

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ KURAMINA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ SINAV KAYGISI DÜZEYİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

ALEYNA BAKIRTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA KOÇ

Düzce, 2023

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ KURAMINA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ SINAV KAYGISI DÜZEYİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

ALEYNA BAKIRTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA KOÇ

Düzce, 2023

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ KURAMINA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ SINAV KAYGISI DÜZEYİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Aleyna BAKIRTAŞ tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR

İstanbul Sağlık Bilimleri

Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/07/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

10.07.2023

Aleyna BAKIRTAŞ

TEŞEKKÜR

Güzellikler zaman zaman bizi biraz zorlayarak bulabilir. Ancak bu zorlukların üstesinden gelebilmek, karşılaşılan güzelliğin kıymetini daha iyi anlamamızı sağlar. En azından bende böyle oldu hep. Sınavın yalnızca eğitim hayatımızda karşımıza çıkmadığını fark ettiğimde, öncesinde farkında olmadan üstesinden geldiğim birçok zorlu sınav sürecinden geçtiğimi ve getirdiği güzelliklerin kıymetini çok geç anladığımı keşfettim. Hayatta verilen her türlü sınavın bizlere güzellik getirmesini dilerim.

Araştırmamı hayatıma dokunan tüm öğrencilerime ithaf ediyorum. Yolunuz hep aydınlık olsun.

Öncelikle; tez sürecimde beni her zaman sabır ve anlayışla dinleyen, içten tebessümüyle en umutsuz hissettiğim zamanlarda dahi umut aşılayan, engin bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa KOÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Eğitim hayatım boyunca bana bilgileriyle ışık tutan, önce kendimi sonra etrafımı öğrenmemi sağlayan, bana mesleğimi sevdiren tüm hocalarıma,

En zorlu zamanlarda ayağa kalkabileceğimi öğreten anneme, desteğini her zaman hissettiğim babama, kardeşleri olduğum için kendimi şanslı ve güçlü hissettiğim abilerime,

Lisans ve yüksek lisans sürecinde- muhtemelen hayatımın geri kalanında da – sabırlarıyla benim azmimi diri tutmaya çalışan canım yol arkadaşlarım Sarya Nuran KAPLAN ve Gökçen Bilge SAYILGAN'a, çalışkanlığı ve bilgileriyle akademik hayatımdaki yol göstericiliği için dostum Abdullah TUNÇ'a, lise yıllarımdan bugüne uzanan her anımda destekleyici arkadaşlıkları için Doğukan ORUÇ ve Fatma Zeliha DOĞUSAN'a ayrıca manevi destekleriyle yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

10/07/2023

Aleyna BAKIRTAŞ

İÇİNDEKİLER

BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.2.1 Denenceler	3
1.3 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ	3
1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	5
1.6 TANIMLAR	6
2. LİTERATÜR	7
2.1 KAYGI	7
2.1.1 Kaygıya Kuramsal Bakış	8
2.1.2 Sınav Kaygısı	9
2.1.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri	9
2.1.2.2 Sınav Kaygısının Bireye Etkileri	10
2.1.2.3 Sınav Kaygısının Modelleri	11
2.2 AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ	12
2.2.1 ADDT Temel kavramları	14
2.2.1.1 Akılcı (rasyonel) inançlar:	14
2.2.1.2 Akılcı olmayan (irrasyonel) inançlar:	14
2.2.1.3 ABC Modeli:	14
2.2.2 Türkiye’de Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Kuramı ile Beraber İncelenen Kavramlar	16
2.2.3 Yurt Dışında ve Ülkemizde ADDT Kuramıyla Yapılan Çalışmalar	16
3. YÖNTEM	18
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	18
3.2. KATILIMCILARIN SEÇİMİ VE GRUPLARIN OLUŞTURULMASI	18
3.2.1 DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ KATILIMCILARA YÖNELİK DEMOGRAFİK VERİLER	19

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	21
3.3.1 Demografik Bilgi Formu	21
3.3.2 Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği	21
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	21
3.5. PROGRAMIN GELİŞTİRME SÜRECİ	21
3.6. DENEYSEL İŞLEM	22
4.BULGULAR	34
4.1. GRUPLAR ARASI KARŞILAŞTIRMALARA YÖNELİK BULGULAR	34
4.1.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Deneysel Süreçte Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarındaki Değişim	34
4.2. GRUP İÇİ KARŞILAŞTIRMALARA YÖNELİK BULGULAR	35
4.2.1. Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları	35
4.2.2. Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları	36
4.3. SINAV KAYGISINA AİT ÖN TEST SON TEST İZLEME TESTİ PUANLARININ FAKTÖRİYEL ANOVA SONUÇLARI	37
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	40
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA	40
5.2 ÖNERİLER	44
5.2.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	44
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	45
KAYNAKÇA	47
EKLER	60

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Tablo 2. Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Tablo 3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Karşılaştırmalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 4. Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 5. Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Tablo 6. Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 7. Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Tablo 8. Sınav Kaygısına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Tablo 9. Sınav Kaygısına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Faktöriyel ANOVA Sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ABC Modeli

Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Ölçümleri Arası Zamanla Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Değişimi



KISALTMALAR

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

FSKÖ: Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı



ÖZET

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ KURAMINA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ SINAV KAYGISI DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Aleyna BAKIRTAŞ

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Temmuz, 2023, 90 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesidir. Aynı zamanda katılımcılar demografik değişkenlere göre listelenmiştir. Bu bağlamda çalışma 2x3'lük ön test- son test- izleme testi ölçümlü deney-kontrol grubundan oluşan deneysel model ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu 17-20 yaş aralığında İstanbul'da özel bir öğretim kurumunda eğitim gören 21 (14 kadın, 7 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu seçkisiz atama yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmaya ait demografik veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile sınav kaygısı düzeyi ise Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği (FSKÖ) ile toplanmıştır. Deney grubuna 8 oturumluk ADDT kuramı temelli psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna bir uygulama yapılmamıştır. Verilerin analizi SPSS 25.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak normal dağıldığı saptanmıştır. Bağımsız gruplar t- testi, tekrarlı ANOVA ve faktöriyel ANOVA ile ölçümler ve gruplar arası farkın anlamlılığına yönelik analizler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucunu vermiştir. ADDT temelli psikoeğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön test puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı şekilde azaldığı sonucuna varılmıştır. Deney grubu son test puan ortalaması ve izleme testi puan ortalaması deney grubu ön test puan ortalamasından düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak kontrol grubu ön test sınav kaygısı puan ortalaması ve izleme testi sınav kaygısı puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadaki bu bulgular ışığında ADDT temelli psikoeğitim programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere ve bu alanda yapılan diğer çalışmalara katkı sağlayacağı saptanmıştır. Son olarak çalışmada ulaşılan bulgular yapılan diğer çalışmalar bağlamında tartışılarak uygulayıcılara ve ileride yapılacak yeni çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akılcı duygusal davranışçı terapi, psikoeğitim, sınav kaygısı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE EFFECT OF THE PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM BASED ON THE THEORY OF RATIONAL EMOTIONAL BEHAVIORAL THERAPY ON THE LEVEL OF EXAM ANXIETY

Aleyna BAKIRTAŞ

Düzce University

Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Master of Science Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

July 2023, 90 pages

This study aims to examine the impact of a psychoeducational program based on the REBT theory on the level of test anxiety. In addition, the participants were categorized according to demographic variables. To accomplish this, a 2x3 pre-test-post-test-follow-up test measurement experimental-control group design was implemented. The sample group of the study consisted of 21 students (14 females, 7 males), all aged 17-20, studying at a private educational institution in Istanbul. The random assignment method was used to create the experimental and control groups. The demographic data of the study was gathered using the Demographic Information Form prepared by the researcher, whereas the level of test anxiety was assessed utilizing the Friedben Test Anxiety Scale (FTAS). The experimental group received an 8-session psychoeducational program based on the REBT theory, while no intervention was administered to the control group. The collected data were analyzed using the SPSS 25.0 software package program. It was found that the data exhibited a normal distribution based on the skewness and kurtosis coefficients. Independent sample t-tests, repeated measures ANOVA, and factorial ANOVA were employed to scrutinize the significance of differences between measurements and groups. The findings of the study revealed that the psychoeducational program based on the ADDT theory had a significant effect in favor of the experimental group regarding exam anxiety levels. It was concluded that the experimental group students who participated in the REBT-based psychoeducational program showed a statistically significant decrease in exam anxiety based on their pre-test score averages. Moreover, both the post-test score average and follow-up test score average of the experimental group were lower than their pre-test score average, and this difference was statistically significant. The post-test mean score and follow-up test mean score of the experimental group are lower than the pre-test mean score of the experimental group, and this difference is statistically significant. No dramatic difference was observed between the mean pre-test and pro-test scores of the control group. A statistically significant difference, however, was found between the mean pre-test test anxiety score and the mean follow-up test anxiety score of the control group. Based on these results, it was concluded that the REBT-based psychoeducational program effectively reduces test anxiety and provides contributions to students preparing for university entrance exams and other related studies in this field. Finally, the findings of the study were discussed in relation to relevant research, and recommendations were provided for practitioners and future research endeavors.

Keywords: Rational emotive behavioural therapy, psychoeducation, exam anxiety

1.GİRİŞ

1.1 PROBLEM

İnsan bakıma muhtaç bir şekilde dünyaya gelir. Dolayısıyla doğumundan itibaren etrafında sürekli olarak birilerine ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç başlarda hayatta kalmak için ve biyolojik ihtiyaçların karşılanması için bir zorunluluktur. Ancak yıllar geçtikçe kişinin insanlarla olan bağı biyolojik bir ihtiyaçtan ziyade duygusal bir ihtiyaç halini alabilmektedir.

Duyguların varlığı insanları diğer canlılardan ayırır (Argon, 2015: 378). İnsanların tecrübe edinerek davranışta bulunmalarına yön verir (Weiss ve Cropanzano, 1996: 17).Duygu konusunda birçok çalışma yapılmasına rağmen duyguların sınıflandırılması konusunda ortak bir fikir bulunmamaktadır (Doğan, 2005: 22). Duygu durumuna yönelik yapılan çalışmalarda literatürde en çok kullanılan ölçeklerden birinin Watson vd. (1988: 1063- 1070) tarafından geliştirilen PANAS (Positive and Negative Affectivity Schedule) ölçeği olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeğe göre gerginlik (jittery) beraberinde getirdiği kaygı ve stresle negatif duygular arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2016: 58).

Kaygı insan yaşamının her anında ortaya çıkabilir. Ortaya çıkış zamanı, şekli, bireye etki düzeyi veya konu alanı gibi bağlamlarda değerlendirildiğinde kaygı çeşitli isimler alabilir. Bu çalışmada öncelikli olarak incelenen kaygı türü sınav kaygısıdır. Özellikle ergenlik veya genç yetişkinlik döneminde sınav kaygısı insanları oldukça etkilemektedir. İnsan yaşamında önemli bir eşik olan sınama durumlarında sınav kaygısı zaman zaman kontrol edilmesi güç boyuta ulaşabilir. Bu kontrol kaybı, bireyin var olan performansını tam anlamıyla yansıtamamasına sebebiyet verebilir, istenmedik bazı bilişsel, duyuşsal ve davranışlar tepkilere yol açabilir veya bu kaygı kişinin yaşantısının farklı alanlarında da tezahür ederek bireyin uyum ve işlevselliğini bozabilir (Eker, 2016: 8).

İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitiminden geçen öğrenciler Türk eğitim sistemine göre ortalama bin yüz otuz sekiz sınava tabi tutulmaktadır (Kabalcı, 2008: 10). Bu sınavların haricinde zorunlu olmayan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Temel Yetenek Testi (TYT), Alan Yeterlilik Sınavı (AYT), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı (ALES), Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) gibi sınavlara da katılım oranları artmakta ve katılan kişi sayısı milyonları aşmaktadır <https://www.osym.gov.tr/TR,13046/2017.html>

(Erişim tarihi: 20 Ağustos 2022). Türkiye’de üniversiteye giriş sürecinin stresli ve rekabete dayalı olması sebebiyle eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin en yoğun maruz kaldığı kaygı sınav kaygısı olmaktadır (Karaburç ve Tunç, 2017: 201). Sınama durumları ilkokul kademesinden başladığından sınav kaygısıyla kişiler çok küçük yaşta tanışmakta ve eğer bu kaygıyı yönetemezse negatif etkileri yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir (Aydın ve Bulgan, 2017: 888).

Günümüzde eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Eğitim sürecinin parçalarından biri olan sınama durumlarını etkileyen unsurlar, sınav kaygısı veya sınav kaygısıyla nasıl başa çıkılacağı konusu her zaman güncelliğini koruyacak bir konudur (Demirci ve Erden, 2016: 70). Sınav kaygısına yönelik yapılan çalışmalarda, kaygıyı etkileyen faktörler incelendiğinde bu faktörlerin çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav kaygısının; cinsiyet (Danthony, Mascaret ve Cury, 2019:138) ebeveyn eğitim durumu (Çakmak 2007, Kayapınar 2006, Kısa 1996), ebeveyn tutumu (Bozkurt, 2004), sosyoekonomik durum (Çolak, 2009: 81), akademik başarı (Koçan vd. 2015: 1491), algılanan akademik başarı (Kurtaran vd., 2021: 222) gibi çok farklı faktörlerden etkilendiğine yönelik birçok çalışma vardır. Bu denli hassas bir dengede bulunan sınav kaygısı, özellikle ergenlik dönemi ile birlikte yaşandığında ciddi sorunlara sebep olabilmektedir. Bu sorunları önleme amacıyla alanyazında yapılan birçok çalışma mevcuttur ve bu konuya önem verilmektedir.

Bu araştırmada sınav kaygısı gibi gençlerin birçoğunun hayatına yadsınamaz etkisi olan bir konu; akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT) kuramına dayalı psikoeğitim programıyla, öğrencinin maksimum faydasına olacak şekilde işlenmeye çalışılmıştır. Çeşitli değişkenler de göz önünde bulundurularak ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmaya yönelik bulgular ve sonuç paylaşılmıştır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesidir.

Bu bağlamda denenceler aşağıda listelenmiştir.

1.2.1 Denenceler

1. Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları, sınav kaygısı ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
2. Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları, sınav kaygısı ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
3. Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları ile sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları, kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
5. Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
6. Kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı; ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Sınav kaygısı, kültürel bir kavram değil küresel bir kavramdır. Her coğrafyada mutlaka karşımıza çıkan bir konudur (Tümerdem 2007: 33). Bu kaygıyı yoğun biçimde yaşayan öğrencilerin işlevselliklerinde ciddi derecede düşüş olduğu görülmektedir (Sayar Özel, 2022: 2).

Sınav tarzları, içeriği ve sonuçları ne olursa olsun sınav kaygısı insanların eğitim öğretim hayatı boyunca mutlaka maruz kaldığı veya karşılaştığı bir durumdur. Sınav kaygısının nasıl tanımlandığı, düzeyinin hangi boyutlarda olabileceği veya sınav kaygısıyla nasıl baş edilebileceği konusunda bilgi edinmek, özellikle öğrenciler ve bu kaygıyı sağlıklı yaşayamayan öğrencilerin velileri için elzemdir. Bu konudan muzdarip öğrenciler ve ebeveynler bu kaygının yansımaları hayatının diğer alanlarıyla da ilişkilendirebilmektedir.

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda; öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen unsurlarının çeşitlilik göstermesi, her sınav grubu düzeyine göre farklı sınav durumlarının olması, değişen sınav sistemleri ve yeni sınav sistemlerine karşı yaşanan

uyum problemleri, sınav ve sınav sürecine yüklenen anlamların çarpık olması gibi sonuçlara ulaşılması sebebiyle bu konu hakkındaki çalışmalar giderek önem kazanmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerine yönelik davranışlarının şekillenmesi hususunda ve sınav kaygısı konusunda farkındalık sahibi olması sürecin işlevselliğini artırabilir. Özellikle sınava hazırlık sürecinde ebeveynlerin de çocuklarıyla kurdukları iletişimde kazandıkları bilincin, çocukların psikolojik olarak daha sağlıklı bir yaşam sürmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınav kaygısı düzeyi bizlere yalnızca sınava ilişkin tutum hakkında bilgi vermez. Sınav kaygısı düzeyi, öğrencilerin farklı alanlardaki tutumlarının da ölçülmesini sağlayabilir. Sınama durumuna tabi tutulan öğrenciler sınav anında kendi varlığının, değerinin veya kişilik özelliklerinin değerlendirildiğini düşünebilmektedir (Çetin, 2022: 9).

