



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÜNİVERSİTEYE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN UYUM
SORUNLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI
YAKLAŞIMA DAYALI ÇEVİRİMİÇİ GRUP MÜDAHALE
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu KÖYLÜOĞLU

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

Ankara, 2021

T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÜNİVERSİTEYE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN UYUM
SORUNLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI
YAKLAŞIMA DAYALI ÇEVİRİMİÇİ GRUP MÜDAHALE
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu KÖYLÜOĞLU

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Özden YALÇINKAYA ALKAR

Ankara, 2021

ONAY SAYFASI

Burcu KÖYLÜOĞLU tarafından hazırlanan ‘Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyum Sorunlarına Yönelik Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı’nda Doktora/Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi	Kurumu	İmza
Prof. Dr. Özden YALÇINKAYA ALKAR	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Dr. Öğr. Üyesi Emine İNAN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Doç. Dr. Sait ULUÇ	Hacettepe Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		

Tez Savunma Tarihi: 31.08.2021

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı’nda Doktora/Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ünvan Ad Soyad

.....

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim. 31.08.2021

Burcu KÖYLÜOĞLU



TEŞEKKÜR

Bu teze başlarken beni her anlamda özgür bırakan, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan yüksek lisanstan bu yana her zaman beni destekleyen, takdir ve taltif eden bir öğrencisi olarak değil meslektaşısı olarak gören bana hep güvenen sayın hocam Prof. Dr. Özden YALÇINKAYA ALKAR'a teşekkür gönül borcumdur.

Çalışmamda değerli görüşlerini, yardımlarını ve desteklerini benden esirgemeyen tüm gönüllü arkadaşlarıma; tez sürecim boyunca daima yanımda olan, beni destekleyen, motive eden; bana güvenen, inanan ve güç veren çok kıymetli anneme, babama, ablalarıma sonsuz teşekkürler.

Varlıklarıyla dünyamı aydınlatan, renklendiren, ayakta dimdik durmamı sağlayan minik mucizelerim biricik kızım Derin ve biricik oğlum Ömer'e sevgilerimi sunuyorum.

ÖZET

Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyum Sorunlarına Yönelik Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın amacı, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın evreni Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileridir. Öğrencilere Google form yardımıyla hazırlanan Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu verilmiş; Psikolojik Belirti Tarama Listesi, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21, Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi ve Üniversite Yaşamı Ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından aldıkları puanlara göre belirlenen 24 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuş; bu katılımcılar 12 kişilik deney ve 12 kişilik kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmışlardır. Deney grubuna; içeriği benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konularından oluşan; birer gün arayla devam eden ve yaklaşık üç haftada tamamlanan, sekiz oturumluk, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı uygulanmıştır. İlk aşamada kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı araçlar tekrar verilmiş ve veri toplama araçlarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi için 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizlerle birlikte; uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede ve depresyon, anksiyete ve stres puanlarını azaltmada etkili olduğu tespit edilirken, genel zihinsel refahları ve üniversiteye uyum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik kavramı, bilişsel davranışçı terapi, kendine güven, iletişim becerileri, sınav kaygısı, sosyal beceri, sosyal kaygı.

ABSTRACT

Development and Evaluation of Online Group Intervention Program Based on Cognitive Behavioral Approach for Adjustment Problems of Students New to College

The purpose of this research is to develop an online group intervention program based on a cognitive behavioral approach for the adjustment problems of new university students and to evaluate the effectiveness of this program. The universe of the research consists of Ankara Yıldırım Beyazıt University preparatory class students. Informed Consent Form and Demographic Information Form prepared with the help of Google form were given to the students. Psychological Symptom Checklist, Depression Anxiety Stress Scale-21, World Health Organization-5 Well-Being Index and University Life Scale were administered. The sample of the study consisted of 24 participants who were selected according to the scores they got from the initial scores of the questionnaires mentioned above. These participants were randomly assigned to the experimental group of 12 people and the control group of 12 people. The online group intervention program based on a cognitive behavioral approach, which consisted of self-concept and self-confidence, social anxiety, communication skills, social skills and test anxiety topics was applied to the experimental group. This program, consisting of eight sessions, was completed in approximately three weeks with one day intervals. At the first stage, no intervention was made in the control group. At the end of the research, the same tools were given to the experimental and control groups again and the scores they got from the data collection tools were compared. For the analysis of the data, 2 (experimental and control groups) X 2 (pretest and posttest) mixed design ANOVA method was used. Along with the analyzes made; the online group intervention program based on a cognitive behavioral approach was found to be effective in relieving the psychological distress of the participants and reducing the scores of depression, anxiety and stress, but it was concluded that it was not effective on their general mental well-being and their level of adaptation to university.

Keywords: Cognitive behavioral therapy, communication skills, self-concept, self-confidence, social anxiety, social skills, test anxiety.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı.....	2
1.2. Çalışmanın Önemi	2
1.3. Çalışmanın Problemi.....	3
1.3.1. Çalışmanın Alt Problemleri	3
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Üniversite Öğrencilerinin Uyum Sorunları	4
2.2. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT).....	5
2.3. Benlik Kavramı ve Kendine Güven.....	8
2.4. Sosyal Kaygı.....	12
2.5. İletişim Becerileri	14
2.6. Sosyal Beceri.....	17
2.7. Sınav Kaygısı.....	19
3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Örneklem.....	22
3.3. Veri Toplama Araçları	24
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	24
3.3.2. Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90).....	24
3.3.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21)	25

3.3.4. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5).....	26
3.3.5. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ).....	27
3.4. İşlem.....	27
3.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Oturumlarının Genel İşleyişi ve Oturum İçerikleri.....	28
3.5.1. Oturumların Genel İşleyişi	28
3.5.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Ön Görüşme	29
3.5.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Birinci Oturum.....	29
3.5.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı İkinci Oturum	31
3.5.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Üçüncü Oturum	33
3.5.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Dördüncü Oturum.....	36
3.5.7. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Beşinci Oturum.....	37
3.5.8. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Altıncı Oturum.....	38
3.5.9. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Yedinci Oturum	39
3.5.10. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Sekizinci Oturum.....	39
3.6. Verilerin Analizi	40
4. BULGULAR	42
4.1. Psikolojik Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90) Betimleyici İstatistikleri.....	42
4.2. Psikolojik Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları.....	43

4.3. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği Kısa Formu (DASÖ-21) Betimleyici İstatistikleri	44
4.4. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği Kısa Formu (DASÖ-21) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları	45
4.5. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Betimleyici İstatistikleri ...	45
4.6. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları	46
4.7. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Betimleyici İstatistikleri	47
4.8. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları	48
5. TARTIŞMA.....	49
5.1. Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	49
5.2. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	51
5.3. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	53
5.4. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	54
5.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	55
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	58
6.1. Sonuç.....	58
6.2. Öneriler	58
7. KAYNAKLAR.....	61
8. EKLER.....	86
EK-1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	86
EK-2. PSİKOLOJİK BELİRTİ TARAMA LİSTESİ.....	88

EK-3. DEPRESYON ANKSİYETE STRES ÖLÇEĞİ-21.....	91
EK-4. DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ-5 İYİLİK HALİ ENDEKSİ	93
EK-5. ÜNİVERSİTE YAŞAMI ÖLÇEĞİ.....	94



SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

SCL-90: Psikolojik Belirti Tarama Listesi

DASÖ-21: Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21

DSÖ-5: Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi

ÜYÖ: Üniversite Yaşamı Ölçeği

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

APB: Amerikan Psikiyatri Birliği

DASS-42: Depression Anxiety Stress Scale-42

DASS-21: Depression Anxiety Stress Scale-21

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1.	32
Şekil 3.2.	32
Şekil 3.3.	34
Şekil 3.4.	34
Şekil 3.5.	35
Şekil 3.6.	35



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	23
Tablo 3.2.	26
Tablo 4.1.	42
Tablo 4.2.	44
Tablo 4.3.	46
Tablo 4.4.	47



1. GİRİŞ

Üniversiteye katılmak, yaşam seyrini değiştirebilecek ve gerçek tatmin sağlayabilecek çok zorlu bir deneyimdir (Clinciu, 2013). Bununla birlikte, birçok genç yetişkin için heyecan verici olan bu yeni deneyim; duygusal, sosyal ve akademik uyumdaki karmaşık zorluklarla belirlidir (Chickering, 1969). Biriken deneysel kanıtlar, öğrencilerin üniversite yaşamına başarılı bir şekilde uyum sağlama derecesinin; refahlarını, akademik performanslarını ve öğrenimlerine devam edip etmeyeceklerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (örneğin, Baker ve Stryk, 1989; Fisher ve Hood, 1987; Krotseng, 1992; Wintre ve Yaffe, 2000). Uyum sorunlarıyla baş edememenin doğuracağı bu ve benzeri hayati sonuçlar uyum süreçlerinin ciddi bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bu noktada araştırmacıların ve uygulayıcıların, üniversite öğrencilerinin karşılaştığı karmaşık zorluklar ağını çözmek ve anlamak için çabalamaları, üstesinden gelme noktasında yardımcı olabilmek adına önleme ve müdahaleye yönelik adımlar atmaları oldukça önem arz etmektedir.

Söz konusu ciddiyet ve önem göz önünde bulundurularak; araştırmamızda üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarıyla baş etmesine ve üniversite yaşamına uyum sağlamasına yardımcı olabilecek bir müdahale programı geliştirmek amaçlanmıştır. Son sekiz yıldır Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Biriminden yardım alan tüm öğrencilerin en çok başvurduğu ve alanyazınla desteklenen biçimde üniversiteye uyum sağlamada etkisi olduğu düşünülen benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konuları programa dâhil edilmiş, bu konular bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programıyla ele alınmıştır.

Tezin ilerleyen kısımlarında çalışmanın amacı, önemi, problemleri ve alt problemlerine yer verilmiş; üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarından bahsedilerek, grup terapisi oturumlarının içeriğini oluşturan Bilişsel Davranışçı Terapi, benlik kavramı ve

kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konularına değinilmiştir. Çalışmamızın materyal ve yöntem kısmında; araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlem, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı oturumlarının genel işleyişi ve oturum içerikleri ile verilerin analizinden söz edilmiştir. Devam eden bölümlerde ise sırasıyla bulgular, tartışma ve sonuç ile öneriler yer almıştır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesidir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Üniversiteye giren neredeyse tüm öğrenciler, sosyal gelişimlerine ve mevcut becerilerine bağlı olarak bir uyum sağlama dönemi yaşarlar ve bu değişim zaman ve hız açısından farklılık gösterebilir (Dyson ve Renk, 2006). Bazı öğrenciler üniversiteye uyum sağlamanın yollarını bulurken, bazıları üzerlerinde aşırı yük hissederek ve yeni rollerinin taleplerini etkili bir şekilde karşılayamazlar (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Öğrencilerin yeni çevrelerinde mutlu, rahat veya güvenli hissetmemeleri (Al-Qaisy, 2010) üzüntü, yalnızlık ve endişe gibi farklı duygulara neden olabilir ve bu negatif duygular ise beraberinde okulu bırakma, intihar gibi kritik öneme sahip sonuçları getirebilir (Wintre ve Yaffe, 2000). Tüm bunlar üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarına yönelik koruyucu ve önleyici bir erken müdahale programı ihtiyacını açığa çıkarmaktadır.

1.3. Çalışmanın Problemi

Çalışmanın problemi ‘Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı etkili midir?’ şeklinde belirlenmiştir.

1.3.1. Çalışmanın Alt Problemleri

Uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Üniversite Öğrencilerinin Uyum Sorunları

Üniversiteye girmek kişisel hayatta bir dönüm noktası (Barbosa, de Oliveira, Melo-Silva ve do Céu Taveira, 2018); birçok öğrencinin uyum sağlamakta zorlandığı büyük bir yaşam geçişi ve karmaşık bir süreçtir (Sharma, 2012). Bu uyum süreci çok boyutludur ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanları da dâhil olmak üzere önemli bir dizi yeni talebe uyum sağlamak için etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerini gerektirmektedir (Baker ve Siryk, 1989). Aynı zamanda bu yaşam döneminin ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş dönemine denk gelmesiyle de köklü bir değişim ve önem taşıdığı söylenmektedir (Arnett, 2000). Yaşamın bu aşamasında, bireyler; sorumluluk almak, bağımsız kararlar vermek, iş sahibi olmak, aile kurmak için hazırlık yapmak, başkalarıyla anlamlı yakın ilişkiler kurmak ve sürdürmek, arkadaşlıklar kurmak gibi bu döneme özgü gelişimsel görevlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Ceyhan, 2006). Martin ve Smyer'e göre (1990), bu dönemde çoğu genç kalıcı sonuçları olan seçimler yapmaktadırlar ve daha sonra yaşamlarındaki en önemli olayları göz önüne aldıklarında, en çok bu dönemde meydana gelen olayları adlandırmaktadırlar.

Üniversite uyumu, yükseköğretimde başarı ve refah için önemli bir kavramdır (Aspelmeier, Love, McGill, Elliott ve Pierce, 2012). Üniversiteye uyum sağlamada güçlük çeken öğrencilerin hayatlarının diğer bölümlerinde de zorluk yaşadığı pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır. Öğrencilerin; akran ilişkileri, romantik ilişkiler ve düşük not ortalaması seviyeleri gibi sosyal ve akademik sorunları olabilir (Capstick, Harrell-Williams, Cockrum ve West, 2019; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Madde bağımlılığı uyum sorunu olan öğrenciler için bir risktir. Madde bağımlılığı fiziksel zararlara, sevdiklerinize fiziksel ve psikolojik şiddet, güvensiz cinsel davranışlar ve cinsel istismara yol açabilir (Martinez, Klanecky ve McChargue, 2018). İntihar eğilimine yol açan şiddetli depresyon, üniversite öğrencileri için başka bir risktir (Li, Dorstyn ve Jarmon, 2019). Aynı zamanda; anksiyete,

strese karşı duyarlılık, öfke gibi üniversite uyumuyla bağlantılı, olumsuz uyumun göstergesi olan çok sayıda ilgili yapı da uyum alanyazınında kendisine yer bulmaktadır (Clinciu, 2013).

Tüm bu kritik sonuçlar üniversite yaşamına uyum konusunu araştırmamızın odağı haline getirmektedir.

2.2. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)

Çalışmamızın uygulama kısmının temelini oluşturan BDT, 1960larda Beck ve meslektaşlarının depresyonun anlaşılması ve tedavisi için kapsamlı bir yöntem ifade etme çabalarıyla ortaya çıkmış; gelişimsel ve klinik psikoloji alanında kendi sağlam ve bireysel kimliğini kazanmış, psikodinamik ve davranış terapisi ile birlikte üç ana psikoterapiden biri olmuştur (Simos, 2002). Depresyonun tedavisinin yanı sıra panik bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk ve genelleşmiş anksiyete bozukluğu dahil olmak üzere anksiyete bozuklukları; yeme bozuklukları, çiftler ve aile sorunları, kişilik bozuklukları, madde kötüye kullanımı gibi pek çok rahatsızlığın tedavisinde de etkili olduğu bulunmuştur ve BDT kullanımındaki yeni gelişmeler, çocuk ve ergenlerle uygulanmasını, kriz müdahalesini, şizofreni hastalarını ve yatan hasta tedavilerini içermektedir (Simos, 2002).

Bilişsel davranışçı grup terapisi ise bireylerin baş etme becerilerini geliştirmek için davranışsal (örneğin, modelleme ve pekiştirme), bilişsel (örneğin, bilişsel yeniden yapılandırma ve problem çözme), ilişkisel ve grup prosedürlerinden yararlanan bir grup yaklaşımını ifade eder; danışanların yaşayabileceği ilişkisel ve içsel sorunları iyileştirir; başa çıkma becerileri, stresli veya sorunlu günlük durumlara veya özel iç olaylara uyumu kolaylaştıran davranış ve bilişler kümesine atıfta bulunur (Rose, 1999).

BDT, davranış terapisi (örneğin, edimsel ve klasik koşullanma prensipleri), sosyal öğrenme kuramı (örneğin, kişilerarası etkiler ve model alma), bilişsel psikoloji ve bilgi

işleme yaklaşımı (örneğin, bireylerin algılama, öğrenme, hatırlama, hipotez kurma, sonuçlara ulaşma yolları ve bu süreçlere özgü sınırlamaları ve önyargıları) gibi tarihsel olarak önemli kuramsal paradigmalara iyi araştırılmış; bütünleştirici bir birleşimdir (Newman, 2013). Kapsamlı psikopatoloji kuramı, bilgi birikimi ve deneysel kanıta dayanması nedeniyle gerçek bir psikoterapi sistemi için gerekli ölçütleri sağlamaktadır (Simos, 2002).

BDT üç temel önermeye dayanmaktadır. Bu önermeler; ‘Bilişsel aktivite davranışı etkiler.’ ‘Bilişsel aktivite izlenebilir ve değiştirilebilir.’ ‘İstenen davranış değişikliği, bilişsel değişim yoluyla gerçekleştirilebilir.’ şeklinde sıralanabilir (Dobson ve Dozois, 2019). BDT modelini anlamak, danışanların sorunlu davranışlarının ve bilişlerinin nasıl geliştiğini, kendini nasıl gösterdiğini, birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve sürdürüldüğünü ayrıntılı bir şekilde anlamayı gerektirmektedir (Newman, 2012). Bu tedavi yaklaşımının temel dayanağı, uyumsuz bilişlerin duygusal sıkıntı ve davranışsal sorunların korunmasına katkıda bulunduğunu ortaya koyar. Beck’in modeline göre, bu uyumsuz bilişler, belirli durumlarda belirli ve otomatik düşüncelere yol açan, dünya, ben ve gelecek hakkında genel inançlar veya şemaları içerir. Temel model, bu uyumsuz bilişleri değiştirmeye yönelik tedavi stratejilerinin duygusal sıkıntı ve sorunlu davranışlarda değişikliklere yol açtığını göstermektedir (Hofman, Asnaani, Vonk, Sawyer, ve Fang, 2012).

BDT, danışanla sağlam bir terapötik ilişki kurarak, iş birliği ve aktif katılımı, amaca dönük ve sorun odaklı bir şekilde, şimdi ve burada yaklaşımıyla, danışanın bilişsel kavramsallaştırmasına dayanmaktadır; amaçları zamanla sınırlıdır; seansları yapılandırılmıştır; eğitici, danışanlara bozuk düşünce ve inançlarını belirlemeyi ve onları yanıtlamayı öğretmektedir (Beck, 2016). Danışanların düşünce içerikleri otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlar veya uyumsuz ‘şemalar’ olmak üzere üç düzeyde değerlendirilmektedir (Newman, 2012). Otomatik düşünceler tipik olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır, genellikle kısa ve değişkendir, bir düşünce veya imaj biçimini almaktadır ve üzerinde düşünmeden veya değerlendirme olmadan doğru olarak kabul edilmektedir (Beck, 1963). Ara inançlar, daha derin bir düşünce içeriği düzeyindedir, genellikle bilişsel üçlü ile ilgili koşullu varsayımlar/inançlar/kurallar biçimindedir (Newman, 2012). Otomatik düşüncelerden daha zordurlar ve şemayı otomatik düşüncelere

bağlayan “Eğer...öyleyse” formunda gelirler (Simon, 2002). Temel inançlar, çocukluğumuzda büyürken yaşadığımız deneyimlere dayanarak oluşan kendimiz, başka insanlar ve dünya hakkındaki inançlardır. Bireyler için oldukça temel ve derindir ve genellikle doğruluğundan bağımsız olarak mutlak gerçek olarak kabul edilmektedirler. Temel inançlar, herhangi bir durumdan bağımsız olarak var olan daha evrensel fikirlerdir (Beck ve Beck, 1995). BDT danışanların işlevsel olmayan inançlarını tanımlamaya ve onları daha işlevsel ve olumlu düşüncelerle değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Dobson, 2010). Danışanın düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirmek için çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Beck, 2001). Bu teknikler sokratik sorgulama, akılcı-duygusal rol oynama, temel inanç çalışma sayfaları, imajinasyon, inançların avantaj ve dezavantajlarını belirleme, problem çözme, karar verme, davranışsal deneyler, etkinlik izleme ve çizelgeleme, dikkat dağıtma ve yeniden odaklama, gevşeme teknikleri, başa çıkma kartları, kademeli maruz bırakma, rol yapma, “pasta” tekniği, işlevsel fonksiyonel karşılaştırmalar ve olumlu kendini ifade günlükleri şeklinde sıralanmaktadır (Beck ve Beck, 1995).

