

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE DİKKAT
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ÖMER FARUK ÖZTÜRK**

GAZİANTEP - 2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, BİLİŞSEL ESNEKLİK VE DİKKAT
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ÖMER FARUK ÖZTÜRK**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ CEMRE ERTEN TATLI**

GAZİANTEP - 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Esneklik Ve Dikkat Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

14/01/2022

Ömer Faruk ÖZTÜRK

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitiminin başlangıcından itibaren desteklerini esirgemeyen, tez sürecinde desteğini her zaman gördüğüm ve hissettiğim çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Cemre TATLI ERTEN'e bilgisini ve deneyimlerini benimle paylaştığı için çok teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimi boyunca desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ramin ALİYEV ve Dr. Gökçen AYDIN hocalarıma, lisans ve yüksek lisans eğitimi süresinde ders aldığım, danıştığım, bilgilerinden faydalandığım hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

Doğduğum andan itibaren beni benden çok düşünen, büyüten, gözleri sevgiyle bakan annem ve babama...

Çocukluğum, birlikte büyüdüğümüz canım kardeşim Zeynep ŞİMŞEK'e...

Yüksek lisans eğitimine başlamam için teşvik eden, destekleyen, zor zamanlarımda yanımda olan, her an sabırla hoşgörüsüyle yaklaşan biricik eşim Sevinç Açelya ÖZTÜRK'e...

İçimin gülen yüzü, yaşanılabilir iklimim, gözleri ışıkla bakan kızım Asya'ya ithafen...

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısını azaltmaya yönelik hazırlanan bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, dikkat düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma grubunun 11.sınıfa devam eden deney, kontrol ve plasebo grubu olmak üzere toplamda 36 öğrenciden oluştuğu bu çalışmada ön test-son test uygulamalı 3x2 deneysel desen kullanılmıştır. Veriler “Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “D2 Dikkat Testi” ile toplanmıştır. Deney grubuna 10 oturumluk Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı uygulanırken, plasebo grubuna 6 adet dünya klasikleri kitabı okuma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Verilerin analizi “İki Faktörlü ANOVA” ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kontrol ve plasebo gruplarının puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı puanlarının düştüğü gözlenen deney grubunun bilişsel esneklik ve dikkat puanları ortalamalarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Deney grubunun bilişsel esneklik ve dikkat puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, uygulanan bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı, bilişsel esnek ve dikkat düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Davranışçı Terapi, Sınav Kaygısı, Bilişsel Esneklik, Dikkat, Psikoeğitim

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of a cognitive behavioral approach based psycho education program prepared to reduce test anxiety on students' test anxiety level, attention level and cognitive flexibility level. A pre test and post test applied 3x2 experimental design was used in this study, which consisted of 36 students in the experimental, control and placebo groups, whose research group was 11th grade students. The data was collected by "Cognitive Test Anxiety Scale", "Cognitive Flexibility Inventory" and "D2 Attention Test". While 10 sessions Cognitive Behavioral Therapy Based Psycho education Program was used to the experimental group, 6 world classics books were read to the placebo group. No study was applied to the control group. The data was analyzed with "ANOVA with two factors". At the end of the research, the scores of the students' exam anxiety in the experimental group were found significantly lower than the scores of the control and placebo groups. It was observed that the averages of cognitive flexibility and attention scores of the experimental group, which was observed to have decreased, test anxiety scores, increased. The experimental group's scores of cognitive flexibility and attention were also found to have increased dramatically by comparison with the control and placebo groups. The obtained results showed that applied cognitive behavioral approach based psycho education program had an effect on the scores of the test anxiety, and the level of test anxiety had also an effect on cognitive flexibility and the level of attention.

Key Words: Cognitive Behavioral Therapy, Test Anxiety, Cognitive Flexibility, Attention, Psycho education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER TABLOSU	VIII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Sınav Kaygısı	7
2.1.1. Sınav Kaygısının Fizyolojik Etkileri	9
2.1.2. Sınav Kaygısının Davranışsal Etkileri	9
2.2. Bilişsel Davranışçı Terapi	9
2.3. Dikkat	13
2.3.1 Dikkatin Tanımı	13
2.3.2. Dikkate Etki Eden Unsurlar	14
2.3.3. Dikkat Türleri	15
2.3.3.1. Seçici Dikkat	15
2.3.3.2. Sürdürülebilir Dikkat	16
2.3.3.3. Yoğunlaştırılmış Dikkat	16
2.4. Bilişsel Esneklik	16
2.5. İlgili Araştırmalar	18
2.5.1. Sınav Kaygısıyla İlgili Araştırmalar	18
2.5.2. Dikkat ile İlgili Araştırmalar	21
2.5.3. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	24
3.1.Araştırmanın Modeli	24
3.2. Çalışma Grubu	25
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği	25
3.3.2. D2 Dikkat Testi	26
3.3.3.Bilişsel Esneklik Envanteri.....	27
3.4. Deneysel Uygulama	28
3.4.1.Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi.	28
3.4.2.Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programının İçeriği	28
3.4.3. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programının Uygulanması.....	30
3.5. Verilerin Analizi	30

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	36
4.1. Araştırma Gruplarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	36
4.2. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	38
4.3. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	40
4.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	43
4.5. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM	49
--------------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM

.....	52
SONUÇ VE ÖNERİLER	52
6.1. Sonuç.....	52
6.2. Öneriler.....	52
6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	52
6.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	53
KAYNAKÇA	54
EKLER	65
Ek 1. Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği.....	65
Ek 2. D2 Dikkat Testi	66
Ek 3. Bilişsel Esneklik Envanteri	67
Ek 4. BDT Temel Eğitim Katılım Belgesi.....	68

Ek 5. BDT Temelli Psikoeğitim Programı.....	69
---	----



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Modeli	24
Tablo 2. BDT Temelli Psikoeğitim Programının Amaçları	28
Tablo 3. Deney Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi.....	31
Tablo 4. Deney Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi	31
Tablo 5. Kontrol Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi.....	32
Tablo 6. Kontrol Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi	33
Tablo 7. Plasebo Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi	33
Tablo 8. Plasebo Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi	34
Tablo 9. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Uygulanan Ölçeklerden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	35
Tablo 10. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Ettikleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	36
Tablo 11. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini'nden elde edilen ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	39
Tablo 12. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini'nden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	39
Tablo 13. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	41
Tablo 14. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	42
Tablo 15. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	44
Tablo 16. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt	

Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	44
--	----

Tablo 17. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testinden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	47
--	----

Tablo 18. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testi'nden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	47
---	----



ŞEKİLLER TABLOSU

- Şekil 1.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini'nden Elde Edilen Ön-Test Ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği38
- Şekil.2.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test Ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği41
- Şekil 3.** Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyutundan elde edilen ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği44
- Şekil 4.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testi'nden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği46



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Sınav kaygısı, kişilerin sınav esnasında performansını en iyi biçimde ortaya koymasını önüne geçen bir kaygı türü olarak Türkiye’deki ergenlerin çok sık karşı karşıya geldiği bir durumdur. Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumları sınavına hazırlanan öğrencilerin %47’sinin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Dereli, 2003). Yine son yıllarda Türkiye’de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’na hazırlanan öğrenciler arasında yapılan bir çalışma orta ve yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin oranının çalışmaya katılanların %71,2’si olduğunu ortaya koymuştur (Ünalın vd., 2017). Sınav kaygısı sadece bizim coğrafyamızda değil, bir çok ülkede ve kültürde görülen bir olgudur (Bodas ve Ollendick, 2005). Ortalama olarak İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) sınava giren ergenlerin %55’i sınava iyi bir hazırlık yapsalar dahi yüksek düzeyde sınav kaygısı sahip olduklarını %37’si ders çalışma esnasında çok endişeli olduklarını ifade etmişlerdir (OECD, 2017). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin verilerine bakıldığında 2020 senesinde yükseköğretim kurumları sınavına 2.424.718 öğrenci başvurmuş ancak üniversitelerin toplam öğrenci alımlarına bakıldığında, sınava başvuranların yalnızca 1.745.642’si yükseköğretim kurumların yerleşebilmiştir (ÖSYM, 2020). Bu sayılar göz önüne alınınca yüksek öğretim sınavlarına kayıt yapanların yarısından biraz fazlası üniversite eğitimi almaya hak kazandığı görülmüştür. Bu başarıya ulaşmak isteyen, lise yıllarında çok fazla emek vermek ve iki buçuk milyon civarındaki yaşlılarıyla ile mücadele ederek iyi bir sonuç almak mecburiyetindedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Öğrencilerin akademik başarıları zihinsel, çevresel ve duyuşsal birden fazla durumdan etkilenmektedir. Bir tanesi de sınavla ilişkili yaşadıkları kaygıdır. Kaygının belli durumlara ait bir çeşidi olan sınav kaygısı test gibi bir değerlendirme durumunda kişinin çok fazla kişisel uyarılma, endişe, başaramama düşüncesi ve gerginlik biçiminde tepki göstermesi olarak açıklanır (Speilberger ve Vagg, 1995). Genellikle sınavdan önce ve sınav anında meydana gelen bu belirtiler sınav sonrasında da sürebilir. Çok yüksek olamayan kaygı öğrencinin performansına olumlu etki yaparken, yüksek düzeyde kaygı öğrencinin bilişsel performansını

etkilediği için başarısının düşüş göstermesine sebep olur.(Casbarro, 2005).

Okulda, öğrencilerin sınav sonuçlarının yüksek olması beklenir. Sınav başarılarının eğitim yaşamlarındaki rolünden dolayı bazı bireylerde stres, endişe ve kaygı meydana gelmektedir. Sınav kaygısı; bireylerin sınav ya da bir durumda performans gösterileceği zaman yaşadığı huzursuzluk ve gerginlik halidir (Baltaş ve Baltaş, 2016). Türkiye Psikiyatri Derneği'nin açıklamasında (2019), sınav öncesinde başlayıp sınav sonrası da etkisini sürdüren, öğrenilen bilginin sınav esnasında kullanılmasına engel olan ve öğrencinin başarısını düşüren yüksek düzeyde endişe halidir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde sınav kaygısı bireylerin akademik başarı düzeyini (Cassady ve Johnson, 2002; Chapell vd., 2005; Eum ve Rice, 2011; Spielberger, Anton ve Bedell, 2015; Zeidner, 2007) olumsuz yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Sınav kaygısı herhangi bir sınav, performans veya başarısızlık durumunun ihtimal dahilinde olduğu durumlarda meydana gelen, olumsuz duyguların ve endişenin ortaya çıktığı, bilişsel, duyuşsal, davranışsal yönleriyle kişinin normalde ortaya koyabileceği performansın önüne geçen etmenler şeklinde açıklanmaktadır (Dusek, 1980; Sarason, 1984; Sieber, 1980; Spielberger, 1980; Spielberger ve Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Sınav kaygısının bireylerin performansının düşmesine neden olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Cassady ve Johnson, 2002; Hembree; 1988; McDonald, 2001; Pekrun, 2004; Zeidner, 1998). Sınav kaygısının yüksek olması bireylerin istenilen başarıya ulaşamamalarına ve ders başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Segool, Carlson, Goforth, von der Embse ve Barterian, 2013). Araştırma sonucuna göre sınav kaygısı ile ders başarı düzeyi arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiş ve özellikle matematik dersi sınavlarında bu ters yönlü ilişkinin daha fazla olduğu ortaya çıkarılmıştır (Embse ve Hasson, 2012). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılı ve depresif belirtilerinin olduğu belirlenmiştir (Weems vd., 2010).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısını azaltmaya yönelik hazırlanan bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, dikkat düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçek ön test ve son test puanlarında son

test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.
 - a. Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif alt boyutu ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.
 - b. Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyutu ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin D2 Dikkat Testi ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Fernández-Castillo ve Caurcel (2015), daha düşük kaygı düzeyine sahip katılımcıların, sınavdan önce daha yüksek düzeyde seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyona sahip olduklarını gösterdi. Özellikle kaygı seviyeleri çok yüksek olduğunda, bunun yönlendirme ve uyarı işlevlerini aşırı etkinleştirebileceğini ve dikkat kontrolü kapasitesini azaltabileceğini göstermektedir. Gass ve Curiel (2011), bilişsel işlevsellik değişkenleri arasında kaygı, matematiksel görevlere uygulanan çalışma hafızası, sayısal sıralama veya konsantrasyon veya sürekli dikkat gibi bu süreçlerde yer alan dikkat yönleri performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip gibi görünmektedir. Fernández-Castillo ve Caurcel (2015), araştırmacılar, durumluk kaygı seviyeleri yüksek olduğunda, yönlendirme ve uyarı işlevlerinin aşırı aktivasyonunun gözlemlenebileceğini bulmuşlardır. Daha spesifik olarak, yüksek anksiyete, dikkat kontrolü kapasitesinin azalması nedeniyle seçici dikkatte önyargının varlığıyla ilişkilendirilmiştir. Anksiyete problemlerinin varlığının seçici dikkatteki hatalar ve diğer

bilişsel hatalarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Anksiyetenin dikkatin işleyişini düzenlediği açıktır (Pacheco-Unguetti vd., 2012). Bununla birlikte, çok sayıda araştırma sınavlarda kaygının oynadığı role odaklanmış olsa da, pek çoğu bu durumda sınav kaygısı ile dikkat eksikliği arasındaki ilişkiye yer vermemiştir. Aynı doğrultuda, bazı yazarlar test kaygısını dikkat dağınıklığına karşı artan duyarlılıkla ilişkilendirmişlerdir ve durum kaygısının bir boyutu olarak test kaygısı da bu durumda dikkati etkilemesiyle ile açıkça ilişkilendirilebilir (Bond, Davis, French, Keogh ve Richards, 2004). Fernández-Castillo ve Caurcel (2015). Kaygı düzeyinin bir işlevi olarak, düşük kaygı düzeyine sahip katılımcıların daha yüksek düzeyde seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyona sahip olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyleri yüksek veya çok yüksek olduğunda çeşitli bilişsel işlevlerde bozulma gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır. Daha yüksek anksiyete seviyelerinin, örneğin çalışma belleği gibi bilişsel performansın bozulmasıyla ilişkili olabileceğini gösteren diğer çalışmalarla tutarlıdır. Sınav kaygısı, dikkat dağıtma kaynağı olan müdahaleci düşüncelerle ilişkilidir. Bu ilişkinin etkisi çok yoğun görünmemektedir çünkü gözlemlenen dikkat eksikliği aşırı değildir, ancak bu, yüksek düzeyde kaygı geçiren örneklerle gelecekteki araştırmalarda incelenmelidir. Sınav sırasındaki kaygıyı azaltmayı amaçlayan bazı programlar veya kısa müdahale girişimleri etkili olabilir ve öğrencilerin dikkat süreçlerini ve hatta bilişsel performansını iyileştirebilir. Örneğin, gevşeme programları, anksiyete belirtilerinin kontrolü gibi programlar etkili olabilir (Escolar, Sánchez-Mateos ve Serrano, 2010).

Ayrıca alanyazında kaygı ve bilişsel esneklik ile ilgili yapılan çalışma sonuçları da bu araştırmanın yapılmasının nedenleri arasında yer almaktadır. Orhan (2020), yükseköğretim kurumları hazırlık yapan öğrencilerin sınav kaygı düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında istatiki düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin sınav kaygıları yükseldiğinde bilişsel esneklik düzeylerinin düştüğü görülmüştür.

Sınav kaygısının ele alındığı çalışmalarda sınav kaygısına neden olan, sınav kaygısını azaltabilecek çalışmalar yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmada sınav kaygısının bilişsel performansa yönelik etkileri ele alınacaktır. Ayrıca sınav kaygısının olması hem dikkat düzeyini hem de bilişsel esneklik düzeyini etkilediği ve akademik başarıyı da etkilemesi nedeniyle de bu çalışmanın yapılmasına neden oluşturmaktadır.

Sınav kaygısı ile dikkat ve bilişsel esneklik konusunda yapılan çalışmalar, kaygının bilişsel süreçleri olumsuz etkilediğini, kaygı arttıkça dikkat performansında ve bilişsel esneklik düzeyinde düşüş olduğunu göstermektedir. Yapılacak çalışma sınav kaygısı üzerine yapılacak çalışmanın hem dikkat ve hem bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini göstererek öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalarda kaynak olması adına

yer alacaktır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada kaygı ile ilişkili olduğu alanyazında ortaya konan anne-baba tutumları, psikolojik belirtiler, kişilik ölçümleri alınmamış ve katılımcıların bu değişkenler açısından benzer özelliklerde oldukları varsayılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin, uygulanan ölçekleri samimi ve doğru bir şekilde cevapladıkları, araştırmada uygulanan psikoeğitim programının geliştirildiği haliyle uygulandığı varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma süresinde öğrencilerin COVID-19 sürecinde grup çalışmalarından uzak durmak istemeleri, sınıflarda alınan karantina tedbirleri öğrencilerin çalışmaya katılırken zorluk yaşamaları, vaka sayılarının ve önlemlerin sürekli farklılaştığı dinamik bir süreç olan COVID-19 salgın sürecinde gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılıktır.

1.6.Tanımlar

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı, öncesinde çalışma yapılmış ve öğrenilmiş bilgilerin sınav anında kullanılmasının önün geçen kaygı durumudur.

Bilişsel Esneklik: Kişinin olası bir olay ya da durumda, olay ya da duruma yönelik alternatiflerin farkında olması, bu olay ya da duruma karşı kolay bir şekilde uyum sağlaması ve uyum sağladığı zamanlarda kontrolü ve yeterliliğinin tam olmasıdır (Martin ve Rubin, 1995).

Dikkat: Kişinin çevresinde birbiriyle rekabet eden birden fazla uyarıcı içinden biri ya da bir kaçını seçmesini sağlayan, bir uyarana bilişsel olarak yoğunlaşıp diğer uyarıcıları bilişsel olarak göz ardı etmesidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınav Kaygısı

Kişinin içinde bulunduğu bir duygusal durumu açıklayan kaygı kavramı ilk olarak Freud'un, egonun bir fonksiyonu olarak açıklamasıyla psikolojide yerini almıştır. Freud'un açıklaması öncesinde biyolojik bir kavram olarak yer alan kaygı Psikanalizm'de Freud sonrasındaki kişilerde de önemli bir yer bulmuştur. İnsanın içinde bulunduğu duygusal durumun çok daha ötesinde anlamlar yüklenmiş ve kavram daha geniş biçimde ele alınmıştır (Manav, 2011).

Kaygının özellikleri sınav açısından değerlendirildiğinde; sınav kaygısının varlığından bahsedilebilir (Sarason, 1984). Safır ve Zeidner'e (1988) göre ise; bireyin kendini bir değerlendirme durumunda hissettiği hallerde başarısız olacağına yönelik kaygılarına çeşitli tepkiler eşlik eder. Sınav kaygısı, daha önce çalışılmış ve öğrenilmiş bilgilerin, sınav anında istenilen düzeyde kullanılmasının önünde geçen kaygı durumudur (Baltaş, 2005). Suinn'e (1968) göre, sınav kaygısı, sınavda verilen yönerge ve soruların anlaşılmasında ve yorumlanmasında yaşanan güçlük, odaklamada güçlük ve hatırlamada zorlanma, huzursuzluk, endişe hissidir.

Sınav kaygısı özellikle son çocukluk, ergenlik döneminde ortaya çıkan sınav öncesi ve sınav anında görülen, sınavlarda başarısız olunacağı yönündeki duygu, düşünce ve davranışlardan dolayı görülür. Örnek verilecek olursa, *“odaklanamıyorum”, “çalışsam da başarılı olamam”, “ya sınavda başarılı olamazsam?”, “ben zaten hiç bir şey beceremeyen biriyim”* gibi içsel ifadeler örnek olabilir. Bu düşünceler kişiye fayda sağlamak yerine zarar verir. Bireyin yaptığı işte verimliliğini ve üretimini olumsuz etkileyere başarı düzeyinin düşmesine neden olur (Bilge ve Pektaş, 2004; Genç, 2013). 12.sınıf öğrencileri ergenlik döneminin bir özelliği olarak kimlik kazanma ve kendini kabul ettirme mücadelesi verirken bir yandan da geleceğine yönelik kararlar vermek adına ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim almak için çaba gösterir ve bu durumlarda kaygı yaşar (Ergene, 2004; Günay vd. 2008; Soylu, 2002). Öğrenciler ve yaşadıkları toplumdaki kişileri ilgilendiren sınavlarda başarılarını etkileyen bir çok faktör vardır.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçebilmek için en uygun yöntem sınav olduğu için bir çok ülkede sınav kaygısı görülmektedir. Bu sebeple okullardaki önemli sorunlardan biri de sınav kaygısıdır. Eğitim kurumları için sınavlar vazgeçilmez bir unsur olsa da bazı öğrenciler açısından beraberinde bazı sorunlar oluşturmaktadır (Liebert ve Morris, 1967). Bu sorunların bazıları şu şekildedir; sınavlarda performans göstermekte düşük başarı (Bodas ve Ollendick, 2005; Cassady, 2004), düşük notlar (Chapell ve vd., 2005; Faraoqi, Ghani ve Spielberger, 2012; Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002), okulu terk etme (Tobias, 1979; Yates, 2012), öğrenme ve dikkat sorunları (Bedell ve Marlowe, 1995), patolojik düzeyde kaygı ve depresyon (Bodas ve Ollendick, 2005; Özcan, 2017) ve özgüven düşüklüğü (Arslan ve Aksekioğlu, 2017, Çelik ve Onay, 2014; Kabalcı, 2008; Putwain, 2007). Yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireylerin akılcı olmayan inançlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir (Aldao ve Nolen-Hoeksama, 2010; Spielberger ve Vagg, 1987). Bu inançlar, bireyin beklentilerinin gerçek dışı olmasına ve bu beklentilerle başarılı olma isteği bir araya gelince yüksek bir kaygı meydana gelmektedir. Bu kaygı da kişinin performansında sorunlar olmasına sebep olmaktadır.

Sınav kaygısı, “kuruntu” ve “duyuşsalılık” adında iki boyuttan oluşur. Kuruntu, kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirme yapması ve düşüncelere sahip olmasıdır. Başka bir deyişle, sınav kaygısının bilişsel yönünü açıklayan ve kişinin sınav anında gerekli olanları yapamayacağına, karşı karşıya geldiği sorunla baş edemeyeceğine inandığı ve bu tür olumsuz düşüncelerle dikkat seviyesinin düşmesine sebep olan süreçtir. Sınav kaygısının duyuşsalılık boyutu da fiziksel yönünü oluşturur. Kalp atışlarının hızlanması, midenin bulanması, sinirli ve gergin olma gibi bedensel belirtileri kapsar (Öner, 1990).