Türkiye’de lise dönemindeki öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin benlik saygısı, yaşam doyumu ve iyimserlik düzeylerinin sınav kaygısıyla ilişkisi incelendiğinde, sınav kaygısının ilgili düzeyler için anlamlı fakat olumsuz bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Çıkrıkçı vd. 2019). Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde günümüzde sınav kaygısının yönetilmesinin önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik destekleyici bir çalışma olması amacıyla yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda ADDT kuramına dayalı çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunun ön test son test ve izleme testinden oluşan, deneysel, 6-8 oturum süren, çocuk ve ergen örnekleminde, grup psikoeğitim programlarının kullanıldığı ve genellikle doktora düzeyindeki çalışmalar olduğu görülmektedir. ADDT temelli çalışmalarının sistematik olarak incelendiği bir çalışmada, incelenen tüm deneysel çalışmaların deney gurubu lehine sonuçlandığı yani tüm çalışmaların başarılı olduğu görülmüştür. İncelenen otuz iki deneysel çalışmanın yalnızca ikisinde değişkenlerle ilgili farklılaşmaların birkaçında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Kabadayı ve Güven 2022: 517).

Sınav kaygısının bireyde bilişsel, duyuşsal veya davranışsal sonuçlara sebebiyet verdiği bilinmektedir. Bu nedenle sınav kaygısının azaltılmasında bireyin bu üç alanda aktif katılımını sağlayacak şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Psikanalitik kuram bireyin süreçte edilgen olduğunu kabul ettiği için (Gündoğdu, 2016: 382), davranışçı kuram büyük oranda davranışa odaklandığı için (Topses, 2012: 67), duygu

odaklı terapi ise biliş ve davranışı geri planda ele aldığı için (Çelik ve Aydoğdu, 2018: 50-51) tercih edilmemiştir.

ADDT kuramına dayalı çalışmaların başarı oranı oldukça yüksektir (Kabadayı ve Güven 2022: 517). Daha çok bilişsel bağlamda çalışan bir terapi olarak bilinse de kullandığı modele ve temel kavramlarına bakıldığında bireyi duygusal ve davranışsal yönleriyle de ele aldığı için bu çalışmada tercih edilmiştir.

Psikoeğitim programı birçok alanda etkililiği kanıtlanmış, kanıta dayalı bir müdahale yöntemidir ve kullanım alanı giderek artmaktadır (Şengün vd., 2011: 72). Bireyin ihtiyaçlarına yöneliktir ve birey merkezlidir. Ayrıca bu programlar, bireyin baş etme becerisinin geliştirilmesinde ve kriz yönetiminde etkilidir (Swaminath 2009: 171-172). Grup psikoeğitim programının işlevselliği, süreç yönetiminin daha kolay olması, aynı anda birden fazla kişiyle çalışarak faydanın grup etkisiyle yayılması ve eğitim öğretim ortamlarına uyarlanabilir olması gibi sebeplerle çalışmada psikoeğitim programı kullanılmıştır.

Yapılan literatür taramasında, ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programı kullanılarak lise grubu öğrencileriyle yapılmış sınav kaygısının incelendiği bir deneysel çalışma tespit edilmemiştir. Bu bağlamda araştırma, yapılan diğer araştırmalardan farklılaşmakta ve önem arz etmektedir.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırmada sınav kaygısı puanı FSKÖ'nün ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
2. 2021-2022 yılında 1 hafta ara ile yapılan ve 8 oturumdan oluşan ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programı müdahalesiyle sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Katılımcıların FSKÖ veri toplama aracını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6 TANIMLAR

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi: Albert Ellis tarafından 1950’lerde psikoterapötik değişimin daha verimli ve etkili bir şekilde olması inancıyla geliştirilen, duygusal ve davranışsal temelleri olmasına rağmen daha çok bilişsel bağlamda etkin olan, kişiliğin anlaşılması ile kişiliğin değişimi konusunda A-B-C modelinin kullanıldığı bir yaklaşımdır. Kişinin süreci başlatan olaylara (A) davranışsal veya duygusal sonuçlarla (C) tepki verdiğini, ancak bu tepkinin başlatıcı olaylardan (A) ziyade kişinin bilişsel inanç sisteminin (B) bir ürünü olduğunu savunur. Ellis’in yaklaşımı; alanyazında farklı konu başlıklarında ve birçok alanda etkililiği kanıtlanmış bir terapidir (Sharf, 2016: 303-304).

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı; sınama durumlarının öncesinde veya sınama anında ortaya çıkan, durumu daha zorlaştırıcı hale getirip kişinin gerçek performansını ortaya çıkarmasını engelleyen, kişide çeşitli duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik belirtilere sebep olan istenmedik bir duygu durumudur (Türker 2021: 21-22).

Psikoeğitim: Var olan kişisel veya kişilerarası problemlerin çözülebilmesi ve sonrasında karşılaşılabilecek benzer sorunların önlenmesi amacıyla yapılandırılmış program vasıtasıyla kişilerde bilgi ve beceri kazandırılması amaçlanan bir grup çalışmasıdır (Çivitci, 2018).

2. LİTERATÜR

2.1 KAYGI

Duygular insanların çevrelerine uyum sağlayabilmeleri amacıyla verdikleri organize tepkilerdir (Tunç, 2020: 6). Bu tepkiler insanların davranışlarını, verdikleri kararları, kurdukları iletişim biçimlerini ve yaşam tarzlarını önemli düzeyde etkilemektedir. İnsanlar duygularından bağımsız bir şekilde yaşayamazlar. Duygular kişinin üzerinde bıraktığı etkiye göre olumlu veya olumsuz olarak gruplandırılabilir.

Genellikle olumsuz olarak tanımlanan kaygı bu duygulardan bir tanesidir. İnsanı harekete geçirmede elzem bir duygu olan kaygı, seviyesinin artmasıyla kişinin potansiyelini kullanamamasına sebebiyet verirken seviyesinin azalmasıyla kişide motivasyon eksikliği ve isteksizliğe neden olur (Eker, 2016: 7). Bu nedenle kaygının düzeyi bireylerin yaşantısı için önemlidir. Kişinin hayatta kalabilmesi için kaygı koruyucu bir duygudur ve olumsuz yaşam durumlarında kişi kaygısının itici gücüyle kendini koruyabilmektedir (Keleş, 2023:13).

Doğal yaşam gereği kaygının hissedilmesi kaçınılmazdır. Kaygı insan yaşamı için gerekli ve önemlidir. Genellikle mutsuzluk, korku, çaresizlik, yargılanma, belirsizlik, anksiyete, stres gibi duygulardan biriyle veya birkaçıyla beraber ortaya çıkabilir (Onay, 1997; Türker 2021). Kaygıyı diğerlerinden ayıran en önemli unsur, nesnesiz bir korku hali olmasıdır. Nesnenin hali, sürekliliği ve ciddiyeti kaygı ve korku arasındaki farkta belirleyici unsurlardır (Türker, 2021: 9).

Kaygı hakkında farklı tanımlar mevcuttur. DSM-IV-TR kaygıyı bir uyarıcının tetiklediği tehditkar bir duruma karşı geleceğe yönelik duygusal bir tepki olarak tanımlar (Aktaran: Zarate, 2012: 13). Budak'a (2003) göre kaygı şanssız bir karşılaşma durumunda belirsizliğin beraberinde getirdiği korku, tedirginlik veya endişe durumudur.

Ellis'e göre kaygı iki türdür. Bunlardan ilkinde kişinin rahatlık seviyesine karşı bir tehdit hissedilir, kişinin keyfinin kaçmasıyla ilgilidir. İkincisinde söz konusu kaygı ego kaygısıdır, burada kişinin öz değer hissiyatında bir tehdit vardır (Sharf 2016: 314). Özer (2002) içinde bulunulan durumun bireyin kişiliğine karşı tehdit edici olmasını kaygı, bireyin bedensel bütünlüğüne karşı tehdit edici olmasını korku olarak tanımlamaktadır.

Büyüköztürk (1997: 453-454) çalışmasında kaygının iki türlü oluşundan bahseder: Durumluluk kaygısı ve sürekli kaygı. Spielberger; durumluluk kaygısını daha kişisel olan ve korkuyla beraber anılan bir kaygı türü olarak tanımlarken, süreklilik kaygısını

durumluluk kaygısının daha yoğun ve süreğen hali olarak tanımlamaktadır. Durumluluk kaygısı kişide kalıcı olmayan, anlık gerçekleşen kaygı olarak tanımlandığından kişinin o an nesneye, duruma veya olaya karşı verdiği tepkidir. Geçicidir ve uyarıcı ortamdan çıkarıldığında tepki de sona erer (Keleş, 2023: 14). Süreklilik kaygısı korkudan farklı olarak kişinin o anda bulunduğu durumdan kaynaklanmadığı için kişinin karakteri hakkında ipuçları vermektedir. Çünkü o anda somut olarak var olmayan bir sebepten kaynaklanan tedirginlik hali mevcuttur (Duman, 2008).

Kaygının ne zaman ortaya çıktığı da ona atfedilen normal veya normal olmama sıfatını etkilemektedir. Örneğin bir çocuğun ailesinden uzaklaşırken hissettiği kaygı normal karşılanırken bir yetişkinin bu kaygıyı yaşaması normal karşılanmamaktadır (Sims, 1993). Kaygı konusunda birçok tanım yapılsa da bu konuda çalışan araştırmacılar genel olarak kaygının bireyin yaşamında olumlu bir etki bırakmayan bir duygu olduğu konusunda fikir birliğine sahiptirler (Aynacı, 2017: 6).

2.1.1 Kaygıya Kuramsal Bakış

Freud kaygıyı tanımlarken ilk süreçlerde libidonun bastırılmış bir biçimde ortaya çıkması olarak ifade etmiş ancak sonraları kaygının kişilerin travmatik yaşantılarına yönelik bir tepki olduğunu savunmuştur. Kaygı konusunda çalışmaları özellikle yapısal kişilik kuramının şekillenmesiyle değişmiştir. Ve son haliyle Freud kaygıyı, gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve suçluluk kaygısı olarak tanımlamıştır (Yıldız, 2021: 19). Gerçeklik kaygısı kavramı korkuyla hemen hemen aynı anlamda kullanılmaktadır ve bu kaygının kaynağı somut olduğu için bellidir. Suçluluk kaygısı daha vicdani bir boyuttadır ve gerek kişinin kendisinin gerek toplumun idealleştirdiği profile uyup uymama durumuna göre ortaya çıkmaktadır. Son olarak nevrotik kaygıda ise kişi tamamen kendi içine odaklanmış durumdadır. Kişi sahip olduğu dürtülerini kontrol edememekten dolayı oluşabilecek sonuçlar üzerine kaygı hisseder (Alp Aydın, 2021: 13). Karen Horney kaygının insanın kendinde bastırdığı dürtülerin eseri olduğunu ifade ederek korku ve kaygı kavramlarının birbirlerine oldukça yakın anlamda oldukları konusunun altını çizmiştir (Karaşahin, 2020: 14). Davranışçı kurama göre kaygı kişinin kaçınma tepkisini güdüleyen sonradan öğrenilmiş bir dürtüdür. Birey deneyimleri sonucunda koşullanarak, sonradan edindiği bu kaygıdan uzaklaşma amacıyla kaygı uyandıran durumlardan uzak durmaya çalışmaktadır (Balkaner, 2021: 15). Varoluşçu kurama göre kaygının temelinde hayatta bulunmaya çalışılan anlam arayışı vardır. İnsanlar özgürdürler ve hayatları boyunca çeşitli seçimler

yapmaları gerekmektedir. Bu seçimlerde bulunan seçeneklerin azalması kaygının da azalmasını sağlayabilir (Nurtan, 2021:11). Adler ise kaygının insanda aşağılık kompleksi ve üstünlük çabasından meydana geldiğini söylemektedir. Üstünlük çabasının ortaya çıkardığı motivasyonla bu yolda hissedilen çaresizlik, kaygının temelini meydana getirmektedir (Aynacı, 2017: 7). Sosyal öğrenme kuramı sınav kaygısının benlik algısı, sınava yönelik beklentiler ve öz güven algısıyla ilgili olduğunu savunur (Ürgüp, 2017: 24).

Bilişsel davranışçı terapi kuramına göre şayet kaygı kişinin yaşamını uzun süreli biçimde etkiliyorsa bunun sebebi kişinin bilgiyi işlemede birtakım aksaklıklar yaşamasıdır. Bu noktada kaygının kaynağı olarak duygular değil bilişsel süreçler ön plandadır. Kişinin uyum ve işlevselliğini bozan kaygı incelenirken bireyin inançları, beklentileri ve yorumlamaları gibi bilişsel süreçleri de incelenmelidir. (Aydın, 2022). ADDT kuramı da bilişsel kurama benzer tanımlamalar yapmaktadır. Akılcı olmayan inançlar kişinin hayatında işlevsel olmayan duyguları ve bu duygular da işlevsiz davranışları doğurmaktadır. Kaygıyı ortaya çıkarıp kişinin uyum ve işlevselliğini bozan durumlar genellikle işlevsel olmayan düşüncelerin ürünüdür (Alp Aydın, 2021: 13).

2.1.2 Sınav Kaygısı

Tüm dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan gelişmeler, eğitime verilen önemin artmasına sebep olmuştur. Ve ülkemizde eğitim süreci küçük yaşta rekabet ortamıyla başlamaktadır (İpek, 2023: 1). Bu rekabet ortamı öğrencilerde sınav kaygısının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Sınav kaygısıyla ilgili ilk çalışmalar Richard Alpert tarafından yapılmıştır (Dalbaşı, 2022: 34). Ardından bu konu tüm dünyada ortak bir problem olarak görülüp çalışmaların sayısı artmıştır. Ülkemizde de sınav kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar alanyazında önemli bir yere sahiptir.

2.1.2.1 Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısını etkileyen unsurlar sıkça çalışılan bir konudur. Alanyazın incelendiğinde; algılanan aile desteği, sosyoekonomik düzey, başarısızlık algısı, ebeveyn tutumları, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme endişesi gibi çok çeşitli faktörlerin sınav kaygısı üzerine etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Eker, 2016: 37-38). Bu faktörlerden farklı olarak sınav kaygısını etkileyen faktörlere yönelik farklı çalışmalar da şu şekildedir:

Büyükyılmaz ve meslektaşlarının (2014: 14) hemşirelik öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygısıyla başa çıkma stratejisi geliştirebilen, mesleğini isteyerek seçen, çalışma ortamının önemli olduğunu düşünen ve kendine ait çalışma odası olan öğrencilerde sınav kaygısı düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Baştürk (2007: 175)'ün KPSS'ye hazırlanan öğrencilerle yaptığı bir çalışmada sınava daha öncesinde bir ya da daha fazla kez girmenin de sınav kaygısı düzeyi üzerinde oldukça fazla etkisi olduğu saptanmıştır. Kavakçı ve arkadaşlarının (2011: 14) tıp fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada kendilerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip öğrencilerde sınav kaygısı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurtaran ve arkadaşlarının (2021: 221-222) Trabzon ilinde farklı türlerdeki liselerde yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin sınav kaygısı ortalama puanlarının erkek öğrencilerin sınav kaygısı ortalama puanlarından, kendilerine yönelik başarı düzeyi algısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin kendilerine yönelik başarı düzeyi algısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden, özel ders alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin özel ders almayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kayapınar (2006: 31) çalışmasında maddi geliri düşük olan ailede büyüyen öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin maddi geliri yüksek olan ailede büyüyen öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2006: 62-63)'ün 9-13 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada ebeveynlerin ayrı veya birlikte olması durumuna göre sınav kaygısı düzeyinin farklılaştığı saptanmıştır. Ebeveynleri ayrı olan çocukların sınav kaygısı düzeyinin ebeveynleri beraber olan çocukların sınav kaygısından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.1.2.2 Sınav Kaygısının Bireye Etkileri

Sınav kaygısının bireye olan etkileri hemen hemen benzer olsa da farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Genel kabul görmüş bazı etkiler ve sınıflandırmaları aşağıda belirtilmiştir:

Sınav kaygısının bireye olan etkileri fizyolojik, psikolojik ve bilişsel olarak üç başlık altında toplanabilir. Sınav kaygısının yüksek olduğu bireylerde kalp atışının hızlanması, mide bulantısı, aşırı terleme, yüz kızarıklığı ve benzeri fizyolojik etkiler görülmektedir (Çavdar, 2022: 12). Çaresiz hissetme, karamsarlık hali, umutsuzluk, heyecanlanma, öfke ve gerginlik ise psikolojik etkiler arasındadır (Özer, 2002: 89). Bilişsel etkiler arasında ise sınava yönelik işlevsel olmayan olumsuz iç konuşmalar yer almaktadır (Karaburç ve

Tunç, 2017: 203). Bir diğer görüşe göre sınav kaygısının etkileri duyuşsal ve kuruntululuk olarak iki başlıkta toplanır. Duyuşsal başlığında kaygı anındaki kalp ritmi, mide bulantısı, agresiflik, terleme, üşüme ve ani ter basması gibi daha bedensel etkiler yer alırken; kuruntululuk alt boyutunda kişinin kendine yönelik çıkarımları, yorumları ve değerlendirmeleri yer almaktadır (Öner, 1990). Önem (2011: 24) çalışmasında sınav kaygısının aynı zamanda bireyin bilgiyi işleme aşamalarında kodlama, dikkat ve algı, bilgiyi depolama ve işleme süreçlerini de etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencileriyle sınav kaygısı düzeyi ve boyun eğicilik davranışlarının arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada sınav kaygısı yüksek öğrencilerde boyun eğicilik davranışının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber akademik başarı faktörüne göre kaygı düzeyinin bireyin sınav başarısına etkileri değerlendirildiğinde akademik olarak çok başarılı olan ve akademik olarak çok az başarılı olan öğrencilerde kaygı düzeyinin sınav başarısını etkilemediği düşünülmektedir (Gençdoğan, 2010: 161).