BDT müdahale tekniklerinin birçok akademik avantaj sağladığı için üniversite sorunlarını iyileştirme ve çözmedeki önemini vurgulayan pek çok çalışma mevcuttur. Dikkat eksikliği şiddetini azaltmada (Abdalfahim, 2012; Ben-Mustapha, 2013), akademik başarıyı (Lyons, 2010), akademik işlevselliği (Jr, 2010) ve okul uyumu ile akademik uyumu (Al-Mseidin ve Al-Zu'bi, 2021; Pearson, 2008) arttırmada etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bunun yanı sıra Lawrence, McGrath, Oakley ve Sult (1983), kişisel stres yönetimi becerileri kazandırma; Hazaleus ve Deffenbacher (1986) ve Deffenbacher, McNamara, Stark ve Sabadell (1990) öfke; Hogg ve Deffenbacher (2002) ile Hamdan-Mansour, Puskar ve Bandak (2009) depresif belirtiler, algılanan stres ve başa çıkma stratejileri; Tillfors ve diğerleri, (2008) sosyal fobi ve topluluk önünde konuşma korkusu konularını BDT ile çalışarak olumlu sonuçlar elde etmişlerdir.

Ülkemizde doğrudan üniversite öğrencilerinin uyum sorunları ile BDT birlikte çalışılmasa da üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini etkileyen sosyal kaygı, depresyon, işlevsel olmaya düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar, reddedilme duyarlılığı, kişiler arası duyarlılık, yalnızlık, öfke ve düşmanlık, yetkinlik inancı, öz-şefkat, psikolojik dayanıklılık, duygu düzenleme becerileri gibi pek çok alanda çalışılarak etkililiğini ortaya

koymuştur (Anlı, 2017; Devezer, 2013; Din ve ınar, 2019; Duy, 2003; Erden ve Eminoğlu, 2020; Gökkaya, 2016; Hamamcı ve Duy, 2005; Kurtoğlu, 2019; Pesen ve elik, 2019; Sapmaz, 2011, şimsek, 2003; Türk ve Hamamcı, 2016; Yıldız ve Aslan, 2017; Yılmaz ve Devezer, 2019; Yıldız, 2018).

Araştırmamız kapsamında da okul sorunlarının uygun bir şekilde ele alınması için BDT müdahalelerinin tartışılmaz avantajları göz önünde bulundurularak BDT'nin pek çok tekniğinden faydalanılmıştır.

2.3. Benlik Kavramı ve Kendine Güven

Çalışmamızın nc oturumunun gündemini oluşturan kendine güven, bireylerin davranışlarını etkileyebilecek tanımlayıcı bir özelliktir. Bu nedenle, birçok ortak kökenli alandan (yani psikoloji, pazarlama, tıp ve hukuk) araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Ancak davranışları ve davranışsal sonuçları öngörmek için sık kullanılmasına rağmen, kendine güvenin kavramsallaştırılması ve tanımlanması önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Kendine güven tanımlarının ve kavramsallaştırılmasındaki bu çeşitliliğin nedeni, araştırmacıların kendine güveni araştırma amaçlarına uygun ve disiplinleri ile uyumlu şekilde tanımlama ihtiyaından kaynaklanabilmektedir (ney ve kszoğlu-Güven, 2015).

Genel ereve de kendine güven kişinin yeteneklerine, niteliklerine ve yargısına olan güven duygusudur (Oxford İleri Düzey ğrenci Sözlüğü, [The Oxford Advanced Learner's Dictionary], 2021). Kendine güvenin gelişimi doğumla birlikte başlamakta ve yaşam boyu bu gelişimi devam etmektedir (Mutluer, 2006; Dursun, 2018). Kendine güvenin düzeyi ise kişiden kişiyeye farklılık göstermektedir (Yurtek Ergntop, 2019). Kendine güven, doğası zaman içinde değiştiğinden dinamiktir (Bandura, 1997; Guennif, 2002; Lenney ve Gold, 1982). Geçmiş deneyimlere dayandığı ve kazanılan deneyimlerle gncellenebildiği için

zaman içinde sabit değildir (Vealey, 1986). Guennif (2002), kendine güveni zaman içinde farklı boyutlarda (örneğin, yüksek, orta ve düşük) ortaya çıktığını iddia etmektedir.

Kendine güvenin gelişimini etkileyen veya düzeyini belirleyen pek çok faktörden söz edilmektedir; bunlar ebeveyn tutumları (yetkili, yetkeci, izin verici, ihmal edici ebeveyn), ebeveyn boşanması veya ölümü, akademik başarı, okul ve öğretmenin tutumu, sorumluluk duygusu, fiziksel görünüm, arkadaş ilişkileri, zekâ, ceza vb. şeklinde çoğaltılabilmektedir (Ceylan, 2017).

Lindenfield (2016) iç ve dış olmak üzere iki tür kendine güven olduğunu öne sürer: İç güvenin özellikleri kendini sevmek, kendini tanıma, açık hedefler koyma ve olumlu düşünmedir. İç güven, bir bireyin fikirlerinin ve duygularının, bir kişinin ne kadar memnun olduğunu ve kendisiyle barış içinde olduğunu göstermektedir. İç güven düzeyi yüksek olan bireyler kendilerinden memnun ve yüksek benlik saygısına sahiptirler. Dış güven, iletişimde güven ve duyguları kontrol etme yeteneği gibi özelliklerde görülmektedir. Kendine güvenen bireylerin her zaman açık hedefleri vardır; ancak kendine güven, bir kişinin zorlu koşullar altında mutlu olacağı anlamına gelmemektedir (Şar, Avcu ve Işıklar, 2010).

Kendine güven için çekirdek bir rolü olduğu düşünülen benlik kavramı, birçok farklı kuramsal yaklaşımla tanımlanabilmektedir. Örneğin, Baldwin (1897) için benlik; birey ile çevre arasındaki diyalektik bir ilişkinin ürünüdür (aktaran Brown, 2014). James'in benlik kuramı (1950), bir kişinin zihinsel benlik resmini iki kategoriye ayırmaktadır: bilen ve bilinen benlik. Bilen benliği bir deneyim nesnesi olarak yansıtırken; bilinen benliği bir deneyim öznesi olarak yansıtır. Carl Rogers (1959), benlik kavramının üç farklı bileşeni olduğuna inanmaktadır: Benlik imgesi, benlik saygısı veya benlik değeri ve ideal benlik. Benlik imgesi; kendimiz hakkında fiziksel olarak bildiklerimizi, sosyal rollerimizi ve kişilik özelliklerimizi içerir. Benlik saygısı; kendimize verdiğimiz değerdir. Bireysel benlik saygısı düzeyleri, kendimizi değerlendirme şeklimize bağlıdır. Bu değerlendirmeler, başkalarıyla kişisel karşılaştırmamızı ve başkalarının bize verdikleri yanıtları içerir. Kendimizi başkalarıyla karşılaştırdığımızda ve bir şeyde diğerlerinden daha iyi olduğumuzu ve/veya insanların yaptığımız şeye olumlu tepki verdiğini tespit ettiğimizde, o alandaki özsaygımız büyür. Öte yandan, kendimizi başkalarıyla karşılaştırdığımızda ve belirli bir alanda o kadar başarılı olmadığımızı ve/veya insanların yaptığımız şeylere olumsuz tepki verdiğini fark

ettiğimizde, özsaygımız azalır. Bazı alanlarda yüksek benlik saygısına sahip olabiliriz (“Ben iyi bir öğrenciyim”) ve aynı zamanda diğerlerinde olumsuz benlik saygısına sahip olabiliriz (“Sevilmiyorum”). İdeal benlik bireyin sahip olmak istediği benliktir. Görüldüğü üzere benlik kavramı etki alanı ile ilgili farklı kavramlardan oluşan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınabilmekte ve tanımlamaları çoğaltılabilmektedir Mead’e (1972) göre benlik, kendi başına bir nesne olabileceği gibi, sosyal bir yapıdır ve sosyal deneyimlerden doğmaktadır. Higgins (1987), gerçek, ideal ve olması gereken benlikler arasında ayrım yapmaktadır: Gerçek benlik, birisinin (kendinizin ya da bir başkasının) gerçekten sahip olduğunuz inandığı nitelikleri temsil etmenizdir. İdeal benlik, birisinin (kendinizin ya da bir başkasının) sizden sahip olmasını istediği nitelikleri temsil etmenizdir (birinin sizin için umutlarının, isteklerinin veya isteklerinin bir temsilidir); gereken benlik; birinin (kendinizin veya başkasının) sahip olmanız gerektiğine inandığı nitelikleri temsil ettiğiniz benliktir (örneğin, birinin görev, yükümlülük veya sorumluluk duygunuzun bir temsilidir).

Uyum ve benlik kavramı arasındaki ilişkiye ergenlik yıllarında daha çok odaklanılmaktadır; çünkü bu dönem gençlerin kimlik sorunlarına ve farklı sosyal bağlamlarda hangi sosyal davranışların uygun olduğuna dair cevaplar bulmaya çalıştıkları gelişimsel bir dönemdir (Ybrandt, 2008). Aynı zamanda Sherif and Sherif (1964)’e göre benlikle ilgili bilişsel yapılar da bu dönemde bir dönüşüm sürecine girmektedirler. Bu bilişsel yapılar, ben ile bireyin deneyimsel alanında mevcut en önemli nesneler arasındaki ilişkileri kuran fiziksel ve sosyal çevre arasındaki etkileşimlerle oluşturulan kategorik yapıların bir sistemi veya takımyıldızı olarak yorumlanabilmektedir (aktaran, Katona-Salla, 1990).

Benlik kavramı, ergenlik döneminde farklı tür ruh sağlığı sorunlarına katkıda bulunan sosyal işlevsellik ve sorunlu davranışları etkileyen bir risk faktörü olduğu gibi (Marsh, Parada, ve Ayotte, 2004) psikolojik problemleri engelleyen ve genel refahı destekleyen koruyucu faktör (McCullough, Huebner ve Laughlin, 2000) olarak da kabul edilmektedir. Çok sayıda deneye dayalı çalışma, benlik kavramının, tek boyutlu veya çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmesine bakılmaksızın ergen psikososyal uyumunun önemli bir korelasyonu olduğu kuramsal yaklaşımını pekiştirmektedir (örneğin, Garaigordobil ve Dura, 2006; Martínez-Antón, Buelga, ve Cava, 2007).

Kişilik kuramcıları, gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki ilişkiye büyük önem vermektedirler (örneğin, Higgins, Klein ve Strauman, 1985; Pope, 1988; Rogers, 1959). Gerçek benlik olduğumuz kişidir. Nasıl düşündüğümüz, nasıl hissettiğimiz, baktığımız ve davrandığımızdır. Gerçek benlik başkaları tarafından görülebilir, ama başkalarının bizi nasıl gördüğünü gerçekten bilmemizin bir yolu olmadığından, gerçek benlik bizim kendi imgemizdir. İdeal benlik, nasıl olmak istediğimizdir. Bu, öğrendiklerimize ve deneyimlediklerimize dayanarak, zaman içinde geliştirdiğimiz ideal bir görüntüdür. İdeal benlik, ebeveynlerimizin bize öğrettiklerini, başkalarına hayran olduğumuzu, toplumumuzun neyi teşvik ettiğini ve en iyi ilgimiz olduğunu düşündüğümüz bileşenleri içermektedir (Eysenck, 2004). Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki mesafe arttıkça psikolojik uyumsuzluğun arttığı, mevcut iyilik halinin ve kendine güvenin azaldığı öne sürülmektedir (Ogilvie, 1987).

Benlik ve kendine güvenin üniversite öğrencilerinin akademik uyumunu yordayıp yordamadığına yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur (örneğin; Byrne, 1996; Boulter, 2002). Bazı araştırmalar, fakültenin erişilebilirliği ve kurumsal bağlılık sayesinde geliştirilen bir özgüven duygusunun, akademik uyumu ve kalıcılığı öngördüğünü bildirmektedir (Cohorn ve Giulliano, 1999; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Benlik saygısının yalnızlık ile negatif ilişkili olduğu (Ginter ve Dwinell, 1994) ve bunun da öğrenci uyumunu yordadığı bilinmektedir (McWhirter, 1997). İnsanlarla tanışmakta ve yeni arkadaşlar edinmekte güçlük çeken ya da zor durumlarla kendilerini izole ederek başa çıkma eğiliminde olan öğrenciler, daha sosyal olanlara göre daha fazla uyum sağlamakta zorlanmışlardır (Tinto, 1993). Aspinwall ve Taylor (1992), birinci sınıfta benlik saygısının akademik uyum üzerindeki yararlı etkilerine, kaçınmayla başa çıkma yerine aktif başa çıkma eğiliminin ve sosyal desteklerin daha fazla kullanılmasının aracılık ettiğini bildirmiştir. Ayrıca iki yıllık takipleri benlik saygısı ve psikolojik kontrol duygusunun, daha fazla başarı ve yüksek notlar elde etmek için motivasyonlarını arttırdığını öngörmüştür.

Çalışmamızda, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının yardımıyla ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki uyuşmazlığın minimuma indirilerek bireyin sahip olduğu benlik kavramını yeniden yapılandırılması ve bireyin

kendine yönelik var olan gerçekçi olmayan düşüncelerini ele alarak özgüvenin arttırılması hedeflenmektedir.

2.4. Sosyal Kaygı

Yükseköğretim kurumlarına giren bireyler, sosyal çevre ile etkileşimlerinin değişen tutum, değer ve hedefler aracılığıyla kimliklerini yeniden şekillendireceği yeni bir sosyal ve akademik bağlama uyum sağlama zorluğu ile karşı karşıyadır ki bu perspektiften bakıldığında, sosyal açıdan endişeli olan bireyler, üniversite sosyal ortamını bir şekilde tehdit edici olarak algılayabilir, bu da, değişime açıklıklarını kısıtlayabilir (örneğin, kimlik yeniden değerlendirme, çekirdek aileden bağımsızlık kazanma vb.) ve başkalarıyla etkileşimlerini engelleyebilir (örneğin, yeni arkadaşlıklar içinde yakınlık geliştirmek; profesörlerle ve öğretim görevlileriyle ilişki kurmak vb.) (Brook ve Willoughby, 2015). Aynı zamanda ergenlerin arkadaş ve akranlarıyla ilişkilerinin, yetişkinlerin işleyişi için gerekli olan sosyal becerilerin ve kişisel yeterlilik duygularının gelişiminde kritik bir rol oynadığı, akran ilişkilerinin ergenlerin kişisel kimlik duygusunu kolaylaştırmada ve aile etkilerinden bağımsızlıklarını arttırmada etkili olduğu bilinmektedir (Dusek, 1991; Ingersoll, 1989; aktaran La Greca ve Lopez, 1998). Sonuç olarak, ergenlerin kişilerarası işlevlerini kısıtlayan veya engelleyen faktörler, klinik ve gelişimsel araştırma için kritik bir alanı temsil etmektedir ve bu durum sosyal kaygının çalışmamıza dâhil edilmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Sosyal kaygı yaşayan kişilerin temel özelliği, başkalarının onlar hakkında kötü düşüneceğine dair sahip oldukları aşırı endişe veya korkulardır. Gözlenebilecekleri veya başkalarıyla etkileşime girmeleri gerekebilecek çok çeşitli durumlardan kaçınmaktadırlar. Bu durumlar kişiden kişiye değişebilir ancak yaygın olanlardan bazıları yeni insanlarla tanışmak, ilgi odağı olmak, çalışma toplantıları, sosyal işlevler, umumi tuvaletler kullanmak ya da başkalarının önünde yemek yemek, içmek ya da yazma şeklinde sıralanabilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, [APB] , 2013). Sosyal kaygı utangaçlık, performans kaygısı,

sosyal fobi, sosyal geri çekilme, topluluk önünde konuşma kaygısı, çıkma kaygısı ve sosyal engelleme gibi çeşitli biçimlerde ele alınabilmektedir (Leitenberg,1990).

Toplumsal kaygı ve korkuları tanımlamak ve hangi davranış türlerinin veya derecelerinin en uygun şekilde patolojik veya “bozukluk” olarak sınıflandırıldığını belirlemek, genelde kafa karıştırıcı bir girişimdir. Sosyal kaygının genel popülasyonda bir süreklilik boyunca var olduğu ileri sürülmektedir (Leitenberg, 1990). Bu noktada kişilerin sosyal kaygı bozukluğu tanısı alması için kaygı veya korkularının aşırı bir biçimde, uzun süredir devam etmesi, kaygının gerçek tehditle orantılı olup olmadığı, kişinin konusu duruma yönelik kaçma ve kaçınmalarının olması ve günlük işlevselliğinin sosyal kaygılarından açıkça ve ciddi şekilde etkilenmesi önemlidir (Amerikan Psikiyatri Birliği, [APB] , 2013).

Sosyal anksiyete bozukluğunun yaşam boyu yaygınlık oranının % 5 ile % 13.3 arasında olduğu, 12 aylık yaygınlık oranının % 2.8 ile % 6.8 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Grant ve diğerleri, 2005; Kessler ve diğerleri, 1994; Kessler ve diğerleri, 2005; Kessler, Chiu, Demler ve Walters, 2005). Cinsiyetler arasında göreceli olarak eşit olarak temsil edilmektedir. Sosyal anksiyete bozukluğu yetişkin nüfusun yaklaşık % 3-5’ini etkiler, ancak başlangıcı genellikle 15 yaşından itibaren ortaya çıkmaktadır ve ergenlikten genç erişkinliğe geçiş sırasında kronik bir zihinsel sağlık durumuna dönüşme riski artmaktadır (Bruce ve arkadaşları, 2005; Pine, Cohen, Gurley, Brook ve Ma, 1998). Tipik olarak 18 ila 29 yaşları arasındaki genç yetişkinler arasında özellikle yaygındır (Kessler ve diğerleri, 2005). Sosyal anksiyete belirtileri, depresyon riski, diğer anksiyete bozuklukları ve madde kötüye kullanımının yanı sıra (Beidel ve Turner, 2007; Kessler, Petukhova, Sampson, Zaslavsky ve Wittchen, 2012) sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve akademik çevreye uyum sağlama güçlüğü ile de ilişkilendirilmektedir. (Dempsey ve Storch, 2008; Lee, Shellman, Osmer, Day ve Dempsey, 2015). Sosyal anksiyete bozukluğunun klinik seyri kroniktir ve tedavi olmadan iyileşme nadirdir. Sosyal anksiyete bozukluğu için 12 aylık remisyon oranının yaklaşık % 7 ve 5 yıllık remisyon oranının yaklaşık % 27 olduğu tahmin edilmektedir (Yonkers, Bruce, Dyck ve Keller, 2003).