Lisede öğrencilerle yapılan araştırmada sınav öncesinde kaygılarının arttığı ve sınavdan bir kaç gün önce de kaygılarının yükseldiği belirlenmiştir (Şahin, Günay ve Batı, 2006). Yapılan bir araştırmada yer alan bireylerin %46’sının sınav kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür (Yıldırım,2007). Sınav kaygısının öğrencileri nasıl etkilediğine bakılan bir başka çalışmada üniversite sınavına hazırlık yapan öğrencilerin, genel cerrahide yatan hastaların kaygı seviyesinden daha yüksek kaygılarının olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler genelde “uyku sorunu yaşadıklarını”, “kazanamazlarsa çok kötü olacağını”, “yeme sorunu yaşadıklarını”, “yaşamdan keyif almadıklarını” ifade etmişlerdir (Baltaş, 1992). Ayrıca bir çok çalışma da sınav kaygısının yüksek olmasının akademik başarı düzeyinin düşmesine neden olduğu ve öğrencilerin istedikleri performansı sergileyemediklerini göstermiştir (DordiNejad vd., 2011; Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002; Yıldırım ve Ergene, 2003).

2.1.1. *Sınav Kaygısının Fizyolojik Etkileri*

Sınav kaygısı sebebiyle fizyolojik boyutta oluşan kalp çarpıntısı, nefes daralması, ağız kuruması, ağrılar, mide bulantısı gibi rahatsızlıkların yanı sıra vücut işlevlerinde de bozulmalar meydana gelmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaya göre, fizyolojik boyutta yaşanan sorunlar düşünce boyuttaki tepkilerin bir neticesi olarak meydana gelmiştir. Bu fizyolojik boyuttaki ve düşünce boyutundaki etkiler birbirinin etki düzeyini yükseltmekte ve böylece bir kısır döngü şeklinde devam etmektedir. Sınav tarihinin yaklaşması sonucunda düşünce boyutundaki etkiler ve fizyolojik etkiler artmaya başlamaktadır (Öner, 1990). Sınav kaygısına tabi olarak oluşan fizyolojik belirtiler, organizmada yer alan sempatik ve parasempatik sinir sistemlerinden meydana gelen Otonom Sinir Sistemi gibi sistemler aracılığıyla açıklanmaktadır. Sözü edilen sempatik sinir sisteminin işlevleri kalp çarpıntısı, kan basıncının yükselmek, kasları gevşetmek ve vücut sıcaklığını azaltmak olarak ifade edilmektedir. Sempatik sinir sistemi kaygı halinin yönetimi görevini üstlenmektedir. Parasempatik sinir sistemi ise mide bezlerinin salgılarını artıran, kan basıncını yavaşlatan, çarpıntı düzeyini azaltan ve vücut sıcaklığını yükselten işlevleri gerçekleştirmektedir. Buna ek olarak parasempatik sinir sistemi organizmanın sakin olduğu zamanlardaki faaliyetlerini sürdüren bir sistem olarak ifade edilmektedir (Kalat, 2009).

2.1.2. *Sınav Kaygısının Davranışsal Etkileri*

Sınav kaygının oluşması sebebiyle meydana gelen davranışsal değişimlerin başında sinirlilik gelir. Bireyler soru çözerken soruyu hızlıca okuyup geçebilmekte ya da sürekli yeniden okuyarak cevabından emin olamamakta ve böylece çok fazla zaman kaybedebilmektedirler. Bazen de sınav kaygısı ders çalışamama, ders çalışmaya başlayamama gibi davranışsal boyutta kaçınmaya da sebep olabilmektedir (Akçakaya, 2012).

2.2. Bilişsel Davranışçı Terapi

Aaron Beck 1960'ların başında, “bilişsel terapi” olarak adlandırdığı bir psikoterapi içeriği geliştirmiştir. “Bilişsel terapi” alanındaki uzmanların büyük bir kısmı tarafından artık “bilişsel davranışçı terapi” olarak ifade edilen yaklaşım zamanla davranışçı yaklaşımdan da etkilenmiştir. Beck; depresyon tedavisinde kullanılmak üzere, kısa süreli, “an”a odaklanan ve yaşanan problemleri çözmeye ve işlevsel olmayan (doğru olmayan ve/veya yardımcı dokunmayan) düşünceler ve davranışları işlevsel düşünceler ve davranışlarla değiştirmeye yönelik bir psikoterapi hazırlamıştır (Beck, 1964). O zamandan bu yana Beck bu terapiyi,

şaşırtıcı şekilde, geniş çapta bozukluk ve sorunları olan, farklı kitlelere başarılı bir şekilde uyarlamıştır. Bu uyarlamalar söz konusu tedavinin odaklandığı noktaları, kullandığı teknikleri ve uzunluğunda değişikliğe neden olmuş ancak teorik varsayımlar sabit kalmıştır. Beck modelinden alınan bilişsel davranışçı terapinin tüm şekillerinde; tedavi, bir bilişsel formülasyona, belirli bir rahatsızlığı betimleyen davranış stratejilerine ve inançlara dayalıdır (Alfred ve Beck, 1997). Beck, bilişsel davranışçı terapiyi geliştirdiğinde, Epictetus'tan, Karen Horney, Alfred Adler, George Kelly, Albert Ellis, Richard Lazarus ve Albert Bandura gibi kuramcılara kadar bir çok farklı kaynaklardan yararlanmıştır (Beck, 2020).

Bilişsel davranışçı terapinin özelliklerini paylaşan ancak kavramsallaştırmaları ve terapideki vurguları belirli bir noktaya kadar değişiklik gösteren birçok bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı vardır. Bunlar akılcı duygusal davranış terapisi (Ellis, 1962), diyalektik davranış terapisi (Linehan, 1993), problem çözme terapisi (D’Zurilla ve Nezu, 2006), kabullenme ve bağlılık terapisi (Hayes, Follette ve Linehan, 2004), maruziyet terapisi (Foa ve Rothbaum, 1998), bilişsel işlem terapisi (Resick ve Schnicke, 1993) ve diğerleri yer almaktadır.

Bilişsel davranışçı terapi; işlevsel olamayan düşüncenin, tüm psikolojik bozukluklarda temel sorun ve çok yaygın olduğunu öne sürmektedir. İnsanlar düşüncelerini duruma göre daha gerçekçi ve uyarlanmış halde değerlendirmeye daha gerçekçi ve daha uyarlayıcı bir yolla değerlendirmeyi öğrendikleri zaman duygu durumlarında ve davranışlarının daha iyiye gittiğini görebileceklerdir. Örneğin, depresif olduğunuz zamanlarda bazı durumları kontrol edemediğinizde, zihninizde birçok “otomatik düşünce” oluşur: “İstesem de bir şey yapamam.” Bu düşünce daha sonra duygularınız tetikler ve kendinizi üzgün hissedersiniz. Sonrasında davranışınızı da etkiler ve oturduğunuz ya da yattığınız yerden kalmazdan kıvrılırsınız. Ancak bu düşünceyi tekrar değerlendirerek gerçekliğiniz test ederseniz aşırı genelleme yaptığınızı ve aslında yaşamda birçok şey yattığınızı fark edebilirsiniz. Düşüncenize bu yeni bakış açısıyla baktığınızda muhtemelen duygularınız daha olumlu olacak ve daha işlevsel davranışlar sergilemenize yardımcı olacaktır.

Terapide hedef, danışanların düşüncelerini gerçekçi bir biçimde ele almalarına yardımcı olmak ve bu sayede duygusal ve davranışsal olarak değişimi sağlamaktır (Beck, 2014). Psikopatoloji ile ilişkili bu bilişsel yapı temel inançlar, ara inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Bireylerin kendileri, diğer insanlar ve dünya hakkında sahip oldukları, genelleştirilmiş, koşulsuz olarak inanılan inançlar ve katı fikirler temel inanç olarak adlandırılır. Temel inançlar çaresizlik, değersizlik, sevilme olmamak üzere üç grupta toplanmıştır. Ara inançlar ise temel inançlardan ortaya çıkan, bireyim benlik algısını ve duygularını etkileyen varsayımlar ve kurallardır (Türkçapar, 2019). Temel inançlar

koşulsuz ifadeler içerirken (örneğin “başarısızım”, “sevilmiyorum”) ara inançlar ya da varsayımlar “eğer....öyleyse” şeklinde (örneğin, “eğer başarılı olursam kabul görürüm”) koşullu ifadeler içerir (Wells, 1997). Otomatik düşünceler ise bir durumda anlık olarak zihnimizde beliren; yönlendirilmeden, kendiliğinden ortaya çıkan ve daha çok duygusal sıkıntı anlarına eşlik eden düşünceler, imajlardır (Türkçapar, 2019). Temelleri temel inançlara dayanan bu düşüncelerin doğruluğu sorgulanmadan kabul edilir ve genellikle bu düşüncelerin farkında olunmaz; otomatik düşünceleri keşfedebilmek için genellikle özel bir dikkat gerekir. (Beck, 1997, Beck ve Alford, 2009).

Bilişsel davranışçı terapi seanslarında ele alınan ara inanç ve temel inançların değişimi zaman alırken, otomatik düşünceler değişime daha açıktır. Bu nedenle seans sürecinde yapılan bilişsel müdahalelerin ilk basamağı otomatik düşüncelerin ele alınmasıdır. Bunun için öncelikle danışanın yaşadığı sorunla ilişkili olan otomatik düşüncelerin keşfedilmesi ve daha sonra farklı tekniklerle bu düşüncelerin ele alınarak gerçeğe uygun hale dönüştürülmesi hedeflenir (Beck, 2014). Otomatik düşünceler doğrudan sorular, yönlendirilmiş keşif, davranış deneyleri, en kötü senaryo tekniği, otomatik düşünce veya olumsuz duygu kaydı gibi tekniklerle keşfedilebilir. Otomatik düşüncelerin içeriğine yönelik müdahaleler ise kanıt inceleme, alternatif açıklama bulma, çifte standart ve otomatik düşüncelerdeki bilişsel işleme tiplerini bulma gibi teknikleri içermektedir (Türkçapar, 2019). Her bireyde bulunan ancak gerçeğe uygun olarak kullanılmadığında duygusal sıkıntıya yol açan bu bilişsel işleme tiplerinden bazılarının aşağıda yer verilmiştir (Beck ve Alford, 2009; Erten Tatlı, 2020; Türkçapar, 2019;):

- **Ya hep ya hiç tarzı düşünme:** Her türlü tecrübenin iki uç düşünce olarak değerlendirilmesidir. Bir şey ya tamamen vardır ya da tamamen yoktur. Bir işi yapan kişinin “Eğer kusursuz yapamadıysam berbat birisiyim.” şeklinde düşünmesidir.
- **Felaketleştirme:** (Ayrıca falcılık olarak da adlandırılır.): Olması daha yüksek sonuçların dikkate almadan gelecekteki durumun olumsuz olacağı görüşünün olmasıdır. *Örneğin:* “Sonuçta çok üzüleceğim, hiçbir şeyi doğru biçimde yapmayı beceremeyeceğim.”
- **Olumluyu daha az görmek ve yaptığı şeylerin yetersiz olduğunu düşünmek:** Olumlu tecrübeleri ya da işleri mantığa uygun olmayan biçimde değerli olmadığı söylenir. *Örneğin:* “Bu dersteki sınavda iyi yaptım ama bu bilgili olduğum anlamına gelmez. Şansım yanımadıydı.”
- **Etiketleme:** Eldeki kanıtların daha az kötü sonuçlara yol açabileceğini detaylıca düşünmeden bir etiketleme yapılmasıdır. *Örneğin:* “Değersiz biriyim. O başarısız biri.”

- **Büyütme/Küçültme:** Kişinin kendini, başkasını ya da olayı değerlendirdiğinde var olandan daha büyüterek ya da küçülterek yorumlamasıdır. *Örneğin:* “Sınavlardan iyi not almam benim zeki olduğumu göstermez.”
- **Seçici Soyutlama (Zihinsel Filtreleme):** Yapılan işlerin tamamını görmek yerine olumsuz bir noktaya odaklanırsınız. *Örneğin:* “Kişi kendini değerlendirdiğinde; ben genelde kötü notlar alan biriyim (yüksek olsa da)”
- **Akıl Okuma:** Karşısındakinin veya başkalarının ne düşündüğünü bildiğine inanılmasıdır. Başarısızlık detaylıca düşünülür. *Örneğin:* “Bu ders hakkında hiçbir fikre sahip olmadığımı düşünüyorum.”
- **Aşırı Genelleme:** Mevcut olayın çok ötesinde çıkarımlar yapılmasıdır. *Örnek:* “Matematik yazılısında başarısız olduğum için bundan sonraki tüm yazılılardan kötü notlar alacağım.”
- **Kişiselleştirme:** Başkalarının davranışlarını doğrulayacak bir kanıt yokken, mantıklı açıklaması olmadan başkasının size kötü davrandığını düşünürsünüz. *Örneğim:* “Ben kendisine selam vermediğim için arkadaşım benimle konuşmadı.”
- **“-Meli”, “-Malı” İfadeleri :** Kişinin belli kurallarının ve zorunluluğunun olması, bu zorunlulukların getirdiği beklentilerin karşılanmamasının çok kötü algılanmasıdır. *Örneğin:* “Sınav zor da olsa başarısız olmamalıyım. Kötü not almak affedilemez.”
- **Dar Bakış Açısı:** Bir durum ya da olayın sürekli olumsuz yanlarının görülmesidir *Örneğin:* “Öğretmenim yaptığım hiç bir olumlu şeyi görmüyor. O anlayışsız biri.”

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

2.3.Dikkat

2.3.1 Dikkatin Tanımı

Dikkatin tanımını ilk defa William James yapmıştır. James'in açıklamasına göre birden fazla düşünce ya da nesnelerden birinin canlı ve belirgin biçimde zihne alınmasıdır. Dikkatin merkezinde, bilinçli olma, odaklanma ve yoğunlaşma vardır. Aynı zamanda dikkat, bazı şeylerin diğerlerine göre daha etkili şekilde ele alınmasıyla seçimidir (Tiryaki, 2000). Dikkat, duygu ve düşünceleri bir durum ya da nesne üzerinde toplayabilme uyanık olma durumudur (TDK, 2017). Dikkat, duygu ve düşüncelerin bir problem veya durum etrafında toplanması, bilincin uyanıklık halidir (BSTS/Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974). Dikkat, bir durumda öncelikli olanın belirlenmesi, düzenlenmesi, sıralanması ve planlanması gibi kavramların toplamı olarak açıklanabilir (Yazgan, 2002). Kapasitesi sınırlı olan dikkatin kişilere göre farklılık göstermesi gibi kişide de farklı durum ve zamana göre değişiklik gösterebilir (Küçük ve ark, 2009).

Dikkat, bireyin dokunarak, işiterek, görerek ulaşabildiği ve farkına vardığı etrafındaki uyarıcıları yönlendirmesi olarak açıklanmaktadır (Irak ve Karakaş, 2002). Enns (1990) dikkatin, bireyin sosyal çevresinden ve bedensel tepkilerinden gelen bilgilerin zihinde birleşerek başladığını belirtir. Dikkat; duygu, düşünce, bilişler ve algılama ile çevreden gelenlerden oluşan amaçlar doğrultusunda seçimlere odaklanma yeteneğidir (Budak, 2005). Dikkat tüm düşünce ve davranışları organize eden bir işleve sahiptir.Örneğin; bilgi sahibi olmak, bir aktiviteyi sürdürmek ve sonuçlandırmak, uygun zamanda bir çalışmadan diğerine geçmek gibi yetileri içerir (Bennett, Bewick ve Linton, Malia, Raymond, 1998, Karaduman, 2004).

Dikkat, bilincin açık olması ve anlamaya uygun olması durumudur (Rapp, 1982). Dorsch (1987) için dikkat ise, bir durum, olay veya düşünceye yönelik olma halidir. Camman ve Spiel (1991) de dikkati, düşüncenin bir noktaya belirli bir süre yönlendirilmesi ve bu sürede diğer uyarıcılardan uzak durması olarak açıklamıştır. Eggen ve Kauchak (1992) dikkati, uyarıcıya ya da uyarıcılara tepki vermek amacıyla yönelme olarak ifade eder. Ellis ve Hunt (1993) dikkati zihnin bir olay veya durum üzerine yoğunlaşarak konsantrasyon sağlaması olarak tanımlamıştır. Ott (1994) da dikkati, duyu organları aracılığıyla bir olay, kişi, davranış yada bilgiye yönelme düzeyi olarak açıklamıştır. Er (2002) de dikkati duyuusal kayda ulaşan bilgilerin bir kısmının, bilgi işleme sürecinde seçmenin bir aşaması olduğu şekilde açıklar. Karaduman (2004) dikkati bilişsel faaliyetlerin bir durum ya da kişi üzerine odaklanması olarak ifade eder. Dikkat, algılamadaki seçici ve aktif öğelerden birine verilen addır (Yaycı,

2007). Gözalan (2013) dikkati uyarının farkına varmak şeklinde açıklamıştır.

Öğrenme konusunda da dikkat oldukça önemli bir yere sahiptir (Özbay, 2003). Dikkat, öğrencinin ders esnasında arkadaşlarının konuşmalarına mı, yoksa öğretmenin anlattıklarına mı odaklanacağını belirler. Kişinin dikkat düzeyi ne kadar fazlaysa zihinsel aktiviteleri o kadar iyi çalışır. Ancak dikkat seviyesi ne kadar düşükse zihinsel aktiviteler o kadar ağırlaşacak ve kişi o işi tamamlamamak için çeşitli sebepler bulacaktır (Güllü, 2012).

Ratey'e (2001) göre de dikkat, yalnızca uyarının fark edilmesinde değil, algılanan uyarıcıların dengelenmesi ve uygun olanın seçilmesinde de önemlidir. Dikkat, bir süzgeç yada seçim yapmak için filtre görevindedir. Yani önemli olanları seçerek önemli olmayan bilgi ve uyarıcılarda eleme yapar (Aydın, 2011). Dikkatin seçim yapabilmesi ve süreklilik göstermesi için organizmayı sürekli uyarmak gerekir. Ancak uyarıcıların özelliği ve şiddetinde bir değişiklik yoksa, zihin bu uyarana uyum sağlar ve bir süre sonra tepki vermeyi bırakır. Bu durumda da dikkat başka bir yöne kayar (Cüceloğlu, 1994).

Peacock (2003), dikkatin algılamayı etkilediğini; hafıza, öğrenme ve diğer işlevleri birleştirdiğini belirtir. Dikkat, diğer tüm davranış ve düşünceleri organize eden bir görece sahiptir. Düşüncenin bir noktaya belirli bir süre odaklanarak diğer uyarılardan uzak durmasıdır (Cammann ve Spiel, 1991, s.11). Solso, MacLin ve MacLin (2011, s.95)'e göre dikkat, bilişsel çaba göstermenin duyuşsal ve bilişsel olaylara yönlendirilmesidir. Selçuk ve Öztürk (1992, s.72) ise dikkat, bireyin öğrenilecek konuya yoğunlaşmasıdır.

Dikkat, bireylerin hayati fonksiyonlarını gerçekleştirebilmesi, öğrenmesi ve hayatta kalabilmesi adına çok farklı alanlarda göstermesi gereken temel becerilerden biridir. Düşünmenin temelini oluşturan dikkat, yaşamın başlangıcında genel uyarılma ve seçicilikle beraber bilişsel işlevlerin de öncü işareti olarak değerlendirilmiştir (Bornstein, 1990; Santrock, 2012).

2.3.2. Dikkate Etki Eden Unsurlar

Dikkatin; kişinin psikolojik durumundan, çevresinden, fiziksel ve biyolojik yapısından etkilendiği bilinmektedir. Bu etkenler dikkate bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda da olumsuz etki yapmaktadır (Aydın, 1999).

Aydın(1999) dikkate etki eden faktörleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Bilişsel faktörler; kişinin zeka düzeyi ve bilişsel süreçlerin nasıl işlediği
- Hazırbulunuşluk; kişinin durumla ilişkili bilişsel yeterlilik durumunun ve devinimsel becerilerinin uygunluğu

- Kişinin mevcut durumdaki uyarıcıları (beslenme alışkanlıkları, uyku durumu, yorgunluk düzeyi, ortamın ısısı, ortamın sesi ve ışık seviyesi)
- Kişinin fazla veya az motivasyona sahip olması
- Kişinin bir amacının olmaması yada amaçlarının belirgin olmaması
- Kişinin başarısız olacağını düşünmesi ve/veya başarı yaşamamış olması
- Kişinin kendini aşırı gergin ve/veya aşırı endişeli hissetmesi
- Kişinin eğitim yaşamının ihmal edilmesi
- Psikolojik faktörler ve/veya yaşadığı travmalar
- Hormonların etkisi (ör: tiroid bezinin az veya fazla çalışması)

Dikkat seviyesi gün içerisinde farklılık göstermektedir. Çocukların dikkat seviyeleri sabah 07.00-11.00, akşam 16.00-20.00 saatleri aralığında en yüksek seviyede iken, öğlen 13.00-15.00 saatlerinde arasında en düşük seviyededir. Dikkati etkileyen diğer etmen de cinsiyettir. Kızların dikkat düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kahvaltının düzenli biçimde yapılması da dikkati olumlu etkiler (Barchmann vd. 1991).

Dikkati toplamak ve sürdürmek için iç ve dış faktörler mevcuttur. Dış faktörler; ses düzeyi, ortama ait şartlar, teknolojik cihazlar, bireyin kendini yorgun yada enerjik hissetmesi, uzun süreli hastalıkların olması şeklinde sıralanabilir. İç faktörler için de kişinin yaşadığı psikolojik durum söylenebilir (Lauster, 1975).

Wagner (1991) okulda dikkati sürdürme ve toplamaya ait faktörleri, ilgi düzeyi ve başarıya ait motivasyonun düşük olması, öğrencinin sınavdan ve okuldan korkması, verimli ders çalışma tekniklerine ait bilgiye sahip olmaması şeklinde ifade etmektedir.

