu
- Değerlerim Doğrultusunda Yaptıklarım-Davranış Adımlarım Formu
- Gündelik Rutinlerde Kendinelik Formu
- Değerler ve Hedefler Çizelgesi Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleriyle birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Kendinelik egzersizi olarak 2. oturumda yapılan kendinelik egzersizi yapılır. Amaç kendinelik becerilerinin pekiştirilmesidir.
4. Ev egzersizleri gözden geçirilir. Bir önceki seansta verilen davranış inceleme formunda yer alan aşağıdaki soru, bu oturumun gündemi olan değerlerle ilişkilidir. Ev egzersizi kontrolünde bu iki soruya verilen cevaplar üzerinden konuşularak değerler aşamasına geçiş yapılır. Amaç, kaçınma davranışlarının maliyetini farkettilirerek kaçınma davranışları yerine değerler doğrultusunda davranmaya geçmeleri için bir basamak oluşturmaktır. Aşağıda yer alan soru üzerinden üyelere söz verildikten sonra oturumun gündemi ve amaçları aşamasına geçilir.

“Zamanımı ve enerjimi sınav kaygımdan ve ilişkili duygu, düşünce ve bedensel duyumlardan kurtulmak için harcamıyor olsaydım, neleri farklı yapıyor olurdum?”

5. İkinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından açıklanır. Değerlerin ve değerler doğrultusunda davranışın üyeler için daha somut ve anlaşılır olması için oturumun amacı *Gemideki Canavarlar Metaforu* (Harris, 2016a, s.261; Harris, 2016b, s. 129) üzerinden anlatılır. Ergenlerle çalışırken değerler kavramı yerine “hayatınızda önem verdiğiniz şeyler, nasıl bir insan olmak istediğimiz, nasıl davranmak istediğimiz” ifadeleri kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle oturumlarda genellikle bu ifadelere yer verilmiştir.
6. Üyelerin değer ve hedef ayırımını yapabilmesi için aşağıdaki açıklama ve uygulama yapılır.

“Bu konuda dikkat etmenizi istediğim bir nokta var. Nasıl bir insan olmak istediğimiz yani hayatta bizim için önemli olan şeylerle hedeflerimiz birbirinden farklı şeylerdir. Bir günlük, haftalık ya da daha uzun vadeli yapılacaklar listeniz olduğunu düşünün; yaptığınız işin üzerini çizersiniz ve biter. Hedefler de bu yapılacaklar listesine benzer, bir sonu vardır, ulaşırsınız ve biter; sırada yeni hedefinize ulaşmak vardır. Örneğin, “Ben nasıl bir öğrenci olmak istiyorum?” sorusuna istikrarlı çalışan, sorumluluk sahibi bir öğrenci olmak istiyorum cevabını verdim diyelim. Peki ben sorumluluk sahibi ve istikrarlı çalışan bir öğrenci olduğumu nasıl anlayacağım? (Bu soru üyelere yöneltilerek gönüllü üyelerden cevap alınır). Hedefler bu sorunun cevabında saklı. Hedefler, önem verdiğimiz şeyler doğrultusunda yaptıklarımızla ilgilidir. İstikrarlı, sorumluluk sahibi bir öğrenci olmak benim için önemliyse o zaman bu doğrultuda bazı hedefler belirlerim. Mesela her gün düzenli olarak az da olsa soru çözüp ders çalışmak, kitap okumak gibi. O gün hedeflediğim konuya çalışırım ve biter. Öğrenmeye açık bir öğrenci olmak benim için önemliyse her gün bir bir cümle, bir paragraf belki de 3 sayfalık, 50 sayfalık bir kitap okuyarak yeni şeyler öğrenebilirim. Bizim için önemli olan şeyler

doğrultusunda hedef belirlerken bunun çok büyük bir hedef olması gerektiğini düşünmeyin, bir bebeğin adımları gibi küçük adımlarla ilerleyebiliriz, bir sayfa olsa da okumak ama o gün için benim için önemli olan öğrenmeye açık insan olmakla ilgili bir şeyler yapmak. Nasıl bir insan olmak istediğimizle, hedeflerimiz arasındaki fark budur. Şimdi hepinizden ayağa kalkmanızı isteyeceğim. Kendi etrafınızda sağa dönmenizi istiyorum (bir kaç tur dönerler). Şimdi oturabilirsiniz. Nasıl birisi olmak istediğiniz, önem verdiğiniz şeyler, sürekli bu şekilde sağa dönmek gibidir. Sürekli sağınıza dönün desem bunun sonu var mı? Sonsuza kadar dönebilirsiniz. Hedefler ise yapılıp ve biter sonra yenisine geçilir (Turrell ve Bell, 2016, s.104 - ‘Sola gidersen nereye gideceksin?’ egzersizinden uyarlanmıştır).

7. Üyelerin değerlerini belirlemeleri için “Değerlerimi Keşfediyorum Formu” (Form-8) dağıtılır. Formda eğitim ve kişisel gelişime yönelik değer alanı ve örnek olarak bazı değerler yer almaktadır. Üyeler formu doldurduktan sonra değerleri ve bu değerlere uygun davranıp davranmadıkları üzerine paylaşımda bulunmaları istenir, değer yerine hedef, kural yazan üyeler varsa düzeltilir ve değere çevrilir.

“Şimdi sizlere eğitim ve kişisel gelişim alanında örnek değerlerin de yer aldığı bir form dağıtacağım. Sizlerin de bu alandaki değerlerini yazmanızı isteyeceğim. Sahip olduğunuz, olmak istediğiniz değerlerinize göre davranıp davranmıyor olmanızın bir önemi yok, doğru yanlış diye bir şeyde yok, sadece istediğinizi yazın. Liste örnek bir listedir, orada yazanları kullanmak zorunda değilsiniz, kendiniz ekleme yapabilirsiniz. Daha sonra ise belirlediğiniz bu değerler ve sınav kaygısı arasında nasıl bir bağlantı olduğunu yazmanızı isteyeceğim. Siz bu alanda nasıl bir insan, öğrenci olmak istediğinizi düşünürken gemideki canavarlar meydana çıkıp yine sizi tehdit etmeye başlayabilirler; “Sen nasıl özverili bir öğrenci olacaksın?”, “ Bu kadar kaygılıyken hiçbir şey öğrenemezsin, boşuna uğraşıyorsun”, “Daha önce de çalışmaya başladın ama hep yarım kaldı, yine aynı şey olacak.”, gibi cümlelerle size tehdit edebilir, yıldırma isteyebilirler ancak biz

onların bize zarar veremeyeceğini biliyoruz. Bu formu doldurmak için şu şekilde düşünmenizi isteyeceğim. Mezun oluyorsunuz ve yıl sonunda sizlerin adına bir yıllık hazırlanacak. Öğretmenleriniz ve arkadaşlarınız bu yıllığa sizin nasıl bir öğrenci olduğunuzu da yazacaklar. Bu yıllıkta sizi nasıl bir öğrenci olarak tanımlamış olsalar hoşunuza giderdi? “İşte tam da beni tarif etmiş” derdiniz?”

8. Bir önceki aşamadaki uygulamadan sonra öğrenciler paylaşımda bulunur ve bu aşamada öğrencilere A4 kağıtlar ve boya kalemleri dağıtılır ve belirledikleri değerleri bu kağıda yazmaları, isterlerse renklendirip, süslemeleri ve gidince de odalarına asmaları istenir.
9. Bu aşamada bir önceki uygulamada ortaya çıkan değerler için en az bir davranış adımı belirlemeleri ve o hafta içerisinde uygulamaları istenir. Değerler ve değerler doğrultusunda davranışın daha somut olması için öncelikle iki karakterin eğitim ve kişisel gelişim alanındaki değerleri ve bu doğrultuda yaptıkları eylemleri içeren bir form dağıtılır (Form-9) ve grupta gönüllü üyeler tarafından sesli olarak okunur. Bu formda değerleri sınav kaygılarıyla ilişkilendirebilmeleri için karakterlerin örnekleri de sınav kaygısı ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra boş olan form dağıtılarak kendi eylem adımlarını yazmaları ve üyelerden eğitim ve kişisel gelişimle ilgili değerlerine yönelik en az bir davranış adımı belirlerler (Form-10).

“Bir önceki uygulamada kıyımızı belirledik, şimdi o kıyıya ulaşmak için dümeni çevirmemiz ve canavarların tehditlerine kulak asmaktansa ellerimizi dümende sabit tutarak ilerlelemiz gerekiyor yani eyleme geçmek, hedeflerimizi belirlemek. Şimdi sizlere dağıtacağım formda öncelikle örnek olması için iki farklı karakterin önem verdikleri şeyler doğrultusunda belirledikleri hedefleri göreceksiniz. Boş olan kısma ise kendi davranış adımlarınızı yazmanızı isteyeceğim.

10. Ev egzersizi olarak Gündelik Rutinlerde Kendinelik egzersizine devam etmeleri istenir. Oturum içerisinde hangi rutinlerinde bu egzersizi yapacaklarını belirlerler ve hafta içinde kayıt tutmaları için Gündelik Rutinlerde Kendinelik Formu (Form-7) verilir. Değerler ve Hedefler Çizelgesi (Form-11) verilir ve gelecek seansa kadar oturum içerisinde

belirledikleri değerleri, bu doğrultuda attıkları davranış adımlarını ve değerleri doğrultusunda davranmalarına engel olan duygu ve dūřüncelerini yazmaları istenir. Bir örnek üyelerle birlikte yapılır.

“Eęitim ve kişisel gelişim alanında sizin için önemli olan şeyleri, nasıl bir insan olmak istediğinizi ve bu doğrultuda yapacaklarınızı yani davranış adımlarınızı/hedeflernizi belirlediniz. Bu doğrultuda adımlar atarken bir takım engellerle karşılaşılabiliyorsunuz, güvertedeki canavarlar ortaya çıkabilir ve ellerinizi dümendenden bırakmanız için size tehdit edebilirler. Size evde uygulama olarak vereceğim formda bu hafta önem verdiğiniz şeyler doğrultusunda gerçekleştirdiğiniz davranışlarınızı not almanızı isteyeceğim. Eęer bir duygu veya dūřünce önem verdiğiniz şey doğrultusunda davranmanızı engellediyse bunu da yine de çizelgede bulunan sütuna yazmanızı isteyeceğim. Gelecek oturumlarımızda bu zor duygu ve dūřüncelerle nasıl daha uygun mücadele edeceğimiz üzerine çalışacağız.

11. Üyelerin oturumla ilgili geribildirimde bulunmaları ve anlaşılmayan noktalar varsa belirtmeleri istenir. Oturum lider ya da gönüllü bir grup üyesi tarafından özetlenerek bitirilir.

Form-7 Gündelik Rutinlerde Kendinelik Egzersizi Pratik Formu

Hangi günlük rutinlerinizde bu egzersizi uyguladınız? (Tarih belirterek yazınız)

.....

.....

.....

.....

Egzersizle ilgili deneyimlerinizi kısaca belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

Form-8 Değerlerimi Keşfediyorum Formu

Siz aşağıdaki alanlar üzerinde nasıl bir insan olmak istediğinizi düşünürken gemideki canavarlar meydana çıkıp yine sizi tehdit etmeye başlayabilirler; “Sen nasıl özverili bir öğrenci olacaksın? “Bu kadar kaygılıyken hiçbir şey öğrenemezsin, boşuna uğraşıyorsun”, “Daha önce de ders çalışmaya başladın ama hep yarım kaldı, yine aynı şey olacak. boşuna düzenli çalışan öğrenci olmaya çalışma.” gibi cümlelerle size tehdit edebilir, yıldırmak isteyebilirler ancak biz onların bize zarar veremeyeceğini biliyoruz. Aşağıdaki egzersizi doldurmadan önce önem verdiğiniz şeyleri keşfetmeniz size yardımcı olması için “Mezuniyet Yıllığı” örneği üzerinden düşünebilirsiniz.

Mezuniyet Yıllığı

Mezun oluyorsunuz ve yıl sonunda bir yıllık hazırlanacak. Bu yılda hepinize birer sayfa ayrılmış ve size ayrılan bu sayfalarda sevdiğiniz arkadaşlarınız ve öğretmenleriniz sizin nasıl bir öğrenci olduğunuzu yazacaklar. Bu yılda sizi nasıl bir öğrenci olarak tanımlamış olsalar hoşunuza giderdi?

Eğitim ve kişisel gelişim: Nasıl bir öğrenci olmak istiyorsunuz? Kişisel gelişiminize hangi özelliklerinize katkıda bulunmak isterdiniz? Örn: özverili, sorumluluk sahibi, çalışan, istikrarlı çalışan, öğrenmeye açık, sosyal, üretken, ilgili, kendini geliştiren ve bilgilerini insanlarla paylaşılarak topluma katkıda bulunan vb.

.....

Sınav kaygınızla ve sınav kaygınıza eşlik eden düşünceler, duygular, bedensel belirtilerle uğraşmıyor olsaydınız vaktinizi hangi değeriniz doğrultusunda davranarak değerlendirirdiniz? Sınav kaygınız hangi değerinizle ya da değerlerinizle bağlantılı olabilir?

.....

Form-9 Ayşe'nin ve Yusuf'un Değerleri ve Davranış Adımları Formu

Eğitim ve kişisel gelişim alanında Ayşe'nin ve Yusuf'un değerlerine, nasıl bir insan olmak istediklerine ve bu doğrultuda neler yaptıklarına bakalım:

Eğitim/Kişisel Gelişim:

Ayşe: “İstikrarlı çalışan bir öğrenci olmak ve öğrenmek benim için çok önemlidir. Ancak sınav kaygımı o kadar yoğun yaşıyordum ki sırf bu kaygıyı yaşamamak için dersin başını oturmuyor, bazen oturusam da yarım bırakıp kalkıyordum. Bu şekilde devam ettikçe çalışmam gereken konular da yığılmaya başladı ve artık konuları yetiştiremeyeceğimi düşündüğüm için kaygım da artarak devam etti. Ertelemenin kaygımdan kurtulmaya hiçbir faydası olmadığını farkettim ve dersin başına oturduğum zaman ortaya çıkan “yetiştiremezsin canavarlarını” dinlemektense istikrarlı çalışan ve öğrenmeye açık olan bir öğrenci olmak yolunda davranmaya devam etmeye, çalışma planıma uymaya başladım, kaygılandıysam da sıkılsamda dersimin başına oturuyor hedeflediğim soruları çözüyor ya da konuya çalışıyordum. Ben ellerimi dümdenden bırakmayınca zamanla canavarlar ya ortadan kayboldu ya da seslerini çok az duyar oldum. Tabi ellerimi dümdenden ayırmamak için Kabul ve Kararlılık Terapisinde öğrendiğim becerileri uyguladım.