Sosyal anksiyete bozukluğu, üç farklı nedenden dolayı üniversite öğrenci popülasyonu ile çalışan akıl sağlığı profesyonelleri için önemli bir endişe olarak kabul edilmektedir. Birincisi, sosyal anksiyete bozukluğu, diğer anksiyete bozuklukları, duygudurum bozuklukları ve madde kullanım bozuklukları dâhil olmak üzere diğer zihinsel sağlık bozuklukları ile yüksek derecede eş-morbiditeye sahiptir (Stewart ve Mandrusiak, 2007). İkincisi, sosyal anksiyete bozukluğu, özellikle tedavi edilmediğinde, bireyin günlük işleyişine ve genel yaşam kalitesine önemli ölçüde müdahale etme potansiyeline sahiptir (Wittchen ve Fehm, 2003). Üçüncüsü, sosyal kaygı, üniversite öğrencileri arasında (Purdon, Antony, Monteiro ve Swinson, 2001), ırksal/etnik grup üyeliği, uyruğu, cinsiyeti veya cinsel tercihi bakılmaksızın sıkça bildirilen bir sorundur (Beidel ve Turner, 1998; Pachankis ve Goldfried, 2006). Purdon ve meslektaşları (2001), çalışmalarına katılan hemen hemen tüm üniversite öğrencilerinin zaman zaman bazı sosyal kaygı belirtileri yaşadıklarını bildirmektedirler.

Bu bozukluğun ergenlerde kişisel, sosyal ve mesleki işleyişe müdahale ettiği (Clark, 1989; Heimberg, Hope, Dodge ve Becker, 1990; Uhde, Tancer, Black ve Brown, 1991) ve öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel/duygusal ve kurumsal uyum konusunda daha fazla sorun bildirmelerine yol açtığı (Nordstrom, Goguen ve Hiestler, 2014), sosyal kaygı bozukluğuna sahip üniversite öğrencileri arasında yaşam boyu intihar düşüncesinin daha yaygın görüldüğü ve sosyal kaygının yaşam kalitesini düşürdüğü göz önünde bulundurularak (Gültekin ve Dereboy, 2011; Heyne ve diğerleri, 2011); sosyal kaygının çalışmamızda yer almaya degecek bir konu olduğuna kanaat getirilmiş ve sosyal kaygı tedavisinde etkinliği çok sayıda araştırma tarafından kanıtlanmış olan Bilişsel Davranışçı Terapi (Heimberg, 2002) ile ele alınmıştır.

2.5. İletişim Becerileri

İletişim insanlık tarihi kadar eskidir; insanoğlu, var olduğu ilk andan itibaren çevresiyle bir ilişki ağı içindedir; diğerleriyle gerçekleştirilen bu ilişki ağı sayesinde, kişinin

bireysel gelişimini desteklemesi, çevresel faktörlerin üstesinden gelmesi ve ihtiyaçlarını karşılaması daha kolay ve hızlı olmaktadır (Tevrüz, 1997, 1999; aktaran Akyurt, 2018).

Güncel Türkçe sözlükte “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.” şeklinde tanımlanan iletişim (Türk Dil Kurumu, 2021) insan sosyal davranışlarının en önemlisidir (Ceyhan, 2006) ve sosyal varlık olarak insanlar için karmaşık ve temel bir süreç olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, Kumcagiz, Balci-Çelik ve Eren, 2011). Doğası gereği çok disiplinli olduğundan (Cobley ve Schulz, 2013) herhangi bir iletişim durumu için evrensel olarak geçerli olan standart bir model veya tanım aramak oldukça zordur (Littlejohn ve Foss, 2009).

Psikoloji biliminde iletişim farklı psikolojik süreçlerin motive ettiği belirli bir tür davranış olarak ele alınmaktadır (Littlejohn ve Foss, 2009). Sosyopsikolojik alanda iletişim psikolojik değişkenler, bireysel etkiler, kişilikler ve özellikler, algı ve biliş odaklanmaktadır. Bireysel insan aklı bu gelenekte araştırmanın odağıdır (Berger ve Chaffee, 1987). Zihin; bilgiyi işleme ve anlama yeri olarak görülmektedir (Greene, 2008). İletişimde sosyopsikolojik alanda yapılan çalışmaların çoğu, ikna ve tutum değişikliğine, insanların mesajları nasıl geliştirdiğine, işlediğine ve stratejikleştirdiğine ve mesajların bireyler üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Littlejohn ve Foss, 2009).

İletişim becerisi, bireyin iletişim hedeflerine ulaşma yeteneğini ifade etmektedir (Dindia ve Timmerman, 2003). İletişim becerileri kişilerarası ilişkilerde çok önemli bir rol oynamaktadır (Bilen, 2004; aktaran Erözkan, 2004). Bireyler, kişilerarası ilişkilerinde etkili iletişim kurabilmek için iyi iletişim becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Ceyhan, 2006). Etkili iletişim; açık ve yönlendirici olmayan sorular sorarak, sözsüz ipuçlarını keşfederek, mesajlara doğru cevap vererek, dinlemeye istekli yaklaşarak, göz teması kurarak, anlamaya odaklanarak, düzeltici geri bildirim vererek, ben diliyle cevap vererek, kendini ifade ederek, empatik anlayış göstererek, eleştiriye olumlu yanıt vererek, olumlu davranışlar sergileyerek, çatışmaları yöneterek, problemleri uygun şekilde çözerek ve koşulsuz kabulü göstererek, konuşmacının duygu ve düşüncelerini yanıtlama ve yansıtma becerisi gerektirmektedir (Leeds-Hurwitz ve Co-Editor, 1992).

İletişim becerileri, üniversite öğrencileri için gerekli olan genel becerilerin unsurlarından biridir; öğrenciler üniversitede geçirdikleri yıllar boyunca, eğitimlerinin ardından iş hayatına atıldıklarında ve küreselleşen dünyanın zorluklarıyla başa çıkabilmek için her daim etkili iletişim yöntemlerine ihtiyaç duyacaklardır (İksan ve diğerleri, 2012). Üniversite öğrencileri arasındaki iletişim becerilerine ilişkin önceki araştırmalar Ihmeideh, Ahmad ve Dababneh (2010) ve Cleland, Foster ve Moffat (2005) tarafından rapor edilmiştir. Olumlu bir iletişim ortamının öğrencilere nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleri için fırsatlar sağladığını ve böylece daha iyi iletişim becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Harlak ve diğerleri, (2008) üniversite öğrencilerinin üniversitedeki ilk yıllarından itibaren iletişim becerilerini geliştirebilecek etkinliklere maruz kalmalarını önermektedir.

Üniversite yılları fiziksel, duygusal, ahlaki, sosyal ve entelektüel açıdan büyük bir değişim ile ilişkilidir (Bakar ve Mohamed, 2004). Bu değişiklikler daha sonraki yaşamda kişiliği ve uyumu etkilemektedir (Erözkan, 2004). Bu dönemde bireyler için diğer insanlarla iletişim çok önemlidir (Muuss, 1996; aktaran Erözkan, 2004). Kişilerarası iletişim, sadece öğrencilerin öğrenmedeki etkileşiminin başarısını desteklememektedir. Aynı zamanda bireyler arasında iyi bir ilişki kurma ve sürdürme ile tecrübe veya bilgi aktarmaya yardımcı olmakta, tutum ve davranışları değiştirmekte, insan ilişkileri sorunlarını çözmeye öncülük etmekte, benlik imajını iyileştirmekte ve başarıya giden yolu sağlamaktadır (Suranto, 2011, aktaran Khodijah, Suharno ve Triyanto, 2018). İletişim becerilerinin, öğrencilerin akademik ve mesleki başarıları ile pozitif olarak bağlantılı olduğu bilinmektedir (Rubin ve Morreale, 1996). Ayrıca etkili iletişim becerilerinin, öğrencilerin çevreleriyle uyum sağlama üzerinde de güçlü etkileri olabilmektedir (Ceyhan, 2006). Üniversite öğrencilerinin algılanan iletişim becerileri ile kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri arasında anlamlı pozitif korelasyonların olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (örneğin, Baker, 2003; Goswick ve Jones, 1981; Halamandaris ve Power, 1997; Spitzberg ve Hurt 1987).

Ülkemizde yürütülen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik destek birimlerinden yardım almak istedikleri öncelikli hizmetler arasında iletişim becerileri üçüncü sırada kendisine yer bulmuştur (Mercan ve Yıldız, 2011). Başka bir çalışmada öğrenciler iletişim problemlerini uyum problemlerinden biri olarak bildirmişlerdir (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005).

Etkili iletişim becerilerine sahip olmanın uyum düzeyi ile ilişkili olduğu ve üniversite öğrencilerinin bu becerilerdeki eğitiminin eğitim ve kariyer yaşamlarındaki kolaylaştırıcı etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin açık ve etkili iletişim kurma becerisiyle donatılmalarının önemli bir adım olacağı düşünülerek uyum sorunlarının azaltılmasına yönelik olarak geliştirdiğimiz bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programında iletişim becerileri ile ilgili bir oturuma yer verilmiştir.

2.6. Sosyal Beceri

Sosyal ilişkiler hayatımızın merkezi bir yönüdür ve sosyal beceriler; kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi, sürdürülmesi ve çözülmesi için bir önkoşuldur (Engels, Finkenauer, Meeus ve Dekovic, 2001). Sosyal beceriler, çeşitli ortak sosyal, duygusal ve kişilerarası hedeflere ulaşmak için gereklidir (Kelly ve Hansen, 1987) ve kişinin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşime girmesini sağlamaktadır (Riggio, 1986). Bu becerilerin, özellikle ergenlik döneminde; bireylerin genel refahını etkilemesi ve ergenlik için önemli bir sosyal destek kaynağı olması sebebiyle oldukça kritik olduğu söylenmektedir (Wilson, Jordan ve Kras, 2010).

Alanyazın incelendiğinde sosyal becerilerin tek bir tanımının olmadığı, sosyal beceriler olarak etiketlenen boyutların çeşitliliği ve ayrımlarının muazzamlığı dikkat çekmektedir. Libet ve Lewinsohn (1973) sosyal becerileri diğer insanlar tarafından olumlu ya da olumsuz olarak yerine getirilebilecek karmaşık davranışlar olarak tanımlamaktadır. Combs and Slaby (1977) için sosyal beceriler belirli sosyal içerik ve özel yollarla etkileşim kurma yeteneğidir. Sosyal kabul edilebilirlik kişisel veya sosyal yarardır (aktaran Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 2013). Trower (1979) sosyal becerileri; kişisel hedefi yerine getirmek amacıyla mücadele etmek için gerekli yetkinliği içeren davranışlar şeklinde ele almaktadır. Riggio (1986) sosyal becerileri, olumlu ve uyarlanabilir sosyal etkileşimleri kolaylaştırmak için sözel ve sözel olmayan bilgilerin kodunun çözülmesinde, gönderilmesinde ve düzenlenmesinde kullanılan bir beceri kümesini ifade etmektedir. Gresham, Van ve Cook'a göre (2006) sosyal beceriler olumlu sosyal ilişkilerin

başlatılmasını ve sürdürülmesini kolaylaştıran, akran kabulü ve arkadaşlık gelişimine katkıda bulunan, okulda tatmin edici bir uyumla sonuçlanan ve bireylerin sosyal çevrenin talepleriyle başa çıkmalarına ve bunlara uyum sağlamalarına izin veren bir dizi yetkinliktir. İkinci Vural'a göre (2006) sosyal beceri; bireylerin çeşitli etkileşimlerde hem kendisinin hem de diğerlerinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilmesi ve bu anlayışa uygun davranışlar gösterebilmesidir.

Sosyal beceriler en iyi şekilde işlevsel olarak sosyal etkileşimler sırasında güçlendirme potansiyelini en üst düzeye çıkarırken aynı zamanda olumsuz yanıt olasılığını en aza indiren davranışlar olarak kavramsallaştırılabilmektedir (örneğin, Elliott, Racine ve Busse, 1995; aktaran Radley, O'Handley ve Sabey, 2017). Sosyal becerilerin etkili kullanımı bireyin sadece olumlu sonuçlara ulaşmasını sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda bir bireyin akran grubuna benzer olarak algılanmasını sağlamaktadır (Greenspan, 1980). Sosyal öğrenme kuramı bakış açısından sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır (Nangle, Erdley, Adrian ve Fales, 2010). Çoğu birey için, sosyal becerilerin edinilmesi açık bir talimat gerektirmemektedir. Bunun yerine, sosyal beceriler doğal olarak edinilmekte ve başkalarıyla gözlem ve etkileşim yoluyla şekillendirilmektedir (örneğin, Whalon, Conroy, Martinez ve Werch, 2015).

Sosyal becerilerin kazanılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi yaşam boyu önemini korumaktadır (Campbell, Hansen ve Nangle, 2010). Özellikle üniversite yılları, gençler için önemli gelişimsel kilometre taşlarıyla örtüşmektedir (Moeller ve Seehuus, 2019) ve bu yıllarda sosyal etkileşimler oldukça dikkat çekicidir (Wilson, Jordan ve Kras, 2010). Ergenlik boyunca, arkadaşlar benzersiz sosyal ihtiyaçların karşılanmasında giderek daha önemli hale gelmektedir ve başkalarıyla olan ilişkiler yeni ve daha karmaşık kişilerarası beceriler gerektirmektedir (Furman ve Robbins, 1985) . Buradan hareketle, ergenlik dönemindeki zayıf akran ilişkilerinin, bir dizi uyum problemiyle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Sosyal becerilere sahip olmanın, üniversite öğrencilerinin psikososyal uyumuyla doğrudan bağlantılı olduğunu kanıtlayan pek çok çalışma mevcuttur (örneğin, Bowen, Jenson ve Clark, 2004; Riggio, Watring ve Throckmorton, 1993). Sosyal becerilerde yetersiz olan ve/veya akranları tarafından kötü kabul gören gençler, okula uyum sağlayamama başta olmak üzere okulda uyumsuzluk, okula devam etmeme, okuldan atılma,

okulu bırakma, suçluluk ve yetişkin ruh sağlığı zorluklarına karşı yüksek bir insidansa sahiptir (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo ve Trost, 1973; Gresham, 1981a; Gresham, 1981b; Kohn ve Clausen, 1955; Ullman, 1957).

Sosyal becerilerin gençler üzerindeki psiko-duygusal etkileri göz önüne alındığında, gençlerin sosyal etkileşim sırasında olumlu sonuçlar almalarını sağlayacak beceri eğitim programlarına duyulan ihtiyaç oldukça açıktır.

2.7. Sınav Kaygısı

Kaygı, algılanan tehlikeyle ve bir meydan okumayla baş edememe veya bitmemiş bir işi tatmin edici bir şekilde ele alamamaya bir yanıttır ve genellikle bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel reaksiyonları içeren karmaşık bir durum olarak adlandırılmaktadır (Sarason, 1984; Sarason ve Sarason, 1990).

Özel bir tür kaygı olarak görülen sınav kaygısı; Spielberger'e (1972) göre, bir test veya sınav sırasında ortaya çıkan ve kişinin gerçek potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyen ve gerginliğe neden olan ciddi endişe durumudur. Sınav kaygısı davranışları, tipik olarak, bir kişinin entelektüel, motivasyonel ve sosyal yeteneklerinin test durumundan kaynaklanan talepler tarafından değerlendirildiğine veya aşıldığına inandığında uyarılmaktadır (Zeidner, 2010). Sınav kaygısı olan öğrencilerin genellikle sürekli kaygı düzeyi yüksektir, sınavları sürekli kaygısı düşük olan öğrencilere oranla daha tehdit edici olarak algılamaktadırlar ve sınava girerken daha yoğun düzeylerde endişe yaşamaktadırlar (Spielberger ve Vagg, 1995).

Alanyazında sınav kaygısının ortaya çıkışı konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin Wine'e göre (1971) sınav esnasında yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencinin dikkati sınav ile öğrencinin kötü performans göstermesine neden olan endişe, özeleştir, fiziksel şikâyetler ve testle alakasız düşünceler ile bölünmektedir. Bu durum öğrencinin iyi

performans göstermesini engellemekte ve sınav kaygısını açığa çıkarmaktadır. Zeidner (1995), yüksek sınavlı kaygılı öğrencilerin düşük akademik performansı, düzgün çalışma, problem çözme ve test alma becerilerinde bir takım eksiklikleri olduğunu varsaymaktadır. Benjamin (1981) ise sınav kaygısının bilgi işleme modeliyle açıklanabileceğini öne sürmektedir. Bu modele göre iki farklı öğrenci grubu söz konusudur. İlk öğrenci grubu iyi eğitim becerilerine sahip olmasına ve öğrenilen materyali iyi organize edebilmesine rağmen sınav sırasında bunları hatırlamak ve düzenlemekte zorlanmakta bu da sınav kaygısına yol açmaktadır. İkinci grup ise iyi çalışma, organizasyon ve öğrenme becerilerinden yoksun olduğu için sınav kaygısı yaşamaktadır (Benjamin, 1981).

Sınav kaygısının çoğu kavramsallaştırması iki ana bileşenden oluşmaktadır: Endişe, testin sonucu ve sonuçları hakkındaki bilişsel endişeleri açıklarken; duygusallık, bir test durumu içindeki fizyolojik reaksiyonları ifade etmektedir (Liebert ve Morris, 1967). Ayrıca, çoğu araştırmacı süreklilik ve durumluluk testi kaygısı arasında ayrım yapmaktadır. Sürekli test kaygısı, deneysel durum testi kaygısının yoğunluğu ve sıklığında nispeten kararlı (alışılmış) farklılıklar anlamına gelmektedir. Durumluluk testi kaygısı, bir test durumunda geçici (anlık) kaygı deneyimini ifade etmektedir (Elliot ve McGregor, 1999). Bir yapının bulguları diğeri üzerinde genelleştirilemediği için bu yapılar arasında ayrım yapılması özellikle önemlidir (İnangil, Vural, Doğan ve Körpe, 2020).

Sınavlar özellikle terfi ve eğitim alanlarında yaşamın vazgeçilmez parçalarından biri olarak kişilerde stres ve kaygıya yol açmaktadır (Sohrabi, Mohammadi ve Delavar, 2013). Araştırmacılar öğrencilerin hayatındaki en önemli stres faktörlerinden birinin, muhtemelen sınav ve sınav gereksinimlerindeki artıştan dolayı değerlendirme veya testler olduğunu ileri sürmektedirler (Whitaker Sena, Lowe ve Lee, 2007). Lise ve üniversite öğrencileri arasında sınav kaygısı yaygın ve potansiyel olarak ciddi bir sorundur (Wachelka ve Katz, 1999) ve üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 20-25'inin yüksek derecede endişeli olduğu tahmin edilmektedir (Hill ve Wigfield, 1984; Naveh-Benjamin, Lavi, McKeachie ve Lin, 1997; Neuderth, Jabs ve Schmidtke, 2009; Saravanan, Kingston ve Gin, 2014).

Sınav kaygısının performans üzerindeki etkileri çok çeşitlidir (Peleg-Popko, 2004). Kaygının öğrenme ve davranış üzerindeki etkisinin iki farklı yoldan bahsedilebilmektedir. Kaygının önleyici ve motive edici etkileri vardır (Gümüşkaynak, 2019). Düşük miktarda kaygı bir motivasyon unsuru olarak hareket ederken (Peleg-Popko, 2004); yüksek seviyedeki sınav kaygısı bir kişinin zihinsel ve fiziksel yaşamını tehdit edebilmektedir (Kendall, Hudson, Gosch, Flannery-Schroeder ve Suveg, 2008; Wood, Drahota, Sze, Har, Chiu ve Langer, 2009) ve eğitimin tamamlanmasında gecikmelere veya okulu bırakmaya neden olabilmektedir (Chapell ve diğerleri, 2005; Iroegbu, 2013; Rezazadeh ve Tavakoli, 2009; Trifoni ve Shahini, 2011).