2.3.3. Dikkat Türleri

2.3.3.1. Seçici Dikkat

Birbiriyle ilgili olmayan uyarıcılar içerisinde uygun olanın seçimi, diğer uyarıcıların devre dışı bırakılarak belirli bir uyarana yönelilmesidir. Kişinin kendi kontrolündedir. Bireylerde bu yeti olmasaydı, olay ve uyarılara doğru tepki verilmesi mümkün olmazdı (Öncü ve Şenol, 2002). Seçiciliği belirleyen bireyin amaçları ve ihtiyaçlarıdır. Amaç ve ihtiyaçlar değişiklik gösterdiğinde yeni ihtiyaçlara yönelir (Güneş, 2004). Seçiciliği yüksek bireyler; dikkatlerini amaçlarına uygun uyarıcılara yönlendirebilirlerken, düşük olan bireyler amaçlarına uygun olmayan uyarıcılara yönelirler (Yaycı, 2007). Dikkatin bir uyarıcıya yönelenerek diğer uyarıcılara yönelmemesi seçici dikkati meydana getirir (Kornhuber, 1984).

Brouwer ve Van Zomeren (1994)'e göre seçici dikkat, bireyi rahatsız eden unsurları

bastırma ve bir ya da iki uyarıcıya odaklanma kapasitesir. Kişi, etrafındaki belirlediği bir kaynağa yönelme kabiliyetine sahiptir (Lauster, 1999). Eğer seçici dikkat becerisi olmasaydı, organizma çevresindeki bir çok unsura tutarsız biçimde tepki verirdi (Kolb, 1996).

Seçici dikkat ile ilgili örnek verilecekse; kalabalık bir ortamda bir konuşmayı özellikle dinlemeye çalışmak verilebilir. Seçici dikkat düzeyi yüksek bireyler çoğunlukla ilgilenecekleri olay, durum ya da kişilerle ilgilenir ancak bu yetisi düşük olan bireyler bu ilgiyi göstermekte zorlanırlar ve çevresel etmenlerle ilgilenirler (Kuşcu, 2010). Organizma dikkatini çeken uyaranları belleğe aktarır eşleştirme yapar. Burada kısa zamanlı olarak depolanan bilgiler, ihtiyaçlar ve yaşantılarla ne düzeyde örtüşürse ön öğrenme ve tekrarlarla organize edilir ve sonra uzun süreli hafızaya gönderilir (Aydın, 2000).

2.3.3.2. Sürdürülebilir Dikkat

Dikkatin belirli bir zaman içerisinde bir uyarıcıya yoğunlaşması ve bunu sürdürmesi anlamındadır. Okuldaki görevlerin yerine getirilebilmesi için öğrencinin dikkatini sürekli şekilde aktif olması gerekir (Baddeley, 1997). Sürdürülebilir dikkat yetersiz olan öğrencilere verilen görevlerde başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. Sürdürülebilir dikkate verimli okuma örnek verilebilir. Yoğunlaştırılmış dikkat, akıcı şekilde okuma ve okuduğunu anlamak için ön koşullardan biridir. Sürdürülebilir dikkat düzeyi yetersiz öğrenciler verilen görevlerde zorlandıkları görülmüştür. Okumakta zorluk yaşama ve dikkat eksikliği, okulun ilk yıllarında okuma becerisinin düşük olmasına neden olur. Okuma düzeyi düşük öğrenciler düşüncelerini de ifade ederken güçlük yaşarlar (Çetinkaya ve Yıldız, 2017).

2.3.3.3. Yoğunlaştırılmış Dikkat

Çevrede birçok uyarıcı varken bireyin belirlenen uyarıcıya yoğunlaşma yetisidir. Yoğunlaştırılmış dikkatte bireye birden çok uyarıcı arasında bir uyarıcıya yoğunlaşması istenir. Yoğunlaştırılmış dikkatin alt bileşeni olarak sözel dikkati fazla çalışarak ve eğitim alınarak geliştirebiliriz (Korkmaz, 2000). Görsel dikkat de görsel bir ürünle verilen uyarana odaklanmasıdır (Tsotsos, 2011).

2.4. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin bir durumda nasıl uyum sağladığını, iletişim yöntemlerindeki farkındalığını ve esnekliği konularındaki özgüvenini ele almaktadır (Martin ve Anderson,

1998). Bilişsel esneklik, kişinin beklenmedik bir durumla baş başa kaldığında uyum sağlayabilme ve yeni çözüm yolları üretebilmesi olarak açıklanmıştır (Çuhadaroglu, 2013).

Bilişsel esneklik; güçlük yaşanan durumları kontrol altına alınabilir şekilde algılama eğilimi; yaşamı sürdürürken oluşan insan davranışlarını, olayları ve birden fazla açıklamaları olabileceğinin fark etme becerisi; zorlayıcı durumlar karşısında farklı çözümler üretme becerisi olmak üzere bu üç özelliği kapsar (Denis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik, yaşanan ortamdaki kural ve kavramlar değişiklik gösterse de bunlar arasında geçiş yapabilme becerisidir. Bu beceri, koşullar değişiklik gösterse de bireyin o koşullara uyum sağlamasıdır. Bireylerin hayatındaki o andaki koşullarına uygun çözümler üretmesini ve bu koşullara olumlu şekilde bakmasını sağlamaktır. Bilişsel esneklik seviyesi düşük kişiler olaylar karşısında farklı çözümler üretmekte sorun yaşayabilirler ve bu olaylar kişileri çaresiz bir duyguya sürükleyebilir (Dalkılıç, 2017, s. 216-217).

Bilişsel esneklik kavramını açıklamaya yönelik çeşitli incelemeler yapılmıştır. Bandura (1986), davranışlarımızın ve kişilik yapımızın, çevreyle olan etkileşimlerle oluşan bilişsel ve duygusal sistemin etkileşimiyle oluştuğunu bildirmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin düşüncelerindeki esnekliğe yönelik istekli olmayı, uyumu ve etkili davranışlarla sonuca ulaşmaktaki yeterliliği ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, çeşitli durumlarda kurdukları iletişim biçimleriyle birlikte kendilerini daha rahat hissetmektedir. Bu sayede bireyler, sorun yaşadıklarında bunu çözebilirler ve sorumluluk alabilirler (Anderson, Martin, ve Thweatt, 1998).

Bilişsel esnekliğe sahip olanların, sahip olmayanlara göre bazı noktalarda kişilik özelliklerinin farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olanlar, var olan duruma dikkatli bir şekilde odaklanabilir, değişime açıktır ve sorunları çözümleyebilmek ister. Bilişsel esnekliği olmayanların ise dikkatleri dağınık olmakla birlikte değişime karşı direnç gösterir ve yeni durumlar karşısında ne yapacaklarını tam olarak bilemezler (Grabowski ve Jonassen, 1993).

Duyguları anlayabilmek, bireylerin uyumunu ve sorunlarını çözebilme becerisini kolaylaştırmaktadır. Empatik eğilimle birlikte bir başkasının bakış açısıyla olayları değerlendirmek, karşısındaki bireyin duygularını anlayabilmek, bilişsel esneklikle daha kolay biçimde gerçekleşebilmektedir (Gardner, 1993; Goleman, 1996). Bilişsel esneklik, kişinin farklı çözümlerinde farkına varmasını sağladığı için başkalarının ne hissettiğini anlamayı da kolaylaştırdığı savunulmaktadır (Martin and Rubin, 1995).

Anderson and Martin (1998), bilişsel esnekliğin oluşumu, esnek olmaya istekli olabilmekle ilişkilidir. Birden fazla çözüm yolunun olduğunun farkında olmak, sorunlara

yönelik çeşitli arayışlara girmeyi sağlamaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip olabilmek, bireyin bu durumu istemesiyle ilişkilidir. Gerektiği durumlarda davranış değişikliğine giden ve uyumlu davranışlar sergileyen bireyler, bilişsel esnekliğe daha yatkındır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sınav Kaygısıyla İlgili Araştırmalar

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

Demirci ve Erden (2014), bilişsel davranışçı yaklaşım temelli grupla psikolojik danışma programının sekizinci sınıfta okuyan sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda yaşları 12-14 arasında değişen 149 öğrenciden veri toplanmış, araştırmaya dahil olma ölçütleri karşılayan 37 öğrenci deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubuna her biri yaklaşık 90 dakika devam eden sekiz oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma programı uygulandığı sırada kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığını, kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinde ise bir değişim olmadığını; geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşımın sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Taşpınar-Göveç (2014), bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama tekniklerinin sınav kaygısına etkisini karşılaştırmıştır. Bir okulun onuncu ve onbirinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 32 öğrenci bilişsel davranışçı terapi, psikodrama ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. BDT grubuna 8 oturum, psikodrama grubuna ise 10 oturumluk psikolojik danışma programı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma bulguları hem psikodrama hem de BDT grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak azaldığını, bununla birlikte psikodrama grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki azalmanın BDT grubuna göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

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

Coşaner ve Serin (2012) çalışmalarında, 8. sınıf öğrencilerine Grup Rehberliği Programı kullanılarak sınav kaygı düzeyleri üzerinde ne ölçüde bir etkisinin olduğu incelemişlerdir. Araştırma kapsamında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmaya toplamda 50 öğrenci dahil edilmiş ve öğrencilerin 26'sı deney grubunda 24'ü de kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Sınav Kaygı Envanteri" kullanılmışlardır. Deney grubuna 10 hafta boyunca her hafta bir kez "Sınav Kaygısıyla Başa Çıkama Programı" uygulanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde program eğitimi gören ya da görmeyen öğrencilerin duyuşsal ve kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, kuruntu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Aghaie ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülen çalışmada sınav kaygısını azaltması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında İran'da bulunan 23 öğrenciye bilişsel davranışçı terapi metodu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı terapi metodunun sınav kaygısının azaltma amacıyla yürütülen çalışmalar için uygun bir metot olduğu tespit edilmiştir (Konyalıoğlu, 2013).

Duman (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada, yine 8.sınıfta okuyan öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı seviyeleri ile sınav kaygısı seviyeleri farklılık göstererek ana-baba tutumları ile beraber ele alınmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı seviyeleri ile cinsiyeti arasında manidar bir fark bulunmazken, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre sınav kaygısı seviyesinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin durumluk kaygı seviyeleri ile derslerdeki başarı seviyeleri değerlendirmesi, sürekli kaygı ve sınav kaygısı seviyeleri arasında manidar bir farklılık çıkmıştır. Bu sonuca göre, başarısının

düşük olduğunu düşünen öğrencilerin sınav kaygısı, sürekli kaygı ve durumluk kaygı seviyeleri, başarısının yüksek olduğunu düşünen öğrencilere göre daha yüksek seviyededir.

Chapell vd. (2005) ise üniversite öğrencileri ve üniversite eğitimini tamamlamış bireylerde akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üniversite öğrencileri ve üniversite eğitimini tamamlamış bireylerden meydana gelen iki grupta çalışmıştır. Çalışma neticesinde, sınav kaygısının akademik başarıyla negatif yönde manidar bir ilişkisi gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileri ve üniversite eğitimini tamamlamış bireylerde, kızların hem akademik başarı düzeyleri hem de kaygı düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Peleg-Popko (2004)'nın sınav kaygısı ve sürekli kaygının ilişki düzeyine baktığı araştırmasında ergenlerde ailenin ayrımlaşması, sınav kaygısı, benliğin ayrımlaşması ve bilişsel performans arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırma dikkat çekmektedir. Bu çalışma neticesinde benliğin ayrımlaşması ile bilişsel performans ile pozitif yönde, sürekli kaygı ve sınav kaygısı arasında negatif yönde, manidar bir ilişki bulunmuştur.

Cassady (2004)'nin, bilişsel sınav kaygısı ile sınav performansı ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı bir başka çalışmasında, örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Bu araştırma sonucunda sınav kaygısı ve sınava hazırlık seviyesi, sınav performansı düzeyi ve sınava yönelik düşüncelerin puanlarının negatif ve manidar ilişki gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar da, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin, girecekleri sınavları zorlayıcı bir durum olarak düşündükleri, sınava istenilen düzeyde hazırlanamadıkları, sınav anında dikkatlerini toplayamadıklarını bu nedenlerden ötürü de düşük performans göstererek düşük puanlar aldıkları belirtilmiştir.

Sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarda, akademik performans ve akademik başarıyla olan ilişkiye çok sık yer verildiği görülmüştür. Örneğin Cassady ve Johnson (2002), sınav kaygısı oluşturan boyutlardan biri olan bilişsel boyutu ölçebilmek adına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test)'ni geliştirdiği araştırmasında, akademik performans ile bilişsel sınav kaygısının ilişkilerini de ele almıştır. Çalışmada, sınav kaygısı ile akademik performansın birbiriyle ilişkili olduğu ve kaygının yüksek olduğu bireylerin sınavlardan düşük puanlar aldıkları, bunun yanı sıra Akademik Yetenek Testi'nden aldıkları puanların da düşük olduğu görülmüştür.

Başarır (1990), ortaokulda son sınıfta okuyan liselere giriş sınavına hazırlık yapan üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, sınav başarısının sınav kaygısı ve durumluk kaygısı ile ters yönlü anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Akademik başarının da sınav kaygısı ve durumluk kaygısı ile ters yönlü anlamlı ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Sınav

kaygısı düzeyleri düşük olan öğrencilerin, liselere giriş sınavlarında sınav kaygısı düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre başarı düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

2.5.2. Dikkat ile İlgili Araştırmalar

Antonio Fernández-Castillo ve María J. Caurcel(2015)'in yaptığı çalışmanın temel amacı, sınavlardan önce seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyon düzeyini değerlendirmektir. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme ve kaygı ile dikkat seviyelerinin azalması arasında olası bir ilişkiyi belirlemektir. 18-46 yaş arası 176 erkek ve 227 kadın olmak üzere toplam 403 üniversite öğrencisi çalışmaya katıldı. Bunlardan 169'u birinci sınıf, 118'i ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileriydi. 116'sı ise lisansüstü yüksek lisans öğrencisiydi. Bir sınava girmeden hemen önce Durum-Kaygı Envanteri ve D2 Dikkat Testi uygulandı. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların sınavdan önce daha düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin, daha yüksek düzeyde seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar; özellikle kaygı düzeyleri çok yüksek olduğunda, bunun yönlendirme ve uyarma işlevlerini aşırı etkinleştirebileceğini belirtmiş ve dikkat kontrolü kapasitesini azalttığı için kaygının dikkat üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve sınavlardaki performansı olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur.

Asan (2011), masa tenisi sporunun çocukların dikkat seviyesini ne düzeyde etkilediği ele aldığı araştırmasında çalışma grubu olarak Marmaris'in Bayır köyü İlköğretim okulundaki 9-13 yaş aralığındaki 80 öğrenciyi incelemiştir. Çalışmaya katılan deney grubunun yaş ortalaması $11,12 \pm 1,38$ yıl, kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması ise $11,25 \pm 1,39$ yıl olarak verilmiştir. 8 hafta süren çalışmanın öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına Burdon dikkat testi uygulanmıştır. Masa tenisi oynayan öğrencilerin ele alındığı bu çalışmada dikkat seviyeleri incelenmiş ve masa tenisi oynamanın dikkat özelliklerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Fabiano ve Pelham (2003), davranışçı yöntemler içeren sınıf müdahalelerinin, dikkat eksikliğini gidermek adına önemli bir tedavi metodu olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma, var olan bir davranışın değişim aşamalarının rapor edilmesini ele almıştır. DEHB tanısı alan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin davranışsal yaklaşımlarla nasıl bir yol aldığı kaydedilmiştir. Gözlemlere bakıldığında, davranışlarda düzelme olduğu ve yıkıcılık düzeyinde gerileme kaydedildiği görülmektedir. Öğrencideki gelişmeleri öğretmenlerin de bir çoğu fark etmiş ve öğrencinin sınıf kurallarına daha fazla riayet gösterdiği incelenmiştir.

Krowatschek ve Krowatschek (1996), dikkat düzeyini daha yüksek seviyeye getirmek

için kendi kendine yönerge verme ve bilgilendirme metotlarını denemiştir. Uygulama öncesinde çocuklara dikkatlerini toplamalarını nasıl yapacaklarını ve dikkatlerinin dağıldığı durumlarla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca rahatlama ve kendine yönerge verme metodları kullanılarak çocukların annelerinin olduğu ortamda çalışmaları kayda alınmış ve bilgi verme amacıyla toplantılar yapılarak anneleriyle oldukları ortamdaki hataları anlatılmıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Arık ve Ayçiçeği (1990), dikkat seviyesinin zaman içerisindeki değişimini göstermek için dikkat ölçeği kullanılmıştır. Çalışma neticesinde dikkat düzeyinin en düşük olduğu zaman sabah, en yüksek olduğu zaman ise öğleden sonra olduğu şekilde açıklanmıştır. Nedenini bulmak için sekiz deneğe glikoz yüklenmiş, aç ve tok halleri ile tekrar ölçülmüştür. Dikkat düzeyinin en yüksek olduğu zaman olarak glikoz yüklemesinden sonraki iki saat sonraki zaman bulunmuştur. Araştırma sonuçları da öğrencilerin kahvaltı yapmalarının dikkat düzeyleri açısından çok önemli olduğu ve aralarında ilişki olduğunu göstermiştir.

2.5.3. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Bozkurt (2019) yaptığı araştırmada, 12-16 yaş arasında 749 öğrencinin psikolojik sağlık düzeyi, bilişsel esneklik düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaç edinilmiştir. Bilişsel esneklik ile gelir seviyesi arasında manidar farklılık bulunmuştur. Gelir seviyesi yüksek olan bireylerin gelir seviyesi düşük bireylere göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Kömür (2018)'ün yaptığı araştırmada bireylerin stresle baş edebilme düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 200 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Kontrol ve alternatif alt boyutlarla cinsiyet arasında manidar farklılık kadınlar lehine gerçekleşmiştir. Kontrol ve alternatif alt boyutlarla annenin eğitim seviyesi arasında manidar farklılık çıkmamıştır. Kontrol ve alternatif alt boyutlarla babanın eğitim seviyesi arasında manidar farklılık görülmüş ve babası ilköğretim ve altı, lise ve lisans düzeyinde olan bireylerin alternatif seviyeleri, babaları yüksek lisans mezunu olanlara göre manidar şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Öz (2012) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin sosyoekonomik seviye, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre kaygı, uyum ve bilişsel esneklikleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 11-24 yaş arasında 1032 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerinin uyum ve kaygı seviyelerinin ortak sonuçlarının bilişsel

esneklik düzeyleri üzerinde manidar bir farklılık yaratmadıkları saptanmıştır.

Sacharin (2009) tarafından duyguların bilişsel esneklik düzeyine etkisini deneysel bir çalışma yaparak incelemiş ve çalışma kapsamına üniversitede eğitim gören toplam 77 öğrenciyi dahil etmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları düzenlemiş ve gruplara demografik sorular ve duygularını ifade edici bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmaya göre, rahatlama ve mutluluk, değişik esneklik çeşitlerine değişik biçimlerde etki etmektedir. Yapılan çalışmada olumlu duyguların bilişsel esneklikte her zaman olumlu etkiler yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınav kaygısına yönelik bilişsel davranışçı temelli (BDT) psikoeğitim programı geliştirilerek uygulanması sonucunda dikkat ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkiyi gözlemlemeyi amaçlayan yarı deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Zayıf deneysel desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır (Büyüköztürk,2018). Araştırmada, deney, kontrol ve plasebo grupları ile ön-test, son-test ölçümlerini içeren 3x2'lik karışık desene yer verilmiştir. İlk faktör bağımsız işlem gruplarını (deney , kontrol ve plasebo), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test) ifade etmektedir (Howwit, 1997). Araştırma deseni Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Sınav Kaygısı, dikkat ve bilişsel esneklik araştırmanın bağımlı değişkeni; BDT temelli psikoeğitim programının uygulandığı deneysel işlemler ve plasebo grubuna uygulanan 6 adet dünya klasikleri kitabı okuma uygulaması ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenmiştir. BDT temelli geliştirilen psikoeğitim programı 10 oturumdan oluşmaktadır. Bu program, 5 hafta boyunca her biri yaklaşık 50'şer dakika süren haftada ikişer oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmazken plasebo grubuna 6 adet dünya klasikleri kitabı okuma uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere verilen dünya klasikleri kitaplarının her birini tamamlamaları için en fazla 6 gün süre verilmiştir. Gruptaki her öğrencinin kitapların tamamını okuma süreleri 35-40 gün arasında zaman almıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	BSKÖ	Psikoeğitim	BSKÖ
	BEE	Programı	BEE
Kontrol	D2	İşlem Yok	D2

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Elazığ ilindeki 11.sınıf öğrencileri oluştururken, denekler 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Elazığ ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ahmet Kabaklı Fen lisesi'nde öğrenim gören onbirinci sınıf öğrencileri içinden belirlenmiştir.