Öğrenmeye açık bir öğrenci olarak da her gün bazen bir kaç sayfa da olsa kitap okuyarak, bazen kısa da olsa videolar izleyerek yeni bir şeyler öğrenmeye ya da öğrendiklerimi pekiştirmeye devam ediyorum”

Yusuf: “Özverili ve sorumluluk sahibi bir öğrenci olmak tam da olmak istediğim kişiyi ifade ediyor. Bunun için güzel bir çalışma planı oluşturularak her gün ona uymaya çalışıyorum. Çalışma planıma uyamadığım günler de bile kısa süre de olsa dersimin başına oturur 10 soru da olsa çözerim. Ödevlerimi titizlikle hazırlamak yani yaptığı işe özen gösteren bir öğrenci olmak benim için çok önemli. Bunun için anda olma becerilerimi kullanarak tüm dikkatimi yapacağım işe veririm ve ödevlerimi o şekilde hazırlar, derslerime o şekilde çalışırım.

Form-10 Değerlerim Doğrultusunda Yaptıklarım-Davranış Adımlarım Formu

“Nasıl davranırsanız olmak istediğiniz kişi olduğunuzu anlarsınız?”

Bu soru değerleriniz doğrultusunda davranış adımlarınızı belirlemenizde size yardımcı olacaktır.

Eğitim ve Kişisel Gelişim:

Değerim nedir? Benim için önemli olan ne? Nasıl bir insan olmak istiyorum?

.....

.....

.....

.....

Davranış Adımlarım:

.....

.....

.....

.....

ÖNEMLİ NOT!

Davranış Adımlarının (Hedeflerin) Özellikleri!

1. Hedeflerim gerçekçi mi?
2. Benim değerlerim mi? (Öğretmenlerinin, anne babanın ya da arkadaşlarınızın değil kendi değerleriniz olmalı!)
3. Hedeflerime ulaştığımı nasıl anlayacağım?
 - a. Ne zaman?
 - b. Nerede?
 - c. Ne yapacağım?

Form-11 Değerler ve Hedefler Çizelgesi Formu

Lütfen aşağıdaki formu doldururken tek bir değeri göz önüne alınız, bu değerle ilişkili davranış adımlarını listeleyiniz, bu adımları atmanıza engel olan duygu ve düşünceleri tanımlayınız. Aşağıdaki puanlamayı kullanarak hâlihazırda değerlerinizi yaşama derecenizi belirtiniz:

0=hiç 1=biraz 2=orta derecede 3=zamanının çoğunda 4=tamamen

Değer	Davranış adımları	İçsel sebepler (Düşünceler, Duygular)	Değerin yaşanma derecesi

Walser, R.D. ve Westrup, D. (2007). *Acceptance & Commitment Therapy for the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder & Trauma-Related Problems*. New Harbinger Publications: Oakland **Çeviren:** Dr. Tuğba Kara, www.baglamsalbilimler.org

IV. OTURUM

Amaçlar

1. Sınav kaygıları ile ilişkili olarak deneyimlenen kaygı ve diğer istenmeyen duyguları ve içsel deneyimleri farkedebilme ve gözlemleyebilme
2. Sınav kaygıları ile ilişkili olarak deneyimlenen kaygı ve diğer istenmeyen duygulara ve içsel deneyimlere yer açabilme ve onları yaşantılamaya izin verebilme
3. Kontrol ve gönüllülüğü birbirinden ayırabilme

Materyaller

- Kürdanların batırıldığı avuca sığacak büyüklükte strafor köpük toplar
- Duygu Sirenini Fark Etme Egzersizi Formu
- Yer Açma Egzersizi Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur ve ev egzersizi gözden geçirilerek yaşadıkları bir zorluk varsa ele alınır.
3. Bu oturumun temel amacı üyelerin duyguları ve işlevlerini tanımaları, istenmeyen, rahatsızlık verici duygulardan kurtulmak için mücadele etmek yerine değerleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlamaya yönelik o duygulara yer açabilme becerisini kazandırmaktır. İkinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır (Harris, 2016a; Ciarrochhi, Hayes, Bailey, çev. 2016).

“Bu oturumumuzun amacını; sınav ile ilgili kaygınızı ya da bu süreçte deneyimlediğiniz zorlayıcı duyguları tanıma, sizin için önemli olup olmadıklarına bakabilme ve bu duygularla ilgili farklı bir bakış açısı ve farklı bir beceri kazanma olarak tanımlayabiliriz. Halat çekme oyununda sınav kaygısı canavarı ile nasıl mücadele

etmeye çalıştığınızı hatırlıyor musunuz? Çoğu zaman, işte o oyunda yaptığımız gibi, hoşumuza gitmeyen duyguları yaşamak istemediğimiz için onlarla bir savaşa giriyoruz. Hatırladığınız gibi sürekli o halatı çekmek sınav kaygısı canavarından kurtulmak konusunda pek işe yaramamıştı. Bu aşamada tüm enerjimizi; istenmeyen duygularımızla savaşarak –yani sürekli o halatı çekerek- onlardan kurtulmak için harcamak yerine -o canavarla bir barış imzalayarak- hayatımızda bizim için önemli olan şeylere yönlendirebilmemize yardımcı olacak yeni bir beceri öğreneceğiz, biz bu beceriye “yer açmak” adını veriyoruz. Bunu, istenmeden evinize gelen bir misafire kaldığı süre boyunca konaklayabileceği bir oda vermek gibi düşünebilirsiniz. Hoşumuza gitmeyen duygulara da hayatımızda bir yer açmak ve bizim için önemli olan şeyleri yaparken bu duyguların kendi hallerinde gelip gitmesine izin vermek...

Bu amaç doğrultusunda önce duygularımız ve işlevlerinden bahsedeceğiz. Sonra onlara yer açmanın nasıl yapılacağını gösteren bir egzersize geçeceğiz ve ev egzersizini planlayarak oturumu bitireceğiz.”

- 3.1. İlk aşamada duyguların tanınması, işlevleri ve davranışlarımızı doğrudan kontrol etmedikleri konusunda psikoeğitim verilir. Kabul sürecinde duygulara dönük psikoeğitim önemli rol oynadığından (Harris, 2016a), oturuma duygulara yönelik psikoeğitimle başlanmış; temel duygular, savaş kaç tepkisi, olumsuz duygular ve kaygının gerekliliği ve duyguların her zaman davranışları yönlendirmeyebileceği üzerinde durulmuştur.

Temel duyguların listesi verilerek hangi duyguların olumlu, hoşça giden duygular, hangi duyguların deneyimlenmek istemeyen, rahatsızlık veren duygular olduğunu işaretlemeleri istenir. Birçok temel duygunun rahatsızlık veren duygular olduğu ve yaşamımızı bunlardan kurtulmak ya da bu duyguları tecrübe etmemek üzere yönlendirdiğimiz üzerine durulur. Devamında Hissetmeyi Seçmek Egzersizine (Harris, 2016a, s.258) geçilerek, tecrübe etmeye gönülsüz olduğumuz duygularımızın, bizi insan

yapan değerlerle ilişkili olduğu ve bu duyguların da hayatımızda bir işlevi olduğu, onlara da ihtiyacımız olduğu vurgulanır.

- 3.2. Katılımcıların kaygı ve korku sırasında yaşadıkları fizyolojik reaksiyonlar hakkında psikoeğitim verilir. Kaygı ve korkunun da temelde hayatta kalmaya dönük olduğu üzerinde durularak bu duyguların varlığına da ihtiyacımız olduğu vurgulanır. Önce üyelere sınav kaygısını deneyimledikleri anlarda bedenlerinde ne gibi fizyolojik değişimler olduğu sorulur, daha sonra aşağıdaki açıklama yapılır.

“Her duyguya ihtiyacımız olduğu gibi korku ve kaygıya da ihtiyacımız var. Bu duygular, temelde önemseydiğimiz şeylerle ilgili tehlikeli bir durum olabileceğine dair haber verme işlevi görürler. Tehlikelerden korunmak için önlem almamıza yardımcı olurlar. Ancak bizim onları fark edebilmemiz için bazı bedensel belirtilerle beraber ortaya çıkarlar. Eğer kaygı ve korku gibi bu olumsuz duyguları ve onlara eşlik eden bedensel belirtileri anlamsız ve işe yaramaz görürsek onlardan kurtulmaya çalışırız ki bu yöntemin uzun vadedeki olumsuz sonuçlarına daha önce değinmiştik. Kaygı, korku ve onlara eşlik eden bedensel hisleri fark edebilme becerisini kazanmak, duyguları tanımanın ve mücadeleyi bırakmayı öğrenmenin ilk adımıdır.”

4. Katılımcıların hoşlanmadıkları duygularla nasıl ve ne zaman mücadeleye girdiklerini fark etmeleri için Duygu Sireni Metaforu açıklanır (Harris, 2016a, s. 264, Mücadele Düğmesi Metaforundan uyarlanmıştır.)

Duygu Sireni

Alarmlar ne işe yarar? diye sorularak üyelere söz verilir. Diyelim ki zihninizde bir duygu sirenine sahipsiniz. Bu sireni tehlike anında sizi korumak ya da sizin için önemli olan şeylere dikkatinizi çekmek için sizi uyaran bir alarm sistemi gibi düşünebilirsiniz. Önünüzde sizin için önemli olan bir sınav var ve doğal olarak bu siren sizi uyarmak için devreye giriyor. Diyelim ki gün içerisinde herhangi bir zamanda ya da sınav anında sınav kaygısı ortaya çıktı: "Yine aynı kaygı.", "Bu kaygıda kurtulamayacağım.", " Sınavı kazanamayacağım.", "Ben bir aptalım.", "Yine ellerim terlemeye

başladı.", "Karnım ağrıyor.", "Bütün bildiklerimi unuttum.", "Aynı şeyler üniversite sınavında da olacak.", "Konular yetişmeyecek." gibi düşünceler ve kaygıya eklenerek gelen diğer hoşunuza gitmeyen duygular, suçluluk, öfke, üzüntü, mutsuzluk vs. Bu siren hem sizi uyaracak, hem de sizi korumak adına bu duygular ve düşüncelerden de kurtulmanız için bir şeyler yapmanızı isteyecek; uyumak, yemek yemek, sosyal medyada vakit geçirmek, arkadaşlarla sohbet etmek, ağlamak, televizyon izlemek, ders çalışmayı bırakmak ya da ertelemek, ya da zihninizde dönüp duran düşüncelere cevap vererek onların içinde kaybolmak gibi.. Aslında kötü bir niyeti yok, çevremizde gördüğümüz her alarm sistemi gibi amacı bizi uyarmak ve korumak. Bizim yapacağımız şey bu alarmı kapatmak mı? Sizin fikirleriniz nelerdir? (cevap beklenir) Dolayısıyla bizi tehlike anında uyardığı için ve önem verdiğimiz bir şeyler olduğunu hatırlattığı için duygu sirenine ihtiyacımız var. Bizim yapacağımız şey siren devreye girdiğinde bizi uyardığı için ona teşekkür etmek ve yaptıklarımıza geri dönmektir. Eğer bunu yaparsak vaktimizi can sıkıcı bu duygular ve düşüncelerle savaşmak için harcamak yerine o anda her ne ile ilgileniyorsak buna devam edebiliriz. Öğrendiğimiz gibi duygu ve düşüncelerimiz üzerinde kontrol sahibi olmasak da davranışlarımızı kontrol edebiliriz ve zamanımızı bizim için önemli olan şeyleri yaparak değerlendirerek yaşamımızı zenginleştirebiliriz. Duygu sirenine teşekkür edip yaptıklarımıza geri dönmemize yardımcı olacak becerilerden birisi, oturumun başında belirttiğimiz yer açma becerisidir. Gelin bir egzersizle bunun ne olduğuna daha yakından bakalım.

5. Kağıt metaforundan sonra üyelere kürdan saplanmış köpük strafor toplar dağıtılarak bu topu sıkmaları ya da avuçlarının içerisinde serbest bırakmaları istenir ve egzersiz üzerinden yer açma kavramı üzerine

konusulur. Bu egzersizin amacı yer açma kavramının ne olduğunun pekiştirilmesidir.²

“Hoşumuza gitmeyen duygularla savaşmak yerine onlara yer açmak ne demek? Şimdi yer açma kavramını netleştirmek için bir egzersiz daha yapacağız. Size dağıttığım bu topları avucunuzun içinde tutmanızı istiyorum. Şimdi onları yavaşça sıkmayı deneyin, bu nasıl geliyor? Uzun süre böyle onları sıkarak kalırsanız ne olur? Şimdi ellerinizi açın ve avucunuzun içerisinde durmalarına izin verin, onların alanını genişletin. İkisi arasında nasıl bir fark var? diye sorularak üyelerden görüşlerini paylaşmaları istenir. Üyeler görüşlerini paylaştıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır.

“Bu topu her avucunuza konulduğunda sıkarsanız sonuç ne olur? Ellerinizi açtığınızda da bir yere gitmedi, sadece onların alanını genişlettiniz. Bu sizin durumunuza benziyor mu?. Artık bildiğiniz gibi duygu sireni kapalı olması da bu duyguların hiç gelmeyeceği anlamını taşııyordu, sadece savaşmıyor, mücadele etmiyorduk. İşte yer açma kavramı da budur; rahatsız edici ve can sıkıcı olsalar da orada olmalarına izin vermek, dikkatimizi, zamanımızı onlarla uğraşmaya değil, önem verdiğimiz davranışlarımıza yönlendirmek. Bir sonraki adımda duygu sirenimizi kapatmak ve hoşumuza gitmeyen duygularımıza yer açabilmemize yardımcı olacak bir egzersiz yapacağız.”

6. Yer açma-kabul sürecini yaşantısal olarak deneyimlemeleri için *genişleme egzersizleri* (Harris, 2016a, s.242) yapılır ve kendi yer açma deneyimleri yaşantısal egzersizlerle öğretilir. Duyguları kabul etme becerilerini geliştirebilmeleri için: Gözlemlleme, nefes, genişletme, izin verme, somutlaştırma ve normalleştirme egzersizleri yapılır. Egzersizden sonra üyelerden deneyimlemelerine dair paylaşımda bulunmaları istenir.

² Bu egzersiz Doç. Dr. K. Fatih YAVUZ tarafından geliştirilmiştir ve izniyle kullanılmıştır.

“Şimdi sizlerle gözlemlene, nefes alma, alan açma, izin verme, somutlaştırma ve normalleştirme olmak üzere altı teknikten oluşan ve yer açma sürecini içeren bir genişleme egzersizi yapacağız.