Üniversite yaşamına uyum sağlamak büyük ölçüde öğrencilerin gereken dersleri tamamlama ve sınavlara hazırlanmada daha fazla özerklik gerektiren bir öğrenme ortamına uyum sağlama yeteneklerine bağlıdır (Brinkworth, McCann, Matthews, ve Nordström, 2009; Karabenick ve Zusho, 2015). Öğrencilerin önemli bir kısmı için, sınavların son derece kritik doğası ile iyi bir şekilde gerçekleştirilme baskısı aşırı sınav kaygısına neden olabilmektedir (Abdollahi, Carlbring, Vaez, ve Ghahfarokhi, 2016; Hunt ve Eisenberg, 2010). Bir üniversite nüfusu içindeki yüksek sınav kaygısı tükenmişlik duyguları ve üniversiteyi bırakma oranları ile ilişkilendirilmektedir (Chae, 2015; Duty, Christian, Loftus ve Zappi, 2016). Buradan hareketle öğrencilerin yaşamları ve akademik başarılarının doğru değerlendirilmesi üzerinde birçok olumsuz etkisi olan sınav kaygısının araştırma için oldukça önemli bir konu olduğu ileri sürülmektedir (Wachelka ve Katz, 1999).

Çalışmamızda sınav kaygısı; kaygı bozukluklarını tedavi etmede oldukça etkili olduğu bilinen Bilişsel Davranışçı Terapi (Cuijpers, Cristea, Karyotaki, Reijnders ve Huibers, 2016) ile beceri odaklı yaklaşımlar birlikte kullanılarak ele alınmıştır.

3. MATERİYAL ve YÖNTEM

Çalışmamızın bu bölümünde; araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlem, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı oturumlarının genel işleyişi ve oturum içerikleri ile verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğini değerlendirmek için 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA' dan yararlanılmıştır.

3.2. Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21), Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) ve Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) veri toplama araçlarından aldıkları puanlara göre belirlenen 24 öğrenci oluşturmuştur. 24 öğrenci, 12 kişilik deney ve 12 kişilik kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının başında toplam 24 kişiden oluşan örneklem sayısı, katılımcı kaybı nedeniyle terapi süreci sonunda deney grubu 11 kişi, kontrol grubu 9 kişi

olarak değişmiş, çalışmamız 20 katılımcı ile tamamlanmıştır. Deney grubu yaş ortalaması 20.18 iken; cinsiyetlere göre dağılımı 1 erkek (% 9.1), 10 kadın (% 90.9) şeklindedir. Kontrol grubunda ise yaş ortalaması 20.44 iken; cinsiyetlere göre dağılımı 1 erkek (% 11.1), 8 kadın (% 88.9) şeklindedir. Tablo 3.1’de katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler

Demografik Özellikler	N	Ortalama	SS	Min.	Max.	Yüzde (%)
Yaş	20	20.3	3.37	18	32	
Cinsiyet						
Kadın	18					% 90
Erkek	2					% 10
Üniversiteye kadarki akademik başarı						
İyi	7					% 35
Orta	11					% 55
Düşük	2					% 10
Bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumu						
İsteyerek	18					% 90
İstemeyerek	2					% 10
Üniversiteye başlamadan önce üniversiteye yönelik beklenti seviyesi						
Yüksek	10					% 50
Orta	9					% 45
Düşük	1					% 5
Üniversiteye başladıktan sonra üniversiteye yönelik beklenti seviyesi						
Yüksek	2					% 10
Orta	14					% 70
Düşük	4					% 20

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan Google form yardımıyla hazırlanan; kişisel bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu; psikolojik belirtileri ve belirtilerin ne düzeyde olduğunu ölçmek için (Derogatis, Rickels ve Rock, 1976) Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90, Psychological Symptom Check List-90 Revised, SCL-90-R); depresyon, anksiyete ve stres semptomlarının şiddetini değerlendirmek için (Lovibond ve Lovibond, 1995) Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21, (DASÖ-21, Depression Anxiety Stress Scale-21, DASS-21); mevcut zihinsel iyi oluşu ölçmek için (Avrupa Dünya Sağlık Örgütü Bölge Ofisi [Regional Office for Europe World Health Organization], 1998) Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5, The World Health Organization- Five Well-Being Index, WHO-5), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerini ölçmek için (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003) Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve araştırmanın değişkenlerini etkileyebileceği var sayılan demografik bilgilerin yer aldığı (örneğin, adı soyadı, cinsiyeti, üniversiteye kadar ortalama akademik başarı durumu vb.) formdur.

3.3.2. Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90)

SCL-90, psikolojik belirtileri ve psikolojik sıkıntıyı ölçmek için 1970lerin ortalarında Leonard R. Derogatis tarafından geliştirilen 90 maddelik bir kendini bildirim envanteridir (Craighead ve Nemeroff, 2004). Bu envantere katılımcılardan son 15 gün içinde ne kadar sıkıntılı hissettiklerini ele almaları istenir. (Derogatis, 1977). SCL-90, psikolojik sıkıntıyı

dokuz ana belirti boyutu ve evrensel skor olarak adlandırılan üç özet puan açısından değerlendirir ve katılımcılar her maddeyi 5li Likert ölçeğinde derecelendirir (0=“hiç” 4=“ileri derecede”). Temel belirti boyutları Somatizasyon (örneğin, baş ağrısı vb.), Obsesif Kompulsif Belirtiler (örneğin, zihinden atamadığınız tekrarlayıcı hoşla gitmeyen düşünceler vb.), Kişiler Arası Hassasiyet (örneğin, başkalarının sizi anlamadığı ya da hissedemeyeceği duyguları vb.), Depresyon (örneğin, her şeye karşı ilgisizlik hali.), Kaygı (örneğin; bir neden olmaksızın aniden korkuya kapılma vb.), Düşmanlık (örneğin, sık sık münakaşaya girme vb.), Fobik Anksiyete (örneğin, caddelerde ve açık alanlarda korku hissi), Paranoid Fikirler (örneğin, başkalarının sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu hissi vb.) ve Psikotiklik (örneğin, günahlarımızdan dolayı cezalandırılmamız gerektiği düşünceleri vb.) olarak sınıflandırılır. Evrensel ölçümler Küresel Önem Derecesi Endeksi, Pozitif Belirti Sıkıntı Endeksi ve Pozitif Belirti Toplamına atıfta bulunur (Craighead ve Nemeroff, 2004). Tüm boyutlardan alınan genel ortalama puanı arttıkça kişideki psikopatoloji ve belirti yükünün arttığı var sayılır. SCL-90’ın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Dağ (1991) tarafından yapılmış ve yapılan bu çalışma sonucunda ölçeğin tümünün Cronbach Alfa iç tutarlılığı .97 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılığı .94’tür.

3.3.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21)

Ölçeğin ilk hali Depression Anxiety Stress Scale-42 (DASS-42), Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından, depresyon, kaygı ve stres ile ilgili üç olumsuz duygusal durumu ölçmek için tasarlanmış, 42 maddelik bir öz bildirim aracıdır. Araştırmacılar, veri elde etmede kolaylık sağladığı ve kaynakların etkin kullanımına imkân verdiği için DASS-42’nin kısa formu olan Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21)’i kullanmaktadır. DASS-42 ile aynı işleve sahip olduğu kanıtlanan DASS-21 (Brown, Chorpita, Korotitsch ve Barlow, 1997), üç alt ölçeğe sahiptir ve benzer içeriğe sahip 7 maddeden oluşmaktadır (örneğin, “Ağzımda kuruluk olduğunu hissettim”, “Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım”, “Kendimi perişan ve üzgün hissettim”, “Panik haline yakın olduğumu hissettim” vb.) (psy.unsw.edu.au, 2021) DASÖ-21’de katılımcılar son bir hafta içindeki semptomlarının şiddet ve sıklığını 0=hiçbir zaman, 1=bazen ve ara sıra, 2=oldukça sık, 3=her zaman olmak üzere 4lü likert ölçeğinde derecelendirilir. Ölçeğin 21 maddelik kısa

formuna ait Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Sarıçam (2018) tarafından yapılmıştır. Sarıçam (2018), çalışması sonucunda, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını klinik örneklem için depresyon alt ölçeğinde $\alpha=0.87$, anksiyete alt ölçeğinde için $\alpha=0.85$ ve stres alt ölçeğinde ise $\alpha=0.81$ olarak bulurken, normal örneklem için depresyon alt ölçeğinde $\alpha=0.68$, anksiyete alt ölçeğinde için $\alpha=0.66$ ve stres alt ölçeğinde ise $\alpha=0.61$ bulmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı depresyon alt ölçeği için $\alpha=.65$, anksiyete alt ölçeği için $\alpha=.64$ ve stres alt ölçeği için $\alpha=.61$ 'dir. Ölçek kategorik bir psikolojik bozukluk anlayışından ziyade boyutsal bir anlayışa dayanmaktadır ve değerlendirmesi toplam puanlara göre değil her bir alt boyuttan alınan ayrı ayrı alınan puanlara göre yapılmaktadır (Lovibond ve Lovibond, 1995). Bu puan aralıklarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği-21 puanlama aralıkları

	Depresyon	Anksiyete	Stres
Normal	0-9	0-7	14
Hafif	10-13	8-9	15-18
Orta	14-20	10-14	19-25
Şiddetli	21-27	15-19	26-33
Son derece şiddetli	28+	20+	34

3.3.4. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5)

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 1998 yılında tanıtılan DSÖ-5, kişilerin genel zihinsel refahını değerlendirmek için kullanılan genel bir ölçektir (Eser ve diğerleri, 2019). DSÖ-5; yanıtlayanların son iki haftaya göre derecelendirdiği beş ifadeden oluşmaktadır (0=Hiçbir zaman ila 5= Her zaman) (örneğin, “Kendimi neşeli ve keyifli hissettim”, “Kendimi sakin ve gevşemiş hissettim” vb.). 0 ile 25 arasında değişen toplam ham puan, nihai puanı vermek için 4 ile çarpılmakta; 0, hayal edilebilecek en kötü refahı ve 100, hayal edilebilecek en iyi refahı temsil etmektedir (WHO-5 Questionnaires, t.y.). Ölçek Eser (1999) tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Eser ve arkadaşları (2019)

tarafından yapılmış, tüm ölçek için Cronbach alfa değeri .83 bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılığı .71 dur.

3.3.5. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)

ÜYO, bireylerin üniversiteye uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003). 48 maddeden oluşan ölçek (örneğin, “Kendimi severim”, “Cinsellik beni korkutur”, “Kaldığım yere uyum sağlayamadım” vb.) “üniversite ortamına uyum”, “duygusal uyum”, “kişisel uyum”, “karşı cinsle ilişkiler”, “akademik uyum”, ve “sosyal uyum” olmak üzere altı alt boyutu kapsamaktadır. Katılımcılar bu alt boyutlardaki maddeleri “Bana hiç uygun değil” den (1 puan); “Bana tamamen uygun (7 puan)” a kadar 7 puanlık bir likert ölçeğinde puanlamaktadır (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003). Ölçekten alınan yüksek puanlar daha yüksek uyum seviyelerini gösterirken, düşük puanlar daha düşük uyum seviyelerini göstermektedir. Ölçeğin tümünün Cronbach alfa değeri .91’dir. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılığı .66’dır.

3.4. İşlem

Çalışma ile ilgili Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik kurulundan etik onayın alınmasının ardından, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine duyuru yapılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen tüm öğrencilere çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı; çalışmaya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahip oldukları bildirilmiştir. Daha sonra katılımcılara Google form yardımıyla hazırlanan ölçek ve formlar gönderilmiş ve bu veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir. Çalışma için gerekli görülen Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21(DASÖ-21), Dünya Sağlık Örgütü-5 İyi Hali Endeksi (DSÖ-5) ve Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) veri toplama araçlarından alınan puanlara göre belirlenen 24

katılımcı, deney ve kontrol gruplarına, her birinde 12 katılımcı olacak şekilde seçkisiz olarak atanmışlardır. Atama yapılmadan önce her bir katılımcıya bir numara verilmiş, katılımcı havuzundan seçilen her bir numara deney ve kontrol gruplarına rastgele dâhil edilmiştir. Deney grubuna; içeriği benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konularından oluşan; birer gün arayla devam eden ve yaklaşık üç haftada tamamlanan, sekiz oturumluk, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı uygulanmıştır. Çevrimiçi grup müdahale programı Zoom uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı araçlar tekrar verilmiş ve veri toplama araçlarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Buradan hareketle üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir.

3.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Oturumlarının Genel İşleyişi ve Oturum İçerikleri

3.5.1. Oturumların Genel İşleyişi

Sekiz oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahale programı; çevrimiçi olarak, birer gün arayla olmak üzere yaklaşık üç haftada tamamlanmıştır. Her bir oturum yaklaşık 1.5 saat sürmüştür. İlk oturumda grup üyelerinin tanışması, grup ilke ve kurallarının belirlenmesi hedeflenmiştir. İkinci oturumun içeriğini Bilişsel Davranışçı Terapi psikoeğitimi kapsamıştır. Üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci oturumların içeriği sırasıyla benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konularından oluşmuştur. Sekizinci oturum genel süreçle ilgili katılımcılardan alınan geri bildirim ve son testlerin uygulanması şeklinde ilerlemiş ve terapi sonlandırılmıştır.

Her oturumun ilk aşamasında grup üyeleri ile selamlaşmış, duygudurum kontrolü gerçekleştirilmiş, son görüşmeden itibaren neler yaptıkları üzerinde konuşulmuştur. Grup üyelerinden önceki seansı özetlemeleri istenmiş ve önceki seansla ilgili başka düşünceleri olup olmadıkları sorulmuş; varsa bitmemiş tartışmalar gündeme gelmiştir. Önceki hafta verilen ödevler gözden geçirilmiştir. Programın başında planlanan hedef doğrultusunda gündem belirlenmiş; her gündemle ilgili psikoeğitim verilmiş; psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle etkinlikler yapılmıştır. Her oturumun sonunda konu ile ilgili ödevler verilmiş ve katılımcılardan oturumla ilgili geri bildirim alınmıştır.

3.5.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Ön Görüşme

Uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına geçilmeden önce, katılımcılarla çevrimiçi şekilde ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir.

3.5.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Birinci Oturum

Çalışmanın ilk oturumunda öncelikle terapist kendini tanıtmış; daha sonra katılımcılara terapi süreci ile ilgili bilgi verilmiş, katılımcılardan üniversite öğrencileri için uyum sorunu ve grup müdahalesinin önemi hakkında fikirlerini bildirmeleri istenmiştir. Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasının ardından grup ilke ve kuralları belirlenmiştir. Devam ve zamanındalık, gizlilik ve saygı konuları üzerinde konuşulmuştur. Oturumun son aşamasında katılımcıların birbirine ısınması amacıyla içeriğinden aşağıda söz edilen bir takım buz kırıcı oyunlar oynanmıştır.

‘Doğru veya Yanlış’ Buz Kırma Oyunu

Katılımcılardan sırasıyla üç ifadeden biri yanlış olmak üzere kendileri hakkında üç şey söylemeleri istenmiş, sonrasında diğer grup üyelerinden söz konusu üç ifadeden yanlış olanı tahmin etmesi beklenmiştir.

‘Daha Önce Hiç..’ Buz Kırma Oyunu

Grup üyelerinden bir kişinin daha önce hiç yapmadığı bir şeyi söylemesi ile oyuna başlamış, katılımcılardan söylenen şeyi yapan kişinin elini kaldırıp söz konusu şeyi nasıl yaptığını anlatmasıyla oyun devam etmiştir.

‘Soru-Cevap’ Buz Kırma Oyunu

Grup üyelerinden bir kişi ilginç soruların yer aldığı (örneğin; Bir sebze olsaydın ne olurdun?, Yeni bir hayvan yapmak için iki hayvanı biçimlendirebilseydin, hangi iki hayvanı seçerdin ve nasıl adlandırırdın? vb.) soru havuzundan birini rast gele seçerek diğer grup üyelerine bu soruyu yöneltmiş, her katılımcı en az iki soru cevaplandığında oyun sonlandırılmıştır.

3.5.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı İkinci Oturum

Çalışmanın ikinci oturumunda katılımcılara Bilişsel Davranışçı Terapi ile ilgili psikoeğitim verilmiştir. Bilişsel Davranışçı Terapinin odak noktası olan olay/durum-düşünce-tepki döngüsü, olumsuz otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar, bilişsel yeniden yapılandırma vb. konular üzerinde durulmuştur. Psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle iki farklı etkinlik yapılmıştır. Oturumun sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar kendilerine gönderilecek olan bilişsel çarpıtmalar metnini okumaları ve otomatik düşünceler inceleme formunu incelemeleri istenmiş, sıkıntılı hissettiklerinde ‘Şu an aklımdan ne geçiyor?’ sorusunu kendilerine sorarak otomatik düşüncelerini gözlemlmeleri, saptamaları, değerlendirmeleri ve düşünce kaydı çizelgesine not etmeleri söylenmiştir.

Etkinlik 1

Katılımcılara ‘Evde yalnızsınız ve sürükleyici bir kitap okuyorsunuz. Kitabın en heyecanlı yerinde içerden ses geliyor. (Katılımcılara iki farklı cam kırılması sesi dinletilmiştir.) Böyle bir durumda aklınızdan geçen ilk düşünce ne olurdu, ne tepki verirdiniz?’ yönergesi verilerek Bilişsel Davranışçı Terapi olay/durum-düşünce-tepki döngüsü birlikte ele alınmıştır.

Etkinlik 2

Katılımcılara bir resmin iki hali sunulmuştur. Öncelikle resmin ilk hali gösterilerek resimde neler olduğu ile ilgili fikir yürütmeleri ve bilişsel davranışçı yaklaşım döngüsüyle ele almaları istenmiştir. Her katılımcının fikri değerlendirildikten sonra resmin ikinci hali

kendileriyle paylaşılmış, oluşturdıkları senaryo ve bilişsel davranışçı yaklaşım döngülerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı üzerine konuşulmuştur. Söz konusu resimlerin görsellerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3.1.



Şekil 3.2.

3.5.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Üçüncü Oturum

Çalışmanın üçüncü oturumunda benlik kavramı, gerçek benlik, ideal benlik ve kendine güven ile ilgili psikoeğitim verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılarla benlik ve kendine güven arasındaki ilişki hakkında tartışılmıştır. Daha sonra psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle etkinlikler yapılmış; bu bağlamda Bilişsel Davranış Terapi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Oturumun sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar kendilerine odaklanmaları, ilgileri, beklentileri, tutumları, alışkanlıkları, potansiyeli, yetenekleri, hayata bakış açısı vb. pek çok açıdan kendilerini keşfetmeleri ve bunu not etmeleri istenmiştir. Kendilerini değerlendirirken sahip oldukları olumsuz ön yargılarını ve yanlış değerlendirme noktalarını kırmak için benlik karşılaştırmaları yapmaları ve olumlu yanları ile ilgili kredi listesi oluşturmaları söylenmiştir.

Etkinlik 1

Katılımcılardan ekrandaki görüntülerine bakarak kendileri hakkındaki en önemli inançlarının ne olduğunu düşünüp not etmeleri istenmiştir.

Etkinlik 2

Katılımcılara iki farklı resim gösterilerek ideal ve gerçek benlikle ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir. Söz konusu resimlerin görsellerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3.3.



Şekil 3.4.

Etkinlik 3

Katılımcılara iki farklı reklam gösterilerek bu reklamların hangi benliğimize seslendiği üzerinde konuşulmuştur. Söz konusu reklamların görsellerine aşağıda yer verilmiştir.

L'ORÉAL

.. çünkü siz buna değersiniz!..

Şekil 3.5.



Şekil 3.6.

Etkinlik 4

Katılımcılardan onlara tanınan 3 dakika içerisinde kendilerini piyasada satılan bir ürün gibi düşünüp, televizyon reklamlarındaki gibi kısa bir programda izleyicilere tanıtımları; insanların diğerlerini değil de niçin kendisini seçmesi gerektiğini gösteren özellikler yazması

istenmiştir. Sonrasında bu etkinliğin tam tersi gerçekleştirilerek insanların niçin kendisini değil de diğerlerini seçmesi gerektiğini gösteren özellikleri belirtmesi istenmiştir. Bu etkinlik çerçevesinde danışanların kendine güvenlerinin düşük ve yüksek olduğu alanlar hakkında tartışılmıştır.