Ahmet Kabaklı Fen lisesi'nde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerine Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. 12.sınıf öğrencilerinin YKS'ye (öğretim Kurumları Sınavı) hazırlık yapmaları nedeniyle akademik çalışmalar dışındaki çalışmalardan uzak durmaları ve okula sürekli devam etmemeleri göz önüne alınarak 11.sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. 116 öğrenciden veri toplanarak BSKÖ puanı en yüksek ilk 36 öğrenci ile görüşülmüştür. Puanları daha fazla olan öğrencilerin seçilme sebebi bu öğrencilerin sınav kaygısını diğerlerine göre daha fazla yaşamalarıdır. Deney grubunu oluşturmak için BSKÖ puanı en yüksek 12 öğrenci ile görüşülmüş ancak öğrencilerin çok farklı sınıflarda olmaları ve okuldaki bazı derslerden uzak kalacakları düşüncesiyle 3 öğrenci kontrol grubuna dahil edilmiştir. Son olarak deney, kontrol ve plasebo grubunda 12'şer öğrenci ile gruplar oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği

Bilişsel Sınav Kaygısı ölçeği, sınav kaygısının bilişsel boyutunu ölçmek için Cassady ve Johnson (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte sadece test sırasındaki bilişsel süreç ile ilgili değil, teste hazırlık sürecinde ve testin uygulanmasından sonraki bilişsel süreç ile ilgili maddeler de yer almaktadır. 1 (Bana hiç uygun değil) ile 4 (Bana çok uygun) arasında değişen 4'lü Likert tipi bir ölçekte 27 maddelik bir ölçektir. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınan puan 27'den 108'e değişmektedir. Yüksek puanlar, daha yüksek bilişsel sınav kaygısına sahip olma eğilimini yansıtır. Cassady (2004b) 27 ile 61 arasındaki puanların düşük bilişsel kaygı, 62 ile 71 arası orta düzeyde bilişsel kaygı ve 72 ile 108 arası yüksek bilişsel kaygı gösterdiğini belirtmiştir. Güvenilirlik analizleri, .91'lik Cronbach alfa ile yüksek düzeyde bir iç tutarlılığa işaret etmiştir (Cassady ve Johnson, 2002). Test-tekrar test analizi, lisans öğrencileriyle bir akademik dönem boyunca üçer kez olmak üzere zaman aralıklarında yapılmıştır (Cassady, 2001). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sırasıyla .94, .91 ve .88 olarak bulunmuştur (Cassady, 2001). Test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek olması, ölçeğin öğrencilerin bilişsel sınav kaygı düzeylerini farklı zamanlarda ölçmede tutarlı olduğunu

göstermiştir. Ayrıca ölçeğin Test Kaygısı Envanteri (Spielberger, 1980) ile ilişkili olarak yapı geçerliği vardır. Ölçekten iki örnek madde: “Testler sırasında kendimi başarısız olmanın sonuçlarını düşünürken buluyorum.” ve “Bir testin başında o kadar gerginim ki çoğu zaman doğru düşünemiyorum.” Bilişsel Test Kaygı Ölçeği, Cassady ve Finch (2015) tarafından ters maddeler çıkarılarak Bilişsel Test Kaygısı-Gözden Geçirilmiş (CTAR) olarak revize edilmiştir. Revize edilmiş versiyonda orijinal maddelere benzer 25 madde 1 (Bana hiç benzemiyor) ile 4 (Bana çok benziyor) arasında değişen 4'lü Likert tipi bir ölçekte yer almaktadır. Bilişsel Test Kaygı Ölçeği- 73 Revize, CTAR, Bozkurt, Ekitli, Thomas ve Cassady (2017) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Cognitive Test Anxiety Revised (T-CTAR) Türkçe versiyonunun uyarlama çalışması farklı lise türlerinden (Anadolu, fen, meslek okulları vb.) 1075 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasının ilk bölümünde 536 katılımcı ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış ve sonuçlar ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermiş ancak iki madde (22 ve 24) .30'un altında yüklendiği için çıkarılmıştır. 22. madde ise sınav sonrasında yapılan hataların farkına varma ile ilgiliydi ve yazarlar bu bileşenin sınav kaygısı ile doğrudan bir ilişkisi olmayabileceğini vurguladılar. Yazarlar ayrıca 24. maddenin Cassady ve Finch (2015) tarafından yürütülen orijinal ölçek geliştirme çalışmasında belirtilen bulgulara benzer şüpheli indeksleri olduğu konusunda hemfikirdir. Yazarlar, ölçekten maddelerin çıkarılmasında kültürel faktörlerin altında yatan bir açıklama bulmuşlardır. Analizin ikinci bölümünde Bozkurt ve ark. (2017) tek boyutlu yapıyı test etmek için 539 lise öğrencisi ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapmıştır. DFA sonuçları 23 maddelik T-CTAR'ın daha iyi uyum indeksleri sağladığını ortaya koymuştur, CFI = 0.988, TLI = 0.987, RMSEA = 0.041, SRMR = 0.053. Genel olarak, ölçek Türkçe formda 25 maddeden oluşmakta olup, iki madde çıkarılmıştır (madde 22 ve madde 24). Tek boyutlu olup ölçekte ters madde bulunmamaktadır. T-CTAR, .93'lük Cronbach alfa ile yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir.

3.3.2. D2 Dikkat Testi

1962'de Almanya'da endüstri alanında, sürücülerin beceri düzeylerini ölçme ve değerlendirmede kullanılmak için geliştirilmiştir. Dikkat, odaklanma ve algılama hızı kavramlarını ölçerek değerlendirmek için geliştirilmiştir. Testin günümüzde kullanılan standart hali Brickenkamp ve Zillmer (1998)'in iş birliğiyle oluşturulmuştur. Toker (1993) tarafından uyarlama yapılarak norm için çalışmaları yürütmüştür. Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Yayıcı (2007) tarafından yapılmıştır. D2 dikkat testi süre kısıtlaması olan, dikkatin seçicilik boyutunu ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Test 9 ve 60 yaş arasındaki kişilere grup ya da bireysel olarak uygulanabilir.

Test, uygulanacak kişinin bilgileri ve test sayfası olmak üzere iki sayfadan oluşmaktadır. oluşmaktadır. 14 satır ve satır içerisinde 47 tane sembol olmak üzere toplam 658 adet sembolü içerir. Testte “d” ve “p” harfleri yer almaktadır. Bu harflerin altında veya üzerinde toplamda bir, iki, üç ve dört tane çizgi bulunmaktadır. Testin uygulandığı kişiden üstünde iki tane çizgisi, altında iki çizgisi ve altında ve üstünde birer tane çizgisi olan “d” leri bulabilmesi istenir. Testte, çizginin altında ya da üstünde olma durumuna ve sayılarına göre “d” ve “p” harfleri 16 değişik tarzda bulunmaktadır. Her sıra için 20 sn verilmekte ve kişiden istenen sembollerin bulunması beklenmektedir. Testin puanlaması yedi farklı puanlamadan meydana gelir. Bunlar; TN (toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız), E1 (işaretlenmemiş veya boş bırakılmış d2’ler), E2 (işaretlenmemesi gerekirken işaretlenen d2 ve p’ler), CP (konsantrasyon performansı, doğru sayısı), TN-E (seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı), E (dikkat, Odaklanma puanı), FR’dır (sürdürülebilir dikkat, dikkat salınımı). Hesabı yapılan puanlar d2 Dikkat Testine ait norm tablosuna bakılarak üzerinden incelenip testi alan kişi ile ilgili yorumlama yapılır. %0,1-%10 arası dikkat eksikliğini gösterir ve patolojik durum olduğu düşüncesiyle psikiyatri birimine yönlendirilecek, %10-%25 arası dikkat eksikliği gözlemlenmiş ve eğitsel çalışmalarla normalleşebilecek, %25-%75 arası dikkat düzeyi uygun, %75-%90 arası dikkat düzeyi iyi, %90-%100 arası dikkat düzeyi çok iyi olan gruptur.

3.3.3.Bilişsel Esneklik Envanteri

Araştırmada bilişsel esneklik düzeyi ile ilgili verileri toplamak için Türkçeye uyarlaması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından yapılan “Bilişsel Esneklik Envanteri” kullanılmıştır. Kişilerin zorlayıcı durumlarda farklı, uyumlu, uygun, dengeli fikirler ortaya koyabilme yetisini ölçmek için hazırlanmıştır. 20 maddeden oluşan envanterden alınan puanlar ne kadar yüksek ise bilişsel esnekliğin de o kadar yüksek olduğu düşünülmektedir. İki alt boyuttan oluşan ölçeğin bu boyutları alternatif ve kontroldür. Tersine puanlanan maddeler 2, 4, 7, 9, 11 ve 17 numaralı maddelerdir. 2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17. maddeler kontrol alt boyutunu oluştururken diğer tüm maddeler alternatifler alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin uyarlamasında elde edilen Cronbach alfa değeri .81 dir (Gülüm ve Dağ, 2012). Güvenirlik analizleri sonucunda ise envanterin Cronbach alfa değeri .87 dir. Faktörler düzeyinde Cronbach alfa değeri Faktör 1 için .799 ve Faktör 2 için .886 dır. Bu çalışma için ölçeğin KMO değeri .922 ve Bartlett testi 4450,057 $p = .000$ olarak belirlenmiştir. Her bir madde için beşli likert tipi bir ölçektir, “hiç uygun değil”, “pek uygun değil”, “kararsızım”, “uygun” ve “tamamen uygun” seçeneğinden biri işaretlenir. 1’ den 5’e kadar puan verilmektedir.

3.4. Deneysel Uygulama

3.4.1. Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi.

BDT temelli psikoeğitim programı, Program araştırmacı tarafından Atalay (2018), Atalay (2019), Beck (2020), Hamamcı vd. (2020) Selvili, (2018), Germer ve Neff (2019), Güldal (2019), Kabat-Zinn, (2019)'in kitaplarından faydalanılarak hazırlanmıştır. Bu protokole ek olarak sınav kaygısına yönelik geliştirilen geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programlar incelenmiş (Erkan, 1994; Taşpınar, 2014; Ulusoy, 2016) konu ile ilgili alanyazın temelinde bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme egzersizleri gibi çok sık yer verilen teknikler göz önüne alınarak program son haline ulaştırılmıştır. Programda kullanılan etkinlikler ve materyaller yukarıda belirtilen konu ile ilgili yayınlardan ve Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği'nden (2018) temin edilmiştir. Programın geliştirilmesi sürecinde tez danışmanı ve alanda uzman iki tarafından yapılan dönütlerle son haline ulaştırılmıştır.

3.4.2. Bilişsel Davranışçı Temelli Psikoeğitim Programının İçeriği

Program toplam on oturumdan oluşmaktadır ve her bir oturum yaklaşık 50 dakikada tamamlanmaktadır. Programın içeriği ise sınav kaygısı, sınav kaygısının fizyolojik belirtileri, bilişsel modeli ve dikkat hakkında psikoeğitim, otomatik düşüncelerin tanıtılması, otomatik düşüncelerdeki bilişsel çarpıtmaları farketme, sokratik sorgulama, alternatif düşünce oluşturma ve davranışçı tekniklerden oluşmaktadır. Programın detaylı içeriği Ek 8'de yer almakta olup, oturumların temel amaçları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. BDT Temelli Psikoeğitim Programının Amaçları

1.oturum
• Grup üyelerinin tanışmaları, • Grup süreci ve grubun amaçları ile ilgili bilgi sahibi olunması • Grup kurallarının belirlenmesi, • Sorun alanlarının belirlenmesi
2.oturum
• BDT modelinin tanıtılması • Grup üyelerinin sınav kaygısını BDT modeli ile bilgilendirme. • Bireysel hedeflerin belirlenmesi.
3.oturum

-
- Duygulara neden ihtiyaç duyduğumuzun fark edilmesi ve ideal kaygı düzeyinin belirlenmesi
 - Sınav öncesi, sınav esnasında ve sonrasında ortaya çıkan duygusal ve bedensel belirtilerin neler olduğunun fark edilmesi
 - Kaygının fiziksel oluşum sürecinin öğrenilmesi
-

4.oturum

- Sınav öncesi, sınav esnasında ve sonrasında ortaya çıkan duygusal ve bedensel belirtilerin neler olduğunun belirlenmesi
 - Sınav kaygısı ve kaygının belirtileriyle baş edebilme,
 - Kaygıyı yönetme becerileri geliştirme
-

5.oturum

- Duygu, düşünce ve davranış ilişkisini anlayabilme
 - Sınav kaygısına neden olan durumlarda duygu, düşünce ve davranış ilişkisini değerlendirme (*Durum değerlendirmesi*)
 - Otomatik düşüncelerin fark edilmesi
 - Kaçınma ve güvenlik sağlayıcı davranışların belirlenmesi.
-

6.oturum

- Olumlu ve Olumsuz düşüncelerin tanınabilmesi ve ayırt edilebilmesi
 - Bilişsel çarpıtmaların (*işlevsel olmayan düşüncelerin*) fark edilmesi
 - Bilişsel çarpıtmaların (*işlevsel olmayan düşünceler*) sorgulanıp test edilmesi
-

7.oturum

- Farklı kaygı düzeylerinin olduğunun farkına varılması
 - Sınav kaygısı hiyerarşisinin oluşturulması
 - Kaygı ile baş etme, maruz bırakma uygulamalarının yaptırılması
-

8.oturum

- Davranış deneyleri, maruz bırakma ve kazanılan becerilerin uygulanması.
 - Sınav kaygısına neden olan ara inanç ve temel inançların belirlemesi ve değiştirilmesi
-

9.oturum

- Kanıt inceleme, maruz bırakma ve kazanılan becerilerin uygulanması
 - Sınav kaygısına neden olan ara inanç ve temel inançların belirlemesi ve değiştirilmesi
-

- Grup çalışmasını sonlandırma, sınav kaygısına ve oturumların geneline göre değerlendirme
-

3.4.3. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programının Uygulanması

Program 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Elazığ ili Ahmet Kabajlı Fen Lisesi'nde yürütülmüştür. Her biri yaklaşık 50 dakika süren on oturumdan oluşmaktadır. Program, beş hafta boyunca haftada bir oturum olarak uygulanmıştır. Uygulama okulun kütüphanesinde, okuldaki diğer öğrencilerin derste olduğu saatlerde yapılmıştır. Öğrencilerin her oturuma aynı derslerden izin alınarak katılması ders devamı açısından problem oluşturmaması adına her oturum farklı gün (*Pazartesi/Salı – Perşembe/Cuma*) ve farklı saatlerde yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde kullanılması için istatistiksel testleri belirlemek amacıyla deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve D2 Dikkat Testi'nden elde edilen puan dağılımlarının parametrik testlerin temel sayıtlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır.

Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği için veri seti oluşturulduktan sonra toplam puanlar hesaplandı. Standart Z puanı hesaplanarak uç değerlerin tespiti için sıralama yapılmıştır. İki boyut için de tüm veriler +3 ve -3 değeri arasında yer aldığı uç değere rastlanmamıştır.

Bilişsel Esneklik Envanteri için veri seti oluşturulduktan sonra ölçekte yer alan 2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddeler yeniden kodlanarak ters kodlama işlemi yapılmıştır. Toplam işlemleri iki alt boyut için ayrı ayrı yapılmıştır. Her bir alt boyut için Z puanı hesaplanarak uç değerlerin tespiti için sıralama yapılmıştır. İki boyut için de tüm veriler +3 ve -3 değeri arasında yer aldığı uç değere rastlanmamıştır.

D2 Dikkat Testi için veri seti oluşturulduktan sonra standart Z puanı hesaplanarak uç değerlerin tespiti için sıralama yapılmıştır. Tüm verilerde +3 ve -3 değeri arasında yer aldığı uç değere rastlanmıştır.

Parametrik testlerin temel sayıtlarından birisi elde edilen verilerin normal dağılmasıdır (Büyüköztürk, 2018, s.7). Bunun için elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları standart hatalarına bölünerek Z puanları hesaplanmıştır. Örneklemin elli kişiden az olduğu çalışmalarda bu değerin 1.96'dan küçük

çıkması dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Kim, 2013, s.53). Ölçek puanlarının basıklık çarpıklık katsayılarının puanlarına ilişkin değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi

		N	Tepedeğer	Ortanca	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	BSKÖ	12	83,66	83,1	79,5	,898	-,299
	BEE Alternatif Alt Boyutu	12	47,83	50,5	43	-0,79	-0,59
	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	27,41	27	27	0,314	-1,334
	D2 Dikkat Testi	12	415,33	409	411,81	,789	1,87
Son test	BSKÖ	12	65,75	64,5	65,5	,551	,056
	BEE Alternatif Alt Boyutu	12	56,16	56,5	56,3	-,352	-,968
	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	33,50	33,33	15,64	,773	,163
	D2 Dikkat Testi	12	446,41	439,5	442,51	1,11	2,00

Tablo 4. Deney Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi

	Ölçüm	Statistic	df	Sig.
Ön test	BSKÖ	,853	12	,040
	BEE Alternatif Alt Boyutu	,897	12	,144
	BEE Kontrol Alt Boyutu	,901	12	,164
	D2 Dikkat Testi			
Son test	BSKÖ	,960	12	,786

BEE Alternatif Alt Boyutu	,942	12	,527
BEE Kontrol Alt Boyutu	,944	12	,413
D2 Dikkat Testi	,924	12	,321

Tablo 4'e bakıldığında, deney grubunda yer verilen deneklere uygulanan ölçeklerin ön-test ve son-testlerden elde edilen ve Shapiro Wilk ile tespit edilmiş test sonuçlarının manidar olmadığı görülmüştür ancak betimsel istatistiklere bakınca puanların normal dağılım gösterdiği varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi

		N	Tepedeğer	Ortanca	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
		12	69,75	69,72	69,5	,25	-1,251
Ön test	BEE						
	Alternatif Alt Boyutu	12	48,75	49,5	49	-0,55	-0,48
	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	22,5	22,5	23	-0,82	0,6
	D2 Dikkat Testi	12	408,83	390,5	407,8	,177	-,693
	BSKÖ	12	71,33	71,3	71,5	,73	-,283
Son test	BEE						
	Alternatif Alt Boyutu	12	49,66	51	50	-0,645	-0,19
	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	20,6	22	20,5	,2	-,105
	D2 Dikkat Testi	12	410,5	395	410,5	,079	-,155

Tablo.6 Kontrol Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi

	Ölçüm	Statistic	df	Sig.
Ön test	BSKÖ	,936	12	,451
	BEE Alternatif Alt Boyutu	,923	12	,311
	BEE Kontrol Alt Boyutu	,900	12	,156
	D2 Dikkat Testi	,901	12	,981
Son test	BSKÖ	,972	12	,927
	BEE Alternatif Alt Boyutu	,936	12	,448
	BEE Kontrol Alt Boyutu	,944	12	,55
	D2 Dikkat Testi	,986	12	,998

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubunda yer verilen deneklere uygulanan ölçeklerin ön-test ve son-testlerden elde edilen ve Shapiro Wilk ile tespit edilmiş test sonuçlarının manidar olmadığı görülmüştür ancak betimsel istatistiklere bakınca puanların normal dağılım gösterdiği varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 7. Plasebo Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Puan Dağılımlarına Ait Normallik Testi

		N	Tepedeğer	Ortanca	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	BSKÖ	12	61,91	61,8	62	,573	-,643
	BEE						
	Alternatif Alt Boyutu	12	52,16	52,6	53,5	-1,24	1,04
	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	16,16	17	16,35	-1,11	,24

	D2 Dikkat Testi	12	443,58	438,5	442,14	,444	,870
	BSKÖ	12	59,75	59	59,72	,322	-1,599
	BEE						
	Alternatif Alt Boyutu	12	46,41	45,5	46,5	-,015	-,404
Son test	BEE Kontrol Alt Boyutu	12	20,41	20	20,46	-,019	,878
	D2 Dikkat Testi	12	442,9	439,5	441,46	,297	,428

Tablo 8. Plasebo Grubunda Yer Verilen Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Analizi

	Ölçüm	Statistic	df	Sig.
	BSKÖ	,894	12	,132
Ön test	BEE Alternatif Alt Boyutu	,864	12	,055
	BEE Kontrol Alt Boyutu	,839	12	,027
	D2 Dikkat Testi			
	BSKÖ	,851	12	,038
	BEE Alternatif Alt Boyutu	,980	12	,982
Son test	BEE Kontrol Alt Boyutu	,963	12	,826
	D2 Dikkat Testi	,901	12	,981

Tablo 7 incelendiğinde, plasebo grubunda yer verilen deneklere uygulanan ölçeklerin ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen ve Shapiro Wilk ile tespit edilmiş test sonuçlarının manidar olmadığı görülmüştür ancak betimsel istatistiklere bakınca puanların normal dağılım gösterdiği varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo.9. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Uygulanan Ölçeklerden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

		Levene Testi	Sd1	Sd2	Sig.
Ön test	Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği	17,882	2	33	,079
	BEE Alternatif Alt Boyutu	2,374	2	33	,109
	BEE Kontrol Alt Boyutu	3,884	2	33	,053
	D2 Dikkat Testi	1,250	2	33	,418
		Levene Testi	Sd1	Sd2	Sig.
Son test	Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği	8,049	2	33	,081
	BEE Alternatif Alt Boyutu	2,377	2	33	,109
	BEE Kontrol Alt Boyutu	1,023	2	33	,060
	D2 Dikkat Testi	1,277	2	33	,225

Tablo 9’da görüldüğü üzere, Levene Testi sonuçlarına göre araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutlarından oluşan ön-test puanlarının grupların varyansları açısından birbirine denk olduğu belirlenmiştir ($p>.05$).

Normallik testleri, Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve D2 Dikkat Testi ön-test ve son-test sonuçlarından elde edilen puanların normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan deneklerin; Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve D2 Dikkat Testi ön-test, son-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen sonuçlardan dolayı deneysel işlemin etkisini ölçmeye yönelik parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan psikoeğitim programının ve Plasebo grubunda yer alan öğrencilere uygulanan Dünya Klasikleri okuma çalışmasının etkisini test etmek; deney, kontrol ve plasebo gruplarının uygulama öncesinde ve sonrasında, Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve D2 Dikkat Testi ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

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

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

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen ön-test ve son-test bu puanlara ilişkin değerlendirme Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Ettikleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Ön Test			Son Test		
Ölçek		N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
BSKÖ Toplam	Deney	12	83,67	7,88	12	65,75	7,06
	Kontrol	12	69,75	3,49	12	71,33	2,53
	Plasebo	12	61,92	1,67	12	59,75	1,54
BEE Alternatif	Deney	12	47,83	7,52	12	56,17	4,62
	Kontrol	12	48,75	11,64	12	49,67	7,59
	Plasebo	12	52,17	7,45	12	46,42	9,57
BEE Kontrol	Deney	12	27,42	2,10	12	33,17	3,85
	Kontrol	12	22,50	1,16	12	20,67	4,73

	Plasebo	12	16,17	3,07	12	20,42	5,72
D2	Deney	12	415,33	77,62	12	448,42	75,23
Dikkat	Kontrol	12	408,83	90,16	12	404,67	93,74
Testi	Plasebo	12	443,58	66,54	12	445,42	65,958

Tablo 10’da verilen, Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği (BSKÖ) ön-test puanları incelendiğinde plasebo grubunda yer alan deneklerin en düşük kaygı düzeyine sahip olduğu, bu grubu sırasıyla kontrol ve deney gruplarının izlediği görülmektedir. Bu puanlar plasebo grubunun kontrol ve deney gruplarına göre daha dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Bu fark, öğrencilerin okulundaki ders programı ve farklı şubelerde yer almalarından ötürü gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve grupların eşleştirememesinden kaynaklanmaktadır.