Gözlemleyin

Sizden sandalyenizde sırtınız düz ve ayaklarınız yere basarken dik bir şekilde oturmanızı istiyorum. İsterseniz gözlerinizi kapatabilir, isterseniz bir noktaya sabitleyebilirsiniz. Yavaş ve derin bir nefes alın, nefesinizin ciğerlerinize dolduğunu sonra çıktığını farkedin. (10 saniye bekleyin). Şimdi vücudunuzu başınızdan ayak parmak uçlarınıza doğru inceleyin ve incelerken ne hissettiğinizi farkedin, hangi duyguyu hissediyorsunuz. Şimdi bu duyguyu vücudunuzda en yoğun hissettiğiniz bölgeye odaklayın ve bir bilim adamı gibi bu duyguyu yakından gözlemleyin. (5 saniye bekleyin). Çok dikkatlice inceleyin. Zihninize düşünceler gelecektir, onların yoldan geçen arabalar gibi gelip gitmelerine izin verin ve dikkatinizi o duygunuza yöneltin. Bu duygu nerede başlıyor, nerede bitiyor, sınırlarını nasıl çizersiniz? En yoğun olduğu yer neresi? Hafif mi yoksa ağır mı? Hareketli mi sabit mi? Dikkatiniz düşüncelerinize kaydıgında geri dönün ve duygunuza odaklanın (5 saniye bekleyin).

Nefes alın

Bu duyguyu incelerken ona doğru nefes alın, nefesinizin bu duygunun içinde ve etrafında dolaştığını hayal edin. Bu duygunun içine doğru nefes alırken sanki bir sihirle içinizdeki bütün bu boşluğun genişlediğini hayal edin. Bu duygunun etrafında ona yer açın. Ona var olacağı bir boşluk oluşturun. Etrafını genişletin, nasıl hissediyorsanız. Bu duyguya doğru nefes alarak ve ona yer açarak..(5 saniye bekleyin).

İzin verin

Bu duygunun orada var olmasına izin verebildiğinizi görün. Bundan hoşlanmak ya da bu duyguyu istemek zorunda değilsiniz. Sadece izin verin, var olmasına müsaade edin. Gözlemleyin, ona doğru nefes alın, etrafında ona yer açın ve olduğu gibi varolmasına

izin verin. (10 saniye bekleyin). Onunla savaşmak veya onu uzaklaştırmak isteyebilirsiniz. Eğer böyle bir dürtü hissederseniz, bu yönde harekete geçmeden sadece bu dürtünüzün orada olduğunu fark edin ve duygunuzu gözlemlemeye devam edin (5 saniye bekleyin). Ondan kurtulmaya ya da onu değiştirmeye çalışmayın. Eğer kendisi değişiyorsa sorun yok, eğer değişmiyorsa o da sorun değil, amaç onu değiştirmek ya da ondan kurtulmak değil amacınız sadece ona izin vermek.. Var olmasına izin vermek (5 saniye bekleyin).

Somutlaştırın

Şimdi bu duygunuzu bir nesne olarak hayal edin, şekli nasıl olurdu? Katı mı sıvı mı gaz mı? Hareketli mi sabit mi? Ne renk? Yüzeyi nasıl? Sıcak mı soğuk mu? Kuru mu ıslak mı? Pürüzlü mü pürüzsüz mü? Yumuşak mı sert mi? (10 saniye bekleyin). Bu objeyi dikkatlice inceleyin, ona doğru nefes alın ve etrafında yer açın. Onu beğenmek ya da istemek zorunda değilsiniz, sadece ona izin verin. Sizin bu nesneden daha büyük olduğunuzu fark edin. Ne kadar büyürse büyüsün asla sizden daha büyük olmaz (10 saniye bekleyin).

Normalleştirin

Bu duygu aynı zamanda size çok değerli bir bilgi veriyor. Sizin normal bir insan olduğunuzu, hayatta önem verdiğiniz bazı şeyler olduğunu söylüyor ve siz o duygular oradayken de önem verdiğiniz şeyler doğrultusunda davranabilirsiniz. Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz.”

7. Yapılan egzersize ilişkin Yer Açma Egzersizi Formu (Form-12) ve Duygu Sirenini Fark Etme Egzersizi Formu (Form-13) ev egzersizi olarak verilir.

Duygu Sirenini Fark Etme Egzersizi:

“Önümüzdeki hafta boyunca, duygu sireninizi kapatmakla uğraştığınız zamanları yani sınav kaygınızla ve bu kaygınıza eşlik eden, hoşunuza gitmeyen diğer duygularınız ortaya çıktığında (kaygı, suçluluk, keyifsizlik, isteksizlik gibi) bu duygularla

m¼cadele ettiğiniz zamanları ve onlara yer açtığınız zamanları ve etkisini fark etmeniz için bir form vereceğim. Somutlaştırmak adına bir satırı burada doldurarak bir örnek yapalım.”

Yer Açma Egzersizi:

“Az önce yaptığımız anda olma egzersizi temel adımlarını form halinde size dağıtacağım. Duygularınızla savaştığınızı, m¼cadele etmeye başladığınızı hissettiğinizde bu yer açma egzersizini yapabilirsiniz.”

8. Oturumun özeti yapılarak üyelerden geri bildirim alınır ve oturum sonlandırılır.



Form-12 Yer Açma Egzersizi Formu

Genişleme egzersizinin amacı rahatsızlık veren zor duygulara yer açmak, onlarla mücadeleye girmeden gelip gitmelerine izin vermektir. Bu beceri sizin hoşunuza gitmeyen olumsuz duygular ortaya çıktığı zaman onlara yer açmanıza ve enerjinizi ve zamanınızı sizin için önemli olan şeylere yönlendirmenize yardımcı olur. Günde en az bir defa bu egzersizi uygulamanız önerilir.

1. Gözlemleyin: Duygunu fark et ve meraklı bir bilim adamı gibi onu gözlemle. En yoğun nerde? (10 saniye)
2. Nefes: Duygunu fark et ve onun içinde doğru nefes al. (10 saniye)
3. Genişletme: Duygunu fark et, etrafında ona alan aç ve boşluk oluştur. (10 saniye)
4. İzin verme: O duyguyu sevmek, onaylamak zorunda değilsiniz, sadece orada bulunmalarına izin verin. (10 saniye)
5. Somutlaştırma: Bu duygunun şekli nasıl, ne renk, yüzeyi nasıl? Bu nesne ne kadar büyürse büyüsün sizden daha büyük olmaz, dikkatlice gözlemleyin, içine doğru bir nefes alın ve ona bir yer açın. (10 saniye)
6. Normalleştirme: Unutmayın ki bu duygulara sahip olmak herkeste bulunan doğal bir eğilim, bizi insan yapan ve insan olmanın kaçınılmaz bir gereğidir.

Gün/ Tarih/ Zaman	Duygular	Egzersizin Sonucu

Harris, R. (2016a). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009).

Form-13 Duygu Sirenini Farketme Egzerisizi Formu

DUYGU SİRENİNİ FARKETME EGZERSİZİ			
Bu formu her gün doldurarak duygularınızla mücadele etmenin ya da onlara yer açmanın hayatınızı nasıl etkilediğini takip edebilirsiniz.			
Duygu Sirenini Farketme ve Yer Açma			
Gün/Tarih/Zaman Duygular/ Ne oldu? / Sebep olan olaylar?	Duygu sireninin devreye girdiğini farkettim ve onu kapatmaya çalıştım. Bu duygularla ne kadar mücadele ettiniz? 0=hiç 10=Çok Fazla Mücadele ettiğiniz sürede gerçekte ne yaptınız?	Duygu sirenine beni uyardığı için teşekkür ettim ve o anda yaptıklarımı geri döndüm. Duygularınız için yer açıp onların oldukları gibi var olmalarına izin verdiniz mi? Evet ise, bunu nasıl yaptınız?	Duygularınıza verdiğiniz tepkinin uzun vadeli etkileri neler oldu? Hayatınızı daha iyiye mi yoksa daha kötüye mi yönlendirdi?

Harris, R. (2016a). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009). (Mücadeleye Karşı Açık Olma Formundan yararlanılarak hazırlanmıştır.)

V. OTURUM

Amaçlar

1. Acı veren duygu ve düşüncelerin davranışlar üzerindeki etkilerini azaltabilmeye yönelik kabul becerisini geliştirebilme
2. Sınav süreciyle ilişkili düşünceleri ile birleşmelerini fark edebilme
3. Sınav kaygıları ile baş etmede bilişsel ayrışma becerilerini kullanabilme

Materyaller

- Üye sayısı kadar köpük baloncuk çubukları
- Kurşun kalem
- Renkli boya kalemleri
- Üye sayısının iki katı kadar düşünce balonu şeklinde kesilmiş A4 boyutunda kağıtlar
- Ayrışma Egzersizleri Formu
- Ayrışma Egzersizi Kayıt Formu
- Nefes Egzersizi Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Ev egzersizi gözden geçirildikten sonra ikinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır.
4. Kendinelik ve ayrışma egzersizi için köpük baloncuk çubukları dağıtılır. Zihinlerine her bir düşünce geldiğinde çubuğa üflemleri ve düşüncelerini o çıkan balonların içerisinde hayal ederek düşüncelerini izlemeleri istenir. Bu egzersizin amacı üyelerin ân ile temas etmelerini ve zihnin düşünce üreten yapısını somutlaştırarak fark etmelerini sağlamaktır. (Turrel ve Bell, 2016, s.163., Baloncukların Farkındalığı -Mindfulness of Bubbles- egzersizinden uyarlanmıştır.)

“Sırtınız dik, ayaklarınızı yere basacak şekilde oturmanızı istiyorum. Yavaş yavaş nefes alıyoruz ve nefes veriyoruz. (bir kaç defa tekrar edilir) Şimdi nefes aldığınızda havanız dolaştığı yolları fark edin. Nefes alıp verirken vücudunuzda ortaya çıkan değişiklikleri fark edin. Şimdi odanın içinde ve dışında duyabildiğiniz sesleri fark edin. Şimdi burada hep beraber olduğumuzu fark edin. Şimdi ayakkabılarınızın ayağınıza yaptığı basıncı fark edin. Şimdi elinizdeki çubukları, çubukların ellerinizle temasını fark edin. Çubuklar ne renk, şekli nasıl, kokusu var mı? Tüm dikkatinizi bu nesneye yönlendirin. Şimdi bu çubukların kapağını açabilirsiniz. Bundan sonra zihninize bir düşünce geldiğinde bu çubuğa üflemenizi istiyorum. Her bir düşünce geldiğinde çubuğa üfleyin ve düşüncelerinizin o balonların içinde olduğunu hayal ederek onları izleyin. Her yeni düşüncede yeni baloncuklar...(zihnin sürekli düşünce ürettiğini somut olarak fark etmeleri için dört-beş defa tekrar edilir) şimdi dikkatinizi tekrar nefesinize odaklamanızı istiyorum, yavaş yavaş nefes alıyoruz ve veriyoruz. Hazır olduğunuzda egzersizi bitirebilirsiniz.”

5. Bu uygulamadan sonra bağlantılı olarak zihnin bir özelliği olarak sürekli düşünce ürettiği üzerinde durularak aşağıdaki bilgiler verilir.

“Az önce yaptığımız egzersizde odanın içerisi baloncuklarla doldu fark ettiniz mi? Bir düşünce gitti, diğer düşünce geldi. Odanın içi düşüncelerle doldu. Zihnimiz adeta durmadan çalışan bir düşünce fabrikasına benziyor. Zihninizi seri üretim yapan bir düşünce fabrikasına benzetebilirsiniz. Bir ayakkabı fabrikasına sahip olan adam, ürettiği ürünleri kendi mağazasında nasıl satmak isterse aynı şekilde zihin de ürettiği düşünceleri size satmaya çalışır. Ürettiği düşünceler can sıkıcı, rahatsız edici olsa da üretmeye devam edecek ve satmak için uğraşacaktır. Sonuçta bir ayakkabı fabrikasında üretilen tüm ayakkabıları da beğenmiyoruz ama mağazada aradığımız ürünü bulamasak bile satıcılar bize zevkimize uygun olmayan ürünleri de satmak için uğraşıyorlar.”

6. Daha sonra üyelere zihnin çalışma prensibi hakkında bilgi verilir. (Harris, 2016a).

“Zihnin görevi düşünce üretmek ve bu sağlıklı bir insan zihnine sahip olduğunuzun önemli bir göstergesidir.

"Konuları yetiştiremeyeceğim.", "Bu konuyu/dersi anlamıyorum, bende bir sorun var.", "Sınavı kazanamazsam aileme karşı mahcup olurum, yüzlerine bakamam.", "Sınavdan düşük puan alırsam rezil olurum.", "Sınavda yine ellerim terleyecek, karım ağrıyacak.", "Ders çalışmak çok sıkıcı, bu konular ne işime yarayacak ki?", "Bütün arkadaşlarım çalışıyor, sınavlarda başarılılar, kesin bende bir sorun var.", "Ya üniversite sınavında da çok kaygılanırsam, ellerim terlerse, tuvaletim gelirse", "Bu kaygı hiç geçmeyecek.", "Eğer kazanamazsam her şey biter."

Bu düşünceler size tanıdık geliyor mu? “Ders çalışırken, gün içerisinde, sınavdan önce, sınav anında ya da sınavdan sonra zihninizin ürettiği düşüncelere benziyor mu?” (cevap beklenir.) Belirttiğiniz gibi bu düşünceler size hiç yabancı değil ve geçtiğimiz oturumlarda da konuştuğumuz gibi bu düşüncelerden kurtulmaya çalışmak için birçok yol denediniz. Ya da bu düşüncelerin sizi yönlendirmesi ile sonradan istemediğiniz sonuçlar ortaya çıkaran davranışlar planladınız. Keşke bir yolu olsa da istediğimiz zaman bu düşüncelere hiç zihnimize gelmeyecek şekilde bir son verebilsek ve sınav kaygısından da kurtulsak diye düşünüyor da olabilirsiniz. Bu yoğun sınav sürecinde bu ve benzeri düşüncelerin zihninize gelmesi bir sorun olduğunun göstergesi değildir, aksine bu düşünceler sağlıklı bir insan zihnine sahip olduğunuz anlamına gelir.”

Zihnimiz ne işe yarar? Plan yapar, problem çözer, hayal kurar, aklı yürütür, bizi tehlikelerden korur. Bazen sizi rahatsız eden, yapmak istediklerinizden sizi alıkoyan, kurtulmak istediğiniz düşünceler üretiyor olabilir. Zihnimizin ürettiği bu düşünceler sıklıkla doğrudur, gerçeği yansıtır. Ancak yine sıklıkla her

zaman ve her şartta işimize yaramayan inançlardan, fikirlerden, yargılardan oluşurlar. Nasıl ki girdiğimiz ayakkabı mağazasından satıcının söylediği bütün ürünleri almıyor, beğendiğimiz ve işimize yarayacak olan ürünleri alıyorsak, zihnimizin ürettiği düşüncelerden de işimize yarayanları almak, işimize yaramayanlarla aramıza ise mesafe koyarak davranışlarımızı olumsuz yönde etkilemelerine izin vermemek için ayrışma becerisi üzerinde çalışacağız.”