Etkinlik 5

Katılımcılardan arkadaşlarının ekrandaki görüntülerine bakarak görüntü sahibine yönelik düşüncelerini paylaşması istenmiştir. Daha sonra oturum başında kendisi ile ilgili düşüncelerini not eden katılımcının yazdıkları ile grup üyelerinin düşünceleri karşılaştırılmıştır.

3.5.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Dördüncü Oturum

Çalışmanın dördüncü oturumunun gündemini sosyal kaygı oluşturmıştır. Katılımcılara sosyal kaygı ile ilgili psikoeğitim verilmesinin ardından kendilerine yaklaşık 6 dakikalık sosyal kaygı ile ilgili kısa film izletilmiştir. Filmde 19 yaşındaki makine mühendisliği 2. Sınıf öğrencisi olan ve sosyal kaygı sorunu yaşayan Zennube bir gününün nasıl geçtiğini ve sosyal kaygısını nasıl deneyimlediğini anlatmaktadır. Filmin ardından katılımcılardan en çok sosyal kaygı yaşadıkları durumu Bilişsel Davranışçı Terapi döngüsü ile ele almaları istenmiştir. Daha sonra Bilişsel Davranışçı Terapi döngüsü ile ele alınan durum için otomatik düşünceleri sorgulanarak bilişsel yeniden yapılandırma yapılmıştır. Psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle etkinlikler yapılarak bu bağlamda bilişsel davranış terapi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. İmgeleme ve rol oynama tekniklerinden yararlanılmış; gevşeme ve nefes egzersizleri yapılmış, sosyal ve iletişim becerileri eğitimi verilmiştir. Oturumun sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar sosyal kaygı yaşadıkları durumlar için kendi davranışlarını ya da

deneyimlerini gözlemleyip kaydetmeleri, sosyal bir ortama girmeden önceki, ortama girdikleri sıradaki ve ortama girdikten sonraki duygu, düşünce ve tepkilerini yazmaları; sosyal ortamlarda gösterdikleri başarılı davranışlarını güçlendirmeleri için kendilerine kredi vererek ödüllendirmeleri söylenmiştir.

Etkinlik 1: Tekerlemeler

Katılımcılara ‘Sizin için aşağıda sunulan tekerlemelerden üçünü seçerek okuyunuz.’ yönergesi verilmiş; yönergenin hemen ardından ve performansları sırasında kendilerine yönelik akıllarından ne geçtiğini not etmeleri istenmiştir. Her bir katılımcının tekerlemeyi okuması sonrasında diğer katılımcılara o grup üyesi tekerleme okurken nasıl görüldüğüne dair fikirleri sorulmuş, katılımcının kendisine yönelik yazdığı düşünceler ile grup üyelerinin o katılımcıya yönelik düşünceleri karşılaştırılmıştır.

3.5.7. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Beşinci Oturum

Çalışmanın beşinci oturumunun konusu iletişim becerileri olmuştur. Katılımcılara iletişim becerileri ile ilgili psikoeğitimin verilmiş, her ikisi de iki dakikaya yakın süren beden dili ve ben dili ile ilgili kısa film izletilmiştir. Psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle etkinlikler yapılarak bu bağlamda bilişsel davranış terapisi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bilişsel yeniden yapılandırma, imgeleme ve rol oynama tekniği kullanılarak grup üyelerinin günlük hayatta sorun yaşadıkları iletişim sorunları üzerinde çalışılmıştır. Oturum sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları iletişim sorunlarına yönelik olumsuz otomatik düşüncelerini kaydedip bilişsel yeniden yapılandırma yapmaları istenmiştir.

Etkinlik 1: Pantomim

Katılımcılara ‘Sizlere mesaj yoluyla iletilen atasözü ve deyimleri konuşmadan canlandırınız’ yönergesi verilmiş; yönergenin hemen ardından ve performansları sırasında kendilerine yönelik akıllarından ne geçtiğini not etmeleri istenmiştir. Her bir katılımcının performansı sonrasında diğer katılımcılara o grup üyesi performansını sergilerken nasıl görüldüğüne dair fikirleri sorulmuş, katılımcının kendisine yönelik yazdığı düşünceler ile grup üyelerinin o katılımcıya yönelik düşünceleri karşılaştırılmıştır.

3.5.8. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı **Altıncı Oturum**

Çalışmanın altıncı oturumunda gündemi sosyal beceri oluşturmıştır. Sosyal beceri ile ilgili psikoeğitimin verilmesinin ardından katılımcılardan en çok zorlandıkları sosyal beceriyi paylaşımları istenmiş; bu beceri bilişsel davranışçı yaklaşıma göre tartışılmıştır. Psikoeğitimin daha kalıcı ve anlaşılabilir olması için grup üyeleriyle etkinlikler yapılmış, bu bağlamda bilişsel davranış terapisi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bilişsel yeniden yapılandırma, imgeleme ve rol oynama tekniği kullanılarak grup üyelerinin günlük hayatta sorun yaşadıkları sosyal beceri alanları üzerinde çalışılmıştır. Oturum sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar eksik oldukları sosyal beceriler ile ilgili çalışma yapmaları ve düşünce kaydı tutmaları istenmiştir.

Etkinlik 1: Sayı Sayma Oyunu

Grupta iş birliği sağlamak amacıyla sayı sayma oyunu oynanmıştır. Herkesin sadece bir kez konuşabildiği bu oyunda göz teması olmadan plan program yapmadan birden

başlayarak gruptaki kişi sayısına 1er 1er ritmik sayarak ulaşmak hedeflenmiştir. Aynı anda konuşan olduğunda veya bir kişi birden fazla sayı söylediğinde oyun başa dönmüştür.

3.5.9. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Yedinci Oturum

Çalışmanın yedinci oturumunun gündemi sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı ile ilgili psikoeğitimin verilmesinin ardından katılımcılara sınav kaygısı hakkında yaklaşık 3 dakika süren kısa film izletilmiştir. Sınav kaygısı bilişsel davranışçı yaklaşımla ele alınmıştır. Katılımcılarla birlikte sınav öncesi, sırası ve sonrasında yönelik imgeleme çalışması yapılmış; sınav öncesi, sırası ve sonrasında açığa çıkan durum, düşünce, tepki döngüsü tartışılmış ve bilişsel yeniden yapılandırma tekniği kullanılmıştır. Etkili ders çalışma ve etkili zaman yönetimi üzerinde durulmuş, katılımcılara gevşeme ve nefes egzersizleri hatırlatılmıştır. Oturum sonunda katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar oldukça kaygılı oldukları bir sınavı temel alarak sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında akıllarından geçen düşünceyi not etmeleri ve bilişsel yeniden yapılandırma yapmaları istenmiştir.

3.5.10. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrimiçi Grup Müdahale Programı Sekizinci Oturum

Çalışmanın sekizinci ve son oturumunda katılımcılardan grup uygulaması süreci hakkında geri bildirim alınmış, son testler uygulanarak oturum sonlandırılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde ettikleri değerlerin; parametrik testlerin temel varsayımını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Parametrik testler için genel olarak sağlanması gereken sayıtlılar; verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılıma uyması ve birden fazla grup söz konusu olduğunda grupların varyanslarının eşit olmasıdır (Büyüköztürk, 2011). Dağılımın normalliğini değerlendirebilmek için yapılan çarpıklık ve basıklık katsayısı analizinde değerlerin ± 1.96 sınırında olduğu tespit edilmiştir. Shapiro-Wilk testine göre normalliğin kontrolünde sadece bir ölçümde hesaplanan p değerinin .05'den küçük olduğu sonucuna ulaşılmış ancak örneklem sayısının 20 olması sebebiyle bu durum göz ardı edilerek parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiş; analizler 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen varyans analizi ANOVA ile yapılmıştır. 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA'nın varsayımlarına bakıldığında; gruplardaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşit olduğu varsayımının geçerliğini test eden Levene F testi analizi sonucunda varyanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) gözlemlenmiştir. Aynı zamanda varyans-kovaryans matrisinin eşitliği sayıtlısının test edilmesi için kullanılan Box M testindeki sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Bu iki test analizi araştırmamızın 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünün tespiti için eta kare kullanılmış; etkinin büyüklüğü eta kare değeri .01 ise küçük, .06 ise orta, .14'ün üzerinde ise büyük (Cohen, 1988) olarak raporlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son

test) karışık desen ANOVA'dan yararlanılmıştır. Ölçüm (ön test ölçümü ve son test ölçümü) ve grup (deney grubu ve kontrol grubu) ana etkisi ile deneysel etki (grup*ölçüm) olmak üzere üç etki test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde; çalışmamız kapsamında yer alan Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21), Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) ve Üniversite Yaşamı Ölçeğine (ÜYÖ) ilişkin betimleyici istatistikler ve söz konusu veri toplama araçlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA sonuçları yer almaktadır.

4.1. Psikolojik Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90) Betimleyici İstatistikleri

Tablo 4.1’de SCL-90 için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ile minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.1. SCL-90 deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

		Deney grubu (n=11)			Kontrol grubu (n=9)			
Değişkenler	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.
Ön test	2.83	.43	2.31	3.64	3.14	.62	2.43	4.16
Son test	2.42	.67	1.32	3.43	3.33	.73	2.18	4.38

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan katılımcıların SCL-90’ dan aldıkları puanların ortalaması bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesinde 2.83 iken; müdahale programı sonrasında 2.42’ye düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların SCL-90 puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan

bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesi 3.14 iken, müdahale programı sonrasında 3.33'e yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SCL-90 ön test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre grupların SCL-90 ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(18) = -1.2, p > .05$].

4.2.Psikolojik Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların SCL-90'dan aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA yardımıyla ölçüm (ön test ölçümü ve son test ölçümü), grup (deney grubu ve kontrol grubu) ve etkileşim (grup*ölçüm) etkisinin her birinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçüm etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken [$F(1,18) = .39, p > .05$]; grup etkisi [$F(1,18) = 5.92, p < .05$] ile etkileşim etkisi [$F(1,18) = 5.43, p < .05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre grup etkisinin anlamlı çıkması; ölçümlerden bağımsız olarak, yalnızca deney ve kontrol grupları dikkate alındığında, grupların SCL-90 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin görülebileceği grup*ölçüm etkileşim etkisinin anlamlı çıkması, deney grubuna uygulanan müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani deney grubundaki katılımcıların SCL-90 puanları 2.83'den 2.42'ye istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmıştır. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde, .23 olarak saptanan değer, uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin yüksek olduğunu bildirmektedir.

4.3. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği Kısa Formu (DASÖ-21) Betimleyici İstatistikleri

Tablo 4.2’de DASÖ-21 için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ile minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.2. DASÖ-21 deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Deney grubu (n=11)				Kontrol grubu (n=9)			
	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.
Ön test	36.63	8.75	27	55	41.22	10.08	29	55
Son test	28.09	14.54	7	52	46.22	11.09	24	59

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan DASÖ-21’den aldıkları puanların ortalaması bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesinde 36.63 iken; müdahale programı sonrasında 28.09’ye düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların DASÖ-21 puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesi 41.22 iken, müdahale programı sonrasında 46.22’ye yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarının DASÖ-21 ön test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre grupların DASÖ-21 ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(18) = -1.08$, $p > .05$].

4.4. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği Kısa Formu (DASÖ-21) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların DASÖ-21’den aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA yardımıyla ölçüm (ön test ölçümü ve son test ölçümü), grup (deney grubu ve kontrol grubu) ve etkileşim (grup*ölçüm) etkisinin her birinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçüm etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken [$F(1,18)= 0.39, p>.05$]; grup etkisi [$F(1,18)= 7.08, p<.05$] ile etkileşim etkisi [$F(1,18)= 5.69, p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre grup etkisinin anlamlı çıkması; ölçümlerden bağımsız olarak, yalnızca deney ve kontrol grupları dikkate alındığında, grupların DASÖ-21 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin görülebileceği grup*ölçüm etkileşim etkisinin anlamlı çıkması, deney grubuna uygulanan müdahale programının katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres semptomlarının şiddetini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani deney grubundaki katılımcıların DASÖ-21 puanları 36.63’ten 28.09’a istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmıştır. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde, .24 olarak saptanan değer, uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin yüksek olduğunu bildirmektedir.

4.5. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Betimleyici İstatistikleri

Tablo 4.3’te DSÖ-5 için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ile minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.3. DSÖ-5 deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Deney grubu (n=11)				Kontrol grubu (n=9)			
	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Ön test	8.45	8.45	3	15	8.88	10.08	3	17
Son test	11.9	14.54	5	21	9.33	11.09	5	18

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan katılımcıların DSÖ-5'ten aldıkları puanların ortalaması bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesinde 8.45 iken; müdahale programı sonrasında 11.9'a yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların DSÖ-5 puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesi 8.88 iken, müdahale programı sonrasında 9.33'e yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarının DSÖ-5 ön test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre grupların DSÖ-5 ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(18) = -0.24$, $p > .05$].

4.6. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların DSÖ-5'ten aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA yardımıyla ölçüm (ön test ölçümü ve son test ölçümü), grup (deney grubu ve kontrol grubu) ve etkileşim (grup*ölçüm) etkisinin her birinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçüm etkisi [$F(1,18) = 2.74$, $p > .05$], grup etkisi [$F(1,18) = .51$, $p > .05$]

ve etkileşim etkisinin [$F(1,18)= 1.63, p>.05$)] istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin görülebileceği grup*ölçüm etkileşim etkisinin anlamlı çıkmaması, deney grubuna uygulanan müdahale programının katılımcıların genel zihinsel refahı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

4.7. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Betimleyici İstatistikleri

Tablo 4.4'te ÜYÖ için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ile minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.4. ÜYÖ deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

		Deney grubu (n=11)			Kontrol grubu (n=9)			
Değişkenler	$\bar{X}$	SS.	Min.	Max.	$\bar{X}$.	SS.	Min.	Max.
Ön test	181.36	14.37	160	207	185.44	22.29	152	217
Son test	178.45	17.66	149	202	185.44	18.35	166	211

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan katılımcıların ÜYÖ'den aldıkları puanların ortalaması bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesinde 181.36 iken; müdahale programı sonrasında 178.45'e düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÜYÖ puanlarının ortalamaları deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesi ve sonrası herhangi bir değişim göstermeyerek 185.44 olarak kalmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ÜYÖ ön test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucuna göre grupların ÜYÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(18) = -0.49, p > .05$].

4.8. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) Karışık Desen ANOVA Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ÜYÖ'den aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan 2 (deney ve kontrol grubu) X 2 (ön test ve son test) karışık desen ANOVA yardımıyla ölçüm (ön test ölçümü ve son test ölçümü), grup (deney grubu ve kontrol grubu) ve etkileşim (grup*ölçüm) etkisinin her birinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçüm etkisi [$F(1,18) = .11, p > .05$], grup etkisi [$F(1,18) = 0.64, p > .05$] ve etkileşim etkisinin [$F(1,18) = .11, p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğinin görülebileceği grup*ölçüm etkileşim etkisinin anlamlı çıkmaması, deney grubuna uygulanan müdahale programının katılımcıların üniversiteye uyum düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin; veri toplama araçlarından aldıkları ön test son test puanları üzerinde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırma hipotezi doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur; ardından çalışmanın sınırlılıkları ve daha sonraki çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL-90) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın ilk alt problemi uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin SCL-90 ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede etkili olduğunu göstermektedir.

Birçok ülkede, üniversite öğrencileri, ilgili yaş grubunun çoğunluğunu oluşturduğu ve son yıllarda üniversite nüfusu arasında zihinsel bozuklukların sıklığı ve yoğunluğu arttığı için (Hunt ve Eisenberg, 2010) üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı giderek artan bir ilgi odağı haline gelmiştir. Üniversite hayatı akademik aşırı yüklenme, sürekli başarı baskısı, akranlara karşı rekabet, finansal zorluklar ve gelecekle ilgili endişeler gibi psikopatolojiye yol açabilecek bir dizi potansiyel stres kaynağı sunmaktadır (Tosevski, Milovancevic ve Gajic, 2010). Bu stresli deneyimler, artan kaygı, depresyon, madde kullanımı ve kişilik bozuklukları riskinin yanı sıra okul başarısızlığı, iş zorlukları ve yaşamın sonraki

dönemlerinde olumsuz sosyal sonuçlarla ilişkilidir (Eisenberg, Golberstein ve Gollust, 2007; Patel, Flisher, Hetrick ve McGorry, 2007). Dünyanın her yerindeki üniversite öğrencilerinde önemli düzeyde psikolojik sıkıntı ve diğer akıl sağlığıyla ilgili sorunlar bulunmuştur (Caparrós-Caparrós, Villar-Hoz, Juan-Ferrer ve Viñas-Poch, 2007; Verger, Combes, Kovess-Masfety, Choquet, Guagliardo, Rouillon ve Peretti-Wattel, 2009). Bu noktada SCL-90 üniversite öğrencilerinin psikolojik sıkıntılarını tespit etmek amacıyla pek çok çalışmada kendisine yer bulmuştur (örneğin; Deckro ve diğerleri, 2002; Hongli, ve Hanchun, 2005; Kartal, Çetinkaya ve Turan, 2009; Saatçi ve Akpınar, 2006; Vazquez, Otero, ve Diaz, 2012; Yıldırım, Hacıhasanoğlu ve Karakurt, 2008; Zhang ve Zhang, 2013).

Üniversite hayatı için yeterli uyum becerisine sahip olmamanın ruh sağlığı ile doğrudan ilişkili olduğuna (Lee, 2004; Oh, 1998) ve bilişsel davranışçı terapinin üniversite öğrencileri arasında ruh sağlığı sorunlarını iyileştirmede ve okullarda önleyici müdahale olarak kullanıldığında oldukça etkili olduğuna dair bilgiler mevcut olsa da (Irie, Yokomitsu, ve Sakano, 2019; Macklem, 2010) üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyini Bilişsel Davranışçı Terapi ile azaltmaya yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır.

Kaba ve Keklik (2016), üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında; psikolojik belirti düzeyi düşük, psikolojik sağlamlığı yüksek öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin yüksek olduğu bildirilmişlerdir. Sarısoy (2011), yürüttüğü çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup temelli psikolojik danışmanlık uygulamasının üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri üzerindeki etkinliğini değerlendirmiş; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmaya katılan öğrencilerin psikolojik sıkıntı düzeylerinin azaldığı ve bu etkinin üç ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızda, deney grubunun SCL-90 son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına kıyasla azalma gösterirken; kontrol grubunun SCL-90 son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına kıyasla artış göstermiş ve deney grubuna uygulanan

bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla paraleldir (örneğin, Irie, Yokomitsu, ve Sakano, 2019; Kaba ve Keklik, 2016; Lee, 2004; Macklem, 2011; Oh, 1998; Sarısoy, 2011).

Uygulanan müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede etkili olmasına birkaç faktörün katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmanın ikinci oturumunda katılımcılara Bilişsel Davranışçı Terapi hakkında verilen kapsamlı psikoeğitim; katılımcılara duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişki hakkında farkındalık kazandırmış olabilir; sahip oldukları sorunların çözümlerine yönelik yeni bir bakış açısı yaratmış olabilir, öğrendikleri bilgi ve teknikleri günlük hayatlarında kullanmaları psikolojik sıkıntılarını hafifletmede etkili olmuş olabilir. Pandemi döneminde bireysel, sosyal, mekânsal vb. pek çok alanda kısıtlanan katılımcıların, yaşadıkları zorlukları; bir terapist eşliğinde, kendileriyle benzer sıkıntıları yaşayan üyelerin olduğu grup ortamında paylaşma imkanı bulmaları; kabul görme, anlaşılma, ait hissetme ve iç görü kazanmalarının da etkisiyle psikolojik sıkıntı düzeylerini azaltmış olabilir. Gerçekleştirilen ilk oturumda katılımcıların müdahale programına yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve ilerleyen oturumlarda terapist ve grup üyelerine yönelik güven ve bağlılık duygularının geliştiği gözlemlenmiştir. Bu durum katılımcıların programdan aldıkları verimin artmasına ve dolayısıyla psikolojik sıkıntılarının azalmasına neden olmuş olabilir. Oturumlarda, oturum içerikleriyle ilgili verilen psikoeğitim ve uygulanan Bilişsel Davranışçı Terapi tekniklerinin yanı sıra ilgili eğlenceli etkinliklere yer verilmesi katılımcılar üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir. Bu durum katılımcıların programdan aldıkları verimin artmasına ve dolayısıyla psikolojik sıkıntılarının azalmasına neden olmuş olabilir.