2.1.2.3 Sınav Kaygısının Modelleri

Sınav kaygısının ortaya çıkışı ve nedenleriyle ilgili yapılan oldukça fazla çalışma vardır. Bu çalışmalardan bazıları benzer noktalara ulaşmıştır ve genel kabul gören çeşitli sınav kaygısı modelleri ortaya çıkmıştır.

2.1.2.3.1 Güdülenme Modeli

Bu modele göre kişi bir sınama durumunda ne kadar fazla uyarılırsa ve beklentisi ne kadar fazla olursa buna bağlı olarak sınav kaygısında artış ve dolayısıyla sınav performansında azalma meydana gelecektir (Kırkık, 2020: 19).

2.1.2.3.2 Eksiklik Modeli

Sınav kaygısının kişinin hissettiği akademik yetersizlik veya eksiklikten kaynaklandığını ifade eder ve iki başlık olarak incelenir:

Bilişsel-dikkat modeli olarak adlandırılan ilk başlıkta sınav kaygısının temelinde kişinin sınava değil de kendi performansına odaklanması sebebiyle sınav kaygısı artarken sınav başarısı düşmektedir. Kişi bilişsel olarak kendiyile ilgili çarpıtılmış düşüncelere kapılırken duyuşsal olarak da gerginlik hissiyatı ön plana çıkmaktadır (Kırkık, 2020: 20).

İkinci başlıkta incelenen beceri eksikliği modelinde ise öğrencilerin yetersiz veya verimsiz çalışması sonucunda sürekli olarak akademik başarısızlık yaşamalarından dolayı oluşan sınav kaygısına dikkat çekilmektedir. Çalışma becerisinin eksik olduğuna

hisseden öğrenci sınava hazırlanma konusunda yetersiz olduğunun farkında olduğu için sınav başarısının düşeceğini bilmekte ve bu durum da sınav kaygısının artmasına neden olmaktadır (Zeidner, 1998).

2.1.2.3.3 Çağdaş Bilişsel Motivasyon Modelleri

2.1.2.3.3.1 Öz düzenleme modeli

Bu model sınav kaygısının temelinde sınama durumlarına verilen tepkinin var olduğunu söyler. Öz düzenleme modeline göre kişiler kendi sınav performanslarına yönelik olumlu bir algıya sahipse kaygıya karşı bir güven duygusu oluşur. Bu güven duygusuyla kişi sınav anında daha fazla çaba sarf ederek akademik başarıyı büyük anlamda sağlar (Kırkık, 2020: 22).

2.1.2.3.3.2 Kendilik modeli (self-worth)

Bu model kişilerin kaygılarının kendi entelektüel yetersizliklerinin bir yansıması olarak değerlendirir ve aslında sınav kaygısının kişilerin öz-değerlerini koruma amacıyla bir savunma mekanizması olarak çalıştığını ifade eder (Yapan, 2021: 18).

2.1.2.3.3.3 İşlemsel Süreç Modeli

Spielberg'in bahsettiği süreklilik ve durumluluk kaygısının kesiştiği sınav anında iki kaygı birbirini etkiler. Sınav kaygısının, sınavdan önceki süreçler, sınav anındaki biliş, sınavın niteliği gibi birbirinden farklı unsurların karşılıklı dinamik bir etkileşimi olarak ortaya çıktığını ifade eder. Bu modele göre kuruntululuk ve duyuşsal olma da sınav kaygısını etkilemektedir. Öğrencilerin benliklerine yönelik olumsuz tavırları sınav anında sınavla ilgili olmayan negatif düşüncelerin de aklına gelmesine sebebiyet vermektedir. Ve tüm bunlar sınav kaygısının arttırarak sınav başarısının azalmasına sebep olacaktır (Kırkık, 2020: 23).

2.1.2.3.3.4 Diğer

Bir başka modelde Lowe ve arkadaşları sınav kaygısı üzerinde çevre, toplum aile ve sosyal sistemlerin etkisine değinilmiştir (Yapan, 2021: 18).

2.2 AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ

Albert Ellis'in ADDT kuramı birçok filozof ve ruh sağlığı uzmanının etkisinde kalan ekliptik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Temel felsefesinin Yunanlı filozof Epiktetos'un “bireyin zihnini bulandıran ve onu rahatsız eden aslında olay değil bireyin olaya yönelik yorumlarıdır.” sözünün etkisi altında olduğu düşünülmektedir. Başlangıçta

Freud'un psikanalitik görüşünü destekler durumda olan Ellis bir süre sonra psikanalitiğin onun için tatmin edici olmadığını ileri sürer. Sonrasında Adler'in biliş verdiğini önem ile çalışmalarını geliştirir (Akın, 2009: 44-45).

İlk olarak içeriğindeki akılcı bakış açısının ön plana çıkması amacıyla 1955'te rasyonel terapi olarak ortaya çıkmıştır. Ardından duyguların geri planda kaldığı izlenimi vermemesi amacıyla rasyonel duygucu terapi adını almıştır. Ancak içerikle tam olarak örtüşmediği düşünüldüğünden son olarak 1961 yılında rasyonel duygucu davranışçı terapi olarak adının son haline karar verilmiştir (Kabasakal, 2018).

Ellis'e göre duygu düşünce ve davranış arasında neden-sonuç ilişkisi vardır ve bu ilişkiler birbirlerine eşlik etmektedir. Kuramında duyguların varlığının önemine dikkat çeker ancak bu duyguların sağlıklı olup olmadıklarının ayırt edilmesi gerektiğini de belirtir (Akın, 2009: 62). ADDT'ye göre ruh sağlığı problemlerinin başında kişinin kendini kabul etmemesi ve suçlayıcı oluşu gelmektedir (Yıldız, 2020: 221).

ADDT; insanı doğuştan hem rasyonel hem de rasyonel olmayan düşüncelere sahip olma potansiyeline sahip, kendisine yönelik iyi ve zarar verici tutumları bir arada bulundurabilen ve hata yapma olasılığı yüksek bir varlık olarak görür (Kartol, 2013: 15). Mevlana'nın "sen düşünceden ibaretsin" sözü tasavvufta da ADDT kuramına benzer noktalar olduğunu göstermektedir (Saygın, 2012).

ADDT'ye göre ruh sağlığının temelinde akılcı olmayan düşünceler yatmaktadır. Düşünceler duygularımızın temelini oluşturmaktadır. Duygu, düşünce ve davranış birbirleriyle sıkı etkileşim içerisinde ve birinde oluşacak değişim diğer tüm bileşenleri etkilemektedir. Gerek çevre gerek genetik etkisiyle oluşabilecek olan bu akılcı olmayan düşünceler değiştirilebilir (Köroğlu, 2014).

ADDT direkt olarak problem çözme odaklı, ekonomik ve kısa süreli bir bilişsel terapi olarak görülmektedir. Süreç içerisinde danışanın mantıklı düşünme becerisini geliştirme ve duygularını değiştirme anlamında eğitici bir işlevi de bulunmaktadır (Çapri ve Gökçakan, 2008: 138).

2.2.1 ADDT Temel kavramları

2.2.1.1 Akılcı (rasyonel) inançlar:

Akılcı inançlar kişilere günlük yaşamını sürdürebilmesinde, mutlu olabilmesinde ve yaşamın amacını gerçekleştirmesinde yardımcı olur (Göller, 2010). Bu inançlar esnemez değildir, akıl ve mantığa uygundur, gerçeklerle örtüşür, insanların hedeflerine gitmelerinde yardımcıdır. Negatif durumlarda dahi insanların işlevsel duygular geliştirmesini sağlar (Digiueseppe vd. 2017: 34).

2.2.1.2 Akılcı olmayan (irrasyonel) inançlar:

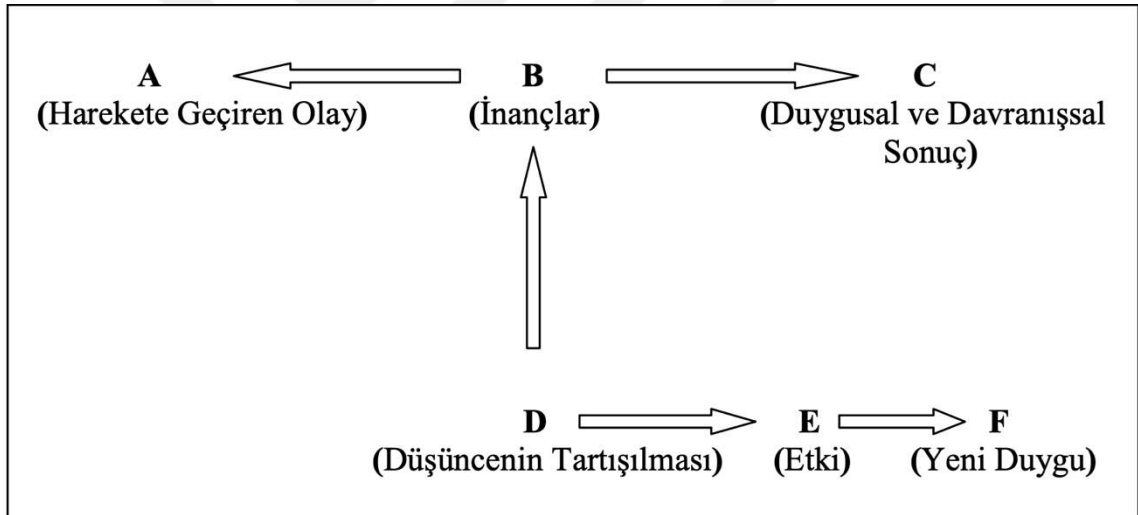
Akılcı olmayan inançlar bireyin yaşamsal amaçlarına ulaşmada onları engelleyen inanışlar olarak tanımlanmaktadır (Göller, 2010: 15). Bu inançlar iki uçludur, “ya hep ya hiç”i ifade eder. Mutlak ve değişmezdir, akıl ve mantığa uygun değildir, gerçeklikle örtüşmez, insanların hedeflerine ulaşma noktasında engelleyicidir, işlevsel olmayan duygulara sebebiyet verir (Digiueseppe vd. 2017: 33). Kişiyi huzursuz edecek inançlar geliştirmek, bu inançlardan dolayı rahatsız hissetmek yalnızca insan doğasına özgüdür (Doğan, 1995; s.6). Diğer canlılarda canlının kendine yönelik böyle bir tutumda bulunması gözlemlenmez. İnsan doğasına ait bu davranış ADDT’nin temel çalışma başlıklarındandır.

2.2.1.3 ABC Modeli:

Ellis, ABC modelini geliştirerek terapi sürecinde kişilerin kendi duygu düşünce ve davranış süreçlerini anlamlandırarak iyileşme süreci için bir anahtar yaratmıştır.

A (Activating event: Hareket ettirici olay), yaşanan tahammül edilmesi zor olan ve genellikle talihsizlik olarak adlandırılan olayı temsil etmektedir. Ve bu olay genellikle harekete geçirici olaydır. C (Consequences: Sonuçlar), sonuçları temsil etmektedir. Bu sonuçlar işlevsiz duygusal, düşünsel veya davranışsal sonuçlardır. Kişiyi psikolojik olarak rahatsız hissettirir. B (Belief system: İnanç sistemi), kişilerin inançlarını temsil eder. Bu inanışlar rasyonel inanışlar ve rasyonel olmayan inanışlar olarak ikiye ayrılır. Terapi sürecinde akılcı olmayan inanışların içeriği ve akılcı olan inanışların sayısı genellikle ön planda olur. İnsanlar genellikle C’lerin A’dan kaynaklandığını düşünürler. B’nin onların duygusal ve davranışsal sonuçlarını etkilediğinin farkında değildirler (Digiueseppe vd. 2017: 58). ADDT’nin nihai amaçlarına ulaşılması için gerekli olan diğer basamaklar ise D, E, F ve G olarak sembolize edilmiştir. D (Disputation of beliefs: İnançların tartışılması), bu süreçte akılcı olmayan düşünceler tartışılmakta ve

çürütülmektedir. Danışanın akılcı olmayan düşünceleri çeşitli tekniklerle çürütülmeye çalışılır. Bu tekniklerin kullanımında amaç kişinin olayları algılama biçimini işlevsel hale getirmektir. E (Effect: Etki), çeşitli yöntemlerle elde edilen yeni bakış açısının etkisi bireyin düşünce sistemine yerleştirilmeye çalışılır. D’de tartışılan düşüncelerin bireyin B’deki inançlara olan etkisi ifade edilir. Burada akılcı olmayan inançlara yönelik yeni bir düşünsel yapı ortaya çıkar. F (A new feeling: Yeni bir duygu), daha pozitif bir duygu duruma ulaşmayı sembolize eder. Ancak bu yeni duygunun oluşması C’deki duyguların tamamen yok olduğu anlamına gelmemelidir. Duygusal sonuçlardaki olumsuzluk azalsa da tamamen olumsuzluğun ortadan kalkması mümkün olmayacaktır. G (New goals: Yeni hedefler), ise daha işlevsel ve sağlıklı amaçlar geliştirmeyi ifade eder. Burada kişinin kendi hayatına yönelik yeni ve sağlıklı bir yaşam felsefesi belirlemesi amaçlanmaktadır (Akin, 2009: 61-66).



Şekil 1: ABC Modeli (Corey, 2005: 301)

Tüm bu adımlar ADDT’nin temelini oluşturmaktadır. Bu terapi beraberinde eğitsel tekniklerin kullanımı da uygundur. Genel olarak değerlendirildiğinde ADDT’nin süreci; kişinin problem çözme becerisini geliştiren, duygusal değişiklikler yapabilmesini sağlayan ve mantıklı inançların nasıl uygulanması gerektiğini de kişiye aktarabilen bir eğitim süreci olarak da değerlendirilmektedir (Çapri ve Gökçakan, 2008: 138).

2.2.2 Türkiye’de Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Kuramı ile Beraber İncelenen Kavramlar

Ülkemizde ADDT kuramına dayalı çalışmaların, psikolojik iyi oluş ve öz duyarlılık (Akın, 2009), kendini sabotaj (Akın, 2013), akademik erteleme davranışı (Kağan, 2010), saldırganlık düzeyi (Çekiç vd., 2019), ergenlik benlik algısı (Şahin, 2018), benlik saygısı (Bozanoğlu, 2005; Yılmaz ve Duy 2013), sürekli kaygı, mantıklı karar verme (Çivitçi, 2003), problem çözme becerisi (Çapri ve Gökçakan, 2008; Uygur, 2018; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011) özgüven (Er ve Kutlu, 2020), sınav kaygısı (Bozanoğlu, 2005; Demirci ve Erden 2016; Güler 2012), bilişsel duygu düzenleme (Şahin, 2021), yaşam doyumu (Çivitçi ve Topbaşoğlu 2015), öz belirlenim (Artıran, 2015), öğrenilmiş çaresizlik ve öğrenilmiş iyimserlik (Ulusoy ve Duy, 2013), sosyal görünüş kaygısı (Dilmaç ve Yücesoy, 2019), sosyal beceriler (Mesud, 2020), yetkinlik inançları (Gökçeakan, 2008;), relaps eğilimi (Avcı, 2018), başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015; Kılıçarslan ve Can, 2021), psikolojik dayanıklılık (Şahin, 2019), akılcı olmayan inançlar (Çivitçi 2003; Keser, 2017; Kılıçarslan ve Can, 2021; Kudu Arıcan, 2017; Saraç, 2013; Toy vd., 2022; Türküm, 2003; Uygur, 2018; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011; Yılmaz ve Duy 2013;), depresyon ve anksiyete (Seçer, 2018), öfkeyle başa çıkma (Çekiç ve Murat, 2011) gibi konularda başarıyla uygulandığı görülmektedir. ADDT kuramıyla yapılan çalışmaların örneklerinin genellikle öğrenciler olduğu ve bu çalışmalarda kavram olarak akılcı olmayan inançlara ağırlık verildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda konu olarak problem çözme stratejilerinin ve sınav kaygısının, sayıca daha fazla çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ADDT kuramı ile yapılan çalışmalarda genellikle grupla psikoeğitim programının ve grupla psikolojik danışma çalışmalarının daha sık yapıldığı söylenebilir.