7. “Şimdi sizlere bu odada kaç kişi var desem” diye bir soru yöneltilir?. “Bu odada bir de bizim zihinlerimiz var.” denir ve bir düşünce balonu şeklinde kağıtlar dağıtılır ve zihinlerinin onlara sınav kaygıları ile ilişkili olan sürekli söylediği, en çok rahatsız eden, hoşlarına gitmeyen, sürekli tavsiyelerde bulunan düşünceleri yazmaları istenir. Bu aşamada amaç sınav kaygıları ile ilişkili olarak birleştikleri düşüncelerle aralarına mesafe koyarak bir adım geriden bakabilmelerini sağlamaktır.

“Önünüzdeki kağıtların üzerinde duran bu düşüncelerinize uzaktan bakmak nasıl geliyor?”

“Sürekli onlara cevap vermeyi mi, yoksa sınavlarınıza ve derslerinize odaklanmayı mı tercih edersiniz?”

“Bundan sonraki aşamalarda bu düşüncelerin davranışlarınıza üzerindeki etkisini azaltmak için, bu düşüncelerle aranızda mesafe koymanıza ve etkisinin azalmasına yardımcı olacak egzersizler yapacağız.”

8. Düşünce balonu şeklindeki boş kâğıtlar ve renkli boya kalemleri dağıtılarak daha önceki düşünce balonuna yazdıkları sınav kaygıları ile ilişkili olan, kendilerini rahatsız eden, tavsiyelerde bulunan, daha önce yazdıkları ve kurtulmak istedikleri düşünceleri renkli kalemlerle yazmaları, boyamaları ve şekillerle süslemeleri istenir. Müzik eşliğinde bu çalışmayı yapabilirler. Bu fizikselleştirme egzersizinin amacı (Hayes vd., 1999, s. 170) düşüncelerden ayrışmayı kolaylaştırmaktır. Bu egzersiz sonunda üyelerin sınavla ilgili düşünceleri ile aralarına mesafe koyabilmeye başlamaları beklenmektedir.

Zihniniz size bu egzersizi yaparken belki “bunun saçma olduğunu” söyleyecek, “Niye böyle bir şey yapıyorsun?” diye

sorgulayacak. Bu egzersizi yaparken zihninize böyle düşünceler geldiğinde bunu fark edin, zihninize teşekkür edin ve tekrar yaptığınız işe geri dönün.”

Boyama işlemi bittikten sonra üyelere boyadıkları düşüncelerle ilgili paylaşımda bulunmaları için söz verilir, düşüncelerle aralarına mesafe koyma üzerine konuşulur.

9. *Düşüncem Şarkı Olursa Egzersizi* (Hayes vd., 1999)

Kendinizi tamamen o düşünceye vererek 10 saniye boyunca sadece o düşünceye yoğunlaşın.

İçinizden bu düşünceyi “iyi ki doğdun” melodisiyle tekrarlayın.

Düşüncelerinize ne oldu? İlk söylediğiniz cümle ile sonraki kurduğunuz cümlelerin etkisindeki farkı farkedebildiniz mi? diye sorularak üyelere paylaşımda bulunmaları istenir, mesafe koyamadıklarını belirtirlerse egzersiz farklı bir düşünceyle tekrar denir.

10. Sahip oldukları bu düşüncelerin eylemlerini belirlemediğini, istedikleri hayat doğrultusunda ilerlemelerinde kendi eylemlerini seçme şansına sahip olduklarını göstermek amacıyla aşağıdaki bilgiler verilir ve yapılacak “Ne Söylediğini Yapma” egzersizinden (Monestès ve Villatte, 2013; akt.; Stoddard ve Affari, 2014, s. 75) uyarlanan aşağıdaki egzersizle düşüncelerin her zaman davranışları etkilemediği gösterilir.

Duygu ve düşünceler davranışlarımızı belirlemekte mi, yoksa acaba davranışlarımızın üzerinde bizim seçim yapma şansımız var mı? Şimdi sizlerle bir egzersiz yapalım. Zihninizin size bu odada dolaşamayacağınızı, yürüyemeyeceğinizi söylemesine izin verin. Bunun için 15 saniye bu düşüncelere odaklanın. (15saniye sonra) Şimdi zihniniz size bunu söylerken odanın içinde bir kaç tur atın.”

Peki ya hiç aşağıdaki deneyimleri yaşadığınız oldu mu?

Zihniniz size bitiremeyeceğinizi söylediği halde bir ödevi bitirmek

Zihninizin size çözemeyeceğinizi söylediği bir soruyu çözebilmek

*Üzgün hissederken mutlu olduğunuzda yaptığınız şeyleri yapmak
Birine kızdığınız halde hiçbir şey olmamış gibi davranmak*

*“Bu egzersizin kendi durumunuzla nasıl bir ilişkisi olabilir?”
diye sorularak sınav kaygılarıyla bağlantı kurmaları istenir. “Bu
deneyde gördüğünüz ve sorulara verdiğiniz cevaplarda olduğu
gibi düşüncelerimiz ve duygularımız her zaman davranışlarımızı
belirlemez, kontrol etmez, yönlendirmezler. Bizim kendi
davranışlarımız üzerinde seçim yapma şansımız vardır. Artık
düşüncelerimizin eylemlerimiz üzerinde düşündüğümüz kadar
kontrol sahibi olmadığımızı ve ayrışma egzersizlerini biliyoruz. Peki
ya zihnimize gelen bu düşünceler doğruysa ne yapacağız?”*

11. Düşüncelerin içerğindense işlevlerini sorgulamalarını sağlamak için üyelere bu sorular yöneltilir. *“Bu düşünce ne işime yarıyor? Önemseydiğim şeylere beni yaklaşıtırıyor mu yoksa uzaklaşıtırıyor mu?”* (Harris, 2016a, s. 221). Üyelere aşğıdaki sorular yöneltilir ve paylaşımda bulunmaları istenir.

*Belki de gerçekten başarısız olduğunuz bazı dersler var?
Zihnimize gelen düşüncelerin bazıları belki de gerçeğı yansıtırıyor
olabilir. Böyle bir durumda kendimize şu soruyu soruyoruz. “Bu
düşünce benim ne işime yarıyor? Mesela;*

*“Gerçek olduğunu düşündüğünüz bu düşüncelerin sınav
kaygınızla ilişkili olarak nasıl yararı oluyor?”*

*“Bu düşünceler doğrultusunda davranmanız istediğiniz hayatı
yaşamanızda size yardımcı olur mu?”*

*“Sınav dönemi boyunca hayatınızı bu düşünceler yönetse bunun
sonuçları neler olur, istediğiniz doğrultuda ilerlemenizde yardımcı
olur mu?”*

12. Ayrışma becerilerinin pekiştirilmesi için ev egzersizi verilir ve ayrışma egzersizlerinin yazdığı liste ile birlikte kayıt tutmaları için form dağıtılır (Form-14 ve Form-15) ve form üzerinden kısa bir örnek verilir.
13. Kendindelik becerilerinin pekişmesi için ev egzersizi olarak nefes egzersizi verilir. (Form-16)

14. Üyelerin paylaşımında bulunmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur ve üyelerden geribildirim alınır. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.



Form-14 Ayrışma Egzersizleri Formu

Size rahatsızlık veren, kaygılandıran düşüncelerinize kapılıp gittiğiniz zaman aşağıda yer alan egzersizlerden istediğinizi seçerek yazılan adımları izleyin:

A) Benim Diye Bir Düşüncem Var (Harris, 2016a, s. 198)

1. Kendinizi tamamen o düşünceye vererek 10 saniye boyunca sadece o düşünceye yoğunlaşın. (Ben X'im) ”

2. Şimdi aynı düşünceyi “Benim diye bir düşüncem var.” kalıbıyla tekrar edin. (Örneğin “benim x olduğuma dair bir düşüncem var.)

3. Şimdi aynı düşünceyi şu düşünce kalıbıyla tekrar etmenizi istiyorum “Benim bir düşüncem olduğunu farkettim.

B) Düşüncem Şarkı Olursa (Hayes vd., 1999)

1. Kendinizi tamamen o düşünceye vererek 10 saniye boyunca sadece o düşünceye yoğunlaşın.

2. İçinizden bu düşünceyi “iyi ki doğdun” melodisiyle tekrarlayın.

C) Komik Sesler Egzersizi (Hayes vd., 1999)

1. Kendinizi tamamen o düşünceye vererek 10 saniye boyunca sadece o düşünceye yoğunlaşın.

2. Bu düşünceyi bir çizgi film karakteri, spiker, film kahramanının ağzından söyletin.

D) Boyama-Fizikselleştirme Egzersizi (Hayes vd., 1999)

Kaynak: Harris, R. (2016a). *ACT’i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009). (10 Nefes Alın egzersizinden uyarlanmıştır.)

Kaynak: Hayes, S., Strosahl, K.D. ve Wilson, K.G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. London: The Guilford Press

Form-15 Ayrışma Egzersizi Kayıt Formu

Tarih – Yer - Ne oldu?	Zihnim Bana Ne Söyledi?	Hangi Egzersizi Uyguladım?	Nasıl Bir Etkisi Oldu?	Düşüncelerinize Kapılıp Gittiyseniz Bunun Nasıl Bir Maliyeti Oldu?

Form-16 Nefes Egzersizi Formu

Aşağıda gün içerisinde, duygu ve düşüncelerinizin fırtırasında kaybolduğunuzda uygulayabileceğiniz pratik bir kendinelik egzersizi yer almaktadır.

1. 4'e kadar sayarak yavaşça nefes alın ve yine 4'e kadar sayarak nefesinizi yavaşça verin. Bunu 5 defa tekrarlayın.
2. Nefes alıp verirken ciğerlerinizin nasıl dolduğunu ve boşaldığını, göğüs kafesinizin nasıl yüklendiğini ve nasıl alçaldığını farketin.
3. Bu sırada zihninize gelen düşüncelerin gökyüzündeki bulutlarmış gibi gitmesine izin verin, sadece izleyin.
4. Tekrar nefesinize odaklanın, ciğerlerinizin nasıl dolup boşaldığını farketin.
5. Bulunduğunuz mekandaki eşyalara, duyduğunuz seslere, dokunabildiklerinize, koklayabildiklerinize odaklanın.

Kayıt Çizelgesi

Tarih	Kazançlar/Zorluklar

Kaynak: Harris, R. (2016a). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009). (10 Nefes Alın egzersizinden uyarlanmıştır.)

VI. OTURUM

Amaçlar

1. Kim olduklarına dair birleştikleri düşüncelerini fark edebilme
2. Kim olduklarına dair birleştikleri düşünceleri ile ayrışabilme
3. Bağlamsal benliği deneyimleyebilme
4. Yer açma becerilerini uygulayabilme
5. Kendine şefkati deneyimleyebilme

Materyaller

- Üye sayısı kadar kalem
- Üye sayısı kadar karton bardak
- Not kâğıtları
- Kendini Tanımlama Formu
- Hikâyene Bir İsim Ver Formu
- Yer Açma Egzersizi Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Ev egzersizleri gözden geçirilir. Bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulur. Varsa sorular ve zorluklar ele alınır.
4. Daha sonra zihnin hikâye anlatıcı bir özelliğe sahip olduğuna dair aşağıdaki bilgiler verilerek oturumun amacı açıklanır (Harris, 2016a; Harris, 2016b).

Zihnimizin görevi ve işlevi nedir? Plan yapar, problem çözer, hayal kurar, akli yürütür, bizi tehlikelerden korur. Bazen bizi rahatsız eden, yapmak istediklerimizden bizi alıkoymaya çalışan, kurtulmak istediğimiz düşünceler ürettiyor olabilir. Zihnimizin ürettiği bu düşünceler sıklıkla doğrudur, gerçeği yansıtır. Ancak yine sıklıkla her zaman ve her şartta işimize yaramayabilecek inançlardan, fikirlerden, yargılardan oluşurlar. Bazen nasıl birisi

olduğumuzdan bahseder (“Çalışkansın”, “Tembelsin”, “Beceriksizsin”, “Herkes senden daha iyi/zeki/çalışkan, sen hiç yeterli değilsin”, “Daha iyi olmalısın”, “Akıllısın”, “Hiçbir şeyi beceremiyorsun”, “Özgüvenin yok, yetersizsin” vb.), yaptığımız/yapacağımız şeylere dair (ders çalışmak, soru çözmek, deneme sınavına girmek vb.) yargılarını, fikirlerini dile getirir (“Konuları yetiştiremeyeceksin”, “Anlamayacaksın”), bize bizimle ilgili hikâyeler anlatır. Hikâye anlatıcı zihnimiz bizimle ilgili bu hikâyeleri anlatırken aslında hiç de kötü niyetli değildir. Daha önceki oturumlarımızda da bahsettiğimiz gibi zihnimiz problemleri bulucu ve sorunlarımızı çözücü yapısıyla sadece bizi korumak ve problemler karşısında önlem almamıza yardımcı olmak istiyor. Bu nedenle bir “problem çözme makinesi” olan zihnimizin anlattığı hikâyeler genellikle olumsuzdur ve hikâyelerini anlatırken onu dikkatle dinlememizi, bütün dikkatimizi ona yöneltmemizi ister. Bizim amacımız ise zihnimizin anlattığı hikâyelerin doğruluğunu veya yanlışlığını sorgulamak değil, hayatımızda istediğimiz yönde ilerlerken, istediğimiz davranışı sergilememizde bu hikâyelerin bize faydası olup olmadığına bakmaktır. Örneğin siz ders çalışırken zihniniz size “Yetersizsin.” veya “Herkes senden daha çalışkan daha akıllı.” diye hikâyeler anlattığında bu hikâyeleri dikkate alıp onlar doğrultusunda davranmak sizi olmak istediğiniz öğrenci profiline yaklaştırıyor mu yoksa uzaklaştırıyor mu?” Bu oturumda davranışlarımızı hikâye anlatıcı zihnimizin anlattığı, hoşumuza gitmeyen hikâyelerin etkisinden nasıl kurtarabileceğimiz üzerinde çalışacağız.

5. Bu açıklamadan sonra “Zihniniz size kendinizle ilgili hikâyeler anlatırken sizi nasıl tanımlıyor?” sorusu yöneltilerek kendilerini nasıl tanımladıklarını yazmaları için Form-17 verilir (Hayes ve Ciarrochi, 2015, s.449). Üyeler bu formu doldururken her bir üyeye karton bardaklar ve not kâğıtları dağıtılır. Üyeler formu doldurduktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

Kelimeleri kendisiyle kim bağladı? (Üyelere söz verilir.) Bağladığı kelimeleri kullanan kim? (Üyelere söz verilir.) Evet, siz kelimeleri kullanan ve bağlayan kişisiniz ama kelimeler değilsiniz.