5.2. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan

kontrol grubu öğrencilerinin DASÖ-21 ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelikti. Elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin şiddetini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bireylerin stres düzeylerini belirlemelerine ve olumsuz bilişsel inanç ve davranışları değiştirmelerine yardımcı olmayı, psikolojik sıkıntı belirtilerini azaltmayı veya ortadan kaldırmayı, psikolojik ve sosyal işlevselliğini geliştirmeyi amaçlayan Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) (Beck, 1979); hem toplumda hem de yatan hastalarda fiziksel ve psikolojik sıkıntıların tedavisinde ve önlenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Chan ve diğerleri, 2019; Lv ve diğerleri, 2016; Ólason, Andrason, Jónsdóttir, Kristbergsdóttir ve Jensen 2018; Schure ve diğerleri, 2019). BDT, anksiyete ve depresyon için birinci basamak tedavi olarak geniş çapta kabul görmektedir (Tolin, 2010). Kısa bir BDT programının bile hastaların psikolojik stresini iyileştirebildiği bulunmuştur (Hartley ve diğerleri, 2016). Bunun yanı sıra BDT'nin üniversite öğrencilerinde depresyon ve anksiyetenin önlenmesi veya erken müdahalesi için kullanılan en yaygın terapilerden biri olduğu bilinmektedir (Buchanan, 2012; Pan, Ng, Young, ve Caroline, 2017).

Pandemiyle birlikte yeni ve benzeri görülmemiş zorluklarla mücadele eden ve bu zorluklara uyum sağlamaya çalışan üniversite öğrencilerinin (örneğin, önemli akademik değişim ve aksama, bağımsız öğrenme konusunda artan baskılar, derslere yönelik motivasyonlarının azalması, gelecek kaygısı, evde kalma, sosyal izolasyon, günlük rutinlerin terk edilmesi, sosyal destek, ebeveyn gelir kaynaklarının olası kaybı, vb.), algılanan stres düzeylerinde, depresif semptomlarında ve anksiyete düzeylerinde artış meydana gelmiştir (Cao ve diğerleri, 2020; Dhar, Ayittey ve Sarkar, 2020; Grubic, Badovinac ve Johri, 2020; Hamza, Ewing, Heath ve Goldstein, 2020). Bu bulgulara rağmen çalışmamızda uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının, alanyazınla örtüşen bir şekilde, katılımcıların sahip olduğu depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin şiddetini azalttığı gözlemlenmiştir. Katılımcılara sunulan kapsamlı psikoeğitimler, uygulanan Bilişsel Davranışçı Terapi teknikleri, oturumlar esnasında gerçekleştirilen etkinlikler, katılımcıların terapist ve diğer grup üyelerine yönelik

geliştirdikleri güven ve bağlılıkla birlikte kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri, kabul gördükleri, ait hissettikleri ve anlaşıldığını düşündükleri bir grup ortamında bulunmaları; katılımcıların sahip olduğu depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin şiddetini azaltmada etkili olmuş olabilir.

5.3. Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin DSÖ-5 ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların genel zihinsel refahı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) iyilik hali kavramının ruh sağlığı tanımına dâhil edilmesi, ruh sağlığı görüşünde önemli bir değişiklik meydana getirmiştir (Lara-Cabrera, Mundal ve De Las Cuevas, 2020). DSÖ'ye göre ruh sağlığı, bireyin kendi yeteneklerini gerçekleştirdiği, yaşamın normal stresleriyle baş edebildiği, üretken ve verimli çalışabildiği ve içinde bulunduğu topluma katkıda bulunabildiği bir iyilik halidir (Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization], 2004). Sonuç olarak, son on yılda, bireylerin iyilik halini değerlendirmek için geliştirilmiş öz bildirim anketlerini kullanan artan sayıda çalışma olmuştur (Lindert, Bain, Kubzansky ve Stein, 2015; Linton, Dieppe ve Medina-Lara, 2016). Son sistematik incelemeler, DSÖ-5'in genel küresel iyilik halinin klinik olarak geçerli bir ölçüsü olduğunu vurgulamıştır (Carrozzino, 2019; Dünya Sağlık Örgütü, [World Health Organization], 1998; Hall, Krahn, Horner-Johnson ve Lamb, 2011; Henkel, Møhrenschrager, Hegerl, Möeller, Ring ve Worret, 2002; Topp, Østergaard, Søndergaardve Bech, 2015; Van Dijk ve diğerleri, 2018).

Aynı zamanda geçerliliği ergenler arasında da saptanmıştır (Blom, Bech, Högberg, Larsson ve Serlachius, 2012; Haavet, Christensen, Sirpal ve Haugen, 2007). Çalışmamızın katılımcılarını üniversite öğrencilerinin oluşturması ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılığının güçlü olması bu ölçeğin araştırmamız kapsamında kullanılabilmeği ve bizleri doğru sonuçlara ulaştırabileceği düşüncesini doğurmuştur. Deney grubunda bulunan katılımcıların DSÖ-5'ten aldıkları puanların ortalaması bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı sonrası kontrol grubuna oranla artış gösterse de gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların genel zihinsel refahı üzerinde etkili olmadığını açığa çıkarmıştır. Bu durumun araştırmamızın pandemi döneminde yürütülmesiyle birlikte pandemi kaynaklı açığa çıkabilecek olası sorunların ele alınmaması, araştırmamızın küçük örneklem grubuyla yürütülmesi, oturumların kısa sürede tamamlanması, son test ölçümlerinin son oturumdan hemen sonra alınması, katılımcıların pandemi sebebiyle okul yerine evlerinde olmaları ve çevrimiçi şekilde gerçekleştirilen oturumlar sırasında katılımcıların bulundukları yerlerde açığa çıkabilecek karıştırıcı değişkenlerin olası varlığının kontrol edilememesiyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

5.4. Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Ön Test Son Test Puanlarından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt problemi uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programına katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ÜYÖ ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yöneliktir. Elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların üniversiteye uyum düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Giddan (1988), üniversitenin ilk yılının bir öğrencinin karşılaştığı en zor uyum dönemi olduğunu savunmaktadır. Çünkü üniversiteye geçiş büyüme ve değişim için değerli fırsatlar yaratırken, aynı zamanda potansiyel olarak kendinden şüphe etmeyi ve hayal kırıklığını artırmakta ve hatta başarısızlıklara neden olan davranışları teşvik etmektedir (Compas, Wagner, Slavin ve Vannatta, 1986; Felner, Farber ve Primavera, 1983; Schlossberg, 1981; Weiss, 1990, aktaran, Paul ve Brier, 2001). Baker ve Siryk (1986) üniversiteye uyum problemlerini hafifletmede; bu problemleri saptama ve bu problemlere erken müdahalenin yararlılığını kanıtlamıştır. Uyum sorunlarını hafifletmek adına uygulanan benzer programların, öğrencilerin uyum düzeylerini arttırdığına dair pek çok çalışma mevcuttur (örneğin; Arbuckle, 1953; Dilekmen, 2007; Hamby, 1988; Stripling ve Hinck, 1993; Singer, 2003; Türktan, 2003; Yoo ve Kim, 2016). Çalışmamız kapsamında elde edilen bulguların alanyazınla örtüşmediği görülmektedir. Çalışmamızın evreni hazırlık sınıfı öğrencileridir ve çalışmamızın yürütüldüğü dönem tüm dünyada etkili olan ve üniversite öğrencilerinin çevrimiçi olarak eğitim gördüğü pandemi dönemine denk gelmiştir. Küresel pandemi uluslararası düzeyde üniversiteler üzerinde tecrübe edilmemiş bir etki yaratmış (örneğin; yaygın kampüs kapanışları, çevrimiçi öğrenmeye geçişler vb.) hâlihazırda gelişimsel olarak savunmasız bir nüfus olan liseden üniversiteye geçen öğrenciler, artan zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilecek ek yeni zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır (Hamza, Ewing, Heath ve Goldstein, 2020). Katılımcıların yeni deneyimlerine yönelik uyumları yürütülen araştırma kapsamında ele alınmamıştır; bu durum katılımcıların bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı kapsamında elde ettikleri gelişmeleri son test puanlarına yansıtamamalarına yol açmış olabilir. Katılımcıların pandemi nedeniyle üniversite yaşamını kişisel, akademik ve sosyal açıdan doğrudan tecrübe etmemeleri de, uygulanan müdahale programının, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri üzerinde etki yaratmamasına sebep olmuş olabilir.

5.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

Çalışma; üniversiteye yeni başlayan öğrencilerinin uyum sorunları ile ilgili olmasına karşın araştırmacının ulaşabildiği ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, benzer özelliklere sahip olan gruplara genellenebilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı öncesi eşit sayıda katılımcıya sahip gruplar, katılımcı kaybı yaşanması sebebiyle 11 kişi deney (1 erkek, 10 kadın) ve 9 kişi kontrol (1 erkek, 8 kadın) grubu olmak üzere değişim göstermiştir. Çalışma, kontrol ve deney gruplarındaki katılımcı sayısının eşit olmaması ve küçük örneklem grubuna sahip olmasıyla sınırlıdır.

Çalışmada oturumların içeriğini benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konuları oluşturmuştur. Oturum içerikleri, son sekiz yıldır Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Biriminden yardım alan tüm öğrencilerin en çok başvurduğu ve alanyazınla desteklenen biçimde üniversiteye uyum sağlamada etkisi olduğu düşünülen alanlara göre belirlenmiştir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen veya belirleyen pek çok başka değişken mevcuttur. Bu doğrultuda çalışmanın araştırmacı tarafından belirlenen içeriklerle sınırlı olduğu söylenebilir.

Pandemi; üniversite öğrencileri için üniversitelere girişlerinin yasaklanması, evde kalma zorunluluğu, sosyal hayatlarının kısıtlanması, seyahat engeli, ayrıca kendilerinin veya yakınlarının enfekte olmasına yönelik endişeleri, çevrimiçi olarak devam eden ve zaman zaman aksayabilen akademik hayatları, yüz yüze öğrenme ve uygulama derslerinden yoksun kalmaları gibi pek çok stres kaynağını da beraberinde getirmiştir (Ghazawy, 2020). Bu ve bunun gibi çoğu değişken çalışmamız kapsamında ele alınmamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular; güvenilirlik oranları bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı için yeterli olmakla birlikte Psikolojik Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21), Dünya Sağlık Örgütü-5 İyilik Hali Endeksi (DSÖ-5) ve Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Çalışma kapsamında uygulanan sekiz oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı tez süresinin kısıtlı olması sebebiyle; birer gün arayla, yaklaşık üç hafta süreyle, çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uyum sağlamanın zaman alan bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Ward, Okura, Kennedy ve Kojima, 1998), oturumların kısa sürede tamamlanması ve son test ölçümlerinin son oturumdan hemen sonra alınması çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Aynı zamanda yüz yüze ve çevrimiçi terapi arasında yapılan karşılaştırmalar iki terapinin etkinliğinde herhangi bir farklılık ortaya koymasa da (Barak, Hen, Boniel-Nissim ve Shapira, 2008), çevrimiçi terapinin kullanılacak teknik ve yapılacak etkinlikleri kısıtlayabileceği, grup üyelerinin etkileşimini azaltabileceği ve gerçekleştirilen oturumlar sırasında katılımcıların bulundukları yerlerde açığa çıkabilecek karıştırıcı değişkenlerin olası varlığının kontrol edilemeyeceği düşünüldüğünden, çalışmanın çevrimiçi olarak yürütülmesi başka bir sınırlılık olarak düşünülmektedir.

Yürütülen çalışmada psikolojik ölçüm araçlarından aldıkları puanlara göre belirlenen 24 katılımcı, deney ve kontrol gruplarına, her birinde 12 katılımcı olacak şekilde seçkisiz olarak atanmışlardır. Seçkisiz atamaya karşın deney grubundan alınan bazı ön test ölçümlerinin kontrol grubuna oranla daha istenir şekilde olduğu göze çarpmaktadır; bu durumun araştırmanın bir diğer sınırlılığı olduğu söylenebilir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programı geliştirilmiş ve etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada son sekiz yıldır Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Biriminden yardım alan tüm öğrencilerin en çok başvurduğu ve alanyazında desteklenen biçimde üniversiteye uyum sağlamada etkisi olduğu düşünülen benlik kavramı ve kendine güven, sosyal kaygı, iletişim becerileri, sosyal beceri ve sınav kaygısı konuları programa dâhil edilerek bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılara psikolojik iyilik halleri ve uyum düzeylerini tespit etmek amacıyla psikolojik belirtileri ve psikolojik sıkıntını ölçen; depresyon, kaygı ve stres düzeylerini; genel zihinsel refahlarını ve üniversiteye uyum düzeylerini belirleyen psikolojik ölçüm araçları uygulanmıştır. Tüm bu veri toplama araçlarından elde edilen bulgular; uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının katılımcıların psikolojik sıkıntılarını gidermede ve depresyon, anksiyete ve stres puanlarını azaltmada etkili olduğunu gösterirken; genel zihinsel refahları ve üniversiteye uyum puanları üzerinde etkili olmadığını açığa çıkarmıştır.

6.2. Öneriler

Mevcut çalışmanın sonuçlarına dayanarak, gerçekleştirilecek benzer araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Üniversite öğrencilerinin uyum sorunları, araştırmacının ulaşabildiği ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan hazırlık sınıfı öğrencileri kapsamında ele alınmıştır. Uygulama

sürecinde katılımcı kaybı yaşanması nedeniyle küçük örneklem grubu ile çalışılmış, cinsiyetler deney ve kontrol gruplarına eşit dağılmamıştır. Sonraki çalışmalarda, araştırma evreni genişletilerek örneklem grubunun sahip olduğu özellikler (örneğin, cinsiyet, yaş, sınıf vb.) çeşitlendirilebilir.

Çalışmada katılımcılar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmalarına karşın deney grubundan alınan bazı ön test ölçümlerinin kontrol grubuna oranla daha istenir şekilde olduğu dikkat çekmektedir. Sonraki çalışmalarda bu sınırlılık göz önünde bulundurularak gerekli koşullar oluşturulabilir, müdahale programı bu doğrultuda gerçekleştirilebilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının oturumlarının içeriğini oluşturan ve üzerinde çalışılan konular, üniversiteye uyumla ilişkisi olduğu düşünülen başka konularla değiştirilebilir; farklı terapi yaklaşımları, etkinlik ve tekniklerle ele alınabilir, farklı veri toplama araçlarıyla ölçümler yapılabilir.

Çalışmada uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının sekiz oturumu, tez süresinin kısıtlı olması sebebiyle; birer gün arayla, yaklaşık üç haftada çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmayı yapacak araştırmacılara gerçekleştirilen müdahale programını, daha uzun soluklu ve yüz yüze gerçekleştirmeleri, son test ölçümlerini uygulamanın uzun vadeli etkilerini daha iyi tespit edebilmek adına uygulamadan daha uzun bir süre sonra almaları önerilebilir.

Çalışmada uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrimiçi grup müdahale programının etkililiğini tespit etmek amacıyla belli aralıklarla izleme ölçümleri alınabilir; ara oturumlar gerçekleştirilerek terapide kazanılan bilgiler pekiştirilebilir ve kalıcılığı arttırılabilir.

Çalışma pandemi döneminde yürütüldüğünden pandemi sonrasında bu uygulamanın etkinliğinin tekrarlanması planlanabilir. Yine üniversite yaşamına ve eğitimine yönelik

pandemi kaynaklı sorunları ve çözüm stratejilerinin de geliştirilmesini hedefleyen müdahale programları da oluşturulabilir.



7. KAYNAKLAR

- Abdalfahim, A. (2012). The effectiveness of cognitive behavioral program in reducing attention deficit disorder in a sample of primary school children. *Journal of the Faculty of Education-Ain Shams University*, 36(1), 832-868.
- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., ve Ghahfarokhi, S. A. (2016). Perfectionism and test anxiety among high-school students: The moderating role of academic hardiness. *Current Psychology*, 1, 1–8.
- Akyurt, N. (2018). Determination of the communication skills of university students by sociodemographic features. *EDP Sciences*, 48.
- Aladağ, M., Kağnıcı, Y., Tuna, E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 41-47.
- Al-Mseidin, K. I., ve Al-Zu'bi, M. A. (2021). The effects of cognitive behavioral therapy on academic adjustment among jordanian students. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(1).
- Al-Qaisy, L. M. (2010). Adjustment of college freshmen: The importance of gender and the place of residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 142.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı (5. baskı)*. (Çev. Köroğlu, E). Hekimler Yayın Birliği.
- Anlı, G. (2017). *Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko eğitim programının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık (hostilite) üzerine etkisi* (Yayın no. 462315) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Arbuckle, D. S. (1953). *Student personnel services in higher education*. McGraw-Hill.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.

- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., ve Pierce, T. W. (2012). Self esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781.
- Aspinwall, L. G., ve Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989.
- Avrupa Dünya Sağlık Örgütü Bölge Ofisi [Regional Office for Europe World Health Organization], (1998). Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen.
- Bakar, A., ve Mohamed, S. (2004). Perceived leadership characteristics of students majoring in at Universiti Putra Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 12(1), 45-52.
- Baker, R. W., ve Stryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31.
- Baker, R. W., ve Stryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Western Psychological Services.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., ve Shapira, N. A. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2-4), 109-160.
- Barbosa, M. D. M. F., de Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., ve do Céu Taveira, M. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74.
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324-333.

- Beck, A. T. (Ed.). (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
- Beck, J. S., ve Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford press.
- Beck, J. (2016). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi*. (Çev. Muzaffer, Ş). Nobel Yayıncılık.
- Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social phobia*. American Psychological Association.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., ve Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(1), 46-53.
- Benjamin, M.N. (1981). Test Anxiety: deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824.
- Ben-Mustapha, A. (2013). The effectiveness of behavioral and cognitive therapy program in reducing the severity of attention deficit hyperactivity disorder in primary education. *Journal College of Education, Al-Azhar University*, 152(2), 829-851.
- Berger, C. R., ve Chaffee, S. H. (1988). On bridging the communication gap. *Human Communication Research*, 15(2), 311-318.
- Blom, E. H., Bech, P., Högberg, G., Larsson, J. O., ve Serlachius, E. (2012). Screening for depressed mood in an adolescent psychiatric context by brief self-assessment scales testing psychometric validity of WHO-5 and BDI-6 indices by latent trait analyses. *Health and Quality of Life Outcomes*, 10(1), 1-6.
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36(2).
- Bowen, J., Jenson, W. R., ve Clark, E. (2004). *School-based interventions for students with behavior problems*. Springer Science & Business Media
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., ve Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173.