BSKÖ ön test puanlarında ortalama 71,78 iken deney grubunun ortalamanın üzerinde olduğu kontrol ve plasebo gruplarının ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra son test ortalamaları 65,61 iken deney grubunun ortalamaya çok yakın olduğu plasebo grubunun ortalamanın altında kaldığı kontrol grubunun ise ortalamanın üstünde bir puan ortalaması olduğu görülmektedir. Deney grubunun puan ortalamalarının düşüş gösterdiği, kontrol grubunda bir miktar artış olduğu, plasebo grubunda ise düşüş olduğu görülmüştür.

BEE alternatif alt boyutu puanlarında ön test ortalama 49,58 iken deney ve kontrol gruplarının ortalaması puanlarının ortalamanın altında olduğu, plasebo grubunun ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Alternatif alt boyutun son test ortalaması 50,75 iken deney grubunun ortalamanın üzerinde olduğu kontrol ve plasebo gruplarının ortalamanın altında kaldığı gözlemlenmiştir.

BEE kontrol alt boyutu puanlarında ön test ortalama 22,03 iken deney grubunun ortalaması puanlarının ortalamanın altında olduğu, kontrol grubunun ortalamaya çok yakın olduğu, plasebo grubunun ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Kontrol alt boyutun son test ortalaması 24,75 iken deney grubunun ortalamanın üzerinde olduğu kontrol ve plasebo gruplarının ortalamanın altında kaldığı gözlemlenmiştir.

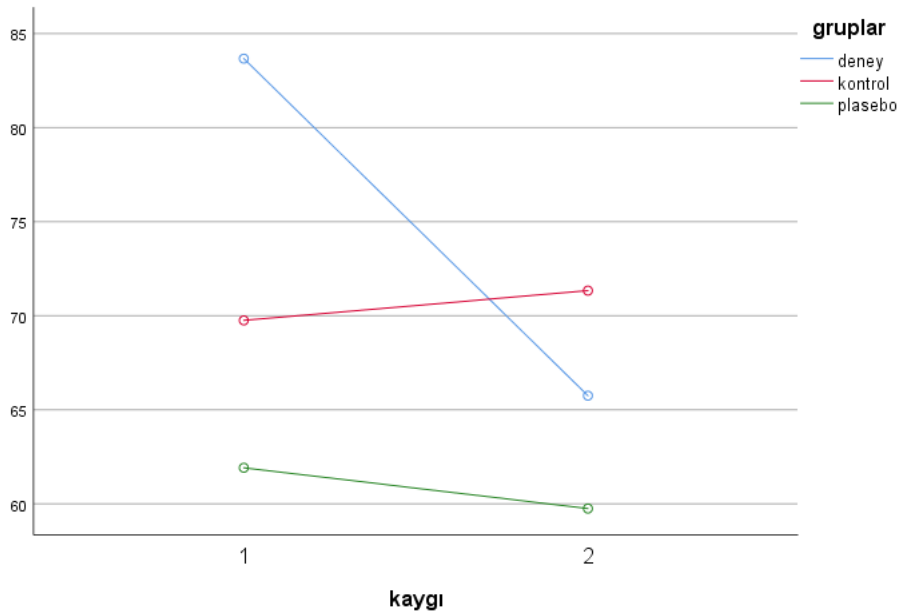
D2 Dikkat Testi ön test ortalama 422,58 iken deney ve kontrol gruplarının ortalaması puanlarının ortalamanın altında olduğu, plasebo grubunun ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Son test ortalaması 432,83 iken deney ve plasebo gruplarının ortalamanın üzerinde olduğu kontrol grubunun ortalamanın altında kaldığı gözlemlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi: “*Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçek ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.*” biçimindedir.

Denenceyi test etmek için; deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği puanları arasında istatistiki olarak manidar farklılık olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Farklılığı gözlemleyebilmek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle çalışılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği ön-test ve son-test ölçümlerinin değişim grafiği Şekil 1’de, ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen veriler ise Tablo 11’de verilmiştir.

Şekil 1. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini’nden Elde Edilen Ön-Test Ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği



Tablo 11. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini’nden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma DeğErleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma	N
Deney	83,67	7,889	12	65,75	7,060	12
Kontrol	69,75	3,494	12	71,33	2,535	12
Plasebo	61,92	1,676	12	59,75	1,545	12

Tablo 12. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeğini’nden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Kısmi Eta Kare
Gruplararası						
Grup	2433,028	2	1216,514	27,681	,000	,627
Hata	1450,250	33	43,947			
Gruplarıiçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	684,500	1	684,500	504,771	,000	,939
Grup*Ölçüm	1284,750	2	642,375	473,707	,000	,966
Hata	44,750	33	1,356			
Toplam						

Tablo 12’ye bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği ön test ve son test toplam puanlarına ait grup (Deney-Kontrol-Plasebo) etkisi istatistikî olarak manidar farklılık olduğunu göstermiştir ($F_{grup(2-33)}=27,681$; $p=.00$; $p<.05$). Bu bulgular, öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği ön test ve son test toplam puanların gruplar arasında (Deney-Kontrol-Plasebo) farklılık olduğunu göstermiştir. Ölçüm (ön test-son test) etkisine bakıldığında, öğrencilerin aldığı ön test ve son test ortalama Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak manidar farklılık elde edilmiştir

(Fölçüm₍₁₋₃₃₎=504,771; $p = .00$; $p < .05$). Elde edilen bulguya göre grup (Deney-Kontrol-Plasebo) ayrımı yapılmadan öğrencilerin tamamının Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının ölçümlere (ön test-son test) göre manidar seviyede değişiklik gösterdiği söylenebilir. Uygulanan çalışmanın ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi için yapılan grup*ölçüm ortak etkisi bakıldığında farklı çalışma gruplarıyla birlikte, ön test ve son test ölçümlerinin faktörlerinin, öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiki olarak manidar bulunduğu yorumu yapılabilir (Fgrup*ölçüm₍₂₋₃₃₎= 473,707; $p = .00$; $p < .05$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, hazırlanan deney grubuna Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nı ve plasebo grubuna dünya klasikleri okuma çalışması uygulamanın öğrencilerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanlarının düşürülmesinde başka faktörlere sahip olduğunu gösterir. Tablo 11'de Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanlarına ilişkin ortalama puanların farklılığı göz önüne alındığında ($\text{Deney}_{\text{son test}-\text{ön test}} = -17,92 < \text{Plasebo}_{\text{son test}-\text{ön test}} = -2.17 < \text{Kontrol}_{\text{son test}-\text{ön test}} = 1.58$), kontrol grubundaki öğrencilerin BSKÖ toplam puanlarındaki azalmanın deney grubundaki öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bu bulgu hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nın Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puanlarda pozitif biçimde etkilediği ve H_0 denencesinin reddedilerek deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarında son test lehine manidar fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

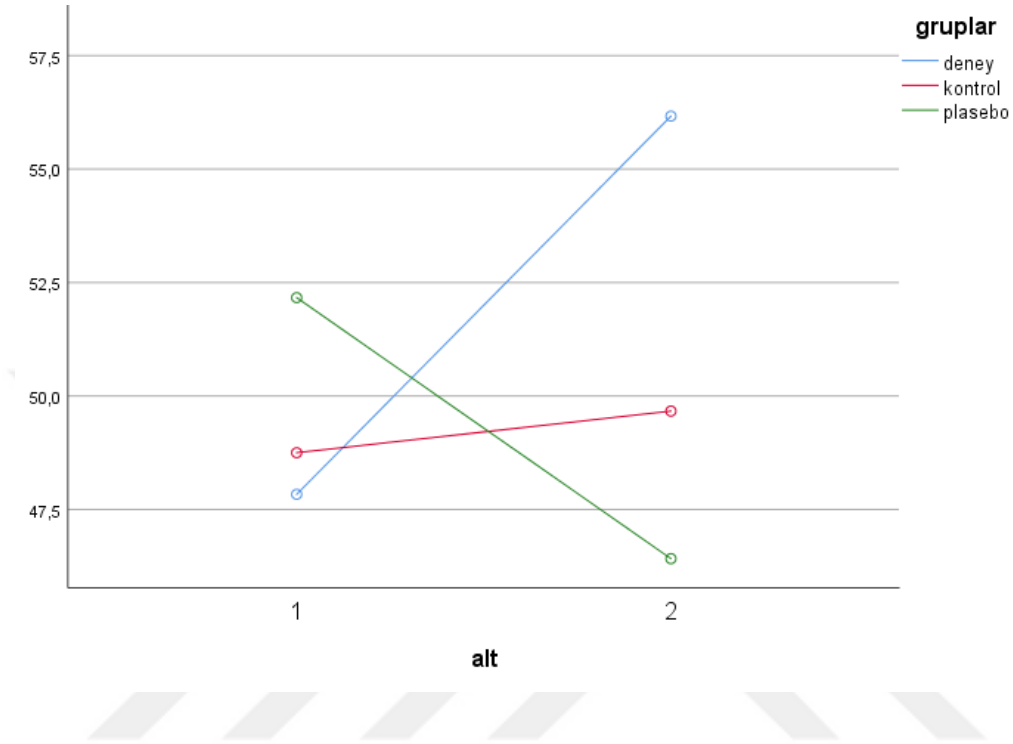
4.3. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi: *“Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif alt boyutu ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.”* biçimindedir.

Denenceyi test etmek için; deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif alt boyutu puanları arasında istatistiki olarak manidar farklılık olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Farklılığı gözlemleyebilmek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle çalışılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinin değişim grafiği Şekil 2'de, ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde

edilen veriler ise Tablo 13'te verilmiştir.

Şekil.2. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test Ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği



Tablo 13. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma	N
Deney	47,83	7,542	12	56,17	4,629	12
Kontrol	48,75	11,64	12	49,67	7,569	12
Plasebo	52,17	9,031	12	46,42	9,577	12

Tablo 14. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	Sd	KO	F	P	Kısmi Eta Kare
Gruplararası							
Grup		60,542	2	30,271	,853	,435	,049
Hata		1170,458	33	35,468			
Grupları içi							
Ölçüm (Öntest-Sontest)		24,500	1	24,500	,356	,555	,011
Grup*Ölçüm		595,583	2	297,792	4,333	,021	,208
Hata		2267,917	33	68,725			
Toplam							

Tablo 14'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut ön test ve son test toplam puanlarına ait grup (Deney-Kontrol-Plasebo) etkisi istatistiki olarak manidar farklılık olduğunu göstermiştir ($F_{Grup(2-33)}=,853$; $p=.435$; $p<.05$). Bu bulgular, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut ön test ve son test toplam puanların gruplar arasında (Deney-Kontrol-Plasebo) farklılık olduğunu göstermiştir. Ölçüm (ön test-son test) etkisine bakıldığında, öğrencilerin aldığı ön test ve son test ortalama Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanları arasında istatistiksel olarak manidar farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-33)}=,356$; $p=.55$; $p<.05$). Elde edilen bulguya göre grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin tamamının Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanlarının ölçümlere (ön test-son test) göre manidar seviyede değişiklik gösterdiği söylenebilir. Uygulanan çalışmanın ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi için yapılan grup*ölçüm ortak etkisi bakıldığında farklı çalışma gruplarıyla birlikte, ön test ve son test ölçümlerinin faktörlerinin, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiki olarak manidar bulunduğu yorumu yapılabilir ($F_{grup*ölçüm(2-33)}=4,333$; $p=.02$; $p<.05$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, hazırlanan deney grubuna Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nı ve plasebo grubuna dünya klasikleri okuma çalışması uygulamanın öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut

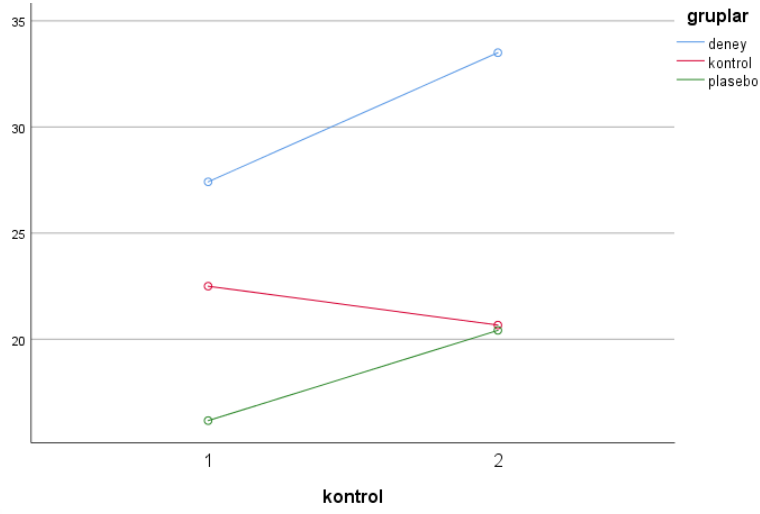
toplam puanlarının düşürülmesinde başka faktörlere sahip olduğunu gösterir. Tablo 13'e Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanlarına ilişkin ortalama puanların farklılığı göz önüne alındığında ($\text{Deney}_{\text{son test}-\text{ön test}}=8,34 > \text{Kontrol}_{\text{son test}-\text{ön test}}= 0,92 > \text{Plasebo}_{\text{son test}-\text{ön test}}= -5,75$), kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanlarındaki azalmanın deney grubundaki öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bu bulgu hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nın Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanlarda pozitif biçimde etkilediği ve H_0 denencesinin reddedilerek deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut ön test ve son test puanlarında son test lehine manidar fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi: *“Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyutu ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.”* biçimindedir.

Denenceyi test etmek için; deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyutu puanları arasında istatistiki olarak manidar farklılık olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Farklılığı gözlemleyebilmek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle çalışılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyutu ön-test ve son-test ölçümlerinin değişim grafiği Şekil 3'te, ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'te iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen veriler ise ise Tablo 16'da verilmiştir.

Şekil 3. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyutundan elde edilen ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin değişim grafiği



Tablo 15. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma	N
Deney	27,42	2,109	12	33,50	3,631	12
Kontrol	22,50	1,168	12	20,67	4,735	12
Plasebo	16,17	3,070	12	20,42	5,728	12

Tablo 16. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyutundan Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Kısmi Eta Kare
Gruplararası						
Grup	950,514	2	12316,686	44,194	,000	,728

Hata	354,875	33	10,754			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	144,500	1	144,500	22,662	,000	,407
Grup*Ölçüm	206,083	2	103,042	16,106	,021	,495
Hata	210,417	33	6,376			
Toplam						

Tablo 16'ya bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyut öntest ve son test toplam puanlarına ait grup (Deney-Kontrol-Plasebo) etkisi istatistiki olarak manidar farklılık göstermiştir ($F_{grup(2-33)}=44,194$; $p=.00$; $p<.05$). Bu bulgular, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyut ön test ve son test toplam puanların gruplar arasında (Deney-Kontrol-Plasebo) farklılık olduğunu göstermiştir. Ölçüm (ön test-son test) etkisine bakıldığında, öğrencilerin aldığı ön test ve son test ortalama Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyut toplam puanları arasında istatistiksel olarak manidar farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-33)}=22,662$; $p=.00$; $p<.05$). Elde edilen bulguya göre grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin tamamının Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyut toplam puanlarının ölçümlere (ön test-son test) göre manidar seviyede değişiklik gösterdiği söylenebilir. Uygulanan çalışmanın ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi için yapılan grup*ölçüm ortak etkisi bakıldığında farklı çalışma gruplarıyla birlikte, ön test ve son test ölçümlerinin faktörlerinin, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri KontrolAlt Boyut toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiki olarak manidar bulunduğu yorumu yapılabilir ($F_{grup*ölçüm(2-33)}= 16,106$; $p=.00$; $p<.05$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, hazırlanan deney grubuna Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nı ve plasebo grubuna dünya klasikleri okuma çalışması uygulamanın öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyut toplam puanlarının düşürülmesinde başka faktörlere sahip olduğunu gösterir. Tablo 15'te Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanlarına ilişkin ortalama puanların farklılığı göz önüne alındığında ($Deney_{sontest-öntest}=5,75 > Plasebo_{sontest-öntest}= 4,25 > Kontrol_{sontest-öntest}= -1,83$), kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol Alt Boyut toplam puanlarındaki azalmanın deney grubundaki öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür.. Başka bir deyişle bu bulgu hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nın Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyut toplam puanları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu ve H_0 denencesinin reddedilerek deney

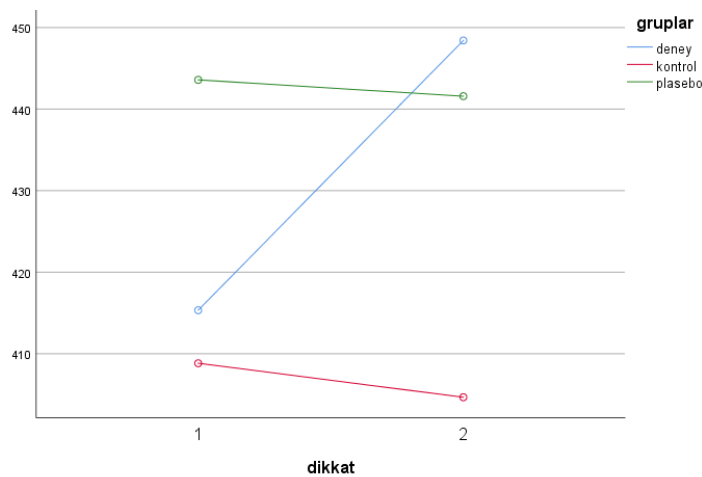
gruplarında yer alan deneklerin Bilişsel Esneklik Envanteri Kontrol alt boyut ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi: *“Bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı uygulanan deney gruplarında yer alan deneklerin D2 Dikkat Testi ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık yoktur.”* biçimindedir.

Denenceyi test etmek için; deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında D2 Dikkat Testi puanları arasında istatistiki olarak manidar farklılık olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Farklılığı gözlemleyebilmek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniğiyle çalışılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait D2 Dikkat Testi ön-test ve son-test ölçümlerinin değişim grafiği Şekil 4’te, ön-test, son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen veriler ise Tablo 17’de verilmiştir.

Şekil 4. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testi’nden Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Değişim Grafiği



Tablo 17. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testinden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma	N
Deney	415,33	77,62	12	448,42	75,23	12
Kontrol	408,83	90,16	12	404,67	93,74	12
Plasebo	443,58	66,54	12	445,83	65,95	12

Tablo 18. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının D2 Dikkat Testi'nden Elde Edilen Ön-Test, Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Kısmi Eta Kare
Gruplararası						
Grup	17725,750	2	8862,875	,720	,494	,042
Hata	406450,625	33	12316,686			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1891,125	1	1891,125	13,130	,001	,285
Grup*Ölçüm	4800,250	2	2400,125	16,664	,000	,502
Hata	4753,125	33	144,034			
Toplam						

Tablo 18'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin D2 Dikkat Testi ön test ve son test toplam puanlarına ait grup (Deney-Kontrol-Plasebo) etkisi istatistiki olarak manidar farklılık olduğunu göstermiştir ($F_{\text{grup}(2-33)}=.720$; $p=.49$; $p<.05$). Bu bulgular, öğrencilerin D2 Dikkat Testi ön test ve son test toplam puanların gruplar arasında (Deney-Kontrol-Plasebo) farklılık olduğunu göstermiştir. Ölçüm (ön test-son test) etkisine bakıldığında, öğrencilerin aldığı ön test ve son test ortalama Bilişsel Esneklik Envanteri Alternatif Alt Boyut toplam puanları arasında istatistiksel olarak manidar farklılık elde edilmiştir ($F_{\text{ölçüm}(1-33)}=13,130$; $p=.00$; $p<.05$). Elde edilen bulguya göre grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin tamamının D2

Dikkat Testi toplam puanlarının ölçümlere (ön test-son test) göre manidar seviyede değişiklik gösterdiği söylenebilir. Uygulanan çalışmanın ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi için yapılan grup*ölçüm ortak etkisi bakıldığında farklı çalışma gruplarıyla birlikte, ön test ve son test ölçümlerinin faktörlerinin, öğrencilerin D2 Dikkat Testi toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiki olarak manidar bulunduğu yorumu yapılabilir ($\text{Deney}_{\text{son test}-\text{ön test}}=33,09 > \text{Plasebo}_{\text{son test}-\text{ön test}}= 2,25 > \text{Kontrol}_{\text{son test}-\text{ön test}}= -4,16$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, hazırlanan deney grubuna Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nı ve plasebo grubuna dünya klasikleri okuma çalışması uygulamanın öğrencilerin D2 Dikkat Testi toplam puanlarının düşürülmesinde başka faktörlere sahip olduğunu gösterir. Tablo 17'de D2 Dikkat Testi toplam puanlarına ilişkin ortalama puanların farklılığı göz önüne alındığında ($\text{Deney}_{\text{son test}-\text{ön test}}=8,34 > \text{Kontrol}_{\text{son test}-\text{ön test}}= 0,92 > \text{Plasebo}_{\text{son test}-\text{ön test}}= -5,75$), kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin D2 Dikkat Testi toplam puanlarındaki azalmanın deney grubundaki öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bu bulgu hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'nın D2 Dikkat Testi toplam puanlarda pozitif biçimde etkilediği ve H_0 denencesinin reddedilerek deney gruplarında yer alan deneklerin D2 Dikkat Testi ön test ve son test puanlarında son test lehine manidar fark gösterirken, kontrol ve plasebo gruplarının puanlarının değişiminde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısını azaltmaya yönelik için hazırlanan bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, dikkat düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında manidar bir düşüş gözlenirken bilişsel esneklik ve dikkat puanlarında anlamlı artış görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde artış gözlenmiştir. Bu artışta son testlerin uygulanacağı zamanda okuldaki yazılı sınavların uygulama tarihlerinin belirlenmiş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği üzere deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenirken okuldaki ders programı ve sınıfların düzeni göz önüne alındığı için ön test puanları yüksek öğrencilerin deney grubunda yer alması söz konusudur. Ancak son testlere bakıldığında puanların dengelendiği ve deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol ve plasebo gruplarının sınav kaygısı puan ortalamalarına yakın olduğu görülmüştür. Bu da uygulanan psikoeğitim programının etkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazında sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda da Bilişsel Davranışçı Terapi uygulamalarına yer verilmiştir. Sınav kaygısı üzerinde olumlu etkisi uzun yıllardan beri çok fazla çalışmada gösterilen bilişsel davranışçı terapilere sık sık çalışmalarda yer verilmektedir (Agah vd., 2020; Ergene, 2003; Gregor, 2005; Goldfried, Linehan ve Smith, 1978; Meichenbaum, 1972; Reiss vd., 2017; Ugwuanyi, 2020; Weems vd., 2009; Wine, 1971; Yahav ve Cohen, 2008). Demirci ve Erden (2014), bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışma programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığını, kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı seviyelerinde ise bir değişim olmadığını; geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşımın sınav kaygısını azaltmada kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Taşıpınar-Göveç (2014), bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama tekniklerinin sınav kaygısına etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları hem psikodrama hem de bilişsel davranışçı terapi grubunda yer verilen öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak azaldığını, bununla birlikte

psikodrama grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki azalmanın BDT grubuna göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ulusoy vd. (2016), bilişsel terapinin sınav kaygısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları sadece bilişsel müdahalelerin de sınav kaygısını azaltmada etkili olabileceğini göstermiştir. Ancak katılımcıların başarı, güven gibi alanlarda benliklerine yönelik olumsuz değerlendirmeleri ve ruminatif tepkilerinde bir azalma gözlemlenmemiştir. Araştırmacılar bu nedenlerden dolayı bilişsel müdahalelere davranışçı tekniklerin eklenmesinin önemli olabileceğini belirtmişlerdir. Başarır (1990), liselere geçiş sınavına hazırlık yapan ve puanları yüksek okulları kazanmayı amaçlayan öğrencilerle çalışma yapmıştır. Araştırma neticesinde, sınavda başarılı olmakla akademik başarı arasında pozitif yönde manidar fark bulunurken sınav kaygısı ile durumluk kaygı arasında da pozitif manidar fark elde edilmiştir.