Kaç kelime kullandığının, kendinizle kaç kelimeyi bağladığının bir önemi yok. Siz hep ordasınız ve kelimelerden ayrısınız. Siz bu kelimeler değil, kelimeleri tutan kişisiniz. Mesela önünüzdeki bardakları düşünün. Bu bardak içine kaç farklı içecek alır? (Üyelere söz verilir.) İçine koyduğumuz içeceğin türü bardağın ne olduğunu değiştirir mi? (Üyelere söz verilir). Üyelere dağıtılan küçük kâğıtlara egzersizde yazdıkları kelimeleri yazmaları istenir. Kendinizi tanımladığınız kelimeleri not kâğıtlarına yazıp bardağın içine koymanızı istiyorum. Bardak değişti mi? Sadece Olumlu tanımlamaları koysak bardak değişti mi? Ya da sadece olumsuz tanımlamaları koysak bardak değişir mi? Gördüğünüz gibi içine ne koyduğumuzun bir önemi yok. Bu bardağı içine koyduklarımızla tanımlamıyoruz. Bu bardak sadece onları taşıyan şey. Şimdi kendinizi bu bardağın yerine koyun. Bardakları sadece olumlu düşüncelerle doldursak taşıyabilir mi? Olumsuz düşüncelerle doldursak taşıyabilir mi? Bardak yani siz hep orada mısınız? Kelimeler değişti ama siz hep oradasınız. Bu süper bir şey. Demek ki siz kafanızın içindeki kelimelerden daha fazlasınız. Onları değiştirmenize ya da onlarla savaşmanıza gerek yok. Onların dediği gibi davranmak zorunda değilsiniz. Siz kullandığınız kelimelerden ayrıysanız ve onlardan daha fazlasıysanız onların dediği gibi davranmayacak enerjiye ve güce sahipsiniz. Artık kendinizin kafanızın içindeki kelimelerden daha fazlasını olduğunu biliyorsunuz. Bunun sınav kaygısı ile nasıl bir ilişkisi var? diye sorularak öğrenilenlerin sınav kaygısı ile ilişkilendirilmesi istenir.

6. Bir önceki yaptıkları egzersizden yola çıkarak üyelere sınav kaygısıyla ilişkili olan ve kendilerini bağladıkları kelimeleri yazmaları istenir. (Örn: Başarısızım, yetersizim, tembelim, sorumsuzum vs. gibi)
7. “Hikayene bir isim ver” uygulaması ile kavramsal benliklerinden ayrışmaları pekiştirilir (Harris, 2016b, s. 77-88).

“Zihninizin sınav kaygısı ile ilişkili olarak en sık yazdığı hikâyeye bir isim vermenizi istiyorum. Mesela “Ben yeteneksizim hikâyesi.” Bundan sonra zihniniz sizinle ilgili hikâyeye anlatmaya başladığı zaman, bunu yaptığı için zihninize cevap vermek yerine ona tavsiyeleri için teşekkür etmeye ne dersiniz?

“Yine ben yeteneksizim hikâyesini anlatmaya başladın, benimle paylaştığın için teşekkür ederim.’ deyin ve onunla tartışmak ya da söylediklerini dikkate almak yerine önem verdiğiniz şeyler (ki burada bulunmamızın nedeni olan ders çalışmak veya sınavda soruları okuyup cevaplamak) doğrultusunda davranmaya devam edin. Siz zihninizin ürettiği kelimelerden, hikâyelerden farklısınız, onlardan daha fazlasısınız, artık bunu biliyorsunuz. Bunu yapmak size nasıl geliyor?” diye sorularak üyelerden paylaşımda bulunmaları istenir.

8. Bağlamsal benlik kavramının pekişmesi ve duygu ve düşüncelerden ayrışmalarına yardımcı olmak için aşağıdaki metafor anlatılır (Stoddard, 2013; akt. Stoddard ve Affari, 2014, s. 120). Metafordan sonra ise okul müdürü-öğrenci örneği üzerinden hiyerarşik çerçeve ile ayrışma çalışılır.

Öğrencilerle dolu bir sınıf hayal edin. Bazıları öğretmene cevap veren, sıraların altına sakız yapıştıran ve öğretmen bakmadığında telefonuyla uğraşan, derslerle pek alakası olmayan “yaramaz” öğrencilerdir. Bazıları öğretmeni dikkatle dinleyen, iyi notlar alan “iyi” öğrencilerdir. Bazıları masalarında oturup nispeten farkedilmeden giden “ortalama” öğrencilerdir. Daha sonra, odanın önünde bütün öğrencileri değerlendiren, sorunlu öğrencileri sürekli uyan, onlara dikkat etmelerini ve iyi öğrenci olmalarını söyleyen, iyi öğrencileri ise takdir eden ve kâğıtlarına altın yıldızlar koyan bir öğretmen var.

Düşünceleriniz ve duygularınız sınıftaki öğrenciler gibidir: bazıları olumsuz, bazıları olumlu, bazıları ise tarafsız, nötr. Ayrıca, düşüncelerinizi ve duygularınızı değerlendirme eğiliminde olan bir parçanız da var. Bu parçanız olumsuz düşünceleri yumuşatmaya

çalışan, onları uyaran ve olumlu düşünceleri altın bir yıldız vererek canlı tutmaya çalışan öğretmen gibi olan tarafınız. Ancak bu hikâyenin başka bir kısmı daha var: öğrencileri ve öğretmeni içeren sınıf. Sınıf hem bu öğrenciler ve öğretmenlerle yakın temas halindedir hem de onlardan da ayırdır. İçinde sadece sorunlu öğrenciler de olsa, takdir edilen başarılı öğrenciler de olsa değişmeyen, onları taşıyan bir oda. Az önce yaptığımız örnekteki bardak gibi. Siz de öğrenciler ya da öğretmenden - düşünceler, duygular ya da değerlendirmelerden - ibaret değilsiniz. Siz aslında o öğrencileri ve öğretmeni gözlemleyebildiğiniz büyük bir alana sahiptiriz yani sınıfa..

9. Üyelerin kabul becerilerini pekiştirmek için dördüncü oturumunda uygulanan ve genel bir duygu/his için yapılan yer açma egzersizi (Harris, 2016a) bu oturumda sınav kaygısı için yapılır. Yönergelere ek olarak kendine şefkat uygulaması da eklenmiştir. Egzersiz sonunda üyelerden geribildirim alınır.

“Gözlemleyin

Sizden sandalyenizde sırtınız düz ve ayaklarınız yere basarken dik bir şekilde oturmanızı istiyorum. İsterseniz gözlerinizi kapatabilir, isterseniz bir noktaya sabitleyebilirsiniz. Yavaş ve derin bir nefes alın, nefesinizin ciğerlerinize dolduğunu sonra çıktığını fark edin. (10 saniye bekleyin). Şimdi sınavla ilgili olarak kaygılandığınız bir ana dönmenizi istiyorum. Şu an neredesiniz? Evde, dershanede, okulda ya da başka bir yerde olabilirsiniz.. Yanınızda kimler var? Belki yalnızsınız. Ne yapıyorsunuz? Belki ders çalışıyorsunuz, belki sınavdasınız (10 saniye bekleyin.) Tam o anda zihniniz size ne söylemeye başlıyor? Vücudunuzda neler hissediyorsunuz. Şimdi vücudunuzu başınızdan ayak parmak uçlarınıza doğru inceleyin ve bu kaygıyı vücudunuzda en yoğun nerede hissediyorsunuz? En çok nerenizde yoğunlaşıyor. Bu kaygıyı hissettiğiniz bölgeye odaklayın ve bir bilim adamı gibi bu duyguyu yakından gözlemleyin. (5 saniye bekleyin). Çok dikkatlice inceleyin. Zihninize düşünceler gelecektir, onların yoldan geçen arabalar gibi gelip gitmelerine izin verin ve dikkatinizi o duygunuza yöneltin. Bu duygu nerede başlıyor, nerede

bitiyor, sınırlarını nasıl çizersiniz? En yoğun olduğu yer neresi? Hafif mi yoksa ağır mı? Hareketli mi sabit mi? Dikkatiniz düşüncelerinize kaydığında geri dönün ve duygunuza odaklanın (5 saniye bekleyin).

Nefes alın

Bu duyguyu incelerken ona doğru nefes alın, nefesinizin bu duygunun içinde ve etrafında dolaştığını hayal edin. Bu duygunun içine doğru nefes alırken sanki bir sihirle içinizdeki bütün bu boşluğun genişlediğini hayal edin. Bu duygunun etrafında ona yer açın. Ona var olacağı bir boşluk oluşturun. Etrafını genişletin, nasıl hissediyorsanız. Bu duyguya doğru nefes alarak ve ona yer açarak..(5 saniye bekleyin).

İzin verin

Bu duygunun orada var olmasına izin verebildiğinizi görün. Bundan hoşlanmak ya da bu duyguyu istemek zorunda değilsiniz. Sadece izin verin, var olmasına müsaade edin. Gözlemleyin, ona doğru nefes alın, etrafında ona yer açın ve olduğu gibi varolmasına izin verin. (10 saniye bekleyin). Onunla savaşmak veya onu uzaklaştırmak isteyebilirsiniz. Eğer böyle bir dürtü hissederseniz, bu yönde harekete geçmeden sadece bu dürtünüzün orada olduğunu fark edin ve duygunuzu gözlemlemeye devam edin (5 saniye bekleyin). Ondan kurtulmaya ya da onu değiştirmeye çalışmayın. Eğer kendisi değişiyorsa sorun yok, eğer değişmiyorsa o da sorun değil, amaç onu değiştirmek ya da ondan kurtulmak değil amacınız sadece ona izin vermek.. Var olmasına izin vermek (5 saniye bekleyin).

Somutlaştırın

Şimdi bu duygunuzu bir nesne olarak hayal edin, şekli nasıl olurdu? Katı mı sıvı mı gaz mı? Hareketli mi sabit mi? Ne renk? Yüzeyi nasıl? Sıcak mı soğuk mu? Kuru mu ıslak mı? Pürüzlü mü pürüzsüz mü? Yumuşak mı sert mi? (10 saniye bekleyin). Bu objeyi dikkatlice inceleyin, ona doğru nefes alın ve etrafında yer açın.

Onu beğenmek ya da istemek zorunda değilsiniz, sadece ona izin verin. Sizin bu nesneden daha büyük olduğunuzu fark edin. Ne kadar büyürse büyüsün asla sizden daha büyük olmaz (10 saniye bekleyin).

Normalleştirin

Bu duygu aynı zamanda size çok değerli bir bilgi veriyor. Sizin normal bir insan olduğunuzu, hayatta önem verdiğiniz bazı şeyler olduğunu söylüyor ve siz o duygular oradayken de önem verdiğiniz şeyler doğrultusunda davranabilirsiniz. Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz.”

Kendine Şefkat

Şimdi bir elinizin çok sevdiğiniz bir insanın şefkatli, merhametli eli olduğunu hayal edin ve o elinizi vücudunuzda o duygunun bulunduğu yere yerleştirin. O duyguya yer açmak için o şefkatli el o bölgeyi genişletiyor ve yumuşatıyor. Duygunun olduğu bölgeyi o şefkatli el ile nazikçe tutun, sanki çok korkmuş küçük bir çocuğu ya da yaralı küçük bir kuşu tutar gibi tutun. Elinizi oradan uzaklaştırırken o duygunun içine doğru nefes alın ve etrafını genişleterek ona yer açın. Her nefes aldığınızda duygunun çevresinin genişlediğini farkedin (5 saniye bekleyin). Artık duygunuz orada rahatça hareket edebilirken siz de önem verdiğiniz şeyler doğrultusunda davranabilirsiniz. Nefes alın ve verin (5 saniye bekleyin). Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz.”

10. Oturumda öğrenilen becerileri günlük hayatlarında uygulamaları ve bu becerilerin pekiştirilmesi için “Hikâyene Bir İsim Ver Formu” ve “Yer Açma Egzersizi Formu” ev egzersizi olarak verilir (Form-18 ve Form-19).
11. Üyelerin paylaşımında bulunmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur ve üyelerden geribildirim alınır. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.

Form-17 Kendini Tanımlama Formu

Siz	Kendinizi Bağladığınız İçerik (Kelime)	
Ben		birisiyim.
Ben		birisi değilim.
Ben		değer veririm.
Ben		severim.
Ben		nefret ederim.
Ben		önemli olduğuna inanırım.
Ben		konusunda yetenekliyim.
Ben		konusunda yeteneksizim.
Ben	sevilebilir birisiyim çünkü	
Ben	sevilmez birisiyim çünkü	
Ben	iyiyim çünkü	
Ben	kötüyüm çünkü	
Ben	güçlüyüm çünkü	
Ben	zayıfım çünkü	

Hayes, L. ve Ciarrochi, J. (2015). *The Thriving Adolescent*. Oakland: Harbinger Publications
 (“Sen Kimsin?” -Who You Are?- Egzersizinde kullanılan formdan uyarlanmıştır.)

Form-18 Hikâyene Bir İsim Ver Formu

Tarih - Yer	Zihnimin Anlattığı Hikâyenin Adı	Hangi Egzersizi Uyguladım?	Nasıl Bir Etkisi Oldu?	Hikâyeye kapılıp gittiyseniz bunun enerjiniz, zamanınız vs. üzerinde nasıl bir maliyeti oldu?

AYRIŞMA EGZERSİZLERİNİ HATIRLAYALIM

- A)** Benim Diye Bir Düşüncem Var Egzersizi: Şimdi bu hikayeyi “Benim..... diye bir düşüncem var.” kalıbıyla tekrar edin. (Örneğin “benim x olduğuma dair bir düşüncem var.)
- B)** Boyama Egzersizi
- C)** Düşüncem Şarkı Olursa Egzersizi: Bu hikâyeyi “iyiki doğdun” melodisiyle tekrarlayın.
- D)** Komik Sesler Egzersizi: Bu hikâyeyi bir çizgi film karakteri, spiker, film kahramanının ağzından söyletin.

Form-19 Yer Açma Egzersizi Formu

Yer açma egzersizinin amacı rahatsızlık veren zor duygulara yer açmak, onlarla mücadeleye girmeden gelip gitmelerine izin vermektir. Bu beceri sizin hoşunuza gitmeyen olumsuz duygular ortaya çıktığı zaman onlara yer açmanıza ve enerjinizi ve zamanınızı sizin için önemli olan şeylere yönlendirmenize yardımcı olur. Günde en az bir defa bu egzersizi uygulamanız önerilir.