- Brook, C. A., ve Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1139-1152
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., Korotitsch, W., ve Barlow, D. H. (1997). Psychometric properties of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 79-89.
- Bruce, S. E., Yonkers, K. A., Otto, M. W., Eisen, J. L., Weisberg, R. B., Pagano, M., . . . Keller, M. B. (2005). Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: A 12-year prospective study. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1179–1187.
- Buchanan, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(1), 21-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. Baskı). Pegem.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 287–316). John Wiley & Sons.
- Campbell, C., Hansen, D. J., ve Nangle, D. W. (2010). Social skills and psychological adjustment. In *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 51-67). Springer.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Caparrós-Caparrós, B., Villar-Hoz, E., Juan-Ferrer, J., ve Viñas-Poch, F. (2007). Symptom Check-List-90-R: fiabilidad, datos normativos y estructura factorial en estudiantes universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 781-794.
- Capstick, M. K., Harrell-Williams, L. M., Cockrum, C. D., ve West, S. L. (2019). Exploring the effectiveness of academic coaching for academically at-risk college students. *Innovative Higher Education*, 44(3), 219-231.

- Carrozzino, D. (2019). Clinimetric approach to rating scales for the assessment of apathy in Parkinson's disease: a systematic review. *Progress in Neuro Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 94, 109641.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(4), 367-380.
- Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi* (Yayın no. 525566) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Chae, M. S. (2015). The mediating effects of test anxiety on the relationship between socially prescribed perfectionism and academic burnout of female college students in a dental hygiene department. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, 39, 295-302.
- Chan, P., Bhar, S., Davison, T. E., Doyle, C., Knight, B. G., Koder, D., ... ve Wuthrich, V. M. (2018). Characteristics of cognitive behavioral therapy for older adults living in residential care: protocol for a systematic review. *JMIR Research Protocols*, 7(7), e164.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. Jossey-Bass
- Clark, D. B. (1989). Performance-related medical and psychological disorders in instrumental musicians. *Annals of Behavioral Medicine*, 2, 28-34.
- Cleland, J., Foster, K., ve Moffat, M. (2005). Undergraduate students' attitudes to communication skills learning differ depending on year of study and gender. *Medical Teacher*, 27(3), 246-251.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- Cobley, P., ve Schulz, P. J. (Eds.). (2013). *Theories and models of communication* (Vol. 1). Walter de Gruyter.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohorn, C. A., ve Giuliano, T. A. (1999). Predictors of adjustment and institutional attachment in 1st-year college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 4(2), 47-56.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Isso, L. D., ve Trost, M. A. (1973). Long-term follow up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 438.
- Craighead, W. E., ve Nemeroff, C. B. (Eds.). (2004). *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. John Wiley & Sons.
- Cuijpers, P., Cristea, I. A., Karyotaki, E., Reijnders, M., ve Huibers, M. J. (2016). How effective are cognitive behavior therapies for major depression and anxiety disorders? A meta-analytic update of the evidence. *World Psychiatry*, 15(3), 245-258.
- Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 5-12.
- Deckro, G. R., Ballinger, K. M., Hoyt, M., Wilcher, M., Dusek, J., Myers, P., ... ve Benson, H. (2002). The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students. *Journal of American College Health*, 50(6), 281-287.
- Deffenbacher, J. L., McNamara, K., Stark, R. S., ve Sabadell, P. M. (1990). A combination of cognitive, relaxation, and behavioral coping skills in the reduction of general anger. *Journal of College Student Development*, 31(4), 351-358.
- Dempsey, A. G., ve Storch, E. A. (2008). Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. *Psychology in the Schools*, 45(4), 310-322.
- Derogatis, L. R., Rickels, K. ve Rock, A. F. (1976). The SCL-90 and the MMPI: a step in the validation of a new self-report scale. *British Journal of Psychiatry*, 128(3), 280-289.

- Derogatis, L. R. (1977). SCL-90: Administrative, Scoring, and Procedures Manual-I for the Revised Version.
- Devezer, C. (2019). *Bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin otomatik düşünceleri ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerindeki etkisi* (Yayın no. 546790) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Dhar, B. K., Ayittey, F. K., ve Sarkar, S. M. (2020). Impact of COVID-19 on Psychology among the University Students. *Global Challenges*, 4(11), 2000038.
- Dilekmen, M. (2007). Orientation program and adaptation of university students. *Psychological Reports*, 101, 1141-1144.
- Dinç, S., ve Çınar, S. E. (2019). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları ve yetkinlik inançları üzerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 15-28.
- Dindia, K., ve Timmerman, L. (2003). Accomplishing romantic relationships. *Handbook of communication and social interaction skills*, 685-721.
- Dobson, K. S., (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies, third edition*. Guilford press.
- Dobson, K. S., ve Dozois, D. J. (2019). *Handbook of cognitive-behavioral therapies, fourth editions*. Guilford Press.
- Dursun, E. (2018). *Çocukluk çağında aile içinde şiddete maruz kalmış bireylerde özgüven ve öfke kontrol durumlarının incelenmesi* (Yayın no. 528302) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Duty, S. M., Christian, L., Loftus, J., ve Zappi, V. (2016). Is cognitive test-taking anxiety associated with academic performance among nursing students? *Nurse Educator*, 41, 70–74.
- Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization], (1998). Use of well-being measures in primary health care-the DepCare project health for all. *Target*, 12, E60246.
- Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization], (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.

- Dyson, R., ve Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., ve Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *America Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duygusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayın no. 189793) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez merkezi Veri Tabanı.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628.
- Engels, R. C., Finkenauer, C., Meeus, W., ve Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428.
- Erden, S., ve Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555-582.
- Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Eser, E., Çevik, C., Baydur, H., Güneş, S., Esgin, T. A., Öztekin, Ç. S., ... ve Özyurt, B. (2019). Reliability and validity of the Turkish version of the WHO-5, in adults and older adults for its use in primary care settings. *Primary Health Care Research & Development* 20(e100), 1–7.
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An international perspective*. Taylor & Francis.
- Fisher, S., ve Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78(4), 425-441.

- Furman, W., ve Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). Springer, New York, NY.
- Garaigordobil, M., ve Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Gerdes, H., ve Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of collegestudents: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Giddan, N. S. (1988). *Community and social support for college students*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Ginter, E. J., ve Dwinell, P. L. (1994). The importance of perceived duration: Loneliness and its relationship to self-esteem and academic performance. *Journal of College Student Development*, 35(6), 456-460.
- Goswick, R. A., ve Jones, W. H. (1981). Loneliness, self-concept, and adjustment. *The Journal of Psychology*, 107(2), 237-240.
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne baba tutumları ile mükemmelliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayın no. 430573) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Grant, B. F., Hasin, D. S., Blanco, C., Stinson, F. S., Chou, P., Goldstein, R. B., . . . Huang, B. (2005). The epidemiology of social anxiety disorder in the United States: Results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 1351-1361.
- Greenspan, S. (1980). Is social competence synonymous with school performance? *American Psychologist*, 35, 938-939
- Gresham, F. M. (1981a). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120-133.
- Gresham, F. M. (1981b). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176.

- Gresham, F. M., Van, M. B., ve Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Grubic, N., Badovinac, S., ve Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517-518.
- Guennif, S. (2002). From knowledge to individual action. Confidence, the hidden face of uncertainty. A rereading of the works of Knight and Keynes. *Mind & Society*, 3(2), 13-28.
- Gültekin, B. K., ve Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).
- Gümüşkaynak, O. (2019). *The impacts of irrational beliefs and perceived parenting attitudes on the test anxiety levels of high school students* (Yayın no. 581159) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Haavet, O. R., Christensen, K. S., Sirpal, M. K., ve Haugen, W. (2007). Diagnosis of depression among adolescents—a clinical validation study of key questions and questionnaire. *BMC Family Practice*, 8(1), 1-4.
- Halamandaris, K. F., ve Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, 22(1), 93-104.
- Hall, T., Krahn, G. L., Horner-Johnson, W., ve Lamb, G. (2011). Examining functional content in widely used Health-Related Quality of Life scales. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 94.
- Hamamcı, Z., ve Duy, B. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerindeki etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7).
- Hamby, J. V. (1988). The effects of a special summer program on black freshmen at a predominantly white university. *College and University*, 63(3), 222-33.

- Hamdan-Mansour, A. M., Puskar, K., ve Bandak, A. G. (2009). Effectiveness of cognitive behavioral therapy on depressive symptomatology, stress and coping strategies among Jordanian university students. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(3), 188-196.
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., ve Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 62(1), 20–30.
- Harlak, H., Gemalmaz, A., Gurel, F. S., Dereboy, C., ve Ertekin, K. (2008). Communication skills training: effects on attitudes toward communication skills and empathic tendency. *Education for Health*, 21(2), 62.
- Hartley, S., Dagneaux, S., Londe, V., Liane, M. T., Aussert, F., des Francs, C. C., ve Royant Parola, S. (2016). Self-referral to group cognitive behavioural therapy: Is it effective for treating chronic insomnia?. *L'encéphale*, 42(5), 395-401.
- Hazaleus, S. L., ve Deffenbacher, J. L. (1986). Relaxation and cognitive treatments of anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 222.
- Heimberg, R. G., Hope, D. A., Dodge, C. S., ve Becker, R. E. (1990). DSM-III-R subtypes of social phobia: Comparison of generalized social phobics and public speaking phobics. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 178(3),172–179.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biological Psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Henkel, V., Mœhrensclager, M., Hegerl, U., Möeller, H. J., Ring, J., ve Worret, W. I. (2002). Screening for depression in adult acne vulgaris patients: tools for the dermatologist. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 1(4), 202-207.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., ve Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870-878.

- Higgins, E. T., Klein, R., ve Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51-76.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319.
- Hill, K. T., ve Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., ve Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427-440.
- Hogg, J. A., ve Deffenbacher, J. L. (1988). A comparison of cognitive and interpersonal process group therapies in the treatment of depression among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 304.
- Hongli, W., ve Hanchun, H. (2005). An Investigation on the Relations between the Academic Self-efficacy and Mental Health of Normal University Students [J]. *Psychological Science*, 3.
- Hunt, J., ve Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46, 3–10.
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., ve Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11.
- Iksan, Z. H., Zakaria, E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Lian, D. K. C., Mahmud, S. N. D., ve Krish, P. (2012). Communication skills among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 59, 71-76.
- Irie, T., Yokomitsu, K., ve Sakano, Y. (2019). Relationship between cognitive behavioral variables and mental health status among university students: A meta-analysis. *PloS one*, 14(9), e0223310.
- Iroegbu, M. N. (2013). Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performance of Nigerian students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 5(7), 143-146.

- İnangil, D., Vural, P. I., Doğan, S., ve Körpe, G. (2020). Effectiveness of music therapy and emotional freedom technique on test anxiety in Turkish nursing students: A randomised controlled trial. *European Journal of Integrative Medicine*, 33, 101041.
- Kaba, İ., ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 98-113.
- Karabenick, S. A., ve Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 151-163.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyo-kültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-71.
- Kartal, A., Çetinkaya, B., ve Turan, T. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde ruhsal belirtilerin taranması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2).
- Katona-Sallay, H. (1990). The characteristics of adolescents' self-concept. In *The Self Concept* (pp. 97-105). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kelly, J. A., ve Hansen, D. J. (1987). Social interactions and adjustment. In V. B. Van Hasselt M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 131–146). Pergamon.
- Kendall, P. C., Hudson, J. L., Gosch, E., Flannery-Schroeder, E., ve Suveg, C. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: a randomized clinical trial evaluating child and family modalities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 282.
- Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., Eshleman, S., . . . Kendler, K. S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of *DSM-III-R* psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8–19.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., ve Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month *DSM-IV* disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 617–627

- Kessler, R. C., Petukhova, M., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., ve Wittchen, H. U. (2012). Twelve-month and lifetime prevalence and lifetime morbid risk of anxiety and mood disorders in the United States. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 21(3), 169-184.
- Khodijah, S., Triyanto, T., ve Suharno, S. (2018). The analysis of the teachers' and students' needs of the learning model to improve the fourth-grade students' ability of interpersonal communication at primary schools in ngrampal sragen. *The 2nd International Conference On Child-Friendly Education (ICCE)*, 109-113.
- Kohn, M. L., ve Clausen, J. A. (1955). Social isolation and schizophrenia. *American Sociological Review*, 20(3), 265-273.
- Krotseng, M. V. (1992). Predicting persistence from the student adaptation to college questionnaire: Early warning or siren song?. *Research in Higher Education*, 33(1), 99-111.
- Kurtoğlu, M. (2019). *Bilişsel davranışçı grup terapisi'nin (BDGT) sosyal anksiyete bozukluğu (SAB) olan üniversite öğrencilerinde anksiyete, ruminasyon ve öz-şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayın no. 607626) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- La Greca, A. M., ve Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Lara-Cabrera, M. L., Mundal, I. P., ve De Las Cuevas, C. (2020). Patient-reported well being: psychometric properties of the world health organization well-being index in specialised community mental health settings. *Psychiatry Research*, 291, 113268.
- Lawrence, J. S. S., McGrath, M. L., Oakley, M. E., ve Sult, S. C. (1983). Stress management training for law students: Cognitive-behavioral intervention. *Behavioral Sciences & the Law*, 1(4), 101-110.
- Lee, E. H. (2004). Life stress and depressive symptoms among college students: Testing for moderating effects of coping style with structural equations. *The Korean Journal of Health Psychology*, 9(1), 25-52.

- Lee, K. M., Shellman, A. B., Osmer, S. C., Day, S. X., ve Dempsey, A. G. (2016). Peer victimization and social anxiety: an exploration of coping strategies as mediators. *Journal of School Violence*, 15(4), 406-423.
- Leeds-Hurwitz, W., ve Co-Editor, G. (1992). Forum introduction: Social approaches to interpersonal communication. *Communication Theory*, 2(2), 131-139.
- Leitenberg, H. (Ed.). (1990). *Handbook of social and evaluation anxiety*. Plenum.
- Lenney, E. ve Gold, J. (1982). Sex differences in self-confidence: the effects of task completion and of comparison to competent others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 74 – 80
- Li, W., Dorstyn, D. S., ve Jarmon, E. (2020). Identifying suicide risk among college students: A systematic review. *Death Studies*, 44(7), 450-458.
- Libet, J. M., ve Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304.
- 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.
- Lindenfield, G. (1995). The power of personal development. *Management Development Review*.
- Lindert, J., Bain, P. A., Kubzansky, L. D., ve Stein, C. (2015). Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: systematic review of measurement scales. *The European Journal of Public Health*, 25(4), 731-740.
- Linton, M. J., Dieppe, P., VE Medina-Lara, A. (2016). Review of 99 self-report measures for assessing well-being in adults: exploring dimensions of well-being and developments over time. *BMJ open*, 6(7), e010641.
- Littlejohn, S. W., ve Foss, K. A. (2009). *Encyclopedia of communication theory* (Vol. 1). Sage.
- Lovibond, P. F. ve Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.

- Lv, J., Zhang, X., Ou, S., Gu, S., Su, Z., Tong, S., ... ve Chi, L. (2016). Influence of cognitive behavioral therapy on mood and quality of life after stent implantation in young and middle-aged patients with coronary heart disease. *International Heart Journal*, 57, 167-172.
- Macklem, G. L. (2010). *Evidence-based school mental health services: Affect education, emotion regulation training, and cognitive behavioral therapy*. Springer Science & Business Media.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., ve Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16(1), 27.
- Martin, P., ve Smyer, M. A. (1990). The experience of micro-and macroevents: A life span analysis. *Research on Aging*, 12(3), 294-310.
- Martinez, H. S., Klanecky, A. K., ve McChargue, D. E. (2018). Problem drinking among at risk college students: The examination of Greek involvement, freshman status, and history of mental health problems. *Journal of American College Health*, 66(7), 579-587.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., ve Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- McCullough, G., Huebner, E. S., ve Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development*, 75(6), 460-469.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviour*. Chicago UP.
- Mercan, Ç. S., ve Yıldız, S. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135-154.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., ve Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Moeller, R. W., ve Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, 73, 1-13.
- Mutluer, S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü* (Yayın no. 191238) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Adrian, M., ve Fales, J. (2010). A conceptual basis in social learning theory. In *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 37-48). Springer, New York, NY.
- Naveh-Benjamin, M., Lavi, H., McKeachie, W. J., ve Lin, Y. G. (1997). Individual differences in students' retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: The case of test anxiety. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 11(6), 507-526.
- Neuderth, S., Jabs, B., ve Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790.
- Newman, C. F. (2013). *Core competencies in cognitive-behavioral therapy: Becoming a highly effective and competent cognitive-behavioral therapist*. Routledge.
- Nordstrom, A. H., Goguen, L. M. S., ve Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, 17(1), 48-63.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379.
- Oh, I. O. (1998). Effect of a cognitive-behavioral group therapy on the depression, self esteem of college women. *J Korean Acad. Psych Ment. Health Nurs*, 7, 257-272.

- Ólason, M., Andrasson, R. H., Jónsdóttir, I. H., Kristbergisdóttir, H., ve Jensen, M. P. (2018). Cognitive behavioral therapy for depression and anxiety in an interdisciplinary rehabilitation program for chronic pain: a randomized controlled trial with a 3-year follow-up. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25(1), 55-66.
- Oxford İleri Düzey Öğrenci Sözlüğü, [The Oxford Advanced Learner's Dictionary], (2021). 13 Ağustos 2021'de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> adresinden alındı.
- Öney, E., ve Öksüzoğlu-Güven, G. (2015). Confidence: A critical review of the literature and an alternative perspective for general and specific self confidence. *Psychological Reports*, 116(1), 149-163.
- Pachankis, J. E., ve Goldfried, M. R. (2006). Social anxiety in young gay men. *Journal of Disorders*, 20(8), 996-1015.
- Pan, J. Y., Ng, P., Young, D. K. W., ve Caroline, S. (2017). Effectiveness of cognitive behavioral group intervention on acculturation: A study of students in Hong Kong from mainland China. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 68-79.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., ve McGorry, P. (2007). Mental health of young people: A global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Paul, E. L., ve Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-89.
- Pearson, B. L. (2008). *Effects of a cognitive behavioral play intervention on children's hope and school adjustment* (Publication No. case1210040952) [Doctoral Thesis, Case Western Reserve University]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_um=case1210040952
- Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 355-369.
- Pesen, A., ve Çelik, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1-13.

- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., ve Ma, Y. (1998). The risk for early adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55(1), 56-64.
- Pope, S. B. (1988). The evolution of surfaces in turbulence. *International Journal of Engineering Science*, 26(5), 445-469.
- psy.unsw.edu.au, (2021). 13 Ağustos 2021'de <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/over.htm> adresinden alındı.
- Purdon, C., Antony, M., Monteiro, S., ve Swinson, R. P. (2001). Social anxiety in college students. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 203-215.
- Radley, K. C., O'Handley, R. D., ve Sabey, C. V. (2017). Social Skills Training for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. In *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder* (pp. 231-254). Springer, Cham.
- Rezazadeh, M., ve Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: A Case of Iranian EFL university students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649.
- Riggio, R. E., Watring, K. P., ve Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 275-280.
- Rogers, C. R. (1959). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929.
- Rose, S. D. (1999). Group therapy: A cognitive-behavioral approach. In *A guide to starting psychotherapy groups* (pp. 99-113). Academic Press.
- Rubin, R. B., ve Morreale, S. P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. *New Directions for Higher Education*, 1996(96), 19-29.

- Saatçi, E., ve Akpınar, E. (2006). Çukurova Üniversitesi öğrencilerinde psikiyatrik belirti taraması. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 10(1), 7-13.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi* (Yayın no. 328089) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social psychology*, 46(4), 929.
- Sarason, I. G., ve Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Springer, Boston, MA.
- Saravanan, C., Kingston, R., ve Gin, M. (2014). Is test anxiety a problem among medical students: A cross sectional study on outcome of test anxiety among medical students?. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 24.
- Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in health control and clinical samples. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 19-30.
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin ruhsal belirti düzeylerine etkisi* (Yayın no. 286595) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Schure, M. B., Lindow, J. C., Greist, J. H., Nakonezny, P. A., Bailey, S. J., Bryan, W. L., ve Byerly, M. J. (2019). Use of a fully automated internet-based cognitive behavior therapy intervention in a community population of adults with depression symptoms: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 21(11), e14754.
- Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 32-37.
- Simos, G. (Ed.). (2002). *Cognitive behaviour therapy: a guide for the practicing clinician* (Vol.2). Psychology Press.