Çalışmada deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan Bilişsel Esneklik Envanteri ön test sonuçlarına bakıldığında grupların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonrasında deney grubunun bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Plasebo grubuna uygulanan dünya klasikleri okuma uygulaması sonrasında bilişsel esneklik düzeyinde bir artış gözlenmemiştir. Kontrol grubunun puanlarının da düştüğü görülmüştür.

Alanyazında bilişsel esneklik ile sınav kaygısına yer verilen çalışmalardan Orhan (2020), üniversite sınavına hazırlık yapan öğrencilerin bilişsel esneklik ve sınav kaygısı seviyelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; sınavına hazırlık yapan öğrenciler sınav kaygılarını tanımlarken “aile ve çevre kaynaklı kaygı”, “bilişsel ve fizyolojik kaygı” boyutlarında karar vermekte güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınav kaygılarına cinsiyet açısından bakıldığında kadınların lehine bir sonuç çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ve hangi bölümde oldukları, annelerinin eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, yaşadıkları yer ve sınava hazırlandıkları yıl sayısı arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yaşları açısından sınav kaygısı düzeylerine bakıldığında yaşı daha az olanların lehine bir sonuç çıkmıştır. Bozkurt (2019) yaptığı çalışmada, 12-16 yaş aralığındaki 749 öğrencinin sınav kaygısı seviyesi, psikolojik sağlık seviyesi ve bilişsel esneklik seviyesi arasındaki anlamlılığın hangi düzeyde olduğunu belirlenmeyi amaçlamıştır. Gelir düzeyi ile bilişsel esneklik seviyesi arasında manidar farklılık bulunurken cinsiyet yaş ve kardeş sayısı ile bilişsel esneklik arasında manidar fark çıkmamıştır. Gelir düzeyi iyi olanlarla bilişsel esneklik seviyesi arasında da manidar fark bulunmuştur.

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan D2 Dikkat Testi ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Plasebo grubu, aynı zamanda kaygı düzeyi en düşük grup, puanları ise deneye ve kontrol grubu puanlarına göre oldukça yüksektir. Uygulanan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı sonrasında deney grubu puanları plasebo grubu son test puanlarıyla dengeli hale gelmiştir. Bu arada kontrol grubunun puanlarında çok az bir artış plasebo grubunun puanların da ise çok az bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu da uygulanan program sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyini azaltması sonucunda dikkat düzeylerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Alanyazında da dikkat düzeyi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Ancak yapılan çalışmalar doğrudan dikkat düzeyini arttırmak, dikkati geliştirmek üzerinedir. Krowatschek ve Krowatschek (1996), dikkat düzeyini daha yüksek seviyeye getirmek için kendi kendine yönerge verme ve bilgilendirme metodlarını denemiştir. Uygulama öncesinde çocuklara dikkatlerini toplamalarını nasıl yapacaklarını ve dikkatlerinin dağıldığı durumlarla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca rahatlama ve kendine yönerge verme metodları kullanılarak çocukların annelerinin olduğu ortamda çalışmaları kayda alınmış ve bilgi verme amacıyla toplantılar yapılarak anneleriyle oldukları ortamdaki hataları anlatılmıştır.

Fabiano ve Pelham (2003), davranışçı yöntemler içeren sınıf müdahalelerinin, dikkat eksikliğini gidermek adına önemli bir tedavi metodu olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma, var olan bir davranışın değişim aşamalarının rapor edilmesini ele almıştır. DEHB tanısı alan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin davranışsal yaklaşımlarla nasıl bir yol aldığı kaydedilmiştir. Gözlemlere bakıldığında, davranışlarda düzelme olduğu ve yıkıcılık düzeyinde gerileme kaydedildiği görülmektedir. Öğrencideki gelişmeleri öğretmenlerin de bir çoğu fark etmiş ve öğrencinin sınıf kurallarına daha fazla riayet gösterdiği incelenmiştir. Antonio Fernández-Castillo ve María J. Caurcel(2015)'in yaptığı çalışmanın temel amacı, sınavlardan önce seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyon düzeyini değerlendirmektir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların sınavdan önce daha düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin, daha yüksek düzeyde seçici dikkat ve zihinsel konsantrasyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar; özellikle kaygı düzeyleri çok yüksek olduğunda, bunun yönlendirme ve uyarma işlevlerini aşırı etkinleştirebileceğini belirtmiş ve dikkat kontrolü kapasitesini azalttığı için kaygının dikkat üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve sınavlardaki performansı olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısını azaltmaya yönelik için hazırlanan bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, dikkat düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada deneye grubunda yer alan öğrencilerin dikkat ve bilişsel esneklik düzeylerinde artış gözlenmiştir. Araştırma sonuçları hem bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının etkili olduğunu ve öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Aynı zamanda Uygulanan psikoeğitim programı sonucunda bilişsel esneklik ve dikkat düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Geliştirilen bilişsel davranışçı temelli programın psikoeğitim ve gevşeme egzersizleri ile birlikte otomatik düşüncelerin tanınması, farkına varılması, bilişsel çarpıtmaların fark edilmesi ve kanıt inceleme, alternatif düşünce geliştirme gibi bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini içerdiği belirtilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılar ve uygulamacılara ait önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

a) Bu çalışma deneysel desenle oluşturulmuş bir çalışmadır. Araştırmacının kontrol etmekte zorlandığı nedenlerden dolayı deneklerin gruplara ayrılmasında seçkisiz atama yapılamamış ve grupların eşleştirilmeleri istenilen düzeyde ayarlanamamıştır. Uygulamanın iç ve dış geçerliği açısından grupların belirlenmesinde seçkisiz atama yapılması önerilmektedir.

b) Bu çalışma 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Orta okul ve lise öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerinde de bu araştırmanın tekrarlanması sınav kaygısının dikkat düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisini görmek açısından etkili olacaktır.

6.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

a) Okul ortamında yapılacak çalışmalarda çalışmanın okul sonrasında ya da haftasonu yapılması çalışmanın okul ortamına bağlı nedenlerde kesintiye uğramasının önüne geçecektir.

b) Deneklerin program boyunca istekli olma durumlarını koruyabilmek adına çalışmanın amaçlarını daha sık aralıklarla hatırlatmak ve deneklerden geridönüt almak sürecin devamlılığı açısından oldukça olduğu düşünülmektedir.

c) Gevşeme egzersizleri çalışmanın en önemli noktalarından biridir. Grupla oluşturulacak ortamın uygun olması bu tür çalışmaların verimliliği için önem arz etmektedir. Gevşeme egzersizlerin özellikle maruz bırakma ve ara inançlara yönelik zorlayıcı çalışmalarda sıklıkla uygulanmasına dikkat edilmelisi önerilmektedir.

d) Okul ortamında uygulanacak çalışmalarda bilişsel temelli çalışmalar özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde etkili olduğu düşünülmektedir.

e) Psikoeğitim programı içerisinde ileri düzey müdahale programları (ara inanç ve temel inanç çalışmaları) uygulanırken zorlanılacağı için gruptaki güven ortamının sağlanmasının önemli olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsvearama=kelimeveguid=TDK.GTS.5b27baebbf310.61226969)

(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5b27bd84ac7f15.02441514)

Aghaie, E., Pazouki, M., Hosseini, M. R., ve Ranjbar, M. (2012). Kinetic Modeling of the Bioleaching Process of Iron Removal from Kaolin. *Applied Clay Science*, 65-66, 43-47.

Akçakaya, Ü. (2012, Şubat 12). *Sınav Kaygısı ve Belirtileri*. Mayıs 4, 2018 tarihinde <http://blog.milliyet.com.tr>: <http://blog.milliyet.com.tr/sinav-kaygisi-ve-belirtileri/Blog/?BlogNo=350951> adresinden alındı

Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974e983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>.

Alford, B.A. ve Beck, A.T. (1997). *The Integrative power of cognitive therapy*. New York: Guilford Press

Antonio F.C. ve María J. C. (2015). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 2015 Vol. 50, No. 4, 265–271, DOI: 10.1002/ijop.12092

Archives of Clinical Neuropsychology, 26, 396–404. doi:10.1093/arclin/acr034.

Arslan, Ü. ve Aksekioglu, B. (2017). Investigating high school students' test anxiety levels in terms of various variables. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4884–4897. doi:10.14687/jhs.v14i4.5006

Asan, R. (2011). *Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Baddeley, A. (1997) *Human memory: Theory and practice*. UK: Psychology Press.

Baltaş, A. (1992). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (2005). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2016). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., 1986.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başpınar-Can, P., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17.
- Beck, A.T. (1964). Thinking and depression: II.Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*,10,561-571
- Beck, A.T. (1997). The past and future of cognitive therapy. *The Journal of psychotherapy practice and research*, 6(4), 276.
- Beck, A.T. ve Alford, B.A. (2009). *Depression: Causes and treatment (2. Edth)*. University of Pennsylvania Press.
- Beck, J.S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi: temelleri ve ötesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Orjinal basım tarihi 2011).
- Beck, J.S. (2020). *Bilişsel Davranışçı Terapi Temelleri ve Ötesi*.Ankara, Nobel Yayınevi
- Bedell, J. R. ve Marlowe, H. A. (1995). An evaluation of test anxiety scales: Convergent, divergent, and predictive validity.
- Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K., ve Linton, B. (1998). Rehabilitation of attention and concentration deficits following brain injury. *The Journal Cognitive Rehabilitation*, 6, 8-9.
- Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K., ve Linton, B. (1998). Rehabilitation of attention and concentration deficits following brain injury. *The Journal Cognitive Rehabilitation*, 6, 8-9.
- Bilge, A., Pektaş, İ.(2004). Öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, durumluk/sürekli anksiyete düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*.20 (1): 47–55.
- Bodas, J., ve Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65–88.
- Bornstein, M. H. (1990). Attention in infancy and the prediction of cognitive capacities in childhood. *In Advances in Psychology*, 69, 3-19.
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik

- Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BSTS/Eğitim Bilimleri Sözlüğü.(1974).
- Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cammann, R. ve Spiel, G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von aufmerksamskeits- und Konzentrationsleistungen. In. H. Barchmann, W. Kinze ve N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter: interdisziplinäre Aspekte* (pp. 11-26). Verlag Gesundheit, Berlin.
- Cammann, R. ve Spiel, G. (1991). *Neurophysiologische Grundlagen von aufmerksamskeits- und Konzentrationsleistungen* In. H. Barchmann, W. Kinze ve N. Roth (Ed.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter: interdisziplinäre Aspekte*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety and what you can do about it: A practical guide for teachers, parents, and kids*. Port Chester, NY: Dude.
- Cassady, J. C. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Coşaner, S., ve Serin, O. (2012). Grup Rehberliği Programı'nın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance ve Counseling*, 1(1), 44-53.
- Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Y. ve Onay, I. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 2(2), 38.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadaroğlu, A. 2013, "Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları" Cumhuriyet International Journal of Education, 2(1):ss.86-101.

- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (2006). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3rd ed.) New York: Springer
- Dalkılıç, M. (2017). The Effect Of Cognitive Flexibility Of Athletes On Person- Organization. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5 (3), 213-224.
- Dalkılıç, M. (2017). The Effect Of Cognitive Flexibility Of Athletes On Person- Organization. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5 (3), 213-224.
- 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.
- Dennis, J. P. and Vander Wal, J.S., 2010, “The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development And Estimates Of Reliability And Validity” *Cognitive Therapy And Research*, 34(3):pp.241-253.
- Dereli, A. (2003). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını nasıl azaltabiliriz? [How can we reduce the test anxiety in the university students?]. *Yöret Postası*.
- DordiNejad, F.G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S. ve Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Dorsch, F. (1987). *Psychologiesches wörterbuch*. (11. Basım). Bern: Verlag Hans Huber.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: theory, research and applications* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: classroom connections*. New York: Macmillan.
- Ellis, H. C. ve Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Oxford: Brown and Benchmark Publishers.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart
- Embse, N. V. D., ve Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 180-187.

- Enns, J. T. (1990). The development of attention: Research and theory. Elsevier Science Publishing Company, Inc. 139.
- Er, N. (2002). Bellek. (Çev. Ed: H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). C. G. Morris. *Understanding Psychology (Third Edition) 1996. Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye giriş)*. (s. 245-281). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ergene T, Yıldırım İ. (2004). Üniversite adaylarının depresyon düzeyleri. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 12 (2): 91–100.
- Erten Tatlı, C. (2020). Problemlili İnternet Kullanımına Yönelik Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları. Z.Hamamcı ve F.Türk (Ed.) *Geçmişten Geleceğe Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları*(s 102-104)
- Eum, K. ve Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress ve Coping*, 24(2), 167-178.
- Fabiano, G. A. ve Pelham, W. E. (2003). Improving the effectiveness of behavioral classroom interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A case study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), 122-128.
- Farooqi, Y.N., Ghani, R. ve Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
- Foa, E.B. ve Rothbaum, B.O (1998). *Treating the trauma of rape: cognitive-behavioral therapy for PTSD*. New York: Guilford Press
- Gardner, H., Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books, New York, 1993.
- Gass, C. S., ve Curiel, R. E. (2011). Test anxiety in relation to measures of cognitive and intellectual functioning.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1:11.
- Goleman, D., (1996). Emotional Intelligence: Why It Matters More Than IQ.: Loomsbury, London.
- Gözüalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güllü, E. (2012). Çocuklarda dikkat eksikliği. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Günay, O., Öncel, ÜN., Erdağ, Ü., ve arkadaşları. (2008). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Durumluluk ve Sürekli Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler, *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2)77-85.
- Güneş, E. (2004). Dikkat mekanizmaları. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 57(2),

34-37.

- Hayes, S.C. , Follette,V.M. ve Linehan, M.M (Eds). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*.NewYork: Guilford Press
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 58(1), 47-77.
- Hurtubise, J.L. ve Howland, J.G. (2016). Effects of stress on behavioral flexibility in rodents, *Neuroscience*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2016.04.007> *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 15610-15614.
- Irak, M., ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. Klinik Psikiyatri, 5, 169-176.
- Jonassen, D.H. and Grabowski, B.L., Handbook Of Individual Differences, Learning, And Instruction. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., NJ: US, 1993
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kalat, J. W. (2009). *Biological Psychology*. Belmont: Argosy Publishing.
- Karaçor, M.(2020). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrenciler Arasında Duygu Düzenleme, Anne-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep
- Karaduman, B.D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., ve Davis, R. E. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 241–252. doi:10.1080/10615300410001703472.

- Koçkar, A.İ., Kılıç, B.G. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli Hipnoz ile Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması. *Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, B. (2000). Pediatrik davranış nörolojisi. *İstanbul Üniversitesi Dergisi*, 5(4267), 3-14.
- Kornhuber, H. (1984). *Attention readiness for action and the stages of voluntary decision. Some electropysiological coraletes in man*. Berlin: New York Spinger Verlag.
- Kömür, B. E. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçük, A., Dolu, N., ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeylerine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 18-24
- Lauster, U. (1999). *Konzentrationsspiele 1. Für die 1. und 2. klasse*. München: Lentz Verlag.
- Liebert, R. M. ve Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi* 5 (9) : 201-211.
- Martin, M M. and Rubin, R.B., 1995, "A New Measure Of Cognitive Flexibility" *Psychological Reports*, 76:pp.623-626.
- Martin, M. M., Anderson., C. M. and Thweatt, K.S., 1998, "Aggressive Communication Traits And Their Relationship With The Cognitive Flexibility Scale" *Journal Of Social Behavior And Personality*, 13(3)pp.34-45.
- Martin, M.M. and Anderson, C.M., 1998, "The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies" *Communication Reports*, 11:pp.1-9.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- Motavallı, N. M. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi*. Ö. Polvan (Ed.), İstanbul:Nobel Tıp Kitabevleri.
- OECD. (2017). Schoolwork-related anxiety, in PISA 2015 Results (Volume III): Students'

- Well-Being, *OECD Publishing*, Paris.
- Orhan, F.G.(2020). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Ott, E. (1994). *Das konzentrationsprogramm konzentrationschwache überwindenden vermögen steigern*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2020). 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı Sayısal Veriler. www.osym.gov.tr adresinden 04.02.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Öncü, B., ve Şenol, S. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(5), 111-119.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1.
- ÖSYM (2020). Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/OSYS/YER/YSay%C4%B1sal%20Bilgiler15082017.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öz, S. (2012). Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Özbay, Y. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Trabzon: Akademi Yayınevi.
- Özcan, B. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pacheco-Unguetti, A. P., Acosta, A., Lupianez, J., Roman, N., ve Derakshan, N. (2012). Response inhibition and attentional control in anxiety. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 646–660. doi:10.1080/17470218.2011.637114.
- Peacock, B. (2003). Pay attention. *Ergonomics in Design*, 11(4), 4-27.
- Pekrun, R. (2004). Test anxiety and academic achievement. (Ed. Neil J. Smelser, ve Paul B. Baltes).
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 645-662.
- Pişkin, A. (2015). *Dikkat toplama eğitimi programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Putwain, D.W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.

- Rapp, G. (1982). *Aufmerksamkeit und konzentration: Erklarungsmodellestörungen-handlungsmöglichkeiten*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.
- Resick, P.A. ve Schnike, M.K. (1993). *Cognitive processing therapy for rape victims: A treatment manual*. Newbury Park, CA: Sage
- Sacharin, V. (2009). The Influence of Emotions on Cognitive Flexibility. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Michigan: Michigan Üniversty.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi: Life-span development*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality ve Social Psychology*, 46, 929-938.
- Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., von der Embse, N., ve Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499.
- Selçuk, Z. ve Öztürk, B. (1992). Öğrenme-Öğretme etkinliğini artırmada öğrenme stratejilerinin kullanılması; genel bir inceleme. *Eğitim Dergisi*, 1, 66-74.
- Serrano, I., Sánchez-Mateos, J. D., ve Escolar, M. C. (2010). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada [Differential efficacy of coping strategies in reducing test anxiety in function of the variable mainly affected]. *Ansiedad y Estrés*, 16, 109-126.
- Solso, R. L., MacLin, M. K. ve MacLin, O. H. (2011). *Bilişsel psikoloji* (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn). Kitabevi, İstanbul.
- Soylu, Ö. (2002). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp -algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., ve Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger and P. R. Vagg (Eds.). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*, 3-14. Washington, DC: Taylor ve Francis.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D. ve Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. M. Zuckerman ve C. D. Spielberger (Ed.), *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods, and Applications* içinde (s. 317-344). Londra: Psychology Press.
- Spielberger, C.D. ve Vagg, P.R. (1987) The treatment of test anxiety: A transactional process

- model. *Advances in Test Anxiety Research*, 5, 179- 186.
- Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387.
- Şahin, H., Günay T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Taşpınar-Göveç N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tetik, B. (2015). İnternet bağımlılığı ile dikkat süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573.
- Tsotsos, J. K. (2011). *A computational perspective on visual attention*. London, England: The MIT Press.
- Türkçapar, H. (2019). *Bilişsel Davranışçı Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*. (14. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Türkiye Psikiyatri Derneği. (2019). *Sınav kaygısı*. <http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/13/sinav-kaygisi> adresinden erişildi.
- Ulusoy, S., Yavuz, K.F., Esen, F.B., Umut, G. ve Karatepe, H.T. (2016). Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 28-37. doi: 10.54557/JCBPR. 212133
- Ünal, P.C., Çifçili, S., Dinç, D., Akman, M. ve Topçuoğlu, V. (2017). Üniversite Sınavına Girecek Olan Öğrencilerde Sınav Kaygısı Düzeyi, Sosyal Etkinlikler ve Rehberlik Hizmetlerini Kullanma Durumu. *Nobel Medicus*, 13(1), 61–69.
- Van Z., A. H. and Brouwer, W.H. (1994). *Clinical neuropsychology of attention*. NY: Oxford University Pres.
- Weems, C. F., Scott, B. G., Taylor, L. K., Cannon, M. F., Romano, D. M., Perry, A. M., ve Triplett, V. (2010). Test anxiety prevention and intervention programs in schools: Program development and rationale. *School Mental Health*, 2(2), 62-71.
- Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual*

- guide. John Wiley and Sons.
- Yates, J. (2012). When did they leave, and why? A retrospective case study of attrition on the Nottingham undergraduate medical course. *BMC Medical Education*. 12(43), 1-7.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaycı,L.(2017). d2 Dikkat Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2013, 3 (1), 43-80
- Yazgan, Y. (2002). *Hiperaktif çocuk okulda*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyaldetek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers'' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science ve Business Media
- Zeidner, M. ve Safir, M. P. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 150(2), 175-185.