1. Gözlemleyin: Duygunu farket ve meraklı bir bilim adamı gibi onu gözlemler. En yoğun nerde? (10 saniye)
2. Nefes: Duygunu farket ve onun içinde doğru nefes al. (10 saniye)
3. Yer Açma: Duygunu farket, etrafında ona alan aç ve boşluk oluşturun. (10 saniye)
4. İzin verme: O duyguyu sevmek, onaylamak zorunda değilsiniz, sadece orada bulunmalarına izin verin. (10 saniye)
5. Somutlaştırma: Bu duygunun şekli nasıl, ne renk, yüzeyi nasıl? Bu nesne ne kadar büyürse büyüsün sizden daha büyük olmaz, dikkatlice gözlemleyin, içine doğru bir nefes alın ve ona bir yer açın. (10 saniye)
6. Normalleştirme: Unutmayın ki bu duygulara sahip olmak herkeste bulunan doğal bir eğilim, bizi insan yapan ve insan olmanın kaçınılmaz bir gereğidir.
7. Kendine şefkati geliştirme: Bir elinizin çok sevdiğiniz bir insanın şefkatli, merhametli eli olduğunu hayal edin. Duygunun olduğu bölgeyi o şefkatli el ile nazikçe tutun, sanki çok korkmuş küçük bir çocuğu ya da yaralı küçük bir kuşu tutar gibi tutun.

Gün/ Tarih/ Zaman	Duygular	Egzersizin sonucu

VII. OTURUM

Amaç

1. Kabul-yer açma ve kendinelik becerilerini pekiştirebilme
2. Grup sürecinde elde edilen kazanımları fark edebilme
3. Gruptan olumlu duygular ile ayrılabilme

Materyaller

- Üye sayısı kadar kalem
- Oturum Değerlendirme Formu

Süreç

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta neler yaptıkları sorularak, gönüllü üyelerin kendilerini kısaca ifade etmeleri istenir.
2. Bu paylaşım aşamasından sonra, bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Ev egzersizleri gözden geçirilir. Bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulur. Varsa sorular ve zorluklar ele alınır.
4. Son oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır.
“Bu oturumda geçtiğimiz altı oturumun genel bir değerlendirmesini yapmanızı ve grup sürecinde elde ettiğiniz kazanımlarınızı değerlendirmenizi isteyeceğim. Daha sonra eğlenceli bir uygulamayla vedalaşmamızı yaparak grubu sonlandıracağız.
5. Oturumların özeti yapılmadan önce üyelerin kabul becerilerinin pekişmesi için 6. Oturumda yapılan yer açma egzersizi yapılır.
6. Üyelerin duygu ve düşüncelerine kapıldıkları anları farkettilerinde “anda olma” becerilerini pekiştirmek için Demir Atma Egzersizi (Harris, 2016a, s. 295) öğretilir. İhtiyaçları olduğu durumlarda Egzersizi uygulayabilmeleri için yönergeler öğrencilere dağıtılır (Form-20).
7. Daha sonra süreç içerisinde el alınan anda olma, ayrışma, kabul, değerler, değerler doğrultusunda davranış ve gözlemleyen benlik üzere ACT’de yer alan temel kavramlarla ilgili kazanımlarını değerlendirmeleri için Oturum Değerlendirme Formu (Form-21) dağıtılır. Daha sonra her üyeden kazanımlarını ve grup sürecinden öğrendiklerini sözlü olarak paylaşmaları

istenir. İlk oturumdan itibaren altı oturum da temel amaçlarıyla birlikte grup lideri tarafından, üyelerinde katılımıyla özetlenir.

“Şimdi geçtiğimiz altı oturumda elde ettiğiniz kazanımlara dönük değerlendirmelerinizi yazmanız için bir form dağıtacağım. Formu doldurduktan sonra ise sizlerden hem kazanımlarınızı hem de grup sürecinden öğrendiklerinizi ve günlük hayatınıza neler kattığını paylaşmanızı isteyeceğim.”

8. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmasını sağlamak için Sevgi Bombardımanı alıştırması yapılır (Voltan-Acar, 2013, s.57). Bu alıştırmada sırayla her üye odanın ortasına geçer ve diğer üyelerden ortada bulunan üye hakkında olumlu duygularını, düşüncelerini söylemeleri istenir. Her üye için bu uygulama tekrar edilir. Alıştırma bitince grup üyelerine söz hakkı verilir.
9. Grup lideri genel olarak grup ve süreçle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder, üyelere katılımları ve paylaşımları için teşekkür eder ve grup sonlandırılır.

Form-20 Demir Atma Egzersizi

Günlük hayatınızda, ders çalışırken, sınav anında ya da benzer durumlarda duygu ve düşünce fırtınasına yakalandığın zaman;

1. Demir at.
2. Ayaklarını yere sıkı bir şekilde it.
3. Yeri ayaklarının altında hisset.
4. Oturduğun yerde doğrul be neyi görebildiğini fark et.
5. Neyi duyabildiğini fark et.
6. Şu anda ne yaptığını farket.
7. Bir kaç derin nefes al ve ayaklarına doğru nefesini göndermeye başla.
8. Ayaklarından yere doğru yavaşça baskı yaptığını hayal et.
9. Ve aklının seni nasıl farklı yerlere çektiğini fark et ve anda kalmaya başladığını gör.
10. Etrafındaki nesneleri fark et.
11. Şimdi burada ne yaptığını fark et.

Harris, R. (2016a). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. (H. Karatepe ve F. Yavuz, Çev. Ed.) İstanbul: Litera Yayıncılık (2009).

Form-21 Oturum Değerlendirme Formu

Kendinelik (Demir Atma, Gözlemleme)

.....

.....

.....

Ayrışma (Düşüncelere ve zihninizin yazdığı hikayelere bir adım geriden bakabilme)

.....

.....

.....

Kabul-Yer Açma (Hoşunuza gitmeyen duygulara yer açma “İstenmeyen bir misafire oda yapmak gibi.”)

.....

.....

.....

Değerler (Mezuniyet yıllığı örneğini hatırlayalım)

.....

.....

.....

.....

Değerler Doğrultusunda Davranış (Değerleriniz doğrultusunda gerçekleştirmek istediğiniz hedefler)

.....

.....

.....

Ek-8: Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) Temelli Psikoeğitim Programı

I. OTURUM

Amaçlar

1. Liderle ve diğer üyelerle tanışma
2. Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma
3. Sınav kaygıları ile ilişkili paylaşımda bulunabilme
4. Sınav kaygısının fizyolojik, duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtilerini tanımlayabilme

Süreç

1. Grup üyeleri ile tanışma: ACT temelli psikoeğitim programında yer alan isimler ve arzulanan bölümler adlı ısınma egzersizi yapılır.
2. Grubun rasyoneli, amacı aktarılır ve özel olarak ilk oturumun amacının paylaşılır.
 - a. Grup oturumlarının genel amacı belirtilir ve Form 1.1 dağıtılarak grup süreci hakkında bilgi verilir (gündem belirleme, gündem maddesini ele alma, ev egzersizi vererek grup içinde öğrenilerin hayata geçirilmesini sağlanmasına yardımcı olmak vs.)
 - b. İlk oturumun amacı: Tanışma, grup kurallarının belirlenmesi ve üyelerin sınav kaygıları ile ilişkili paylaşımda bulunmaları.
3. Grup kuralları belirlenir. (Form 1.2)
4. Grup üyelerinin sınav kaygısı ile ilişkili paylaşımda bulunmaları, yaşadıkları zorlukları paylaşmaları istenir.
 - a. Hangi durumlarda sınav kaygısını yaşıyorlar? (Sınav öncesinde, sınav anında, sınav sonrasında)
 - b. Deneyimledikleri duygusal, zihinsel, davranışsal, fizyolojik belirtiler neler?
5. Grup üyeleri sınav kaygısı ile ilişkili sorunlarını paylaşırken grup lideri bu paylaşımları tahtada ortak bir tabloda birleştirir (ortak temalar meydana çıkar).

- a. Tabloya üzerinden üyelerin paylaşımında bulunmaları istenir (duygu, düşünce, fizyolojik belirtiler ve davranışlar arasında nasıl bir ilişki olabilir vs. üzerinde konuşularak duygu düşünce davranış ilişkisine giriş yapılmış olur.)
6. Uygulama ödevi: Üyelerden belirti kaydı tutmaları istenir (Form 1.3).
7. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.



Form 1.1 Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı ve Programın Genel İçeriği

Programın Amacı ve Oturumların Genel İçeriği
• Bu programın temel amacı lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile etkili bir şekilde başetme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. • Bu program, her biri yaklaşık 90 dakika sürecek olan sekiz oturumdan oluşmaktadır. • Oturumlar bilgilendirme, egzersizler ve uygulamalar içerecek şekilde yapılandırılmıştır. • Grup içerisinde deneyimlediğiniz becerileri günlük hayatta kullanma becerilerinizin pekişmesi için de her oturum sonunda, evde uygulayacağınız, çok vaktinizi almayacak ev uygulamaları verilecektir. • Grup deneyiminin sizlere faydalı olması için ev uygulamalarının düzenli olarak yapılması gerekmektedir. • Oturum içerikleri Bilişsel Davranışçı Terapi temel alınarak yapılandırılmıştır. • Bilişsel Davranışçı Terapinin temel amacı, düşüncelerin gerçekçi bir biçimde ele alınmasına yardımcı olmak ve bu sayede duygusal ve davranışsal olarak değişimi sağlamaktır. Bireyler duygu durumunu ve davranışını olumsuz etkileyen işlevsiz düşünceleri daha gerçekçi bir yolla değerlendirdiklerinde, duygu durumlarında ve davranışlarında da iyileşme yaşadıkları belirtilir.

Form 1.2. Grup Kuralları

GRUP KURALLARI	
1	Grupta gizlilik esastır. Grup içerisinde konuşulanlar grup içerisinde kalmalı, gruba katılmayanlarla paylaşılmamalıdır.
2	Oturumlara düzenli olarak ve vaktinde katılmak önemlidir. Çok önemli bir durum söz konusu olmadığı müddetçe oturumlara katılım aksatılmamalı, geç kalınmamalıdır.
3	Grup üyeleri arasında saygı esastır. Üyeler, diğer üyelerin konuşmalarını dikkatle dinlemeli, duygu ve düşüncelerini başkalarını incitmeden ifade etmelidir.
4	Grup üyeleri birbirlerine saygı göstermelidir.
5	Gruba dışarıdan gözlemci, katılımcı kabul edilmez.
6	Bu programda kazanılacak bir çok beceri uygulayarak öğrenilecek becerilerdir. Bu nedenle grup oturumlarından yararlanabilmek için verilen ev egzersizleri düzenli olarak yapılmalıdır.
7	Grup kurallarına aykırı davranan ve bu davranışlarda ısrar eden üye gruptan çıkarılır.

EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ KURALLAR

Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağıma söz veriyorum.

Adı Soyadı:..... Tarih:.....

İmza:.....

Form 1.3 Belirti Kayıt Çizelgesi

Tarih Yer	O Anda Ne Oldu? Ne Yapıyordum?	Ne Hissettim? (Duygusal Belirtiler)	Ne Düşündüm? (Düşünceler ve Diğer Zihinsel Belirtiler)	Bedenimde Neler Oldu? (Fizyolojik Belirtiler)	Ne Yaptım? (Davranışsal Belirtiler)

II. OTURUM

Amaçlar

1. Duygular, kaygı ve korku ile ilgili bilgi sahibi olma
2. Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri ve savaş-kaç tepkisi hakkında bilgi sahibi olma
3. Kaygı-performans-dikkat ilişkisi hakkında bilgi sahibi olma
4. Derin nefes meditasyonunu uygulayabilme

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşmaları istenir.
2. Ev ödevleri gözden geçirilir, ev ödevleri yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Grup lideri oturumun amacını - gündem maddesini - üyelerle paylaşır
“Ev ödevinde de gördüğümüz gibi aslında hepinizin deneyimlerinin bir ortak noktası var: Kaygı. Sizler için de uygunsa bu hafta kaygı, korku nedir, ne işe yarar, kaygının sonuçları nelerdir bunlar üzerinde konuşalım.”
4. Grup lideri tarafından kaygı ve korku hakkında psikoeğitim verilir. (Üyeleri de sürece dahil ederek, interaktif bir şekilde ilerlenir.)
 - a. Duygular ne işe yarar?
 - b. Kaygı ve korku ne işe yarar?
 - c. Savaş - kaç mekanizması aktarılarak kaygı anında ortaya çıkan fizyolojik belirtilerin rasyoneli aktarılır. (Biz mi kontrol ediyoruz yoksa otomatik olarak mı ortaya çıkıyor? - Otonom sinir sistemi, sempatik-parasempatik sinir sistemi hakkında bilgi verilir.)
5. Kaygı ve korkunun performansı ve dikkati nasıl etkiledi ile ilgili psikoeğitim verilir ve aşağıdaki açıklama yapılarak uygulama ödevi verilir (Form 2.2):
“Dikkat ile ilgili öğrendiklerimizi hayatımıza uygulamamız için nasıl bir deney yapalım? Ders çalışırken, sınavınız varsa vs. bu halkalara dikkat edip kendi davranışını bu gün konuştuklarımıza göre düzenleyebilir misiniz?”

6. Gevşeme egzersizlerine giriş yapılır: Derin nefes meditasyonu uygulanır (doğru nefes alma ve nefes egzersizleri ile geveşemeyi sağlamalarına yardımcı olmak amaçlanır)
7. Uygulama ödevi:
 - a. Derin nefes meditasyonunu uygulama yönergesi verilir ve düzenli bir şekilde her gün uygulayarak Form. 2.1'deki çizelgeye not alamaları istenir.
 - b. Dikkatini kaygıya değil, kaygıyla ya da düşünce ile uğraşmaya değil, dış çevreye verebilmelerine yardımcı olmak için Form 2.2 uygulama ödevi olarak verilir.
8. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.

Form 2.1 Derin Nefes Meditasyonunu Uygulama Yönergesi

Derin nefes almanın anahtarı karından derin nefes alarak, ciğerlerinize mümkün olduğunca temiz hava almaktır. Karnınızdan derin nefes aldığınızda, üst göğüs kafesinizden solurken aldığınızdan daha çok oksijen solursunuz. Alacağınız fazla oksijen sizin daha az gergin-endişeli hissetmenizi sağlar.

Sırtınız düz olacak şekilde rahatça oturun. Bir elinizi göğüs kafesinizin üstüne, diğerini karnınızın üzerine koyun

Burnunuzdan nefes alın. Karnınızın üstündeki eliniz yükselecektir. Göğüs kafesinizin üzerindeki eliniz çok az hareket edecektir. Ağzınızdan nefesinizi verin. Karın kaslarınızı kasarak daha fazla nefes vermeyi sağlayabilirsiniz. Karnınızın üzerindeki eliniz aşağı doğru hareket ederken, diğer eliniz çok az hareket edecek.