- Singer, W. (2003) The role of the campus visit and summer orientation program in the modification of student expectations about college. *Journal of College Orientation and Transition*, 10, 52-59.
- Sohrabi, R., Mohammadi, A., ve Delavar, A. (2013). Role and effectiveness of mind fullness on students exam anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1639-1641.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current Trends and Theory*, 3-20.
- Spielberger, C. D., ve Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Spitzberg, B. H., ve Hurt, H. T. (1987). The relationship of interpersonal competence and skills to reported loneliness across time. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2(2), 157.
- Stewart, D. W., ve Mandrusiak, M. (2007). Social phobia in college students: A developmental perspective. *Journal of College Student Psychotherapy*, 22(2), 65 76.
- Stripling, W. R., ve Hinck, C. L. (1993). New Student Orientation: Student Assessment of a Program's Content. Arkansas State University.
- Şar, A. H., Avcu, R., ve Işıklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students' self confidence levels in terms of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205-1209.
- Tillfors, M., Carlbring, P., Furmark, T., Lewenhaupt, S., Spak, M., Eriksson, A., ... ve Andersson, G. (2008). Treating university students with social phobia and public speaking fears: Internet delivered self-help with or without live group exposure sessions. *Depression and Anxiety*, 25(8), 708-717.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tolin, D. F. (2010). Is cognitive-behavioral therapy more effective than other therapies?: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(6), 710-720.

- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., ve Bech, P. (2015). The WHO-5 Well Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176.
- Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., ve Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(1), 48-52.
- Trifoni, A., ve Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-93.
- Trower, P. (1978). Skills training for adolescent social problems: a viable treatment alternative?. *Journal of Adolescence*, 1(4), 319-329.
- Türk Dil Kurumu, (2021). 13 Ağustos 2021'de <https://sozluk.gov.tr/>. Adresinden alındı.
- Türk, F., ve Hamamcı, Z. (2016). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım'a dayalı olarak uygulanan öfke kontrolü programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1522-1528.
- Uçak Şimşek, E. Y., (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi* (Yayın no. 205201) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Uhde, T. W., Tancer, M. E., Black, B., ve Brown, T. M. (1991). Phenomenology and neurobiology of social phobia: comparison with panic disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*. 52, 31-40.
- Ullman, C. A. (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48(5), 257.
- Van Dijk, S. E., Adriaanse, M. C., van der Zwaan, L., Bosmans, J. E., van Marwijk, H. W., van Tulder, M. W., ve Terwee, C. B. (2018). Measurement properties of depression questionnaires in patients with diabetes: a systematic review. *Quality of Life Research*, 27(6), 1415-1430.
- Vazquez, F. L., Otero, P., ve Diaz, O. (2012). Psychological distress and related factors in female college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 219-225.

- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(3), 221-246.
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., ve Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650.
- Wachelka, D., ve Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., ve Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277-291.
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., ve Werch, B. L. (2015). School-based peer related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1513-1531.
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., ve Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 360-376.
- Wilson, K. R., Jordan, J. A., ve Kras, A. M. (2010). Adolescent measures. In *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 327-381). Springer, New York, NY.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92.
- Wintre, M. G., ve Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.
- Wittchen, H. U., ve Fehm, L. (2003). Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108, 4-18.

- Wood, J. J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., ve Langer, D. A. (2009). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 224-234.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(1), 1-16.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., ve Karakurt, P. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal durumlarının ve etkileyen faktörlerinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-8.
- Yıldız, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın olumsuz otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlara etkisi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Yıldız, M., ve Aslan, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın depresif belirtilere etkisi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-48.
- Yılmaz, M., Kumcagiz, H., Balci-Celik, S., ve Eren, Z. (2011). Investigating communication skill of University students with respect to early maladaptive schemas. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 968-972.,
- Yılmaz, O., ve Devezer, C. (2019). Bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlara etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 13-31.
- Yonkers, K. A., Bruce, S. E., Dyck, I. R., ve Keller, M. B. (2003). Chronicity, relapse, and illness—course of panic disorder, social phobia, and generalized anxiety disorder: findings in men and women from 8 years of follow up. *Depression and Anxiety*, 17(3), 173-179.
- Yoo, K. H., ve Kim, J. K. (2016). A review study on adjustment of college freshmen for suggesting adaptation program. *The Journal of the Korea Contents Association*, 16(8), 580-591.
- Yurtçiçek Ergüntop, S. (2019). *Kadın Öz Güven Ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayın no. 542401) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress & Coping*, 8(4), 279-298.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-3.
- Zhang, J., ve Zhang, X. (2013). Chinese college students' SCL-90 scores and their relations to the college performance. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(2), 134-140.



8. EKLER

EK-1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Adınız-soyadınız:			
Cinsiyetiniz:			
Yaşınız:			
Mezun olduğunuz lise:	Anadolu Lisesi Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Özel Yabancı Liseler Özel Liseler Diğer.....		
Kaçıncı girişinizde üniversiteyi kazandınız?			
Üniversiteye kadar ortalama akademik başarınız nasıldı?	İyi: O	Orta: O	Düşük: O
Bölümünüzü isteyerek mi tercih ettiniz?	Evet:	Hayır: Hayırsa hangi üniversite ve bölümde okumak isterdiniz?	
Tercih yaparken üniversite ve bölümünüz kaçınıcı sıradaydı?			
Üniversiteye başlamadan önce üniversiteye yönelik beklentileriniz (örneğin; fiziki, sosyal, akademik vb. Şartlar açısından) ortalama hangi seviyedeydi?	Yüksek	Orta	Düşük
Üniversiteye başladıktan sonra üniversiteye yönelik beklentileriniz (örneğin; fiziki, sosyal, akademik vb. şartlar açısından) ortalama hangi seviyededir?	Yüksek	Orta	Düşük

Bölümünüz:			
Sınıfınız:			
Annenizin eğitim durumu:			
Babanızın eğitim durumu:			
Annenizin aylık kazancı:			
Babanızın aylık kazancı:			
Ekonomik düzeyiniz:	İyi	Orta	Düşük
Aile tipiniz:	Çekirdek aile	Geniş aile	Parçalanmış aile
Kardeş sayınız:			
Anneniz hayatta mı?	Evet		Hayır
Babanız hayatta mı?	Evet		Hayır
Üniversiteyi kazanmadan önce nerede yaşıyordunuz?	İl	İlçe	Kasaba Köy
Şimdi nerede yaşıyorsunuz?	Aile ile birlikte		O
	Akraba ile birlikte		O
	Yurt		O
	Öğrenci evi		O
	Diğer		O
Üniversiteyi kazanmadan önce sizi tatmin edecek nitelikte arkadaşlık ilişkileriniz var mıydı?	Evet		Hayır
Üniversiteyi kazanmadan önce uğraştığınız herhangi bir sosyal faaliyet var mıydı?	Evet: Evetse neydi:		Hayır
Üniversitede katılmayı planladığınız herhangi bir sosyal faaliyet (örneğin; öğrenci kulüpleri, üniversite voleybol takımı, üniversite basketbol takımı vb.) var mı?	Evet: Evetse nedir:		Hayır

EK-2. PSİKOLOJİK BELİRTİ TARAMA LİSTESİ

Ad- Soyad: Tarih:

Aşağıda zaman zaman herkeste olabilecek yakınmaların ve sorunların bir listesi vardır. Lütfen her birini dikkatle okuyunuz. Sonra bu durumun bu gün de dahil olmak üzere son üç ay içerisinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini gösterilen şekilde numaralandırarak boşluk bırakılan yere yazınız.

Hiç: 0, Çok az: 1, Orta derecede: 2, Oldukça fazla: 3, İleri derecede: 4

1. ___ Baş ağrısı
2. ___ Sinirlilik ya da içinin titremesi
3. ___ Zihinden atamadığınız tekrarlayan, hoş gitmeyen düşünceler
4. ___ Baygınlık ya da baş dönmesi
5. ___ Cinsel arzu ve ilginin kaybı
6. ___ Başkaları tarafından eleştirilme duygusu
7. ___ Herhangi bir kimsenin düşüncelerinizi kontrol edebileceği fikri
8. ___ Sorunlarınızdan pek çoğu için başkalarının suçlanması gerektiği duygusu
9. ___ Olayları anımsamada güçlük
10. ___ Dikkatsizlik ya da sakarlıkla ilgili düşünceler
11. ___ Kolayca gücenme, rahatsız olma hissi
12. ___ Göğüs ya da kalp bölgesinde ağrılar
13. ___ Caddelerde veya açık alanlarda korku hissi
14. ___ Enerjinizde azalma veya yavaşlama hali
15. ___ Yaşamınızın sonlanması düşünceleri
16. ___ Başka kişilerin duymadıkları sesleri duyma
17. ___ Titreme
18. ___ Çoğu kişiye güvenilmemesi gerektiği hissi
19. ___ İştah azalması
20. ___ Kolayca ağlama
21. ___ Karşı cinsten kişilerle utangaçlık ve rahatsızlık hissi
22. ___ Tuzağa düşürülmüş veya yakalanmış olma hissi
23. ___ Bir neden olmaksızın aniden korkuya kapılma

24. ___ Kontrol edilemeyen öfke patlamaları
25. ___ Evden dışarı yalnız çıkma korkusu
26. ___ Olanlar için kendisini suçlama
27. ___ Belin alt kısmında ağrılar
28. ___ İşlerin yapılmasında erteleme duygusu
29. ___ Yalnızlık hissi
30. ___ Karamsarlık hissi
31. ___ Her şey için çok fazla endişe duyma
32. ___ Her şeye karşı ilgisizlik hali
33. ___ Korku hissi
34. ___ Duygularınızın kolayca incitilebilmesi hali
35. ___ Diğer insanların sizin özel düşüncelerinizi bilmesi
36. ___ Başkalarının sizi anlamadığı veya hissedemeyeceği duygusu
37. ___ Başkalarının sizi sevmediği ya da dostça olmayan davranışlar gösterdiği hissi
38. ___ İşlerin doğru yapıldığından emin olmak için çok yavaş yapmak
39. ___ Kalbin çok hızlı çarpması
40. ___ Bulantı ve midede rahatsızlık hissi
41. ___ Kendini başkalarından aşağı görme
42. ___ Adale (kas) ağrıları
43. ___ Başkalarının sizi gözlediği veya hakkınızda konuştuğu hissi
44. ___ Uykuya dalmada güçlük
45. ___ Yaptığınız işleri bir ya da birkaç kez kontrol etme
46. ___ Karar vermede güçlük
47. ___ Otobüs, tren, metro gibi araçlarla yolculuk etme korkusu
48. ___ Nefes almada güçlük
49. ___ Soğuk veya sıcak basması
50. ___ Sizi korkutan belirli uğraş, yer veya nesnelerden kaçınma durumu
51. ___ Hiç bir şey düşünmeme hali
52. ___ Bedeninizin bazı kısımlarında uyuşma, karıncalanma olması
53. ___ Boğazınıza bir yumru takınmış hissi
54. ___ Gelecek konusunda ümitsizlik
55. ___ Düşüncelerinizi bir konuya yoğunlaştırmada güçlük
56. ___ Bedeninizin çeşitli kısımlarında zayıflık hissi
57. ___ Gerginlik veya coşku hissi
58. ___ Kol ve bacaklarda ağırlık hissi. Aşırı yemek yeme
59. ___ Ölüm ya da ölme düşünceleri
60. ___ Aşırı yemek yeme

61. ___ İnsanlar size baktığı veya hakkınızda konuştuğu zaman rahatsızlık duyma
62. ___ Size ait olmayan düşüncelere sahip olma
63. ___ Bir başkasına vurmak, zarar vermek, yaralamak dürtülerinin olması
64. ___ Sabahın erken saatlerinde uyanma
65. ___ Yılanma, sayma, dokunma, gibi bazı hareketleri yineleme hali
66. ___ Uykuda huzursuzluk, rahat uyuyamama
67. ___ Bazı şeyleri kırıp dökme hissi
68. ___ Başkalarının paylaşıp kabul etmediği inanç ve düşüncelerin olması
69. ___ Başkalarının yanında kendini çok sıkılgan hissetme
70. ___ Çarşı, sinema gibi kalabalık yerlerde rahatsızlık hissi
71. ___ Her şeyin bir yük gibi görünmesi
72. ___ Dehşet ve panik nöbetleri
73. ___ Toplum içinde yer, içerken huzursuzluk hissi
74. ___ Sık sık tartışmaya girme
75. ___ Yalnız bırakıldığınızda sinirlilik hali
76. ___ Başkalarının sizi başarılarınız için yeterince takdir etmediği duygusu
77. ___ Başkalarıyla birlikte olunan durumlarda bile yalnızlık hissetme
78. ___ Yerinizde duramayacak ölçüde rahatsızlık hissetme
79. ___ Değersizlik duygusu
80. ___ Size kötü bir şey olacakmış hissi
81. ___ Bağırma ya da eşyaları fırlatma
82. ___ Topluluk içinde bayılacağınız korkusu
83. ___ Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu
84. ___ Cinsiyet konusunda sizi çok rahatsız eden düşüncelerin olması
85. ___ Günahlarınızdan dolayı cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi
86. ___ Korkutucu türden düşünce ve hayaller
87. ___ Bedeninizde ciddi bir rahatsızlık olduğu düşüncesi
88. ___ Başka bir kişiye karşı asla yakınlık duymama
89. ___ Suçluluk duygusu
90. ___ Aklınızda bir bozukluğun olduğu düşüncesi

EK-3. DEPRESYON ANKSİYETE STRES ÖLÇEĞİ-21

NO	SON BİR HAFTADAKİ DURUMUNUZ	Hiçbir zaman	Bazen ve ara sıra	Oldukça sık	Her zaman
1	Ağzımda kuruluk olduğunu fark ettim.	0	1	2	3
2	Hiç olumlu duygu yaşayamadığımı fark ettim.	0	1	2	3
3	Soluk almada zorluk çektim (örneğin fizik egzersiz yapmadığım halde aşırı hızlı nefes alma, nefessiz kalma gibi).	0	1	2	3
4	Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliyim.	0	1	2	3
5	Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi.	0	1	2	3
6	Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım.	0	1	2	3
7	Sinirsel enerjimi çok fazla kullandığımı hissettim.	0	1	2	3
8	Birey olarak değersiz olduğumu hissettim.	0	1	2	3
9	Alınan olduğumu hissettim.	0	1	2	3
10	Geçerli bir neden olmadığı halde korktuğumu hissettim.	0	1	2	3
11	Hayatın değersiz olduğunu hissettim.	0	1	2	3
12	Gevşeyip rahatlamakta zorluk çektim.	0	1	2	3
13	Fiziksel egzersiz söz konusu olmadığı halde kalbimin hareketlerini hissettim (kalp atışlarımın hızlandığını veya düzensizleştiğini hissettim).	0	1	2	3
14	Kendimi perişan ve hüzünlü hissettim.	0	1	2	3
15	Panik haline yakın olduğumu hissettim.	0	1	2	3
16	Hiçbir şey bende heyecan uyandırmıyordu.	0	1	2	3

17	Beni yaptığım işten alıkoyan şeylere dayanamıyordum.	0	1	2	3
18	Kısıktırlımda olduğumu hissettim.	0	1	2	3
19	Panikleyip kendimi aptal durumuna düşürecek durumlar nedeniyle endişelendim.	0	1	2	3
20	Vücudumda (örneğin ellerimde) titremeler oldu.	0	1	2	3
21	Bir iş yapmak için gerekli olan ilk adımı atmada zorlandım.	0	1	2	3



EK-4. DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ-5 İYİLİK HALİ ENDEKSİ

Aşağıdaki beş tanımlamadan her biri için, son iki hafta süresince kendinizi nasıl hissettiğinize en yakın olan yanıtı veriniz. Daha büyük sayıların daha iyi bir iyilik hali anlamına geldiğine dikkat ediniz.

Örnek: Son iki hafta süresince geçen sürenin yarısından çoğunda neşeli ve keyifli hissettiyseniz, sağ üst köşesinde 3 sayısı olan kutucuğu işaretleyin.

	<i>Son iki hafta boyunca</i>	Her zaman	Çoğu zaman	Geçen zamanın yarısından çoğunda	Geçen zamanın yarısından daha azında	Bazen	Hiçbir zaman
1	Kendimi neşeli ve keyifli hissettim	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	☐ 0
2	Kendimi sakin ve gevşemiş hissettim	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	☐ 0
3	Kendimi aktif ve dinç hissettim	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	☐ 0
4	Sabahları kendimi taze ve dinlenmiş hissederek uyandım	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	☐ 0
5	Günlük yaşantım beni ilgilendiren şeylerle dolu	☐ 5	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	☐ 0

EK-5. ÜNİVERSİTE YAŞAMI ÖLÇEĞİ

Aşağıda üniversite yaşantısıyla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ve beklentileri ifade eden 48 cümle bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra son birkaç gündür yaşadıklarınızı göz önünde bulundurarak her cümledeki ifadenin size ne derece uygun olduğunu cümlelerin karşısında verilen “Bana hiç uygun değil (1)” - “Bana tamamen uygun (7)” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

1	Üniversitedeki topluluklara girmeye çekinirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Kendimi genellikle gergin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Kendimi severim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Arkadaşlarımla yakınlaşamam.	1	2	3	4	5	6	7
5	Derslerde işlenen konuları anlamakta zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Kendimi yalnız hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Üniversite öğrencisi olmaktan memnun değilim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Olayların hep kötü gideceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayatımı istediğim gibi yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
10	Cinsellik beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7
11	Sınıf içinde konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kaldığım yerdeki kişilerle anlaşırım.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kendimi bu üniversitenin kültürüne uzak hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14	Genellikle olaylar karşısında kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Kararlarımın sonuçlarına katlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Benimle kimsenin çıkmak istemeyeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17	Kaldığım yere uyum sağlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Üniversitenin beklentilerime cevap vereceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Duygularımı anlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

20	Karşı cinsle birlikte bulunduğum ortamlarda kendimi rahat hissederim	1	2	3	4	5	6	7
21	Öğretmenlerimle ilişkimden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6	7
22	Aile içinde sık sık çatışmalar yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7
23	Üniversitedeki destek birimlerini (Kültür İşleri, Spor Müdürlüğü, Öğrenci İşleri gibi) tanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24	Hayır demekte güçlük yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Bu üniversitenin eğitimini zor buluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26	Değerlerim bu üniversitedeki kişilerin değerleri ile uyuşur.	1	2	3	4	5	6	7
27	Devam etmesini istemediğim ilişkilerimi bitirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Kendime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
29	Üniversite yaşamına uyum sağlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Cinsel yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
31	Arkadaş edinmekte güçlük yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Üniversitedeki arkadaşlarımdan örf ve adetleri bana yabancı gelir.	1	2	3	4	5	6	7
33	İlişkilerimde çatışmaya girmekten çekinirim.	1	2	3	4	5	6	7
34	Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
35	Dersleri İngilizce takip etmekte zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
36	Aile içinde rahat iletişim kurarım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Kampüste (yerleşke) kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
38	Sık sık moralim bozulur.	1	2	3	4	5	6	7
39	Kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle kabul ederim.	1	2	3	4	5	6	7
40	Üniversitedeki sosyal/kültürel etkinliklere katılmıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
41	Çıktığım kişi ile ilişkiyi sürdürmekte sıkıntı çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
42	Çalıştığım halde sınavlarda başarılı olamam.	1	2	3	4	5	6	7
43	Kendimi üniversitenin bir parçası gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
44	Karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
45	Ben de en az diğer insanlar kadar değerliyim.	1	2	3	4	5	6	7

46	Biriyle duygusal ilişkiye girmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
47	Derslerde başarılı olup olamayacağımdan emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7
48	Üniversitenin bulunduğu şehri tanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