2.2.3 Yurt Dışında ve Ülkemizde ADDT Kuramıyla Yapılan Çalışmalar

ADDT’nin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin incelendiği birçok çalışmada ADDT kuramının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini azalttığı tespit edilmiştir (Akgül ve Sezer, 2016; Doğan ve Doğan, 2020; Göçer ve Aydın, 2008; Özmen ve Demir, 2012; Yılmaz ve Gençöz 2003). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada sınav kaygısıyla başa çıkmada ADDT ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ADDT’nin sınav kaygısını azalttığı ve akademik öz yeterliliğin de bu süreçte etkili olduğu görülmüştür. (Öztürk ve Duman 2019). Yurt dışında yapılan çalışmalarda da ADDT’nin sınav kaygısı düzeyini anlamlı şekilde azalttığı

gözükmektedir (Abbasi, Rakhshani ve Shokrkon, 2018; Sudhir ve Panneerselvam, 2016). İran’da üniversite öğrencileriyle yapılan deneysel bir doktora tezinde ADDT kuramına dayalı yürütülen süreçte katılımcıların kaygısının azaldığı ve psikolojik esnekliklerinin arttığı gözlemlenmiştir (Noormohamadi vd., 2022).

ADDT kuramı yapısı gereği farklı yaş grupları ve kitlelere kolayca uyarlanabilir olduğundan danışmanlık süreçlerinde oldukça fazla kullanılmaktadır (David v.d., 2017). Özyeşil ve Yavuz (2011)’un yaptığı ADDT temelli psikoeğitim programının ergenlerin saldırganlık düzeylerinin ve akıldışı inançlarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Avustralya’da bir ruh sağlığı merkezinde ADDT teknikleriyle yapılan deneysel bir çalışmada da bu tekniklerin irrasyonel inançları ve kaygıyı azaltmada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlar anksiyete bozuklukları için ADDT programının etkililiğine ve teorik sağlamlığına inanmakla beraber bu korelasyon seviyelerinin daha net gözükmesi için daha geniş örneklemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Cowan ve Brunero 1997: 166).

3.YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma; ADDT kuramı temelli hazırlanan psikoeğitim programının YKS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesine yönelik ön test, son test ve izleme testi ölçümleri olan, deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın bağımsız değişkeni akılcı duygusal davranışçı kuramına dayalı hazırlanan psikoeğitim programının uygulanmasıyken bağımlı değişken ise sınav kaygısı düzeyidir. Bu araştırma İstanbul-Gaziosmanpaşa'da bir özel öğretim kurumundaki öğrencilerden oluşan iki gruba (deney- kontrol) yürütülmüştür. Deney grubunda bulunan katılımcılara ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Normallik analizi için çarpıklık ve basıklık katsayıları (-,619, 472) incelenmiştir. Katsayılar -1,5 ile 1,5 aralığında olduğu için veriler normallik değerini karşılamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu nedenler analizler için bağımsız gruplar t-testi, tekrarlı ANOVA ve faktöriyel ANOVA kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş ve mezun olunan okul türüne dair bilgilerine yer verilmiştir. Çalışmada sınav kaygısı düzeyinin belirlenmesi için FSKÖ ile araştırmacının hazırladığı demografik bilgi formu kullanılmıştır.

3.2. KATILIMCILARIN SEÇİMİ VE GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Araştırmanın duyurusu 108 öğrenciye yüz yüze yapılmıştır. Sürece katılmak istediğini belirten öğrenciler sınav kaygısı puanına göre sıralanmıştır. 29 öğrencinin sınav kaygısı düzeyinin programa katılmasına uygun olduğuna karar verilmiştir. 29 öğrenciden 15 öğrenci (10 kadın, 5 erkek) deney grubuna 14 (11 kadın, 3 erkek) öğrenci kontrol grubuna dahil edilmiştir. Gönüllü öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle gruplara ayrılmıştır. Gruplarda cinsiyet dağılımının daha homojen olması adına kadınlar ve erkekler ayrı olarak atanmıştır. Süreç içerisinde deney grubundan 4 (3 kadın, 1 erkek) öğrenci, kontrol grubundan ise 4 kadın öğrenci, çeşitli sebeplerden dolayı süreçten ayrıldıkları için sınav kaygısı puanları analizlere dahil edilmemiştir. Son haliyle deney grubunda 11 öğrenci (7 kadın, 4 erkek), kontrol grubunda 10 öğrenci (7 kadın, 3 erkek) ile süreç sonlandırılmıştır. Tüm analizler yalnızca ilgili öğrencilerin puanlarıyla yapılmıştır.

3.2.1 DENEY VE KONTROL GRUPLARINDAKİ KATILIMCILARA YÖNELİK DEMOGRAFİK VERİLER

Tablo 1: Deney Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Değişken		N	%
Cinsiyeti	Kadın	7	63.6
	Erkek	4	36.4
	Toplam	11	100
Yaş	17	4	36.4
	18	6	54.5
	20	1	9.1
	Toplam	11	100
Mezun	Anadolu Lisesi	8	72.7
Olunan Okul Türü	Anadolu Meslek Lisesi	3	27.3
Toplam		11	100

Tablo 2: Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Değişken		N	%
Cinsiyeti	Kadın	7	70
	Erkek	3	30
	Toplam	10	100
Yaş	17	4	40
	18	2	20
	19	3	30
	20	1	10
	Toplam	10	100
Okul	Anadolu Lisesi	6	60
Türü	Anadolu	1	10
	Meslek Lisesi		
	Açık Öğretim Lisesi	3	30
	Toplam	10	100

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı; katılımcıların cinsiyet, yaş ve mezun olunan okul türü bilgilerinin tespit edilmesi için kullanmıştır.

3.3.2 Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada veri toplamak için Bodos ve Sanz (2005) tarafından revize edilen, Türkçeye uyarlama çalışması Akın ve arkadaşları tarafından yapılan FSKÖ kullanılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu için iç tutarlılık ve güvenirlik katsayıları küçük düşürme alt boyutu için .78, gerginlik alt boyutu için .81 ve bilişsel tıkanıklık alt boyutu için .76'dır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık güvenirlik kat sayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzenlenmiş madde toplam korelasyonları ise .26 ile .68 arasındadır (Akın, 2023: 26-28).

Ölçek 23 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları küçük düşürme, gerginlik ve bilişsel tıkanıklıktır. Her bir madde; bana kesinlikle uygun değil (1)'den bana kesinlikle uygundur (6)'a doğru 6'lı likert şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin 2. 3. 8. 10. ve 14. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçek maddelerinden alınmış olan yüksek puanlar yüksek sınav kaygısını temsil etmektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler toplanmadan önce etik kurul izni alınmıştır. Çalışmanın duyurusu 2021 yılında araştırmacının halihazırda çalışmakta olduğu kurumda şahsen yapılmıştır. Veriler Demografik Bilgi Formu ve Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Süreç içerisinde Google Formlar ve anket kağıtları kullanılmıştır. Ön test verileri 19 Ocak 2022 psikoeğitim programı başlamadan önce, son test verileri 16 Nisan 2022 8 oturumluk psikoeğitim programı bittikten sonra ve izleme testi verileri 18 Mayıs 2022 tarihinde psikoeğitim programı bittikten 1 ay sonra FSKÖ kullanılarak toplanmıştır.

3.5. PROGRAMIN GELİŞTİRME SÜRECİ

Araştırmacı psikoeğitim programının hazırlanması aşamasında Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi Uygulamacısının Bir Kılavuzu (Digiuseppe vd. Çev. Artıran 2017) kitabındaki bilgilerden, Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları (Sharf, 2016)

kitabındaki örnek olaylardan, Okullarda Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapisine Dayalı Uygulamalar (Çivitçi vd., 2014) kitabındaki etkinliklerden, Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği <https://www.bilisseldavranisci.com/olcekler> adresinden (Erişim tarihi: 20 Şubat 2022) web sitesindeki formlardan, <https://orgm.meb.gov.tr> (Erişim tarihi 20 Şubat 2022) adresindeki MEB rehberlik etkinliklerinden ve alanyazında yapılan yurt içi yurt dışı çalışmalarından yararlanmıştır. Oturumlar ADDT kuramı temelli şekillendirilmiştir. ADDT'nin temel kavramları, temel anlayışı, kabulleri ve yöntemi göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca FSKÖ'nün alt boyutları bağlamında sürece çeşitlik etkinlikler de eklenmiştir.

3.6. DENEYSEL İŞLEM

2022 yılında gerçekleştirilen psikoeğitim programı 3 Mart 2022 – 15 Nisan 2022 tarihleri arasında her biri 60-80 dakika arasında süren 8 oturumdan oluşmaktadır. Programın gün ve saatleri katılımcıların ortak görüşü sonucunda planlanmıştır. Oturumlar araştırmacının çalıştığı ve katılımcıların öğrenci olduğu özel öğretim kurumunda yapılmıştır.

ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programını geliştiren ve uygulamasını yapan uygulamacı psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programını tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sürecinde, aile ve çift danışmanlığı ve insan kaynakları eğitimi tamamlamıştır. Süreç esnasında etik kurallara riayet edilmiş, bilgilendirilmiş onam formlarıyla katılımcıların izinleri alınmış, reşit olmayan katılımcılar için bilgilendirilmiş onam formları ebeveynlerine ulaştırılmış ve onların onayları alınmıştır. Sürecin uygulanması aşamasında oturum öncesi toplantıda ve ilk oturumda sürecin gizliliği, adaleti ve verimliliği açısından kurallar belirlenmiştir.

3.6.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramına Dayalı Psikoeğitim Programının Uygulanışı

1. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. Grup lideriyle ve diğer katılımcılarla tanışma. 2. Grup sürecini yapılandırma. 3. Grup kurallarının belirlenmesi. 4. Psikoeğitim programı hakkında beklentileri öğrenme ve düzenleme. 5. Grupta güven ortamı oluşturma. 6. Sınav kaygısına yönelik deneyim paylaşımı.
Materyaller: 1. Katılımcı sayısı kadar kalem, 2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı 3. Katılımcı portfolyo dosyası 4. Yazı tahtası 5. Tahta kalemi 6. Grup kuralları ve psikoeğitim planı formu
Süreç: 1. Lider öncelikle kendini tanıtır. Daha sonrasında katılımcıların kendilerini tanıtmalarını ister. Bu amaç kapsamında tanışma etkinliği uygulanır. <i>Katılımcılar halka şeklinde dizilir. Gönüllü katılımcı önce ismini sonra isminin baş harfiyle bir sıfat ve hedeflediği bölümü söyler. (Ayşe, Akıllı Ayşe, Hukuk). Bir sonraki katılımcı önce kendisinden bir önceki katılımcının adını, söylediği sıfatı ve okumak istediği bölümü söyler. Tüm katılımcılar kendinden önceki katılımcıların söylediklerini tekrar eder. Bu etkinlik tüm katılımcılar paylaşım yaptıktan sonra sonlandırılır.</i> 2. Tanışma etkinliği bittikten sonra lider psikoeğitim sürecinden bahseder ve yapılandırma yapar. Grubun amacı, oturum tarihi, oturum sayısı hakkında bilgilendirme yapar. Varsa soruları yanıtlar.

Grup oturumları her hafta bir gün ve 75 – 80 dakikalık oturumlardan oluşacaktır. Toplamda 8 haftalık bir psikoeğitim yapılacaktır. Sürece katılmak gönüllü olduğu gibi süreci sonlandırmak da tamamen kişinin isteğine bağlıdır. ADDT kuramına dayalı olan bu programda sınav kaygısını azaltmak temel amaçtır. Sürecin etkililiği ve verimliliği açısından içten ve aktif katılım önemlidir.

3. Lider grupla beraber grup kurallarını belirler. Grup kurallarının belirlenmesinde lider birkaç öneride bulunur. Belirlenen kurallar tahtaya yazılır. Katılımcılardan kurallar hakkında fikirlerini belirtmeleri istenir.

Gruba zamanında katılmak ve devamsızlık yapılmaması önemlidir. İki hafta mazeretli veya mazeretsiz devamsızlık yapan katılımcının gruptan ayrılması gerekmektedir. Gruba dışarıdan katılımcı alınması söz konusu değildir. Grup içerisindeki öznel paylaşımların grup dışına çıkmaması gerekmektedir. Psikoeğitim süreci boyunca verilen ev ödevleri yapılmalı, dağıtılan dosyalar her hafta getirilmelidir.

4. Lider katılımcıların psikoeğitim programı hakkındaki beklentilerini sorar. Katılımcıların beklentilerinin düzenlenmesi konusunda dönütler verir. Katılımcıların süreçle ilgili beklentilerini belirtmesinden sonra lider de katılımcılardan beklentilerini paylaşır.

Liderin beklentisi katılımcıların aktif katılımı, diğer katılımcılarla içten ve dürüst paylaşım yapılması, gizlilik ilkesi, katılımcıların birbirlerini dikkatlice dinlemesi ve saygı çerçevesinde yapıcı dönütler vermesi.

5. Grupta güven ortamının olması için katılımcıların nelere ihtiyaç duyduğu sorulur. Verilen cevaplara göre katılımcıların birbirlerine kısaca dönüt vermesi tavsiye edilir.

Süreçte güven ortamının önemi vurgulanır. Ve gruptaki herkes burada konuşulanların burada kalacağı konusunda söz vermelidir.

6. Bunun ardından katılımcıların kaygıyla ilgili hatırladıkları en güçlü deneyimlerini paylaşmaları istenir.

Deneyim paylaşımı esnasında diğer katılımcılar da hissettikleri duyguları tüm katılımcılarla paylaşabilir.

7. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.

8. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar.

Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır, doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.

9. Katılımcılara oturum değerlendirme formu dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir.

2. Oturum

Süre: 70 Dk.

Hedefler:

1. Grup içi güven ortamını oluşturma
2. Sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duyguları ayırt etme.
3. Kaygıyı tanımlama
4. Kaygıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları paylaşma.
5. Kaygının fiziksel duygusal ve davranışsal belirtilerini açıklama.

Materyaller:

1. Katılımcı sayısı kadar kalem,
2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı
3. Katılımcı portfolyo dosyası
4. Yazı tahtası
5. Tahta kalem

Süreç:

1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.
2. Katılımcılardan geçen haftaki sürecin değerlendirilmesinin yapılması istenir.
3. Katılımcılara duyguların neler olduğunu ifade etmeleri söylenir.
4. Söylenen ve söylenmeyen sağlıklı, sağlıksız olumlu ve olumsuz duygulardan bahsedilir.
5. Kaygının tanımı yapılır ve kaygıyla ilgili yapılan çalışmalardan bahsedilir.
6. Kaygının fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtilerinden bahsedilir.
7. Sınav kaygısı yaşanan durumlarla ilgili örnek olaylar anlatılır. Bu örnekler doğrultusunda grup katılımcılarının kendi yaşamından kesitler paylaşması istenir.

8. Sınama durumlarının katılımcılar için ne ifade ettiği sorulur. 9. Paylaşımlara lider ve katılımcılarının dönüt vermesi beklenir. 10. Lider katılımcılarının süreçle ilgili akılcı olmayan düşüncelerine akılcı önerilerle dönüt verir. 11. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir. 12. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar. <i>Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır, doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.</i> 13. Katılımcılara oturum değerlendirme formu dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir.
--

3. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. Olumlu kişilik özelliklerini fark etme. 2. Akılcı olmayan düşüncelerin tanımlanması. 3. Akılcı olmayan düşüncelerin fark edilmesi.
Materyaller: 1. Katılımcı sayısı kadar kalem, 2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı 3. Katılımcı portfolyo dosyası 4. Olumlu kişilik özellikleri formu (EK-6)
Süreç: 1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar. 2. Katılımcıların kendileriyle ilgili görüşleri sorulur. 3. Sahip oldukları olumlu özelliklerini belirtmesi amacıyla Olumlu Kişilik Özellikleri Formu dağıtılarak bunun doldurulması istenir. 4. Albert Ellis'in akılcı olmayan düşünceleri açıklanır.

5. Katılımcıların bu düşüncelerden hangilerine ne düzeyde sahip olduklarını belirtmeleri istenir. 6. Katılımcılardan bir sonraki oturuma kadar kendilerinde yakaladıkları akılcı olmayan düşünceleri not almaları istenir. 7. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir. 8. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar. <i>Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır, doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.</i> 9. Katılımcılara oturum değerlendirme formu dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir. Ve oturum sonlandırılır. <i>Ev ödevlerinin öneminden bahsedilir ve bu konuda üyelerin hassas davranması konusunda bilgilendirme yapılır.</i>

4. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. Kaygı anında yapılabilecek rahatlama egzersizlerinin tanıtılması ve uygulanması. 2. Akılcı olmayan düşünceleri çürütme konusunda pekiştirme yapılması. 3. Pozitif özellikleri fark etme.
Materyaller: 1. Katılımcı sayısı kadar kalem, 2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı 3. Katılımcı portfolyo dosyası 4. Akılcı Olmayan İnançları Tartışma Soru Listesi (EK-7) 5. Pozitif Kişisel Nitelik Araştırma Formu (EK-8)
Süreç: 1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.