EKLER

Ek 1. Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği

C) Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği (BSKÖ): Aşağıda sınav dönemlerinde yaşanabilecek duygu ve düşünceleri içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin size ne derecede uygun olduğuna karar vererek, tüm soruları eksiksiz yanıtlamaya özen gösteriniz.	Hiç uygun değil	Bazen uygun	Genellikle uygun	Tamamen uygun
1. Sınavlara endişelenmekten uykularım kaçır.	①	②	③	④
2. Sınavlarda başarılı olmakla ilgili gereğinden çok endişeliyimdir.	①	②	③	④
3. Sınavlara çalışırken başarısız olma düşünceleri yüzünden dikkatim dağınık.	①	②	③	④
4. Sınav için çalıştığım şeyleri hatırlamakta güçlük çekerim.	①	②	③	④
5. Bir sınava çalışırken genellikle başarısız olacağımı düşünürüm.	①	②	③	④
6. Sınavlarda iyi değilimdir.	①	②	③	④
7. Sınav kağıdımı elime aldığımda, sakinleşerek kafamı toparlayabilmek ve nereden başlayacağıma karar vermek biraz zamanımı alır.	①	②	③	④
8. Sınavın başında o kadar endişeli olurum ki genellikle kafamı sınava veremem.	①	②	③	④
9. Zor bir sınavda, daha sınava başlamadan kendimi yenilmiş hissedirim.	①	②	③	④
10. Önemli bir sınav sırasında, kendimi diğer öğrencilerin benden daha iyi yapıp yapmadıklarını düşünürken bulurum.	①	②	③	④
11. Önemli sınavlarda sıklıkla donup kalırım.	①	②	③	④
12. Sınav sırasında kendimi başarısız olmanın sonuçlarını düşünürken bulurum.	①	②	③	④
13. Sınav sırasındaki gerginliğim dikkatsizce hatalar yapmama neden olur.	①	②	③	④
14. Cevabı bulmak için bir soru üzerinde çok durduğumda kafam durur.	①	②	③	④
15. Sınavlar sırasında çok başarılı olamadığım düşüncesi sıklıkla aklıma gelir.	①	②	③	④
16. Sınavlar sırasında o kadar gergin olurum ki gerçekten iyi bildiklerimi bile unuturum.	①	②	③	④
17. Sınavlarda iyi performans gösteremem.	①	②	③	④
18. Sınavlar sırasında iyi yapamıyordum gibi geliyor.	①	②	③	④
19. Sınavlar konusunda zayıfımdır; performansımın, bildiklerimi yeterince gösteremediğini hissedirim.	①	②	③	④
20. Sınavlardan sonra, “aslında yaptığımdan daha iyisini yapabilirdim” hissi yaşarım.	①	②	③	④
21. Sınav sonuçlarıma bakılırsa iyi bir öğrenci değilimdir.	①	②	③	④
22. Sınavım biter bitmez yapmış olduğum hataları hemen fark ederim.	①	②	③	④
23. Zor bir sınavdan sonra notumu öğrenmekten korkarım.	①	②	③	④
24. Bir sınavdan iyi bir not almışsam, bu genelde şans eseridir.	①	②	③	④
25. Sınav sonuçlarım üzerinde fazla denetimim yokmuş gibi geliyor.	①	②	③	④

Ek 2. D2 Dikkat Testi

d2 Dikkat Testi

	TN	Et	Et	CP
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				

Ek 3. Bilişsel Esneklik Envanteri

		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3.	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4.	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
5.	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6.	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7.	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8.	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
9.	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1	2	3	4	5
10.	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1	2	3	4	5
11.	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12.	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13.	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14.	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1	2	3	4	5
15.	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1	2	3	4	5
16.	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissedirim.	1	2	3	4	5
18.	Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20.	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5



Katılım Belgesi

Sayın **Ömer Faruk ÖZTÜRK**

Bilişsel Davranışçı Psikoterapistler Derneği'nin
Ekinoks Psikoloji işbirliği ile Temmuz 2020-Kasım
2020 tarihlerinde düzenlediği, 80 saatlik Çocuk ve
Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi
Kuramsal Eğitimi'ne katılmıştır.

Doç. Dr. Vahdet GÖRMEZ
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOTERAPİLER

DERNEĞİ EĞİTİCİSİ

Prof. Dr. M. Hakan TÜRKÇAPAR
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOTERAPİLER

DERNEĞİ BAŞKANI

Belge no:2020/098

İRAN CADDESİ, KARUM İŞ MERKEZİ, NUMARA: 463(6. KAT), Ç A N K A Y A
A N K A R A - T U R K E Y

www.bilisseldavranisci.org • e.mail: info@bilisseldavranisci.org Tlf: +90 5442242601

I.OTURUM

Amaçlar:

- Grup üyelerinin tanışması,
- Grup süreci ve grubun amaçları ile ilgili bilgi sahibi olunması
- Grup kurallarının belirlenmesi,
- Sorun alanlarının belirlenmesi

Materyaller:

- Üye isimlikleri ve toplu iğne
- Katılımcı sayısı kadar balon ve tükenmez kalem
- Sınav kaygısı şikayetlerim listesi (EK-1)

Süreç:

1. Grup üyeleri karşılanarak, önceden hazırlanmış isimlikleri yakalarına ilâştirmeleri söylenir. Grup lideri üyelere adını ve soyadını, isimlerinin ne anlama geldiğini ve isimlerinin hikayelerini anlatmalarını isteyerek tanışma etkinliğini başlatır.
2. Grup üyeleri daire oluşturacak şekilde ayakta dururlar, her üye dağıtılan balonları şişirerek ismini okunacak şekilde balona yazar. Üyeler balonları havaya kaldırıp kendi isimlerini yüksek sesle söyler. Bütün üyeler isimleri söyledikten sonra bu oyun bir kez daha tekrarlanır. Daha sonra üyeler balonları dairenin ortasına atar ve grup liderinin komutu ile herkes ortaya gidip rastgele bir balon alır. Amaç 30 sn içinde balonu sahibine vermektir. Bir dakika sonunda herkes kendi balonuna ulaşamazsa etkinlik tekrarlanır.
3. Üyelere grup çalışmasının amacı, içeriğı ve sürecin nasıl olacağı hakkında açıklama yapıldıktan sonra birinci oturumda neler yapılacağı paylaşılır.
4. Üyelere daha önce bir grup yaşantısına katılıp katılmadıkları sorulur. Grup çalışmalarında ne gibi kurallar olabileceğı üzerine konuşularak belirlenir. Program süresince gizlilik, üyelerin birbirine karşı saygılı olması ve belirlenen kurallara dikkat edileceğı belirtilir.
5. Üyelere sınavla ilgili yaşadıkları sorunları ve sınavla ilgili düşüncelerini yazmaları için [“Sınav kaygısı şikayetlerim”](#) listesini doldurmaları istenir.
6. Üyeler listeyi doldurduktan sonra gönüllü üyelere yazdıklarını paylaşmaları istenir.

7. Tüm paylaşımlardan sonra gruba bir isim vermek için düşünmeleri istenir. Üyelerden gelen öneriler tartışılarak gruba ismi verilir.
8. Gruba ismi verildikten sonra oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.



EK-1

SINAV KAYGISI ŞİKAYETLERİM LİSTESİ

Sınavdan önce yaşadıklarım *(Durumun sizde neden olduğu kaygı düzeyini 0-10 arası puanlayınız)*

Sınav anında yaşadıklarım *(Durumun sizde neden olduğu kaygı düzeyini 0-10 arası puanlayınız)*

Sınavdan sonra yaşadıklarım *(Durumun sizde neden olduğu kaygı düzeyini 0-10 arası puanlayınız)*

Sınavla ilgili değiştirmek istediğim

II.OTURUM

Amaçlar:

- BDT modelinin tanıtılması
- Grup üyelerinin sınav kaygısını BDT modeli ile bilgilendirme.
- Bireysel hedeflerin belirlenmesi.

Materyaller:

- Hedeflerim Formu (EK-2) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte birinci oturumun özeti yapılır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. İkinci oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri tarafından üyelere yakalarındaki isimlikleri çıkararak çember biçiminde oturmalarını istenir. Ardından hiç bir şekilde konuşmadan alfabetik siraya geçmeleri istenir. (*Başlangıç – bitiş noktalarını ve hareket yönünü grup lideri belirleyebilir ya da tamamen katılımcılara bırakır.*)
5. “Karşılaşma” isimli örnek olay grup üyelerine anlatılır ve üyelere bu örnek olay üzerinden sorular sorulur.

“Okul kantinindeyken sıraya girdiniz. Sıra size geldiği anda bir öğrenci sizden izin almadan sizi itiyor ve önünüze geçerek sipariş veriyor. Siz şaşkınlıkla bakarken almak istediğini alıyor. Dönüp size bakarak hiç bir şey demeden okul kantininden ayrılıyor.”

- Böyle bir olay yaşasaydınız ne düşünürdünüz?
 - Böyle bir olay yaşasaydınız ne hissederdiniz?
 - Böyle bir olay yaşasaydınız ne yapardınız?
6. Grup lideri “ *Başımıza gelen olaylara her birimizin tepkileri birbirinden farklı olabilir. Burada düşüncelerimizin duygularımız ve davranışlarımız üzerindeki etkisi ön plana çıkıyor. Düşüncelerimiz duygularımıza, duygularımız da davranışlarımıza*

etki etmektedir. Yani bir olayda eğer düşüncemiz olumlu ise olumlu bir duyguya sahip olabilirken olumsuz bir düşünce de duygumuzun olumsuz olmasına neden olabilmektedir.” açıklamasını yapar.

7. Ardından “Matematik ödevi” isimli örnek olayı grup üyelerine okur ve örnek olay üzerinden gruba sorular sorulur ve sınav kaygısı üzerine konuşulur.

“Matematik öğretmeniniz derse girip bu yıl performans notlarını vereceği ödevlerle belirleyeceğini söylüyor. Size de “Altın Oran’ın yaşamımızda yer aldığı yerler” konusunda bir araştırma yapmak ve bunu sınıfta sunmak ödevini verdi.”

- Böyle bir durumda ne düşünürdünüz?
- Böyle bir durumda ne hissederdiniz?
- Böyle bir durumda ne yapardınız?

8. Grup lideri: *“Gördüğünüz gibi herkesin bir olaya ilişkin düşünceleri farklı olduğu için duyguları ve tepkileri farklı oldu. Oturumlarımız ilerledikçe düşüncelerimizin duygularımız ve davranışlarımız üzerinde nasıl etkiye sahip olduğuna dair konuşacağız.”* açıklamasını yapar.

Grup üyelerine grup çalışması sonunda kendilerinde görmek istedikleri değişiklikleri ve oluşturmak istedikleri hedefleri belirlemeleri için SMART hedef belirtmenin nasıl yapılacağı anlatılır.

“Hepinizin burada bulunma amacı olan sınav kaygısının belirli belirtilerini kendinizde gözlemliyorsunuz. Sizden bugün bütün oturumlar tamamlandığında değerlendireceğimiz hedefler oluşturmanızı istiyorum. Belirleyeceğiniz hedeflerin belli özelliklerinin olması gerekiyor. İlk özelliği size özel olması, sonrasında ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve bir zamanının olması gereklidir.”

Sonrasında grup üyelerine “Hedeflerim” formu verilir ve doldurmaları istenir. Formu dolduran grup üyelerinden gönüllü olanlarının paylaşması istenir.

9. Grup üyelerinden gönüllü olanlarının hedeflerini paylaşmalarından sonra oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.

EK-2

HEDEFLERİM

Bu çalışmaya katılarak değiştirmek istediğiniz şeyler nelerdir?

- Düşünsel (Kaygıya neden olan düşünceler)
- Duygusal (Korku, endişe kaygı)
- Davranışsal (Çalışmaktan kaçınma)
- Fiziksel (Titreme, Çarpıntı)

Bu programı tamamladıktan sonra neyi başarmış olmak istiyorsunuz?

III.OTURUM

Amaçlar:

- Duygulara neden ihtiyaç duyduğumuzun fark edilmesi ve ideal kaygı düzeyinin belirlenmesi
- Sınav öncesi, sınav esnasında ve sonrasında ortaya çıkan duygusal ve bedensel belirtilerin neler olduğunun fark edilmesi
- Kaygının fiziksel oluşum sürecinin öğrenilmesi

Materyaller:

- Duygu İşlevleri Bilgi Kağıdı (EK-3) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)
- Sınav Kaygısı Belirti Formu (EK-4) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)
- Kaygının Fiziksel Belirtisi Bilgi Kağıdı (EK-5) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte ikinci oturumun özeti yapılır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Üçüncü oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri üyelerden daire şeklinde yerleşmelerini ister. Ardından bir ebe seçilerek dışarı çıkarılır. Gruptan bir lider seçilir ve gruba şu yönerge verilir; “*Lider ne yaparsa onu yapın*”. İçeri alınan ebeden lideri bulması istenir. Ebenin lideri tahminde üç hakkı vardır. Lideri bulursa yeni ebe lider olur. Bulamazsa tekrar ebe olarak devam eder. Grup daire olur. Bir kişi dışarı çıkarılır. İçerideki bir kişi bir hareket yapar (örn; el çırpma, ayak vurma vb.) diğerleride onu taklit eder. Dışarıdaki kişi içeri alınır ve grubun ortasına alınır. Hareketi kimin başlattığını bulmaya çalışır. Ortadaki kişi sırtını döndüğünde hareketi başlatan kişi hareketi değiştirir. Yani hareketi değiştirecek kişi ortadaki sırtını döndüğünde hareketi değiştirir. Ortadaki kişi hareketi değiştiren kişiyi bulunca oyun sona erer. Hareketi başlatan kişi dışarı çıkartılır. (Örnek Hareketler: El Çırpma, ıslık, ayak vurma, parmak şıklatma)
5. Isınma çalışmasının ardından grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:
 - Lider olduğunuzda ebeyi bulmaya çalıştığınızda ne hissettiniz?

- İlk hakkınızda ebeyi bulamayınca duygunuz ne oldu?
- 6. Grup lideri üyelerle “Duygu İşlevleri Bilgi Kağıdı” üzerinden soru cevap yaparak duyguların neden gerekli olduğu ve kaygının ne kadar olması gerekliliği konusunda bilgilendirme yapar.
- 7. Grup lideri üyelere “Sınav Kaygısı Belirti Formu”nu verir ve aşağıdaki açıklamayı yapar:

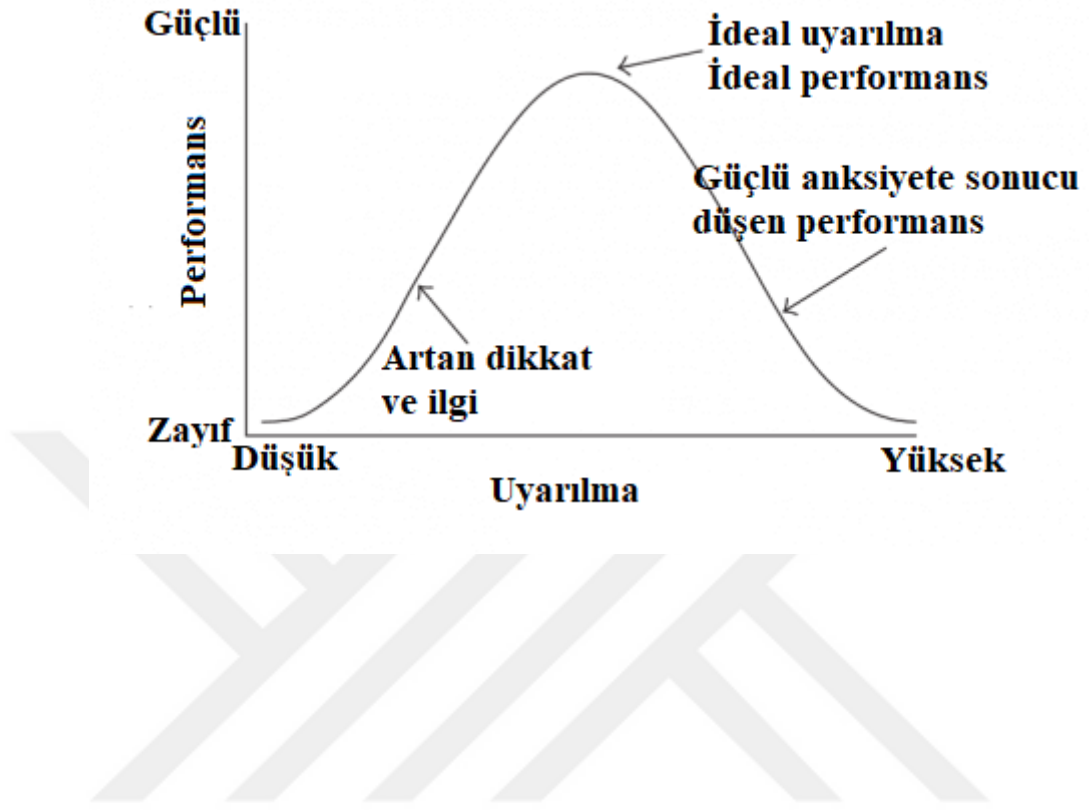
“Kaygı yaşadığımız durumlarda bedensel ve duygusal bazı belirtilerimiz olur. Sınavdan önce, sınav anında ve sınav sonrasında ortaya çıkan bu belirtilerin fark edilmesi ve gözlemlenmesi daha sonra bu belirtilerle baş edilebilmesi için oldukça önemlidir. Şimdi size verdiğim formu doldurunuz.”
- 8. Üyeler formu doldurduktan sonra gönüllü üyelere sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasında yaşadıkları belirtileri paylaşmaları için söz hakkı verir.
- 9. Grup lideri üyelerle “Kaygının Fiziksel Belirtisi Bilgi Kağıdı” bilgi formu üzerinden bilgilendirmeyi yapar.
- 10. Üyelere “Sınav Kaygısı Belirti Formu”nu bir kez daha verip sonraki oturuma kadar girdikleri sınavlarda gösterdikleri belirtileri gözlemlmelerini ve sonraki oturuma getirmeleri istenir.
- 11. Grup üyelerinden gönüllü olanlarının hedeflerini paylaşmalarından sonra oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.

EK-3

DUYGU İŞLEVLERİ BİLGİ KAĞIDI

- ✓ “Kaygı nedir? Duygu mudur, düşünce midir, davranış mıdır?
Kaygı bir duygudur; düşünce ve davranışlar duyguya eşlik eder.
- ✓ Kaygı olmalı mı, olmamalı mı? Kaygı hiç olmasa ne olur? Duygular gerekli midir, neden gereklidir?
- ✓ İçerde kuduz bir köpek olsa ne hissedersiniz? *Korku*
Korkanlar ne yapar? Kaçar.
Hiç korkmayan olur mu? Kimin hayatta kalma olasılığı daha yüksek; kaçanların mı, duranların mı? Kimin ısırılma olasılığı daha yüksektir? O an kaçmanıza neden olan, canınızı kurtaran nedir? Korku
Korku nedir? Duygu
- ✓ *Duyguların olmadığı bir hayatta yaşama şansımız yoktur. Olumlu duygular hayat kalitemizi arttırırken olumsuz duygular bizi tehlikelerden korur.*
- ✓ Kaygı giderici ilaç versek size hiç kaygınız korkunuz olmasa, köpek gelse kaçarmısınız ya da sınavdan önce alsanız çalışır mısınız? O halde kaygıyı ortadan kaldırmanın gereği var mı?
- ✓ *Kaygı gereklidir, peki fazla olursa ne olur?*
Sizden iki ayrı durumda göstereceğiniz performansı ve duygu yoğunluğunuzu puanlamanız isteniyor. İki duruma da 1-10 puan arasında puan verelim.
1.durum: Evde 40 cm genişliğinde 3 metre uzunluğunda bir halının üzerinde kenarlara taşmadan yürümeniz isteniyor. Performansınıza vereceğiniz puan kaç olur? Kendini nasıl hissedersiniz? Kenarlara taşma ihtimaliniz ne kadar olur?
2.durum: Yine aynı genişlikte ve uzunluktaki halı sert bir zemin üzerinde ancak 40 katlı iki gökdelen arasında yer alıyor. Sizden iki gökdelen arasındaki bu halı üzerinde yürümeniz isteniyor. Performansınız nasıl olur? Kendinizi nasıl hissedersiniz?
1.durumda kaygı hissediyor musunuz? Başarılı olur musunuz? Kaygınız sıfır olsa başarılı olur musunuz, kaygınıza kaç puan verirsiniz?
2.durumda kaygınız kaç puandır, kaygınız artar mı yoksa azalır mı? Performansınız nasıl olur? Performansınız neden düşer, daha fazla dikkat etmesi gerekmiyor mu?
- ✓ Kaygı- Performans Grafiği
Kaygı sıfırken performans sıfır, kaygı arttıkça performans artıyor, kaygı aşırı olduğunda yüksekteki performans ne oluyor da düşüyor?

Kaygının azı da zarar, çoğu da. O halde nerede tutalım?



EK-4

SINAV KAYGISI BELİRTİ FORMU

	DUYGUSAL	BEDENSEL
SINAV ÖNCESİ		
SINAV ESNASI		
SINAV SONRASI		

EK-5

KAYGIMIZIN FİZİKSEL BELİRTİSİ NASIL ORTAYA ÇIKAR?