Burnunuzdan nefes alıp, ağzınızdan vermeye devam edin. Karnınızın yükselip alçalmasına göre aldığınız nefesi ayarlamaya çalışın. Nefesinizi yavaş yavaş verin. Her bir nefes alış verişinizi 3'er saniyelik kısımlara bölün. Yani 3 saniyede nefes alın (daha yavaş veya hızlı değil), 3 saniye nefesinizi içinde tutun ve 3 saniyede bu nefesi geri verin. Bunu yaparken parmaklarınızla sayabilirsiniz.

Tarih	Ne yapıyordum?	Derin nefes meditasyonunu uyguladım.	Etkisi ne oldu?
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	
		Evet / Hayır	

Kaynak: Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği

http://www.bilisseldavranisci.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70%3Ageveme-teknikleri-

III. OTURUM

Amaçlar

1. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi (A-B-C Modeli) öğrenme
2. Sınav kaygısı deneyimlerine ilişkin bilişsel davranışçı formülasyon yapabilme
3. Otomatik düşünceler hakkında bilgi sahibi olma

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşımları istenir.
2. Ev ödevleri gözden geçirilir, ev ödevlerini yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Gevşeme becerilerinin pekişmesi için derin nefes meditasyonu grup içinde tekrar uygulanır.
4. Oturumun gündemi belirtilir: *“Bu ve önümüzdeki bir kaç oturumda düşünceler üzerine çalışacağız.”*
5. Üyelerin yaşadığı sınav kaygısı deneyimi üzerinden A-B-C modeli anlatılır.
“Sınava bir hafta var diyelim.
Durum: Sınava bir hafta var ve akşam evde oturuyorsunuz.
Duygu: Mehmet: olumlu bir heyecan ve rahatama hissediyor
Ayşe: kaygı ve gerginlik hissediyor.
Aynı olayda farklı duygular hissetmelerinin nedeni nedir? diye sorularak üyelere söz verilir ve daha sonar düşüncelerin etkisine vurgu yapılır.
6. Bir önceki örnek üzerinden otomatik düşüncelerle ilgili bilgi verilir, öğrencilerin kendi durumları ile ilişkilendirilerek örneklendirilir. Ara inançlara da değinilerek öğrencilerin yine öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinden örnekler verilir.
7. Her üyenin kendi sınav kaygısı deneyimlerine ilişkin A-B-C formülasyonunu yapmaları ve grup içinde paylaşımları istenir.
8. Ev Egzersizi: Üyelerden bu hafta içerisinde düşünce kaydı tutmaları ve bu düşüncelere ne kadar inandıklarını ve duygularının şiddetini 100 üzerinden

puanlamaları istenir. (Form 3.1)

9. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.



Form 3.1 Düşünce Kayıt Formu

DÜŞÜNCE KAYIT FORMU			
Tarih / Olay / Yer /Durum Sizi rahatsızeden olayı yazın; ne, ne zaman, nerede, kimle?	Duygu Bu olay ya da durumu yaşarken neler hissettiniz, duygunuz ve şiddeti neydi?	Düşünce Bu durumu ya da olayı yaşarken en yoğun biçimde sıkıntı duyduğunuz anda aklınızdan ne geçiyordu, kendi kendinize neler söylüyordunuz, o anda zihninizde canlanan herhangi bir hayal var mıydı? Eğer herhangi bir düşünce veya hayalinizi bulamazsanız aşağıdaki soruları sorun. Yaşadığınız olayda sizi böyle hissettiren ne? Eğer duygunuz üzüntüyse: Bu durum sizinle ilgili neyi anlatıyor? Sizin için anlamı ne? Nasıl biri olduğunuz anlamına geliyor? Eğer duygunuz korkuysa: olabilecek en kötü şey ne? Zararı ne olabilir? İnsanların sizinle ilgili en kötü ne düşüncelerine yol açabilir? Otomatik düşüncelerinizi sıraladıktan sonra sizin için o anda en önemli olan ve duygunuzla en bağlantılı gördüğünüz düşüncenizi işaretleyin. Ve düşüncenize inanma derecenizi 100 üzerinden puanlayın.	Davranış Bu duyguyu yaşarken ya da sonrasında ne yaptınız,eğer bir olaya bu olayın sonucunda ne yaptınız, nasıl sona erdi? Fizyolojik belirtilerinizi de bu sütuna yazabilirsiniz.
20 Aralık 2018 Fizik dersine çalışıyordum, soru çözerken bir soruyu yapamadım.	Kaygı - 80 Karamsarlık - 70	Konular yetişmeyecek Ben bir aptalım Başaramayacağım* - 85	Ellerim terledi Kafamı dağıtmak için çalışmayı bıraktım ve arkadaşımı aradım.

IV. OTURUM

Amaçlar

1. Otomatik düşüncelere karşı farkındalık kazanma
2. Bilişsel çarpıtmalar hakkında bilgi sahibi olma

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşmaları istenir.
2. Ev ödevleri gözden geçirilir, ev ödevlerini yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Oturumun gündemi açıklanır.
4. Bilişsel çarpıtmalar listesi dağıtılarak bilgi verilir. (Ergenlerle çalışırken, bilişsel çarpıtmalar kavramı yerine düşünce özellikleri ya da düşünce kapalı kavramları kullanılır.)
 - a. Üyelerden ev ödevi olarak verilen düşünce kayıtlarına (eğer ev ödevlerini yapmamışlarsa seans içinde oluştururlar) yazdıkları otomatik düşünceleri ile ilişkili olan bilişsel çarpıtmayı bulmaları istenir.
 - b. Bilişsel çarpıtmalarını bulduktan sonra otomatik düşüncelerine ne kadar inandıklarını ve duygularının şiddetini 100 üzerinden tekrar puanlarlar.
10. Ev Egzersizi: Seansta yapılan uygulamaya evde devam etmeleri istenir. Üyeler otomatik düşünce kaydı tutmaya ve bu düşüncedeki bilişsel çarpıtmayı bulmaya devam ederler.
11. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir.
12. Nefes egzersizi yapılır ve oturum bitirilir.

Form 4.1 Düşünce Kapanları

1) Keyfi çıkarsama: Kişinin yaşantılarından o sonucu destekleyen herhangi bir kanıt olmaksızın ya da aksine kanıt olmasına karşın tam ilgisiz veya tam tersi bir sonuç çıkarması. Argoda “kel alaka” denilen şey. Örneğin arkadaşımızın olumlu ve destekleyici sözlerini ilgi yerine acıma belirtisi olarak görme (“bana acıdığı için ilgileniyor”; “benimle ilgilendiğinden değil, işi olduğu için konuşuyor”), ya da ciddiye alınmadığı şeklinde (“beni adam yerine koymadı”) yorumlama.

2) Seçici soyutlama (zihinsel filtreleme): Bir olaydaki olumsuz bir ayrıntı üzerine odaklanılarak tüm olayın olumsuz olarak algılanması ve diğer belirgin özelliklerinin görmezden gelinerek tüm olayın odaklanılan olumsuz ayrıntı üzerinden ele alınması anlamına gelir. Örneğin yaptığı bir konuşma bir çok kişi tarafından beğenilen kişinin konuşmayı dinleyen ancak eleştiren bir arkadaşını sürekli düşünerek kendisini kötü hissetmesi. Yeni tuttuğumuz ve beğendiğimiz evde musluklardan birisinin arıza yapması üzerine evi tutmakla hata yaptığımız sonucuna vararak sürekli bu aksaklığı düşünmek. 10 soruluk bir sınavda yaptığımız yedi doğruya göre değil, üç yanlışla odaklanmak ve kendimizi bu yanlışlar üzerinden değerlendirmek.

3) Hep ya da hiç biçiminde düşünme (siyah beyaz veya ikili düşünme): Her türlü deneyim ve yaşantının iki aşırı uçtan birisi gibi değerlendirilmesi söz konusudur. Bir şey ya tam olmuştur ya da yoktur; bu iki uç arasında yer alan noktalar görülmez. Yaptığı işte ufak bir hatası olan birinin “Eğer mükemmel değilsem başarısızım” diye düşünmek.

4) Geleceği okuma (kehanetçilik): Gelecekte olacak olayları öngörme. Bununla çok benzer olan bir diğer düşünce özelliği **Felaketleştirme**dir. **Felaketleştirme** Olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın geleceği hep olumsuz olarak öngörmedir. Okuduğu bir konuyu anlayamayan bir kişinin “bunu asla öğrenemeyeceğim” diye düşünmesi”. Kendini kötü hisseden birinin “Çok kötüyüm. Hiç düzelmeyeceğim”, Üzerine aldığı bir işi bitiremeyen birinin “İşi yetiştiremedim, beni kovacak”; sınavlarda zaman zaman heyecanlanan birinin “heyecandan tek bir soru bile yapamayacağım”, “sınavda süreyi yetiştiremeyeceğim.” diye düşünmesi bu düşünce özelliğine örnektir.

5) Duygusal çıkarsama: Tersine kanıtlar olmasına rağmen bunları yok sayarak ya da ihmal ederek sadece öyle hissedildiği için (aslında inanıldığı için) bir şeyin doğru olduğuna inanma. “yaptığım şeyler var ama öyle hissediyorum ki ben başarısız biriyim” diye düşünmek. Bu düşünce özelliğinde duygular gerçeğin kanıtı olarak görülür.

6) Etiketleme: Elindeki kanıtları dikkate almak yerine, kişinin tek bir olumsuzluğa dayanarak kişinin kendisine ve diğerlerine genel etiketler yapıştırması demektir. Kişi sadece hatalarına dayanarak kendisini tamamen olumsuz bir şekilde yargılamaktadır. Hata yapan birinin “Ben aptalım”; sınavda kötü not alan birinin kendisini “başarısız” diye nitelemesi, kendisinin bir davranışını eleştiren bir arkadaşı için “o nankör biri”

diye düşünmek.

7) Küçümseme veya büyütme: Bu düşünce hatasında kişi yaptığı işleri küçümser ve değersizleştirirken, hatalarını veya hatalı olarak değerlendirdiği davranışlarını abartır. “Bu yazılıdan 70 aldım, çok kötü bir not (büyütme)”, “70’i herkes alabilir, bu bir başarı değil”, “Okulu bitirdim ama sadece şans eseri.” (küçümseme).

8) Zihin okuma: Diğer kişinin düşüncelerini okuduğumuza inanma. “gelmediğine göre beni beğenmedi”, “aramadı beni çünkü benim önemli olmadığımı düşünüyor”, “beni enayi sanıyor”, vb.

9) Aşırı genelleme: Yaşanan bir veya bir kaç olaydan genel sonuçlar çıkararak bu sonuçları ilgili ilgisiz her duruma genellemektir. Birey bir olaydan yola çıkarak kendi değeri, yetenekleri, performansı ile ilgili genel sonuçlar çıkartır. Örneğin arkadaşından ayrılan birisinin “benimle hiç kimse ilgilenmeyecek ve sevmeyecek” sonucuna varması; seni bu konuda haksız buluyorum denilen kişinin “ailem beni desteklemiyor/sevmiyor”; “deneme sınavından beklediği sonucu alamayan öğrencinin “hiçbir sınavda başarılı olmayacağım” diye düşünmesi.

10) Kişiselleştirme: Her şeyi kendimizle ilgili görmek. Kişinin kendisiyle ilgili olmayan veya çok az ilgili olan bir olayı kendisiyle kendisine bağlamakta, hiçbir neden olmadığı halde yaşanan olumsuz olayların sorumluluğunu kendi üzerine almaktadır. Çocuğu kötü not alan bir annenin “ben kötü anneyim, onun için bu oldu” sonucuna ulaşması, toplantıya birisi gelmediğinde “ben varım diye gelmedi” diye düşünmek.

11) meli-malı ifadeleri: Kişinin kendisinin veya diğerlerinin nasıl davranması gerektiği konusunda sabit fikirleri olması ve bunların gerçekleşmemesi halinde olacak kötü sonuçları abartması. “Hiç hata yapmamalıyım”, “verdiği sözü tutmalıydı”, “mezuna kalmamalıyım.”

12) Ya olursa: Sürekli kişinin kendisine ya olursa sorusunu sorması ve verdiği cevaplarla tatmin olmaması “ya sınavda kalırsam”, “ya araba kaza yaparsa”, “ya ilaç yan etki yaparsa”, “ya netlerin beklediğim gibi gelmezse” vb.

Kaynak: Türkçapar, H. (2009). Otomatik düşünce inceleme formu.

http://www.bilisseldavranisci.org/images/stories/formlar/otomatik_dusunce_inceleme_formu.pdf

Form 4.2 Düşünce Kayıt Formu

DÜŞÜNCE KAYIT FORMU						
Tarih / Olay / Yer /Durum Sizi rahatsızeden olayı yazın; ne, ne zaman, nerede, kimle?	Duygu Bu olay ya da durumu yaşarken neler hissettiniz, duygunuz ve şiddeti neydi? Duygunuzun şiddetini 100 üzerinden puanlayınız.	Düşünce Bu durumu ya da olayı yaşarken en yoğun biçimde sıkıntı duyduğunuz anda aklınızdan ne geçiyordu, kendi kendinize neler söylüyordunuz, o anda zihninizde canlanan herhangi bir hayal var mıydı? Eğer herhangi bir düşünce veya hayalinizi bulamazsanız aşağıdaki soruları sorun. Ve düşüncenize inanma derecenizi 100 üzerinden puanlayın.	Düşünce Özellikleri (Düşünce kaparı) En önemli gördüğünüz ve üzerinde çalışacağınız otomatik düşünceniz-deki olası düşünce özelliklerini yazın	Davranış Bu duyguyu yaşarken ya da sonrasında ne yaptınız, eğer bir olaya bu olayın sonucunda ne yaptınız, nasıl sona erdi? Fizyolojik belirtilerinizi de bu sütuna yazabilirsiniz.	Düşünce özelliklerini belirledikten sonra düşünceye inanma derecenizi yeniden 100 üzerinden puanlayınız.	Düşünce özelliklerini belirledikten sonra duygunuzun şiddetini yeniden 100 üzerinden puanlayınız.