2. Katılımcılar, bir önceki haftanın ödevi olan akılcı olmayan düşüncelerle ilgili yaptıkları çalışma grupla paylaşılır.
3. Akılcı olmayan inançları tartışma soru listesi dağıtılarak katılımcıların bu formla çalışması istenir.
4. Gönüllü katılımcıların tartışma soru ve cevapları incelenir. Dönütler verilir.
5. Katılımcılara kaygı hissettikleri durumlarda bedensel olarak kendilerine odaklandıklarında fark ettikleri fiziksel tepkilerin neler olduğunu söylemeleri istenir.
6. Kaygılı oldukları anlarda zihinsel tepkilerinin neler olduğunu hatırlamaları istenir.
7. Kaygı egzersizleri sırasıyla uygulanır. Her uygulama sonrasında katılımcıların bazılarının süreç içerisinde deneyimlerini paylaşmaları istenir.
8. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.
9. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar. <i>Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır; doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.</i>
10. Katılımcılara oturum değerlendirme formu ve Pozitif Kişisel Nitelik Araştırma Formu dağıtılır. Bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir. <i>Ev ödevlerinin öneminden bahsedilir ve bu konuda katılımcıların hassas davranması konusunda bilgilendirme yapılır.</i>

5. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. Talep ve tercih kavramlarının kavranması. 2. İrrasyonel düşüncelerin nasıl rasyonel düşünceye çevrilebileceğini kavrama. 3. Olay duygu düşünce kavramlarının anlaşılması ve örneklendirilmesi. 4. Duygu düzenleme stratejilerini öğrenme. 5. Olaylara bakış açısının duygular üzerine etkisini keşfetme.
Materyaller: 1. Katılımcı sayısı kadar kalem,

2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı
3. Katılımcı portfolyo dosyası
4. Dava Çözme Formu (EK-10)

Süreç:

1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.
2. Tüm katılımcılardan Pozitif Kişisel Nitelik Araştırma Formu ödevlerini paylaşması talep edilir, grup içerisinde birbirlerine destekleyici dönütler vermeleri istenir.
3. Katılımcılara talep ve tercih kavramları açıklanır. Talep ve tercih kavramlarına ilişkin örnekler verilir. Ve taleplerin rasyonel bağlamda değerlendirilmesi yapılır.
4. Katılımcılar rastgele iki gruba ayrılır. Bu gruplara çeşitli irrasyonel düşünce örnekleri verilir. En kısa sürede bu düşüncelerin rasyonel düşüncelere çevrilmesi istenir. Doğru yanıtları ilk söyleyen grup kazanır.
5. Oturumun devamında katılımcılardan onları kaygılandıran bir olayı olay-duygu-düşünce olarak yazmaları işlemeleri istenir.
6. Katılımcılara duygu düzenleme stratejileri anlatılır. Lider bu stratejileri anlatırken örnekler yoluyla daha iyi kavranmasını sağlar.
7. Ardından bu olay karşısında duygu düzenleme stratejilerini nasıl kullanabileceklerine dair grup içerisinde katılımcıların paylaşımında bulunmaları istenir.
8. Duygu düzenlemede olaylara bakış açılarının duygularını nasıl etkilediklerini fark etmeleri sağlanır. Bu anlamda katılımcıların paylaşım yapmaları ve birbirlerine dönütler vermeleri istenir.
9. Öğrencilere Dava formu dağıtılır ve bu forma kendileri için problem durumu olarak gözüken bir düşünce yazmaları istenir. Ancak formlar doldurulurken isimleri yazılmamalıdır.
10. Bu kağıtlar karışık biçimde diğer katılımcılara dağıtılır.
11. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.
12. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar.

Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır, doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.

13. Katılımcılara oturum değerlendirme formu dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir.

Ev ödevlerinin öneminden bahsedilir ve bu konuda katılımcıların hassas davranması konusunda bilgilendirme yapılır.

6. Oturum

Süre: 70 Dk.

Hedefler:

1. Katılımcıların ödevleri üzerinden birbirlerine sosyal destek olmalarının sağlanması.
2. Problem çözme stratejilerinin tanıtılması, uygulanması.
3. ABC Modelinin tanıtılması.

Materyaller:

1. Katılımcı sayısı kadar kalem,
2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı
3. Katılımcı portfolyo dosyası
4. ABCD Öğrenme Formu (EK-11)
5. Problem Çözme Formu (EK-12)

Süreç:

1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.
2. Katılımcıların ev ödevlerini çıkarmaları ve doldurulan dava dosyalarını sunmaları istenir. Ardından formlar problem durumunu yazan öğrenciye iade edilir.
3. Katılımcılardan problem durumunu sırayla tek tek okumaları istenir. Gönüllü katılımcılardan bu davaların çözümüne ilişkin fikir belirtmeleri istenir.
4. Her katılımcıya bahsettiği probleme göre basit düzeyde ev ödevleri verilir. *(Örneğin sınavda düşük puan yapmaktan korkan öğrencinin kendi isteğiyle bir deneme sınavından düşük puan yapması gibi.)*
5. Lider katılımcılara problem çözme stratejilerini anlatır. Katılımcıların günlük hayatta bu stratejileri nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda bulunur.

6. Ardından ABCD modeli anlatılır.
7. Problem çözme stratejilerine uygun olarak adımların yazılacağı Problem Çözme Formu ve ABCD öğrenme formu dağıtılır ve ev ödevi olarak incelemeleri istenir.
8. Gönüllü olanlardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.
9. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar. <i>Oturum esnasında varsa yanlış davranışlar uyarılır, doğru davranışların altı çizilir. Sürecin daha işlevsel olması için gerekli hatırlatmalar yapılır.</i>
10. Evde yapılması gereken ödev hatırlatılır ve ödevle ilgili sorular cevaplandırılır.
11. Katılımcılara oturum değerlendirme formu dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir. <i>Ev ödevlerinin öneminden bahsedilir ve bu konuda üyelerin hassas davranması konusunda bilgilendirme yapılır.</i>

7. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. ADDT kuramına dayalı kendine yardım sürecinin açıklanması. 2. Sınav sürecine yönelik yapılması gerekenler, yapılan hatalar ve şu anki durumun eleştirel bir gözle değerlendirilmesi. 3. Sınava yönelik motivasyonun artması.
Materyaller: 1. Katılımcı sayısı kadar kalem, 2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı 3. Katılımcı portfolyo dosyası 4. RDDT Kendine yardım formu (EK-13) 5. Sınav Süreci Değerlendirme Formu (EK-14)
Süreç: 1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.

2. ABCD Öğrenme Formu grup içerisinde kısaca değerlendirilir, anlaşılmayan kısımlar açıklanır.
3. Lider öğrencilere RDDT Kendine yardım formunu tanıtır ve anlatır.
4. Katılımcılardan sınav stresine yönelik akılcı olmayan düşünceler için RDDT kendine yardım formunu doldurmaları istenir.
5. Gönüllü olan katılımcılardan bu formu sesli bir şekilde okumaları istenir. Doldurulan formlar lider eşliğinde değerlendirilir.
6. Formla ilgili dönütler verildikten sonra lider sınava yönelik süreçlerle ilgili bilgilendirme yapar.
7. Verimli ders çalışma yöntemleri, zaman yönetimi ve öz disiplin konularıyla ilgili olarak teknikler anlatılır.
8. Katılımcıların bu noktalar hakkında dönütler vermesi ve bahsedilmeyen ancak kendi uyguladıkları, onları hem akademik hem duygusal anlamda geliştiren durumları paylaşmaları istenir.
9. Gönüllü olan katılımcılardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.
10. Lider oturumu özetler, varsa soruları yanıtlar.
 6. Katılımcılara oturum değerlendirme formu ve Sınav Süreci Değerlendirme Formu (EK-13) dağıtılır ve bunları doldurup haftaya getirmeleri istenir.

Ev ödevlerinin öneminden bahsedilir ve bu konuda üyelerin hassas davranması konusunda bilgilendirme yapılır.

8. Oturum
Süre: 70 Dk.
Hedefler: 1. Sınava ilişkin duyguların düzenlenmesi. 2. Sınav stratejilerinin belirlenmesi 3. Süreç değerlendirmesi ve sonlandırılması.
Materyaller:

1. Katılımcı sayısı kadar kalem,
2. Katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı
3. Katılımcı portfolyo dosyası
4. Benim Sınav Stratejim Formu (EK-15)

Süreç:

1. Lider öncelikle bir önceki oturumun özetini yapar.
2. Katılımcıların sınava ilişkin duygu ve düşüncelerin neler olduğu sorulur ve birbirlerine dönüt vermeleri istenir.
3. Katılımcılara sınava hazırlık durumunun nasıl olduğu sorulur ve bu süreçte neler yaptıkları ödev olarak doldurmuş oldukları Sınav Süreci Değerlendirme Formu bağlamında değerlendirilir.
4. Katılımcılara Benim Sınav Stratejim Formu dağıtılır ve bu formları doldurarak kendilerine yol haritaları belirlemeleri istenir.
5. Form grup içerisinde değerlendirilerek stratejiler güncellenir.
6. Gönüllü olan katılımcılardan oturum hakkında dönüt vermeleri istenir.
7. Lider oturumu özetler ve her katılımcıdan kısa bir süreç değerlendirmesi yapması istenir. Oturum ve süreç sonlandırılır.

4.BULGULAR

Bu bölümde 8 oturumdan oluşan ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine etkisine yönelik nicel veriler kullanılarak yürütülmüş analiz ve bulgulara yer verilmiştir.

4.1. GRUPLAR ARASI KARŞILAŞTIRMALARA YÖNELİK BULGULAR

4.1.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Deneysel Süreçte Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarındaki Değişim

Deney grubunun ve kontrol grubunun deneysel süreç içerisindeki sınav kaygısı düzeyine ilişkin bulgulara erişmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve bu teste ilişkin bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Karşılaştırmalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçümler	Gruplar	N	Ort	sd	ss	t	p
Ön test	Deney	11	4.11	19	.53	1.62	.120
	Kontrol	10	3.70	19	.63		
Son test	Deney	11	2.57	19	.90	-	.025*
	Kontrol	10	3.40	19	.63	-2.43	
İzleme testi	Deney	11	2.88	19	.74	-.46	.64
	Kontrol	10	3.02	19	.61		

*p<.05

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu ve kontrol grubu sınav kaygısı ön test puan ortalamaları arasında ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının uygulanması değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu ön test puan ortalamasının ($\bar{x}$ =4,11 ss=,53), kontrol grubu ön test puan ortalamasından ($\bar{x}$ =3,70 ss=,63) yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{19}=1,62$, $p>.05$)

Deney ve kontrol grubu sınav kaygısı son test puan ortalamaları arasında ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının uygulanması değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu son test puan ortalamasının ($\bar{x}=2,57$ $ss=.90$), kontrol grubu son test puan ortalamasından ($\bar{x}=3,40$ $ss=.63$) istatistiksel olarak anlamlı ve daha düşük olduğu bulunmuştur ($t_{338}=-2,4381$, $p<.05$)

Deney grubu ve kontrol grubu sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları arasında ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının uygulanması değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu izleme testi puan ortalamasının ($\bar{x}=2,88$ $ss=.74$), kontrol grubu puan ortalamasından ($\bar{x}=3,02$ $ss=.61$) düşük olduğu bulunmuştur. Ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{19}=-.464$, $p>.05$)

4.2. GRUP İÇİ KARŞILAŞTIRMALARA YÖNELİK BULGULAR

4.2.1. Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Tablo 4: Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçümler	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>
Öntest	11	4.11	.53
Sontest	11	2.57	.90
İzleme	11	2.88	.74

Deney grubunun sınav kaygısı ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ANOVA testi sonuçları tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 5: Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Deneklerarası	13.69	10	1.37				
Ölçüm	14.96	2	7.34	51.03	.000*	1>2,	.83
Hata	2.88	20	.14			1>3	
Toplam	31.54	32					

1: ön test, 2: son test, 3: izleme testi *p<.05

Deney grubu sınav kaygısı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. $F(2,20)=51,031$, $p<.05$. Sınav kaygısı son test puan ortalaması ($\bar{x}=2,57$) ve sınav kaygısı izleme testi puan ortalaması ($\bar{x}=2,88$), sınav kaygısı ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=4,11$) daha düşüktür. Ayrıca sınav kaygısı ön test ve sınav kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınav kaygısı son test ve sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.2. Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Tablo 6: Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçümler	N	Ort.	ss.
Öntest	10	3.70	.63
Sontest	10	3.40	.63
İzleme	10	3.02	.61

Kontrol grubunun sınav kaygısı ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ANOVA sonuçları tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Deneklerarası	7.46	9	.83				
Ölçüm	2.32	2	1.16	6.61	.007*	1>3	.42
Hata	3.16	18	.17				
Toplam	12.93	29					

1: ön test, 2: son test, 3: izleme testi *p<.05

Kontrol grubu sınav kaygısı ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $F(2,18)=6,617$, $p<.05$. Sınav kaygısı izleme testi puan ortalaması ($\bar{x}=3,02$) sınav kaygısı ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=3,70$) anlamlı derecede daha düşüktür. Ancak sınav kaygısı son test ve sınav kaygısı ön test puan ortalamaları ile sınav kaygısı son test ve sınav kaygısı izleme testi puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3. SINAV KAYGISINA AİT ÖN TEST SON TEST İZLEME TESTİ PUANLARININ FAKTÖRİYEL ANOVA SONUÇLARI

Tablo 8: Sınav Kaygısına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçümler	Ön test			Son Test			İzleme Testi		
	N	Ort.	ss.	N	Ort.	ss.	N	Ort.	ss.
Deney	11	4.11	.53	11	2.57	.90	11	2.88	.74
Kontrol	10	3.70	.63	10	3.40	.63	10	3.02	.61

Tablo 8’deki değerlere bakıldığında deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 4,11$, son test puan ortalamasının $\bar{X} = 2,57$ ve izleme testi puan ortalamasının $\bar{X} = 2,88$ olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 3,70$, son test puan ortalamasının $\bar{X} = 3,40$ ve izleme testi puan ortalamasının $\bar{X} = 3,02$ olduğu görülmektedir.

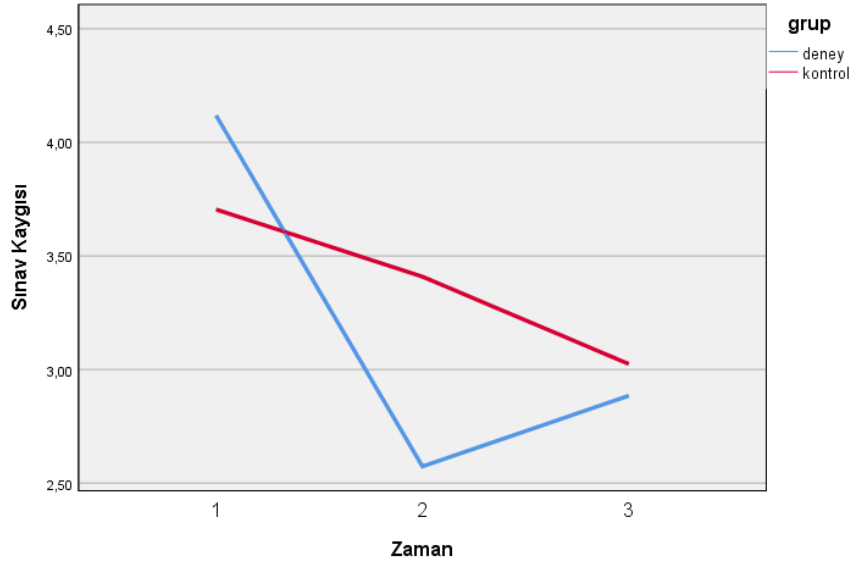
Tablo 9: Sınav Kaygısına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Faktöriyel ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denekler içi					
Ölçüm	12.32	2	6.13	37.75	.000
Grup*Ölçüm	4.10	2	2.05	12.91	.000
Hata	6.04	38	.15		
Toplam	22.47	42	8349		

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani farklı işlem gruplarında olmanın tekrarlı ölçümler faktörlerinin sınav kaygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir $F(2,38) = 12,918$, $p < .005$.

Ölçümün temel etkisi incelendiğinde ise deney grubunun ön test, son test ve izleme testi sınav kaygısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır, işlemin etkisi zaman içerisinde farklılaşmaktadır $F(2,38)=37,752$, $p < .05$.

Deney ve kontrol gruplarının sınav kaygısı ön test, son test ve izleme puan ortalamalarına yönelik ölçümler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Ölçümleri Arası Zamanla Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Değişimi

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada sekiz oturumdan oluşan ADDT kuramına dayalı hazırlanan psikoeğitim programının üniversite hazırlık döneminde olan lise grubu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi sınanmıştır. Bu bölümde çalışmaya ilişkin bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Bağımsız gruplar t testi kullanılarak yapılan analizde, deney sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubu ön test sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Grupların uygulama öncesinde birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma için istendik bir sonuç olduğundan gruplar değiştirilmeden deney süreci başlatılmıştır. ADDT müdahalesi uygulanan deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları, herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubuna göre daha düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir ay sonrasında yapılan izleme testi ölçümünde deney grubunun sınav kaygısı puan ortalamasının, kontrol grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Grup içi farklılıkların değerlendirildiği tekrarlı ANOVA analizi bulgularına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygısı son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına kıyasla daha düşük olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubuna ait sınav kaygısı izleme testi puan ortalaması sınav kaygısı ön test puan ortalamasından daha düşüktür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Deney grubu sınav kaygısı izleme testi ve sınav kaygısı son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sınav kaygısının azalmasında yapılan müdahalenin etkili olduğunu göstermiş ve bu müdahalenin uygulandığı zamanda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

ADDT temelli müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubu katılımcılarının yalnızca sınav kaygısı ön test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınav tarihinin yaklaşması sebebiyle öğrencilerin bireysel destek almaları, kurum içerisinde yapılan bilgilendirmeler gibi sebepler dolayısıyla bu şekilde anlamlı bir sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Kontrol grubuna ait diğer ölçümler arasında ise istatistiksel olarak

anlamalı bir farklılık saptanmamıştır. Herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda anlamlı farklılığın saptanmamış olması süreç içerisindeki sınav kaygısı puan ortalamalarının azalmasında yapılan müdahalenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Faktöriyel ANOVA sonuçları incelendiğinde de belirtilen bulguların doğrulandığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda olmanın ön test, son test ve izleme testi sonuçlarını anlamlı bir şekilde ve deney grubu lehine etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulanan psikoeğitim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçümün temel etkisi değerlendirildiğinde ise deney grubu içerisinde ön test son test ve izleme testi sınav kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerde gözlemlenen değişimlerin kaynağı hakkında bir bilgi sunulmamaktadır, yalnızca puanlar arasındaki farkın anlamlılığı bulgusu ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ADDT kuramı ve sınav kaygısına ilişkin çeşitli gruplarla, yöntemlerle, farklı zaman dilimlerinde ve farklı coğrafyalarda yapılan birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmalardan bazılarına ilişkin açıklamalar, bu çalışma ile benzerlik ve farklılıklarının ne olduğuna yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmalar aşağıda listelenmiştir:

ADDT, sınav kaygısına sebebiyet veren etkenlerin belirlenmesi amacıyla kullanılan bilişsel davranışçı bir kuramdır (Çivitci, 2006). Sınama durumlarında sık kullanılan yöntemlerden biri olan test yöntemiyle ilgili yapılan bir çalışmada; test kaygısına yönelik müdahalelerde en etkili olan müdahale tekniğinin, bilişsel davranışçı temelli yöntemler olduğu tespit edilmiştir (Neuderth vd., 2009). Bilişsel temelli yöntemlerle yapılan birçok çalışma bu bilgiyi destekler niteliktedir (Işıkkay, 2019; Bozanoğlu, 2005; Özdağ, 2021)

Demirci ve Erden (2016), bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasıyla 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmaya yönelik deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma deney ve kontrol grubuna seçkisiz atanan on beşer öğrenciden oluşmuştur. Ortalama bir saat otuz dakika süren ve sekiz oturumdan oluşan bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışma çalışmasında ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Bu ölçümler sonucunda sınav kaygısı düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir.

Problem çözme becerisi eğitimi tıpkı ADDT kuramı gibi bilişsel davranışçı bir süreçtir (Kalaycı, 2001). Amasya ilinde 8. Sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel bir çalışmada problem çözme becerisinin sınav kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda toplamda on sekiz öğrenci dokuzar kişilik iki gruba seçkisiz atamayla ayrılmıştır. On hafta uygulanan problem çözme eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Çalışmada ön test, son test ve izleme testi puanları incelendiğinde bilişsel davranışçı bir süreç olan problem çözme becerisi eğitiminin, sınav kaygısı puan ortalamasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırma ile paralel bir sonuç vermiştir.

İşlevsel olmayan bilişsel süreçlerin sınav kaygısını artırdığı ve sınav başarısını etkilediğine yönelik birçok çalışma vardır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Çivitçi, 2006; Demirci, 2018; Güler ve Çakır, 2013; Güler ve Çakır, 2016; Köse vd., 2018; Softa vd., 2015). Akılcı olmayan inançlar ADDT kuramının ilgilendiği en önemli konulardan biridir. Boyacıoğlu (2010)'nun yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. 557 ilköğretim ikinci kademe öğrencisiyle yapılan bu çalışmada rasyonel olmayan inançlar ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili çalışma, sınav kaygısı bağlamında ADDT kuramının etkililiğini destekler niteliktedir.

Sınav kaygısı kişinin kendini sabote ettiği alanlardan biridir (Akın, 2013: 119). Bu bağlamda lise öğrencileriyle ADDT kuramı temelli grupla psikolojik danışma yapılan ve kişilerin kendini sabotaj düzeylerinin incelendiği bir çalışmada bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma 2011-2012 yılları arasında Sakarya'daki lise öğrencileriyle yapılmıştır. 5 kız 5 erkek öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 oturumdan oluşan ADDT temelli grupla psikolojik danışma yapılmıştır. Bu çalışma ön test, son test ve izleme testleriyle takip edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ADDT kuramına dayalı uygulamanın kendini sabotaj düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Kendini sabotaj etme yöntemlerinden biri olan sınav kaygısının da bu bağlamda azaldığı düşünüldüğünde ilgili çalışmanın bu araştırmayla paralellik gösterdiği saptanmıştır (Akın, 2013).

ADDT kuramının sınav kaygısını azaltmaya yönelik yurt dışı çalışmaları da bulunmaktadır. Benzer şekilde ADDT kuramının sınav kaygısının azaltılmasında, sınav

kaygısının ve sınav kaygısını etkileyen faktörlerin yorumlanmasında etkili bir kuram olduğu yurtdışında yapılan çalışmalarda da ispatlanmıştır (Digiuseppe ve Miller, 1977; Jacobs, 1971; Kalker ve Croke, 1975; Knaus ve Boker, 1975; Meas ve Heiman, 1972; Wine, 1971).

Tüm bu alanyazın taramaları değerlendirildiğinde ADDT kuramı temel ilke ve varsayımları ile sınav kaygısı düzeyi ve sınav kaygısını etkileyen faktörlerin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu literatür incelemesi ve ADDT kuramıyla yapılan deneysel çalışmaların etkililiği konusundaki veriler de göz önünde bulundurulduğunda, ADDT kuramı temelli yapılan çalışmaların sınav kaygısı düzeyine büyük olasılıkla olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Coğrafya, şartlar, ölçüm süreleri ve yaş grupları değişse de bu etki oranı göz ardı edilemeyecek kadar yüksektir. Bu bağlamda araştırmanın etkililiği noktasındaki verilerin alanyazınla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki genel analizler incelendiğinde deneysel çalışmalardaki kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testleri arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı hususunda araştırma genel literatürden farklı bir bulguya ulaşmıştır. Bu da araştırmanın 6. denencesinin (Kontrol grubundaki katılımcıların sınav kaygısı; ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.) doğrulanmamasına sebep olmuştur. Bu çalışmadaki kontrol grubu katılımcılarının ön test ve izleme testi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması istenmedik ve alanyazından farklılaşan bir durumdur. Araştırmacının halihazırda çalışmakta olduğu kurumdaki öğrencileriyle yürüttüğü bu deneysel süreç haricinde, izleme testi ölçümleri yapılmadan evvel deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle gerek bireysel gerek grup halinde çalışma yapması yükümlülüğünün bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Araştırmacı ve katılımcıların aynı kurumda bulunuyor oluşunun analiz sonuçlarındaki bu istenmedik durumu ortaya çıkarması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Araştırmanın 5. denencesinin de (Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.) aynı sebepten dolayı doğrulanmadığı düşünülmektedir.

Diğer tüm denenceler analiz sonuçlarına göre doğrulanmıştır. Doğrulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir:

- ◆ Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları sınav kaygısı ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
- ◆ Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları sınav kaygısı ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.
- ◆ Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları sınav kaygısı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- ◆ Deney grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamaları kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı son test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür.

Özetle; araştırmanın sonuçları, ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyini azaltmada etkili sonuçları olduğunu göstermektedir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısına yönelik oldukça fazla çalışma olduğu görülmektedir. Genellikle sınav kaygısını etkileyen unsurlar, sınav kaygısının belirtileri, ilişkili olduğu kavramlar, tanımlar ve çeşitli demografik verilere göre sınav kaygısı puanları incelenmiştir. Birçok çalışmada da bilişsel süreçlerin sınav kaygısına fazlasıyla etki ettiği ispatlanmıştır. Çok fazla sayıda bilişsel etki olmasına rağmen sınav kaygısını azaltmaya yönelik deneysel çalışmalarda ADDT kuramı temelli çalışmaların sayıca yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca daha çok ilk ve ortaokul kademesine yönelik grupla psikolojik danışma veya grup psikoeğitim programının olduğu görülmüştür. Bu nedenle ADDT temelli müdahalelerin geliştirilerek yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler örneklemini dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda ADDT kuramı ile çalışan psikolojik danışmanlar tarafından program revize edilerek veya farklı örneklemle de uygulanarak programın etkililiği test edilebilir. Bu çalışmadaki katılımcıların hepsi özel öğretim kurumu desteği alan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda herhangi bir özel öğretim kurumu desteği almayan öğrencilerden oluşan örneklem üzerinde sınanabilir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere yönelik geliştirilen bu program özellikle lise grubu

kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından yaygın olarak kullanılabilir. Program yüz yüze uygulanmıştır ancak uygun şartlar sağlanarak çevrimiçi olarak da uygulanabilir ve etkililiği test edilebilir.

Çalışmayı yürüten araştırmacı ilgili öğrencilerin sınava hazırlandığı kurumda psikolojik danışman olarak görev almıştır. Bu nedenle süreç içerisindeki sorumlulukları sebebiyle zaman zaman farklı bağlamlarda da olsa deney ve kontrol grubuyla çalışmalar yapmak durumunda kalmıştır. Bu nedenle araştırma örneklemini seçilirken araştırmacı ve katılımcıların aynı ortamda bulunma durumuna yönelik daha işlevsel bir ortam seçilmesi tavsiye edilmektedir.

Program uygulanırken sınav kaygısı düzeyi benzer olan öğrencilerin bazı benzer duygu durumlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle programın içerisine ihtiyaçlarına yönelik öz şefkat ve problem çözme becerisini geliştirme amaçlı etkinlikler eklenmiştir. Uygulama sürecinde uygulayıcının grubun ihtiyacına göre analiz yaparak programı revize etmesinin çalışmanın etkililiğini artıracakı düşünülmektedir.

Katılımcıların süreç içerisinde yaptığı paylaşımlardan ailelerinin katılımcılar üzerindeki etkisi her oturumda en az bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Uygulayıcılar psikoeğitim sürecine ek, ailelerin de katılacağı bir program geliştirerek daha etkili bir şekilde süreci yönetebilir.

Çalışmadaki katılımcılar daha çok kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda cinsiyetin daha homojen olduğu gruplarla çalışılması tavsiye edilmektedir. Çalışmanın izleme testi uygulama zamanından bir ay sonra yapılmıştır ve bu tarih sınava oldukça yakın bir zamana denk gelmektedir. Bu nedenle çalışmanın zaman planlaması yapılırken ilgili öğrencilerin hazırlandığı sınav tarihinden çok daha önceki bir tarih seçilebilir.

5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada ADDT kuramına dayalı psikoeğitim programının sınav kaygısı düzeyine etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda programın depresyon, öz şefkat, stres gibi değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir. Çalışmaya plasebo grubu dahil edilebilir. Plasebo grubu çalışmanın etkililiğinin ölçülmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmada ADDT kuramına dayalı grupla psikoeğitim programı

uygulanmıştır. Format değiştirilerek ADDT kuramına dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması yapılabilir.

Bu araştırmada hazırlanan psikoeğitim programının etkililiği farklı bir kurama dayalı hazırlanan psikoeğitim programıyla karşılaştırılmamıştır. Bu bağlamda bundan sonra yapılacak yeni çalışmalarda psikoeğitim programının etkililiği farklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programlarıyla etkililik bağlamında karşılaştırılabilir.

Çalışma sürecinde yapılan literatür çalışması ve gözlemler sonucunda sınav kaygısının yalnızca sınavdan ibaret olmadığı ve ailenin bu süreçte öğrencilerin psikolojik süreçlerini ciddi düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sınav kaygısıyla ilişkili olan durumların altında yatan sebeplere yönelik aile etkileşimi odaklı betimsel çalışmalar yapılması tavsiye edilebilir.

Sınav kaygısının azalması amacıyla özellikle velilerin ve öğretmenlerin sınavın bir değerlendirme aracı olduğunu vurgulayarak, öğrencilerin başarılı veya başarısız olma durumlarını aynı olgunlukla karşılayabilmeleri için sosyal destek sistemi oluşturulması gerekmektedir (Gençdoğan, 2010). Sürecin öğrenci ayağı çok önemli olmakla beraber sosyal destek sistemine yönelik araştırmalar da hangi kademedede olursa olsun öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fizyolojik olarak iyi oluşlarına etki edecektir. Bu nedenle bu bağlamdaki çalışmalar artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi, A. M., Rakhshani, T. ve Shokrkon, H. (2018). The Effectiveness of Rational-Emotive Therapy on Anxiety and Academic Procrastination Among Female High School Students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 9 (2), 1-18.
- Akgül, A. ve Sezer, O. (2016). The Effectiveness of Rational Emotive BehaviorTherapy on Exam Anxietyamong University Students. *Journal of Educationand Training Studies*, 4(10), 179-187.)
- Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Akın, Ü., Sarıçam, H., Aşut, S., Arslan, S., Demirci, İ., Toprak, H. ve Çardak, M. (2013, Nisan). Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *International Conference on Innovation and Challenges in Education* 2013 (CICE 2013), 26-28 Nisan, Kütahya, Türkiye.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alp Aydın, R. (2021). *Geç Ergenlerde Sınav Kaygısı, Akran Baskısı ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s.377-404.
- Arıcan, A. K. (2017). *Psikolojik Problemi Olan ve Olmayan Çocukların Anne Babalarının Akılcı Olmayan İnançları ve Duygusal Şemalarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artıran, M. (2015). *Akılcı Duygucu Davranışçı Kuram ve Öz-Belirlenim Kuramı Çerçevesinde Yeni Bir Ölçek: Akılcı-Duygucu Öz-Belirlenim (Adöb) Ölçeğinin*

- Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, E. (2018). *Madde Bağımlılığı Tedavisi Görmüş Bireylerde Bilişsel Davranışçı Grup Psikoterapisinin Relaps Eğilimi Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, H. (2008) *Ergenlerin Kişilik Özelliklerinin Stresle Başa Çıkma ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, U. ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 16 (2), 887-899.
- Aynacı, B. (2017). *Aile Danışmanlığı Merkezine Başvuran Kişilerin Kaygı Düzeyleri ile Dindarlık Durumlarının İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bados, A., ve Sanz, P. (2005). Validation of the Revised Test Anxiety Scale and the Friedben Test Anxiety Scale in a Spanish sample. *Ansiedad y Estrés*, 11(2/3), 163-174.
- Balkaner, L. (2021). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Anne Tutumu ve Annelerinin Başarısızlık ve Yüksek Standartlar Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baştürk, R (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163- 176.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Boyacıoğlu N.E. ve Küçük L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Journal of Psychiatric Nursing*. 2(1):40-45.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(1), 17-42.

- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453 – 464.
- Büyükyılmaz, F., Aştı, T. ve Çakmak, E. (2014). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 17(1), 10-15.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjin/issue/9017/112411>
- Couvan, D. ve Brunero, S. (1997). Group therapy for anxiety disorders using rationale motive behaviour therapy. *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 6, 164-168.
- Çakmak, H. G. (2007). *Sınav Kaygısı Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma, Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Çapri B. ve Gökçakan Z. (2008) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Addt)'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1). 135-154.
- Çavdar, N. (2022). *8.Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Duyarlılığı ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çekiç, A., Buğa, A., Kul, A. ve Şap, G. (2019). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye Dayalı Psiko-Eğitim Programının İlkokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 103-113. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538307
- Çekiç, A., & Murat, M. (2011). Grupla Psikolojik Danışmanın İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öfke ile Başa Çıkabilme Becerilerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 41-58.
- Çelik, H. & Aydoğdu, B.N. (2018). Duygu Odaklı Terapi: Psikoterapide Yeni Bir Yaklaşım. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 50-68.