Kaynak: Türkçapar, H. (2009) tarafından geliştirilen Otomatik düşünce inceleme formundan yararlanılarak hazırlanmıştır.
http://www.bilisseldavranisci.org/images/stories/formlar/otomatik_dusunce_inceleme_formu

V. OTURUM

Amaç

1. Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle otomatik düşüncelerin ele alabilme

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşımları istenir.
2. Ev ödevlerinin gözden geçirilir, ev ödevleri yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Oturumun gündemi açıklanır.
4. Otomatik düşünce inceleme formu verilerek (Türkçapar, 2009, www.biliseldavranisci.org) düşünce kayıtları, üyelerle birlikte incelenir ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle otomatik düşünceler yeniden ele alınır. Düşünce kayıt formu doldurulur, duygu ve şiddeti puanlanır.
 - a. Otomatik düşünceler incelenir:
 - i. Amacınız otomatik düşüncenizin doğru olmadığını kanıtlamak olsaydı ne tür kanıtlar gösterirdiniz?
 - ii. Aynı sınava girecek olan bir öğrenci acaba nasıl düşünürdü de sınav kaygısını sizin yaşadığınız yoğunlukta hissetmezdi?
 - iii. Otomatik düşünceye inanmamın etkisi, sonucu ne? Düşüncemi değiştirisem etkisi ne olacak?
 - iv. Pasta grafiği, yarar zarar analizi gibi öğrencilerin düşünce içeriklerine uygun tekniklerle otomatik düşünceler ele alınır.
 - b. Otomatik düşünceler ele alındıktan sonra yeniden duygu şiddeti puanlaması yapılır.
5. Ev ödevi: Seansta öğrenilenlerin pekiştirilmesi için otomatik düşünce inceleme formunu bir sonraki seansa kadar doldurmaları istenir (Türkçapar, 2009, www.biliseldavranisci.org)
6. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.

VI. OTURUM

Amaçlar

1. Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile otomatik düşünceleri ele alabilme

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşımları istenir.
2. Ev ödevleri gözden geçirilir, ev ödevlerini yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Oturumun gündemi açıklanır.
4. Ev ödevlerinde tuttıkları kayıtları grup içinde paylaşımları istenir, yaşanan zorluklar ele alınır.
5. Form 6.1 dağıtılır ve bir önceki oturumda kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle çalışılmaya devam edilir. Alternatif düşünce üretmelerine destek olunur.
6. Üyelere egzersizle ilgili paylaşımda bulunmaları için söz verilir.
7. Ev uygulaması olarak Form 6.1 verilir ve bir sonraki oturuma kadar doldurmaları istenir.
8. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir

Form 6.1 Otomatik Düşünce İnceleme Formu

Anlık Düşünce "O an aklından neler geçti?"				
↓				
Hangi Düşünce Kapanına takıldın? Örn: "Ya hep ya hiç", "-meli,-malı", "felaketleştirme", duygusal çıkarsama vs.				
↓				
Düşünceni incele:				
↓				
1. Bu düşüncenin doğru olduğunu/olmadığını sana ne gösterir? Bir dedektif olduğunu farzet ve düşüncüyü destekleyen/desteklemeyen kanıtları incele	2. Eğer yakın bir arkadaşım aynı durumda olsaydı ve böyle düşünseydi, ona ne düşüncesinin uygun olmadığını göstermek için ne söylerdim? Yakın ve beni seven bir arkadaşım yanımda olsa bu düşüncemin doğru olmadığını göstermek için bana ne derdi?	3. Yaşadığınız bu durumun sizin düşündüğünüzün dışında başka bir açıklaması veya anlamı olamaz mı? Eğer bu şekilde hissetmeseydim durumla ilgili daha değişik düşünür müydüm? Nasıl? (Örneğin; aynı olayı yaşayan ama üzülmeden/korkmayan/kızmayan bir insan acaba nasıl düşünürdü de bu duyguları hissetmezdi?)	4. Bu düşünce ne işine yarıyor? Bu düşünceye inanmanın ya da bu düşüncenin söylediği gibi davranmanın avantajları/dezavantajları neler?	5. Olabilecek en kötü şey ne? Başa çıkma kapasitemi azımsıyor muyum? 6. Daha önce bu düşüncenin doğru olmadığını gösteren yaşantılarım oldu mu? 7. Durumla ya da benimle ilgili ihmal ettiğim olumlu noktalar var mı?
Düşüncemi Değiştirmemin etkisi/sonucu ne olur? Alternatif Düşünce Oluştur! 				

Kaynak: Türkçapar, H. (2009) tarafından geliştirilen Otomatik düşünce inceleme formundan yararlanılarak hazırlanmıştır.

http://www.bilisseldavranisci.org/images/stories/formlar/otomatik_dusunce_inceleme_formu.

Form 6.2 Düşünce Kayıt Formu

DÜŞÜNCE KAYIT FORMU						
Tarih / Olay / Yer /Durum Sizi rahatsızeden olayı yazın; ne, ne zaman, nerede, kimle?	Duygu Bu olay ya da durumu yaşarken neler hissettiniz, duygunuz ve şiddeti neydi? Duygunuzun şiddetini 100 üzerinden puanlayınız.	Düşünce Bu durumu ya da olayı yaşarken en yoğun biçimde sıkıntı duyduğunuz anda aklınızdan ne geçiyordu, kendi kendinize neler söylüyordunuz, o anda zihninizde canlanan herhangi bir hayal var mıydı? Eğer herhangi bir düşünce veya hayalinizi bulamazsanız aşağıdaki soruları sorun. Ve düşüncenize inanma derecenizi 100 üzerinden puanlayın.	Düşünce Özellikleri (Düşünce kapaı) En önemli gördüğünüz ve üzerinde çalışacağınız otomatik düşünceniz- deki olası düşünce özelliklerini yazın	Davranış Bu duyguyu yaşarken ya da sonrasında ne yaptınız, eğer bir olaya bu olayın sonucunda ne yaptınız, nasıl sona erdi? Fizyolojik belirtilerinizi de bu sütuna yazabilirsiniz.	Alternatif /Gerçekçi Düşünce	Yeni duygu ve şiddeti

Kaynak: Türkçapar, H. (2009) tarafından geliştirilen Otomatik düşünce inceleme formundan yararlanılarak hazırlanmıştır.
http://www.bilisseldavranisci.org/images/stories/formlar/otomatik_dusunce_inceleme_formu.pdf

VII. OTURUM

Amaçlar

1. Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile otomatik düşünceleri ele alabilme
2. Kas gevşetme egzersizini öğrenme

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşımları istenir.
2. Ev ödevleri gözden geçirilir, ev ödevlerini yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Nefes egzersizi ile oturuma başlanır.
4. Oturumun gündemi açıklanır (Bilişsel yeniden yapılandırmaya devam edilmesi, başa çıkma kartlarının oluşturulması ve aşamalı kas gevşetme egzersizi)
5. Ev ödevlerinde tuttukları kayıtları grup içinde paylaşımları istenir, yaşanan zorluklar ele alınır.
6. Ev ödevleri üzerinden, bir önceki oturumda kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle çalışılmaya devam edilir. Öğrencilere Form 7.1 ve renkli başa çıkma kartları dağıtılır.
 - a. Bir önceki oturumda ev uygulaması olarak verilen alternatif düşünceler ele alınır ve incelenir. Uygun olanlar başa çıkma kartlarına yazılır. Uygun olmayanlar grup içinde tartışılarak değiştirilir.
 - b. Sınava kadar yeni alternatif düşünceler oluşturmalarını teşvik etmek amacıyla fazla kartlar verilir ve otomatik düşüncelerini ve bilişsel çarpıtmalarını farkettilerinde bir önceki oturumda öğretilen bilişsel yeniden yapılandırma soruları ile bu düşünceleri ele almaları ve alternatif düşünceler oluşturmaları öğretilir.
7. Aşamalı kas gevşetme egzersizi uygulanır. Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği'nin web sayfasından alınarak kullanılan egzersizin yönergeleri Form

7.2’de yer almaktadır.

8. Üyelere egzersizle ilgili paylaşımda bulunmaları için söz verilir.
9. Ev egzerisiz: Kas gevşetme egzersizini uygulamaları istenir.
10. Oturum gönüllü bir üye tarafından özetlenir, üyelere oturumla ilgili geribildirim vermeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.



Form 7.1 Düşünce İnceleme Formu

Tarih/ Olay /Yer:	
Duygu ve şiddeti (0-100):	
Düşünce/İnanç:	
Hangi Düşünce Kapanına Takıldın:	
DÜŞÜNCENİ İNCELE 1. Bu düşüncenin doğru olduğunu/olmadığını sana ne gösterir? Bir dedektif olduğunu farzet ve düşünceyi destekleyen/desteklemeyen kanıtları incele. 2. Eğer yakın bir arkadaşım aynı durumda olsaydı ve böyle düşünseydi, ona ne düşüncesinin uygun olmadığını göstermek için ne söylerdim? 3.Yakın ve beni seven bir arkadaşım yanımda olsa bu düşüncemin doğru olmadığını göstermek için bana ne derdi? 4.Yaşadığınız bu durumun sizin düşündüğünüzün dışında başka bir açıklaması veya anlamı olamaz mı? Eğer bu şekilde hissetmeseydim durumla ilgili daha değişik düşünür müydüm? Nasıl? (Örneğin; aynı olayı yaşayan ama üzülmeyen/korkmayan/kızmayan bir insan acaba nasıl düşünürdü de bu duyguları hissetmezdi?) 4. Bu düşünce ne işine yarıyor? Bu düşünceye inanmanın ya da bu düşüncenin söylediği gibi davranmanın avantajları/dezavantajları neler? 5. Olabilecek en kötü şey ne? Başa çıkma kapasitemi azımsıyor muyum? 6. Daha önce bu düşüncenin doğru olmadığını gösteren yaşantılarım oldu mu? 7. Durumla ya da benimle ilgili ihmal ettiğim olumlu noktalar var mı?	
Düşünceyi değiştirirsen etkisi/Sonucu Ne Olur?	
Gerçekçi/Alternatif Düşünce	
Yeni Duygu ve Şiddeti (0-100)	

Kaynak: Türkçapar, H. (2009) tarafından geliştirilen Otomatik düşünce inceleme formundan yararlanılarak hazırlanmıştır.

http://www.bilisseldavranisci.org/images/stories/formlar/otomatik_dusunce_inceleme_formu.

Form 7.2 Kas Gevşetme Egzersizi

Uygulamaya genellikle ayaklardan başlanır ve adım adım ilerleyerek yüze ulaşılır.

- Rahat giysiler giyin, ayakkabınızı çıkartın ve rahatlayın.
- Rahatlamak için bir kaç dakika bekleyin, yavaş ve derin nefes alıp verin
- Rahatladığınızda ve hazır olduğunuzda, dikkatinizi sağ ayağınıza verin. Bir müddet oraya odaklanın ve nasıl hissettiğinizi fark edin.
- Sağ ayak kaslarınızı yavaşça kasın, yapabildiğiniz kadar sıkın. 10'a kadar sayın.
- Sağ ayağınızı gevşetin. Gerginliğin akışına odaklanın, ayağınızın gevşek ve esnek oluşunu hissedin.
- Bu gevşek konumda bir süre bekleyin, derin ve yavaş nefes alın.
- Hazır olduğunuzda dikkatinizi sol ayağınıza verin. Kasları kasmak ve gevşetmek için aynı adımları takip edin.
- Yavaşça vücudunuzun üst kısımlarına doğru ilerleyin, kas gruplarını kasın ve gevşetin.
- İlk seferde biraz uygulama yapmak gerekebilir fakat kaslarınızı yapabildiğinizden daha fazla kasmaya çalışmayın.

Progresif kas gevşetme basamakları:

- | | |
|--------------|--------------------|
| • Sağ ayak | • Karın |
| • Sol ayak | • Göğüs |
| • Sağ baldır | • Sırt |
| • Sol baldır | • Sağ kol ve el |
| • Sağ uyluk | • Sol kol ve el |
| • Sol uyluk | • Boyun ve omuzlar |
| • Kalça | • Yüz |

VIII. OTURUM

Amaçlar

1. Grup sürecinde elde edilen kazanımları fark edebilme
2. Gruptan olumlu duygular ile ayrılabilme

Süreç

1. Üyelere haftalarının nasıl geçtiği ve bir önceki oturumdan akıllarında neler kaldığı sorulur. Üyelerin bir önceki oturumda akıllarına takılan bir konu varsa paylaşımları istenir.
2. Ev ödevlerinin gözden geçirilir, ev ödevleri yaparken yaşanan zorluklar varsa ele alınır.
3. Oturumun gündemi açıklanır.
4. Bir önceki oturumda uygulanan kas gevşetme egzerisiz yapılır.
5. Gönüllü grup üyelerinden oturumların genel özetinin yapılması istenir.
6. Üyeler grup oturumlarından kazanımlarını ifade ederler.
7. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmasını sağlamak için Sevgi Bombardmanı alıştırması yapılır (Voltan-Acar, 2013, s.57). Bu alıştırmada sırayla her üye odanın ortasına geçer ve diğer üyelerden ortada bulunan üye hakkında olumlu duygularını, düşüncelerini söylemeleri istenir. Her üye için bu uygulama tekrar edilir. Alıştırma bitince grup üyelerine söz hakkı verilir.
8. Üyelere duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için söz verilir ve oturum bitirilir.

ÖZGEÇMİŞ

Gaziantep doğumlu olan Yapan, 2010 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olmuştur. Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezsiz yüksek lisans programını 2013 yılında tamamlamış; 2017 yılında ise "Depresyon ve Anksiyete Belirtilerinin Yordayıcıları Olarak Ruminasyon, Otomatik Düşünceler, İşlevsel Olmayan Tutumlar ve Düşünce Baskılama" başlıklı tez çalışmasıyla Hasan Kalyoncu Üniversitesi Klinik Psikoloji tezli yüksek lisans programından mezun olmuştur. Bilişsel davranışçı terapilerle ilgilenen Yapan, K. Fatih Yavuz'dan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), Hakan Türkçapar'dan Bilişsel Davranışçı Terapi ve Vahdet Görmez'den Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi kuramsal eğitimlerini almış; Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği tarafından düzenlenen beceri kazandırma ve süpervizyon uygulaması eğitimini tamamlamıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisi süpervizyon eğitimlerine devam etmektedir. Teknoloji tabanlı terapiler üzerine çalışan yazılım şirketinin kurucusudur ve 2012 yılından beri Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.

VITAE

Yapan who is born in Gaziantep, graduated from the Near East University Psychology Department in 2010, and the non-thesis master degree in Gaziantep University Guidance and Psychological Counseling in 2013. In 2017, she graduated from Hasan Kalyoncu University Clinical Psychology master's program with thesis titled "Rumination, Automatic Thoughts, Dysfunctional Attitudes and Thought Suppression as Predictors of Depression and Anxiety Symptoms." Yapan, interested in cognitive behavioral therapies, completed the theoretical training of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) from K. Fatih Yavuz, Cognitive Behavioral Therapy from Hakan Türkçapar and Cognitive Behavioral Therapy in Children and Adolescents from Vahdet Görmez and training in skill acquisition and supervision practice organized by the Association of Cognitive Behavioral Psychotherapy. She continues supervision training of Acceptance and Commitment Therapy. She is the founder of a software company working on technology-based therapies and has been working as a research assistant at Hasan Kalyoncu University, Department of Psychology since 2012.