- Çetin, T. (2022). *Hemşirelik Öğrencilerine Uygulanan Aromaterapinin Sınav Kaygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çıkrıkçı, Ö., Erzen, E. ve Akistanbullu-Yeniçeri, İ. (2019). Self- Esteem and optimism As Mediators İn The Relationship Between Test Anxietyand Life Satisfaction Among A School- Based Sample Of Adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(1), 39-5
- Çivitci, A. (2018). *Grup Psikoeğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çivitci, A. ve Topbaşoğlu, T. (2015). Akılcı Duygusal Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-29.
- Çivitçi A. (2014). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi
- Çivitçi, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, T. S. (2009). Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Anne-Baba Tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-94.
- Dalbaş İslim, R. (2022). *Üniversite Öğrencilerinde Ruminasyon ve Mükemmeliyetçiliğin Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Olan İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Danthony, S., Mascaret, N. ve Cury, F. (2019). Test Anxiety İn Physicaleducation: Thepredictive Role Of Gender, Age, and İmplicit Theories Of Athleticability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143.
- David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C. ve Stefan, S. (2017). 50 Years of Rational Emotive and Cognitive Behavioral Therapy: A Systematic Review and Metaanalysis. *Journal of Clinical Psychology*, 74(3), 304-318.
- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışları ile Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Digiuseppe A., Doyle A.K., Dryden, W. ve Backx W. (2017). Rayonel Duygucu Davranışçı Terapi Uygulamacısının Bir Kılavuzu. (Çev.Murat Artıran). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DiGiuseppe, R. ve Kassinove, H. (1976). Effects of a rational emotive school mental health program on children's emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*, 4: 382-387.
- Dilmaç, B. ve Yücesoy, Ö. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduğu Değerler Akılcı Olmayan İnançlar ve Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *OPUS International Journal of SocietyResearches*, 11(18), 1684-1708.
- Doğan, S. (1995) "Akılcı Duygusal Terapi: Kuramsal Bir İnceleme" *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2 (6).
- Doğan, Y. (2005). *Organizasyonlarda Pozitif ve Negatif Duygusallığın Çalışanların Görev ve Bağlamsal Performansları Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Kayseri'de Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Doğan, T. ve Doğan, Ş. (2020). The Effect of Rational Emotive Behavior Therapy on Examination Anxiety among University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2636-2645.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emine, E. R. ve Kutlu, M. (2020). Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Özgüven Geliştirme Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 41-53.
- Gençdoğan, B. (2010). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyun Eğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 153-164.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37931>

Göçer, Ş. ve Aydın, G. (2008). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 57-67.

Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetkinlik İnançlarını Yükseltmedeki Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 191-204.

Göller, L. (2010). *Ergenlerin Akılcı Olmayan İnançları ile Depresyon-Umutsuzluk Düzeyleri ve Algıladıkları Akademik Başarılar Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12th grade high school students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39):82-94.

Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik Kişilik Kuramlarına Göre Gelişim Ve Değişimin İmkânı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/17 Fall 2016, p. 373-404.

Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Işıkkay, M. S. (2019). *Aile Danışmanlığında Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Uygulamalarının Ergenlerin Sınav Kaygısı ve İyi Oluş Düzeylerine Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İpek, Ş. İ. (2023) *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumu ve Mükemmeliyetçi Aile Tutumunun Sınav Kaygısına Etkisi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Jacobs, E. E. (1971). *The Effects Of A Systematic Learning Program For College Undergraduates Based On Rational-Emotive Concepts And Techniques*. Unpublished Master's Thesis. Florida State University.

Kabadayı, F. ve Güven, M. (2022). Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Müdahale Çalışmalarının İncelenmesi: Sistematik Bir Derleme. *TEBD*, 20(2), 517-540. <https://doi.org/10.37217/tebd.1052844>

Kabalcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Sosyo-demografik Değişkenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kabasakal, E. (2018). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin Diğer Öğrencilerin, Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlilik ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kağan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kalker, J. ve Croke, J. (1975). Effects of a program in rational thinking on anxiety in older person. *Journal of Counseling Psychology*, 133: 54-57.

Karaburç, G. & Tunç, E. (2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213.

Karşahin, S. (2020). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Yeme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kartol, A. (2013). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kavakcı, Ö., Güler, A. S., ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İliÖrneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keleş, B. (2023) *Genç Yetişkin Bireylerde Psikolojik Dayanıklılık ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Keser, G. ve Traş, Z. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim, Duygusal Zekâ ve Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2360-2380
- Kılıçarslan, İ. ve Can, F. (2021). Genç Yetişkinlerde Romantik İlişkide Akılcı Olmayan İnançlar, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 118-141.
- Kırkık M. (2020). *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kısa, S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Knaus, W. ve Boker, S. (1975). The effect of rational-emotive education lessons on anxiety and self-concept in sixth grade students. *Rational Living*, 10: 7-10.
- Köroğlu, E. (2014). *Klinik psikiyatri (2. Baskı)*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Köse, S., Yılmaz Ş.K. ve Göktaş S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *J Psychiatric Nurs*, 9(2):105-11
- Meas, W. ve Heiman, R. (1972). *The Comparasion Of Three Approaches To The Reduction Of Test Anxiety İn High School Students*, Final Report Project, 9-1040. Washington Office of Education, United States, Washington.

- 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). 785-90.
- Noormohamadi, S., Arefi, M., Afshaini, K. ve Kakabaraee, K. (2022). The effect of rational-emotive behavior therapy on anxiety and resilience in students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 34(1), 20190099. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2019-0099>
- Nurtan, F. (2021). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşadıkları Sınav Kaygısı ile Algıladıkları Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Onay A. (1997). *Dini Yönelim Düzeyi ile Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önem E. (2011). *İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özel, K. S. S. (2022). *Ebeveynlere Yönelik Sınav Kaygısı Üzerine Bilgisayarlı Psiko-Eğitim Programının Öğrencilerin Kaygıları ve Aile Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya Bilim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Özer, D. S. (2001). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, K. (2002). *Kaygı-Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkan, M. (2021). *Grupla Yapılan Bilişsel Davranışçı Terapi ve Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Etkisinin Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, E. ve Demir, A. (2012). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 26-34.

- Öztürk, O., ve Duman, S. (2019). Exam Anxiety among University Students: The Role of Rational Emotive Behavior Therapy and Academic Self-Efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 81-88.)
- Öztürk, S. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özyeşil, Z., ve Yavuz, H. M. (2011). The Effectiveness of Rationale Motive Behavior Therapy Based Psycho Education Program on Adolescents' Irrational Belief and Aggression. *Education and Science*, 36(159), 270-285.
- Saraç, A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunu Yordamada Akılcı Olmayan İnançlar ve Evlilik Öncesi İlişki Algılarının Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saygın, O. (2012). *Sen Düşünceden İbaretsin: Mevlâna Işığında Düşünce Yönetimi*. İstanbul: Karma Kitaplar.
- Sharf, R. (2016). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları*. (Çev. V. Acar) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sims, A. ve Owen, D. *Psychiatry*. London : Bailliere Tindal Limited, 1993.
- Softa, H, K., Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4), 1481-1494
- Sudhir, P. M. ve Panneerselvam, S. (2016). Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) in Reducing Test Anxiety Among High School Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(1), 103-107.
- Swaminath G (2009). *Psychoeducation*. Indian J Psychiatry, 51(3): 171-172.
- Şahan Yılmaz, B., ve Duy, B. (2013). Psiko-Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 68-81.

- Şahin, E. (2018). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bir Psikoeğitim Programının Ergenlerin Benlik Algısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, H. (2019). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psiko-Eğitim Programının Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şahin, E. (2021). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Multipl Skleroz Tanısı Almış Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Using Multivariate Statistics* (5th Edition). US.: Pearson.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu-Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırt Edici ve Örtüşen Nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3).
- Toy, A. B., Güney, G. ve Coşgun, B. (2022). Genç Sporcuların Akıldışı Performans İnançlarının İncelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 4(1), 47-60.
- Tunç, A. (2020). *Ergenlik Döneminde Duygusal Zekâ Özelliklerinin ve Benlik Saygısının İnternet Bağımlılığı İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Turan Kurtaran, A., Ünsal, Ü. ve Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyo demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (33), 213-230.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Türker, M. (2021). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikoeğitim Programlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kısaltma Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47.

- Ulusoy, Y. ve Duy, B. (2013). Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-Eğitim Uygulamasının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1431-1446
- Uygur, S. (2018). Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyi ve Karar Verme Stilllerine Göre Yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.
- Ünlü, M. (2020). ADDT Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 18-29.
- Ürgüp, B. (2017). *Ebeveynle Gerçekleştirilen Bağlanma Stilinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weiss, H. M., Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work, *Research in Organizational Behavior*, 18, p.1-74.
- Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Yapan, S. (2021). *Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programlarının Sınav Kaygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35). 54-65.
- Yıldırım, E. (2016). *Örgütlerde Dışlanma, Sinizm ve Pozitif- Negatif Duygusallık Arasındaki İlişkiler: Pozitif Ve Negatif Duygusallığın Aracılık Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, N. C. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Motivasyonu ile Sınav Kaygısı İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, Y. (2020). Amerikan Güzeli Filminin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapinin Bazı Kavram ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Dergi Park Akademik / Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 219 – 232.
- Yılmaz, A. E. ve Gençöz, T. (2003). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADD-DT) Grup Programının Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygıları Üzerine Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 57-70
- Zarate, R. (2012). *The Sounds of Anxiety: A Quantitative Study of Music Therapy and Anxiety*, Unpublished Doktoral Thesis, Lesley University. USA.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state Of The Art*. New York: Springer Science ve Business Media.



EKLER

EK-1: ETİK KURUL İZİNİ

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
2022/40

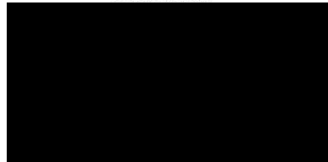
KARAR TARİHİ
27.01.2022

KARAR NO: 2022/40

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Aleyna BAKIRTAŞ'ın “Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramına Dayalı Psikoeğitim Programının Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
28.01.2022



EK-2: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU VE DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramına Dayalı Hazırlanan Grupla Psikoeğitim Programının Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Değerli Katılımcılar,

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Psk. Dan. Aleyna Bakırtaş tarafından Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mustafa KOÇ danışmanlığında yapılmaktadır. Bu formda elde edilen veriler sınav kaygısı düzeyinin belirlenmesi ve sınav kaygısı düzeyini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla kullanılacaktır. Ardından verilen yanıtlara göre gönüllü olan katılımcılar psikoeğitim programına katılacaktır. (18 yaş altı katılımcıların psikoeğitim programına katılması için veli onam formu gerekmektedir.)

Bu formu doldurmak için 5-10 dk. ayırmanız yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllüdür. Verilen cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. İsim ve soy isim bilgisi psikoeğitim programına katılacak olan katılımcılarla tekrar iletişime geçilmesi dışında başka herhangi bir sebeple kullanılmayacaktır. Soruların doğru ve yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Sorulara verilen içten cevaplar araştırmanın güvenilirliği konusunda önem arz etmektedir. Bu nedenle soruların dikkatlice okunması ve gerçek cevapların verilmesi gerekmektedir.

Çalışmayla ilgili soru, sorun veya önerileriniz için aşağıdaki mail adresinden araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Psk. Dan. Aleyna BAKIRTAŞ

Yapılan çalışma araştırmacı tarafından tarafıma aktarıldı ve süreç hakkında sorularım yanıtlandı. Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum

- 1) Evet
- 2) Hayır

Cinsiyet

- 1) Kadın
- 2) Erkek

Eğitim alınan lise türü

- 1) Anadolu Lisesi
- 2) Fen Lisesi
- 3) Anadolu Meslek Lisesi
- 4) Açık Öğretim Lisesi

YKS'ye girme sayısı

- 1) 0
- 2) 1
- 3) 2
- 4) 3+

Psikolojik yardım alıp almama durumu

- 1) Evet
- 2) Hayır

Algılanan sosyoekonomik düzey

- 1) Düşük
- 2) Orta
- 3) Yüksek

Algılanan ebeveyn tutumu 1

1. İlgili
2. İlgisiz

Algılanan ebeveyn tutumu 2

- 1) Demokratik
- 2) Otoriter

EK-3: VELİ ONAY MEKTUBU

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler,

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans bölümü öğrencisi olarak yüksek lisans tezi kapsamında “Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Kuramına Dayalı Psikoeğitim Programının Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırma projesini Prof. Dr. Mustafa KOÇ danışmanlığında yürütmekteyim. Araştırmamızın amacı sınav öncesinde yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde sınav kaygısını azaltmak ve sınava yönelik motivasyonlarını artırmaktır. Bu amaçla çocuklarınızın bazı anketleri doldurması ve psikoeğitim programına katılması gerekmektedir.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi ders saati dışında dolduracaktır. Cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Anket formundan sonra 8 haftalık bir psikoeğitim programı yapılacaktır. Bu program 50 dakikalık oturumlardan oluşacak, her hafta bir oturum yapılacak ve bu oturumlar kurum içerisinde ders saatleri dışında yapılacaktır. Çocuğunuzun araştırma sürecinde yaptığı çalışmalar akademik başarısına etki etmeyecek zaman diliminde gerçekleştirilecektir. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahip olacaktır. Sürece istediği zaman son verme hakkı bulunmaktadır. Bu onay formunun herhangi bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır.

Anketleri doldurarak ve psikoeğitim programına katılarak öğrencinin sınav kaygısı düzeyinde azalma olması beklenmektedir. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Psikolojik Danışman Aleyna BAKIRTAŞ

Düzce Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Tezli Yüksek Lisans Programı



Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla geri gönderiniz.

- A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum’nın da katılımcı olmasına
İzin veriyorum ☐ İzin vermiyorum ☐
- B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını
Kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum ☐

VELİ ADI SOYADI

İMZA

EK-4: FRİEDBEN SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Seçenekler 1'den (Bana kesinlikle uygun değil) 6'ya (Bana kesinlikle uygun) doğru sıralanmaktadır.						
1.Bir sınavda başarısız olduğumda bu durumun ailemin hoşuna gitmeyecek olması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6
2.Sınavlara başlarken hiçbir gerginlik ya da sinirlilik hissetmem.	1	2	3	4	5	6
3.Sınav esnasında düşüncelerim nettir ve soruların hepsini düzgünce cevaplarım.	1	2	3	4	5	6
4.Sınavlarda başarısız olursam öğretmenlerimin beni küçümsemesinden korkarım.	1	2	3	4	5	6
5.Sınava girmemin faydasız olduğunu düşünüyorum çünkü sınavda ne yaparsam başarısız olacağım.	1	2	3	4	5	6
6.Önemli bir sınav esnasında kalbimin hızlı bir şekilde attığını hissederim.	1	2	3	4	5	6
7.Sınavlardan çok fazla korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
8.Sınavlarda iyi bir şekilde düşünmek ve iyi bir performans göstermek açısından şansımın iyi olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
9.Arkadaşlarımın hepsi yüksek puan alırken sadece ben düşük puan alacağım diye endişeliyim.	1	2	3	4	5	6
10.Sınav boyunca iyi bir durumda olduğumu hissediyorum ve bu durum benim organize olmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5	6
11.Sınavlarda yapamayacağımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
12.Eğer bir sınavda başarısız olursam öğretmenlerimin benim aptal olduğumu düşünmelerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
13.Eğer bir sınavda başarısız olursam öğretmenimin ne düşüneceği ya da ne yapacağı konusunda endişeleniyorum.	1	2	3	4	5	6
14.Sınavlarda genellikle iyi performans sergiliyorum.	1	2	3	4	5	6
15.Sınavlardan önce ne kadar iyi hazırlanmış olursam olayım, başarısız olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
16.Benim için sınav esnasında kafamdakileri düzenli şekilde organize etmek zordur.	1	2	3	4	5	6
17.Başarısız olmam sonucunda toplum içinde utanç verici bir duruma düşmekten endişeleniyorum.	1	2	3	4	5	6
18.Sınava çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavdan önce çok gergin oluyorum.	1	2	3	4	5	6
19.Eğer bir sınavda başarısız olursam insanların beni değersiz biri olarak göreceklelerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
20.Sınavdayken sanki öğrendiklerimin hepsini unutmuş ve kafam boşmuş gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
21.Sınav boyunca bütün vücudum çok gergin oluyor.	1	2	3	4	5	6
22.Eğer bir sınavda başarısız olursam arkadaşlarım tarafından aptal olarak değerlendirilebileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
23.Sınav boyunca sandalyemde/sıramda huzursuz bir şekilde hareket ediyorum.	1	2	3	4	5	6

EK-5: FRIEDBEN SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

22.01.2022 10:33 Gmail - FRIEDBEN ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

M Gmail

FRIEDBEN ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ
3 ileti

Aleyna Bakırtaş <aleyna.bakirtas@ben.edu.tr>
Alıcı: [Redacted] 4 Kasım 2021 09:24

Merhaba hocam,
Ben Düzce Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans öğrencisi Aleyna Bakırtaş. İzninizle yüksek lisans tezimde Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliğini incelediğiniz Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Onayladığınız takdirde bu onay mesajını tezime ekleyeceğim.
İyi çalışmalar dilerim.

[Redacted]
Alıcı: [Redacted] 4 Kasım 2021 08:56

Aleyna Merhabalar,
Ölçek maddeleri ve puanlama bilgisi ektedir.
Tez çalışması kapsamında memnuniyetle kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar ve sağlıklı günler dilerim.

Not: Ölçek maddeleri ticari kazanç sağlayan çalışmalarda kullanılamaz ve ölçek maddelerinin tamamı sanal ortamda (tezin sonu, web siteleri vb.) paylaşılamaz.

[Redacted] 4 Kas 2021 Per, 09:25 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba hocam,
Ben Düzce Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans öğrencisi Aleyna Bakırtaş. İzninizle yüksek lisans tezimde Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliğini incelediğiniz Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Onayladığınız takdirde bu onay mesajını tezime ekleyeceğim.
İyi çalışmalar dilerim.

[Redacted]

48.Friedben sınav kaygısı ölçeği.docx
19K

[Redacted]
Alıcı: [Redacted] 4 Kasım 2021 10:01

Çok teşekkür ederim hocam.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=d5273fe03d&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar4157957045590077239&simpl=msg-a%3Ar41596...> 1/2

EK-6: OLUMLU KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ FORMU

Olumlu Kişilik Özellikleri

Sahip olduğunuz (şimdi veya daha önce) olumlu özellikleri aşağıya sıralayın.

- Ne gibi iyi özelliklere sahibim (kişilik özellikleri, nitelikler, dayanıklılık) ?
- Geçmişte ne gibi vasıflar gösterdim?
- Olumlu yönde diğer insanlar benim için ne der?
- Geçmişteki ben için ne derler?(Aile, partnerler, çocuklar, akrabalar, arkadaşlar, meslektaşlar, amirler, öğretmenler, diğerleri...)

Kim ne der veya derdi?	Ne zaman?	Olumlu özellik veya özellikler

Olumlu özellik örnekleri: kibar, cömert, güçlü, esnek, şefkatli, iddialı, çalışkan, güvenilir, dürüst, pratik, sorumlu, asil, yetişkin, yaratıcı, tutarlı, değer-bilen, yetenekli, hızlı, duygusal, anlayışlı, sabırlı, düşünceli, sağlam, sözüne güvenilir, inisiyatif gösterebilen, hevesli, çok yönlü, eğitilmiş, deneyimli, istekli, verimli, açık fikirli, mantıklı, ciddi, destekleyici, saygılı, gerçekçi, eğlenceli, dakik, arkadaş canlısı, insancıl ve daha birçoğu!

www.bilisseldavranisci.org

© Carol Vivyan 2010. Terapi amacıyla izin verilmiştir.

EK-7: AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI TARTIŞMA SORU LİSTESİ

Form 4 – Ellis'in Akılcı Olmayan Düşünceler Listesi¹⁴

1. Çevrendeki önem verdiğin insanlar tarafından seilmek ve onaylanmak, yetişkin bir insan olmak için vazgeçilmez bir gerekliliktir.
2. Kendini önemli birisi olarak görmek istiyorsan, pek çok yönden tamamen yetenekli, yeterli ve başarılı olmalısın.
3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olaylar istediğin biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.
5. İnsanın mutsuzluğu dışsal nedenlere bağlıdır ve insanın kendi üzüntü ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için yeteneği ya yoktur ya da çok azdır.
6. Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, bundan dolayı oldukça endişe duymalısın ve bunun olma olasılığı konusunda zihnini meşgul etmelisin.
7. Yaşamdaki zorluklarla ve kendi sorumluluklarıyla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.
8. İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.
9. Bir insanın geçmişi, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.
10. Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.
11. İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur.

EK-8: POZİTİF KİŞİSEL NİTELİK ARAŞTIRMA FORMU

Pozitif Kişisel Nitelik Araştırması

Etrafınızdaki kimselerin(mesela aile üyeleri ve yakın arkadaşlar) sizi 3 kelime ile pozitif bir şekilde tanımlamalarını isteyin. Örneğin: Deniz kıbar, eğlenceli, güçlü biridir.

Kim?(benim hakkımda konuşan)	3 kelime		

EK-9: DAVA (KANIT) İNCELEME FORMU

Dava



Düşüncelerinizi yazın – gerçekten bıkırtıcı düşünceleri yazın, (kendinizi değil !) aklınızın derinindekileri, gerçekten sizi kötü üzgün hissettirenleri. (Bu düşünceleri saptayabilmek için şunlar gibi soruları sorabilirsiniz: Olabilecek en kötü şey ne? Bu düşünceler benim hakkımda neleri gösteriyor olabilir?)

Düşüncelerin doğruluğuna dayanak sağlamak için kanıtlara bakın – ne size bu düşüncenin doğru olduğunu söylüyor? Bir avukat bunu savunmak için neleri derdi? (Unutmayın bu bir 'dava' ve kanıtlar mahkemede gerçeklere dayanmalıdır)



Düşüncelere karşı kanıtları arayın: – Ne size bu düşüncenin tamamen yanlış olduğunu söylüyor? Bu bir gerçekten ziyade bir fikir olabilir mi? Bir avukat bu iddia için neler söylerdi? Gerçek kanıtlar nerede? Diğerlerinin (tanıkların) ne diyeceğini düşün...

Tüm kanıtları toplayın ve kendi sonucunuza varın – kanıta dayalı, gerçekçi, akılcı, dengeli bir kapanış açıklaması bulun. Kanıtı içeren bir yolla asıl düşünceyi başka türlü söyleyin. (Şöyle başlayabilirsiniz : ' Her ne kadar ben... ')



EK 1

A-B-C-D-E Öğrenme Formu

Bu formu seanslarını yapan diğer kişilerle dinlerken ya da bir ses kaydını dinlerken doldurunuz. Bu formlar A-B-C-D-E modelini öğrenirken sizin odaklanmanıza yardımcı olacak ve sizi asist edecek, ayrıca arkadaşlarınıza geri bildirimde bulunurken kolaylık sağlayacaktır.

Vaka 1

A Harekete Geçiren
Olay (lar)

B İnanışlar

C Sonuçlar

D Çürütme/ Uygulamalar

E Etkili Duygusal Tepkiler

Ev Ödevleri

Vaka 1

A Harekete Geçiren
Olay (lar)

B İnanışlar

C Sonuçlar

D Çürütme/ Uygulamalar

E Etkili Duygusal Tepkiler

Ev Ödevleri

EK-11: PROBLEM ÇÖZME FORMU

Problem Çözme Çalışması	
Adım 1	Problemi Tanımlayın Problemi küçük adımlara bölün ve ilk nerden başlayacağınıza karar verin
Adım 2	Beyin fırtınası yapın ve ne kadar çok problemi çözmeye yardımcı fikir varsa yazın , ne kadar saçma görünseler de önemli değil – hiçbir çözümü kaçırmadan
Adım 3	Her bir cevabın olumlu ve olumsuz yönlerini düşünün, bir parça kağıda tek tek yazın.
Adım 4	İşe yarayacak görünen bir çözüm seçin, avantajları ve dezavantajları üzerine düşünün
Adım 5	Adım adım problemi çözmeye nelerin yardımcı olacağını planlayın. Ne? Ne zaman? Nasıl? Kimle ve neyle? Probleme ne sebep olmuş olabilir? Problemi nasıl ulaşıp çözebilirsiniz? Gerçekçi mi ulaşılabilir mi?
Adım 6	Yapın! Planı yürütün
Adım 7	Nasıl gittiğini gözden geçirin. Yardımcı oldu mu? İsteddiğiniz basamakları başarabildiniz mi? Eğer olmadıysa daha farklı nasıl yapabilirsiniz? Küçük de olsa amacınıza doğru ilerleme kaydettiniz mi? Ne öğrendiniz?
Adım 8	Eğer amacınıza ulaştıysanız – probleminizin diğer adımını düşünün. Eğer amacınıza tam ulaşamadıysanız – çözüm için ayarlamalar yapın, ya da adım 3 veya 4 e dönüp yeni olası çözümler bulun.

www.bilisseldavranisci.org

EK-12: RDDT KENDİNE YARDIM FORMU

EK 5

A (Harekete Geçiren Olay ya da Yaşamsal Zorluk)

Kısa Bir Şekilde Durumun Olabildiğince Nesnel Bir Şekilde Özetleyiniz:

Kritik A (Buruna Hakkında En Çok Beni Rahatsız Eden Nedir):

Örnekler:

- İpece veya dişisel gerçek veya hayali olabilir
- Geçmişteki, şimdiki veya gelecekteki bir olay olabilir
- Durum: "Eşim ve ben bir konuda anlaşmazlığa düştük"
- Kritik A: "Beni çok eğirdi"

Bir (İnanışlar): İrrasyonel (Yardımcı Olmayan)/Rasyonel (Yardımcı Olmayan) İnanışlar

C (Sonuçlar)

Başlıca İşlevsiz/Sağsızsız Negatif Duygular (Hissler):

Uyumsuz/Sağsızsız Davranışlar (ve/ya da Davranış Eğilimleri):

İşlevsiz/Sağsızsız Negatif Duygular:

- Anksiyete/Korku
- Üzgü
- Kızgınlık
- Depresyon (depresyonda olma duygusu durumu)

Uyumsuz Davranışlar:

- Sosyal Kaçınma
- Kişinin ihtiyaçlarını gözlemleme (örn: egzersiz yapma, mola dinlenmek)
- Agresif olmak

HEDEFLER

Eğer (İhtiyaç): İşlevsiz/Sağsızsız Başlıca Duygular ve Uyumsuz/Yardımcı Olmayan Başlıca Davranışlar

Hedefler: Yeni İşlevsiz/Sağsızsız Duygular (Hedefler): Yeni Uyumlu/Yardımcı Olmayan Davranışlar

İrrasyonel İnanışların Tanımlanması İçin:

Sınırlar Belirle:

- 1) Ayrı Tutarlılık (mali, mali / -a, -si gerek / -mek zorunda)
- 2) Felaketleştirme/Katastrofleştirme (Bu kötü, felaket, korkunçdur!)
- 3) Rahatsız Olmayı Kaldırmamak (Buza dayanmamıyordun!)
- 4) Kendini suçlama, diğerlerini suçlama, hayal suçlama (Ben kötü ve değersiz biriyim, O kötü ve değerlidir! Hayal yapmaya değmez)

© Wendy Dryden and Jane Wollan, 1992.
Revised by Albert Ellis, 1996. Revised by Wendy Dryden and Daniel David, 2009.
Turkish Translation: Murat Arıman, Ph.D.

İrrasyonel İnanışların Değiştirilmesi İçin Sınırlar:

Kendine Sor:

- Bu inanış tumak beni nereye götürüyor?
- Başımı beladan kurtulmaya yardım mı ediyor yoksa beni belaya mı sokuyor?
- İrrasyonel inanışlarımı destekleyen kanıtlar nelerdir?
- Bu gerçekler felaket mi (olabilecek en kötü şey mi)?
- Geçerden ben buna dayanmaz mıyım?
- Geçerden ben çok başarısız bir insan mıyım?
- Mantıklı mı? Benim tercih ettiğim olmasın mı?
- Mevcut bir çözüm kullanıy mı?
- Olabilir, imkânsız, muhtal

Daha Rasyonel Düşünmek İçin Sınırlar Yığma:

- 1) **Ennek Tercihler (Öneriler):**
Başarılı bir şekilde yapmayı istiyorum ancak buza zorunda değilim)
- 2) **Anti-Felaketleştirme (örn:):**
Bu kötü ve tehlikeli olabilir ancak felaket değil ve ben bu durumu bazı yollarla ile ederebilirim)
- 3) **Rahatsızlığa Kaldırılmazlık Yitirmek Dayanabilirlik:**
(örn: Serimiyorum ancak kalmadığım ve hâlâ bu durumun büyük yarın ile ederebilirim)
- 4) **Kendini Kabul Ediy, Diğerlerini Kabul Ediy, Hayatı Kabul Ediy**
(örn: Kendimi hâlâ yapabileceğim bir insan olarak kabul edebiliyorum.)

Hâlâ Negatif Ancak İşlevsiz/Sağsızsız Duygular:

- Endişe
- Hayal Kırıklığı
- Sağlıklı Kızgınlık/Can Sıkıntısı
- Pısmarlık
- Öfke
- İhtiyaç Adına Sağlıklı Endişe
- Güya İhtiyaç İhtiyaç
- Yas

Uyumlu/Yardımcı Olmayan Davranışlar:

- Arkadaşları buluşmak ve yardım almaya açık olmak
- Egzersiz yapmak
- Gırtlaklık

EK-13: SINAV SÜRECİ DEĞERLENDİRME FORMU**Yol Hazırlıklarım**

	HAZIRLIK VE STRATEJİ KONTROL LİSTESİ	Bu alanda güçlüyüm	Bu alanda kendimi geliştiriyorum	Bu alanda eksikliklerim var ve yardıma ihtiyaç duyuyorum
1	Ulaşılabilir, gerçekçi ve motive edici bir hedef (meslek ya da üniversite vb.) belirledim.			
2	Hedefimin gerektirdiği koşulları araştırdım. (Hangi yükseköğretim programı, hangi puan türü ile öğrenci alıyor, programın puanı, başarı sıralaması, öğretim türü, gereken özel koşullar vb.)			
3	Hedefime ulaşmak için sınavlarda öncelikli olarak çalışmam gereken dersleri tespit ettim. (Örn: tıp eğitimi için üniversite sınavlarında öncelikli dersler fen ve matematik dersleridir.)			
4	Şu anki başarımın hedefimin gerektirdiği başarıya yeterli olup olmadığını gözden geçirdim.			
5	Çalışmam gerekli olan derslerin ve ders konularının listesini çıkardım.			
6	Ders listemi ve konuları başarmakta zorlandıklarım ve kolaylıkla başarabildiklerim biçiminde sınıflandırdım.			
7	Belirlediğim dersler ve konuları çalışmak için önce aylık, sonra haftalık, daha sonra da günlük planlar oluşturdum.			
8	Başarabildiğim ders ve konulara sürekli çalışmak yerine güçlük çektiğim derslere de öncelik verdim.			
9	Çalışmalarımdan üst düzeyde verim almak için öğrenme stilime (görerek, işitsel, kinestetik) uygun çalışma metotlarının kullandım.			

10	Çalışmalarımı rahatlıkla yapabileceğim bir çalışma odası yada kendime özel bir çalışma alanı, köşesi oluşturdum.			
11	Gün içinde zihnimin en açık olduğu zamanları ders çalışmak için kullandım.			
12	Her 45-50 dakikalık çalışma süresinden sonra 10-15 dakika mola verdim.			
13	Önce konu çalıştım sonra pekiştirmek için soru çözdüm.			
14	Konu çalışırken ya da dinlerken önemli yerleri not edip bu notları belirli aralıklarla tekrar ettim.			
15	Çözmediğim sorular için bir soru defteri oluşturdum ve önce kendim çözmeyi bir kez daha deneyip çözemezsem yardım aldım.			
16	Her derse özgü farklı öğrenme yöntemlerini kullanmaya çalıştım.			
17	Öğrendiklerimi hafızada tutmak için kavram haritaları, kodlama, şifreleme gibi farklı hafızda tutma ve öğrenme stratejilerini kullandım.			
18	Çalışmalarımı belirli aralıklarla tekrar ettim.			
19	Soru çözerken basit, orta ve zor şeklinde bir soru çözüm sıralaması izledim.			
20	Sınavlarda yapamadığım soruyla uğraşmak yerine turlama taktiğini kullanarak zamanı etkili kullandım.			
21	Deneme sınavlarında güçlü ve geliştirilmesi gereken derslerime göre bir soru çözüm sıralaması oluşturdum.			
22	Belirli aralıklarla deneme ve tarama sınavları yaparak hedefime ne kadar ulaştığımı kontrol ettim.			
23	Deneme ve tarama sonuçlarımı düzenli bir şekilde dosyalayarak sürecin başından bu yana			

	gösterdiğin performansı gözden geçirdim			
24	Planına uymamı güçleştiren zaman hırsızlarını tespit edip bunlar için önlemler aldım.			
25	Sınava odaklanmamı engelleyen olumsuz düşüncelerimi değiştirecek yeni ve esnek bir düşünme biçimi geliştirmeye çalıştım.			



EK-14: SINAV STRATEJİSİ FORMU

Çalışma Yaprağı-2

Sevgili öğrenciler bu çalışma yaprağına Çalışma Yaprağı-1’de (Yol Hazırlıklarım) tespit ettiğiniz güçlü yönlerinizi ve geliştirilmesi gereken yönlerinizi de göz önünde bulundurarak sınav süreci içerisinde mutlaka yerine getirmeniz gereken işleri çok acil olanlardan daha az acil olanlara göre sıralayarak ve sizi başarıya ulaştıracak stratejilere de yer verecek biçimde bir strateji listesi oluşturarak doldurunuz.

İşlerin sırası	Benim Sınav Stratejim
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Aleyna BAKIRTAŞ

Yabancı Dili: İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece Yılı	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Düzce Üniversitesi Özel Gaziosmanpaşa Sınav Temel Lisesi	2020 2016