- ✓ Duygularımız çok yoğun olursa bedensel belirtiler ortaya çıkar ve belirtiler artar. Çok uzun zamandan beri görmediğiniz bir arkadaşınızı gördüğünüzde titreme, çarpıntı ortaya çıkar ama her gün gördüğünüz sınıf arkadaşımızı görünce bunları yaşamayız.
- ✓ Beynin ön bölümüyle düşünüyoruz, bir de alarmla ilgili bölüm var. Alarmdan kastımız duygularımızdır.
- ✓ Beynimiz vücudumuzu sinir sistemi ile kontrol eder. Sinir sistemimiz de merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sistemi olmak üzere ikiye ayrılır; MSS (merkezi sinir sistemi) de otonom ve somatik olarak ikiye ayrılır. Otonom sinir sistemi de sempatik ve parasempatik sistem olarak ikiye ayrılır. Sempatik ve parasempatik dengededir. Sempatik sinir sistemi tehlike anında devreye girer; parasempatik sinir sistemi daha çok iç organlarla ilgili, sempatik tepki organlarıyla ilgilidir.
- ✓ Otonom sinir sistemi istemsiz çalışır. Sakin zamanlarda parasempatik sistem baskındır. Örneğin yemek yiyince neden uykunuz gelir? Çünkü parasempatik sistem devreye girer. Yanınızda kuduz köpek varken esner misiniz? Tepki anlarında sempatik sistem devreye girer, çok yoğun duygularınız olduğu zamanlardaki gibi. Grup çalışmasına gelmenize yol açan sistem de sempatik sistemdir. Sempatik sistem vücudumuzun alarm merkezidir.
- ✓ Yanınızda kuduz köpek olduğunu düşünün, ne yaparsınız? Kaçarsınız ya da savaşırsınız. Bu durumda neye ihtiyaç var? Kasa, neye ihtiyaç olmaz? Mideye, yemeye...
Vücudumuzda damarlar vardır, tehlike durumunda hangi organa giden damarların iyi çalışması gerekir? Bacaklar ve kaslara; peki midenin çalışmasına ihtiyaç var mı? Yoktur.
Tehlike anında çalışan sempatik sistemdir. Sempatik sistem çok fazla çalışırsa parasempatik sistem baskılanır. Parasempatik sistem mideyi çalıştırır. (*Normalde mide yukardan aşağıya çalışır, parasemp. Çalışamazsa bu hareket tersine döner, aşağıdan yukarıya çalışır, mideniz bulanır.*)
- ✓ Fiziksel belirtilere bakacak olursak; *titreme*: çok soğuk havada ne olur? Titlersiniz. Titreme ne işe yarar? Isı üretir. Kutuplarda insan ısınamazsa ne olur? Ölüyor. Yine tehlike anı yani. *Terleme*: Fazla ısıyı dengelemek için ortaya çıkar. *Çarpıntı*: Tehlike anında kaslara daha çok kan gitsin ve kalp daha fazla çalışsın diye. *Hızlı Nefes Alma*:

Karbondioksitin atılması ve akciğerin fazla çalışması için ortaya çıkan tepkidir. *Baş Ağrısı* : Kas kasılması nedeniyle tehlike anında kaslar çalıştığı için ortaya çıkar.

- ✓ Kaçarken çok düşünmeye gerek duyar mısınız? Çok kaygılı iken performansınız nasıldır? Kaygı anında, tehlike anında beyne giden kan azalır. O anda asıl problem düşünmek değil, kaçmaktır. Bu yüzden kaygı anında performansımız düşer.
- ✓ Sempatik sistem bir bütün halinde çalışır. Kuduz köpek görseniz de sınavda kaygınız olsa da sistem aynı tepkileri ortaya çıkarır. Tehlikede ortaya çıkan tepki aynıdır. Sempatik sistem durum ya da olay seçmez.
- ✓ Burayı alarma geçiren düşüncelerimizdir. Beynimizin üst bölümü ön taraftaki alarm merkezini tetiklerse bu belirtiler ortaya çıkacaktır. Herhangi bir olayı nasıl yorumlarsanız ona göre tepki verirsiniz.



IV.OTURUM

Amaçlar:

- Sınav öncesi, sınav esnasında ve sonrasında ortaya çıkan duygusal ve bedensel belirtilerin neler olduğunun belirlenmesi
- Sınav kaygısı ve kaygının belirtileriyle baş edebilme,
- Kaygıyı yönetme becerileri geliştirme

Materyaller:

-

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte üçüncü oturumun özeti yapılır. Geçen hafta konuşulan duyguların işlevi ve kaygının fiziksel belirtilerinin nasıl ortaya çıktığı konusunda neler hatırladıkları sorulur. Gönüllü üyelerden paylaşım yapmaları istenir.
3. Dördüncü oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri üyelere aşağıdaki açıklamayı yaparak üyelerin sınav öncesi, sınav anında ve sınav sonrasında bedenlerinde neler olduğunu hayal etmelerini ister:

“Gözlerinizi kapatın ve önce sınavdan önceki zamanı hayal edin. Sabah uyandınız hazırlanıyorsunuz, kahvaltı yaptınız ve okula doğru gidiyorsunuz. Okula geldiniz sınıfın önünde arkadaşlarınız sınıfın önünde toplanmış ve yapılacak sınavla ilgili konuşuyorlar. Bazıları sınavın zor olacağını söylüyor. Birbirine sınavla ilgili sorular soran arkadaşlarınız var. Onlarla konuşup soru-cevap yaparak tekrar yapıyorsunuz ama bazı sorulara net cevaplar söyleyemediğinizi fark ettiniz. Ardından dersin öğretmeni geldi ve sınıftaki sıranda yerinizi aldınız. Öğretmen sınav kağıdını dağıtırken kağıdı alan bazı arkadaşlarınız sınavla ilgili kısıp seslerle kendi kendilerine fısıltı şeklinde yorumlar yapmaya başladı. Çevrenize bakıyorsunuz ve o sırada öğretmeninizin sizin sınav kağıdınızı masanıza bıraktı. Sınav kağıdınızı incelemeye başladınız ve çözmeye başladınız. İlk başlarda soruları çözüyorsunuz. Ama bazı sorular sizi zorluyor. Ara ara diğer arkadaşlarınızı gözlemliyorsunuz. “Acaba onlar nasıl ilerliyor? Herkes rahatlıkla çözebiliyor mu?” diye düşünmeye başlıyorsunuz. Sınav süresi hızlıca geçiyor, bazı arkadaşlarınız sınavı bitirip kağıtlarını teslim ediyorlar ve öğretmen “Sınavın bitmesine son 5 dakika!” diye uyarı yapıyor.

Hızlıca kağıdınızda eksik kalan sorulardan çözebileceklerinizi bulmaya çalışıyorsunuz. Öğretmeniniz sınavın bittiğini söylüyor ve kağıdınızı teslim edip sınıftan çıkıyorsunuz. Teneffüste arkadaşlarınız sınavınızın nasıl geçtiğini soruyor. Kendi cevaplarınızla arkadaşlarınızın verdiği cevapları paylaşıyorsunuz. Sonra da zil çalıyor ve diğer derse geçiyorsunuz.Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz.”

5. Grup lideri üyelere aşağıdaki soruları sorar ve gönüllü üyelere yaşadıklarını grupla paylaşmalarını ister:

- Sınav öncesini hayal ettiğinizde bedeninizde nasıl belirtiler oldu?
- Sınav anını hayal ettiğinizde bedeninizde nasıl belirtiler oldu?
- Sınav sonrasında hayal ettiğinizde bedeninizde nasıl belirtiler oldu?

6. Grup lideri aşağıdaki açıklama ile nefes egzersizi çalışmasını uygular:

“Sınavı hayal ettiğiniz çalışmada fark ettiğiniz gibi sınav öncesi, sınav anı ve sonrasında bazı bedensel belirtiler gösteririz. Bu belirtilerle baş edebilmek için önce nefes egzersizleri yapacağız. Bu egzersiz her solukta nefes alışıza odaklanır ve her solukta oksijen alımını en ideal düzeye getirmeyi sağlar. Tekrar olduğunuz yerde arkınıza yaslanın ve gözlerinizi kapatın. Akciğerlerinizdeki tüm havayı vererek başlayın. Nefesinizi 10 saniye içinde yavaşça verin. Sonra, akciğerlerinizin tamamen boş olduğunu hissedene kadar nefesinizi vermeye devam edin. Sekize kadar sayarak burnunuzdan nefes alın. Omuzlarınızı aşağıda tutun ve göğüs kafesinize odaklanın. Göğüs kafesinizin genişlediğini hissedin, nefesinizi karnınıza doğru aşağı itmeye başlayın. Karnınızın genişlediğini ve sona doğru diyaframınızın (soluk kası) alt kısımlarına karşılık olarak sırtınızın alt tarafında baskı hissedebilirsiniz. Nefesinizi yavaşça verin, dudaklarınıza “o” şekli vererek nefesinize odaklanın. Ağzınızın önünde söndürmeye çalıştığınız bir mum varmış gibi yapabilirsiniz. Bu şekilde nefes alıp vermeye odaklanmak; kanınızı tekrar oksijenlendirdiği ve vücut enerjinizi yeniden sağladığı kadar, zihninize odaklanmanıza da yardım edecektir. Sınav öncesinde yaşadığınız kaygı ile göstereceğiniz bedensel belirtileri nefes egzersizi ile azaltabilirsiniz.”

diyerek egzersizi sonlandırır.

7. Nefes egzersizinin ardından oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.

V.OTURUM

Amaçlar:

- Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi anlayabilme
- Sınav kaygısına neden olan durumlarda duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi değerlendirme (*Durum değerlendirme*)
- Otomatik düşüncelerin fark edilmesi
- Kaçınma ve güvenlik sağlayıcı davranışların belirlenmesi.

Materyaller:

- 4D Modeli (EK-6) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)
- 4D Modeli Formu (EK-7) (Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)

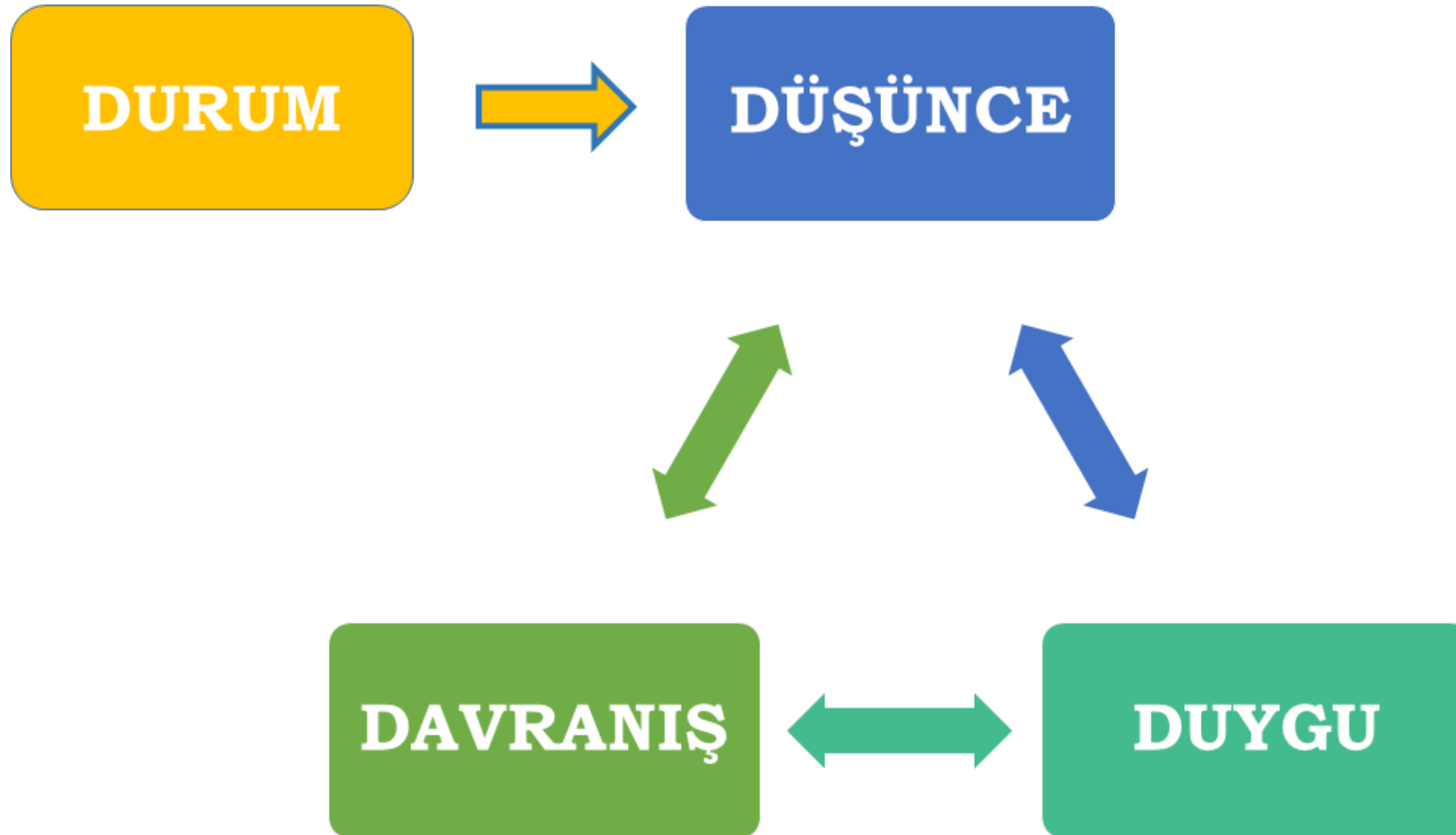
Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte dördüncü oturumun özeti yapılır. Önceki oturumla ilgili neler hatırladıkları ve paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Beşinci oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri “4D Modeli”ni görsel üzerinden örnek üzerinden anlatır. (Durum-Duygu-Düşünce-Davranış) Bir durum yaşandığında kişinin düşüncelerinin duygularını duygularının da davranışlarını etkilediği ve bu etkileşimin karşılıklı olduğu lider tarafından anlatılır.
5. Grup lideri “[4D Modeli formunu](#)” üyelerle paylaşır ve ilk satırı tahtaya yazılır. “Bir kişinin karşısına köpek çıktığında ne düşünürse kaygı ve korku yaşar?” sorusunu sorar. Ardından “ Bu kişi ne düşünürse sakın kalabilir?” sorusunu sorar ve üyelerden gelen cevapları alır. Formda yer alan diğer durumlarla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarla ilgili konuşulurarak üyelerin modelin kavraması sağlanır.
6. Durum/olaylar karşısında düşüncelerimiz otomatik olarak ortaya çıkar. Örneğin ders çalışmak için kitabınızı açtığınızda biriniz “*Yeni bilgiler öğreneceğim.*”, biriniz “*Acaba burada anlatılanları öğrenebilecek miyim?*” şeklinde düşüncesi oluşurken bir diğeriniz ise “*Ne kadar da okursam okuyayım anlamayacağım ve sınavlarda başarısız olacağım.*” düşüncesi oluşur. Bu düşünceler aklımıza kendiliğinden gelir ve düşünmeyi özellikle tercih etmeyiz. Bu düşünceler kendiliğinden ortaya çıkar, yönlendirilmiş düşünceler değildir. Sıklıkla fark edilmezler ancak genelde eşlik

ettikleri duygular fark edilir. Otomatik düşünceler biz bir durumun içine girdiğimizde ya da bir olay karşısında ortaya çıkan ve bizim tarafımızdan incelenmeksizin kabul edilen düşüncelerdir. Bu nedenle de yoğun duygusal tepkilere neden olurlar.

7. Grup lideri üyelere: *“Sınav kaygısı yaşadığınız anlarda bu durumla baş etmek için sergilediğiniz bir davranış ya da uyguladığınız yöntemler nelerdir?”* sorusunu sorar. Ardından *“ Bu yöntem ya da davranışı sergilemezseniz ne hissedersiniz?”* diye sorar. Bu soruları cevaplamaları için üyelere kağıt ve kalem verilir. *(Liderin amacı üyelerin sınav kaygısını azaltmak için başvurduğu kaçınma ve güvenlik sağlayıcı davranışlarını ifade etmelerini sağlamaktır.)*
8. Grup lideri üyelere: *“Hepimiz sınav kaygımızla baş etmek ya da kaygımızı azaltmak için farklı yöntemler deneyebiliriz. Bazen zorlandığımız derslere çalışmaktan kaçarken, bazen sınava girmemek için bahaneler üretebilir, bazen de gireceksek yanımızda bize uğur getiren kalem, silgi gibi eşyalar bulundurabiliriz. Bunlar kaygımızı belli bir süre azaltsa da kaygımızdan kurtulmamız için gerekli yöntemler değildir. Daha sonraki oturumlarda da konuşacağımız gibi kaygımızdan kaçmak değil onunla yüzleşerek ve baş ederek başarılı olabiliriz.”*
9. Grup lideri son olarak üyelerin 4D Modelinin sınavla ilişkisini kurabilmeleri için aşağıdaki açıklamayı yapar:
“Az önce Durum-Düşünce-Duygu-Davranış modeli ve otomatik düşünce üzerine konuştuk. Sizden sınav öncesinde, sınav anında ve sınav sonrasındaki düşüncelerinizi fark etmenizi, düşüncenizin oluşturduğu duygu ve davranışlarınızın neler olduğunu gözlemlemenizi ve sonraki oturumda paylaşmanızı istiyorum.”
10. Verilen görevin ardından oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.

4D MODELİ



EK-7**4D MODELİ FORMU**

Durum/Olay	Düşünce	Duygu	Davranış
Yolda yalnız yürürken karşınıza köpek çıktı	<i>Bana saldıracak ve ısıracak</i>	<i>Korku ve kaygı</i>	<i>Hızlıca uzaklaşmak veya yolunu değiştirmek</i>
Yolda yalnız yürürken karşınıza köpek çıktı	<i>Ne sevimli bir köpek, acaba onu sevmeme izin verir mi</i>	<i>Sakinlik ve mutluluk</i>	<i>Köpeğe yaklaşmak ve onunla oynamak</i>
Asansörle yüksek bir kata çıkmak			
Asansörle yüksek bir kata çıkmak			
Öğretmenin önümüzdeki hafta yazılı sınav yapacağını söylemesi			
Öğretmenin önümüzdeki hafta yazılı sınav yapacağını söylemesi			
Arkadaşınıza koridorda “Günaydın” dediniz ama cevap vermeden yanınızdan geçip gitti.			
Arkadaşınıza koridorda “Günaydın” dediniz ama cevap vermeden yanınızdan geçip gitti.			

VI.OTURUM

Amaçlar:

- Olumlu ve Olumsuz düşüncelerin tanınabilmesi ve ayırt edilebilmesi
- Bilişsel çarpıtmaların (*işlevsel olmayan düşüncelerin*) fark edilmesi
- Bilişsel çarpıtmaların (*işlevsel olmayan düşünceler*) sorgulanıp test edilmesi

Materyaller:

- Projeksiyon
- Bilgisayar
- Farkındalık testi videosu
- Olumlu ve Olumsuz Düşünce Formu (EK-8)
- İşlevsel Olmayan Düşünce Kartları (EK-9) (Her bir üyeye 3 adet gelecek şekilde çoğaltılmalıdır.)
- İşlevsel Olmayan Düşünceler Formu (EK-10)(Üye sayısı kadar çoğaltılmalıdır.)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte beşinci oturumun özeti yapılır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Altıncı oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri önceki oturumda konuşulan üyelerden sınav öncesinde, sınav anında ve sınav sonrasında farkına vardıkları düşünceleri ve bu düşüncelerin oluşturduğu duygu ve davranışlarımızın neler olduğunu gönüllü üyelerden paylaşımlarını ister.
5. Grup lideri üyelere “*Farkındalık*” videosunu izletir ve üyelere video ile düşüncelerimizle nasıl bir ilişki olabileceğini sorar ve “*Günlük yaşamımız içerisinde de bir çok düşüncemizin farkına varmayız ancak zihnimizden bir çok otomatik düşünce geçer.*”
6. Grup lideri üyelere, bazı düşüncelerin olumlu bazı düşüncelerin ise olumsuz olduğunu ve bu düşüncelerin daha önce anlatılan 4D modeline göre duygu ve davranışlarımız üzerinde etkisi olduğunu açıklar. Olumlu düşüncelerin olumlu duygu ve davranışlara olumsuz düşüncelerin de olumsuz duygu ve davranışlara yol açtığını göstermek amacıyla “Olumlu ve Olumsuz Düşünce Formu” dağıtılır. Lider üyelere önce örnek

üzerinden açıklama yapar sonrasında diğer örnek durumlara karşı olumlu ve olumsuz düşünceler olması durumunda oluşacak duygu ve davranışların neler olabileceğini formda doldurmalarını ister.

7. Grup lideri üyelere gönüllü olanların olumlu ve olumsuz düşünceleri, duygu ve düşünceleri paylaşmasını ister.
8. Grup lideri grubu kişi sayısının yarısına kadar sayarak ikiye ayırır. Her gruba birer işlevsel olmayan düşünce ve örneğinin yazdığı kart çektirilir. Örneklerdeki açıklama yeterli gelmezse lider açıklama yapabileceğini söyler. Her bir ikiliden karttaki işlevsel olmayan düşünceyle ilgili sınav kaygısını içeren birer örnek vermeleri istenir. Üyelere kendilerinde bu işlevsiz düşüncelerden hangilerinin var olduğu sorularak gönüllülerden yanıtlar alınır. Tüm bireylerin bu düşüncelere sahip olabildiği önemli olanın bunun farkına vararak değiştirmeye karar vermek olduğu vurgulanır.
9. Üyelere ev ödevi olarak “[İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCELER FORMU](#)” verilerek sınav kaygısına ilişkin en az 4 tanesini doldurmaları istenir.
10. Ödev verildikten sonra oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sonrasında program sonlandırılır.

OLUMLU VE OLUMSUZ DÜŞÜNCE FORMU

Durum	Olumlu Düşünce	Duygu	Davranış
10.sınıf öğrencisi Selin taşınma nedeniyle yeni bir okula başlıyor.	Önceki okulumaki arkadaşlarımı özleyeceğim ama yeni arkadaşlar edinebilirim. Farklı kişilerle tanışmak benim için keyifli olacak.	Mutlu	Yeni arkadaşlar edinmek için onlarla konuşur. Kendisiyle tanışmak isteyen arkadaşlarını kabul eder.
	Olumsuz Düşünce	Duygu	Davranış
	Önceki okulumdaki arkadaşlarımla çok mutluydum. Burada mutlu olamayacağım. Burada arkadaşlık kurmak istesem de beni kendi ortamlarına almak istemezler.	Üzgün, Mutsuz	Okuldan kimseyle konuşmaz. Kendisiyle tanışmak isteyen kişilere soğuk davranır. Teneffüslerde yalnız gezer.

Durum	Olumlu Düşünce	Duygu	Davranış
Önceki yıllarda matematik dersinde zorlanan Mehmet matematik sınavına hazırlanıyor.			
	Olumsuz Düşünce	Duygu	Davranış

Durum	Olumlu Düşünce	Duygu	Davranış
-------	----------------	-------	----------

Zorlandığınız bir derse birlikte çalışmak için bu derste başarılı bir arkadaşınızdan destek istediniz ancak arkadaşınız buluşmak için sözleştiğiniz gün geldiğinde gelmedi ve ona ulaşamadınız.			
	Olumsuz Düşünce	Duygu	Davranış

Durum	Olumlu Düşünce	Duygu	Davranış
Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle verileceğinin ilan edilmesi			
	Olumsuz Düşünce	Duygu	Davranış

EK-9

İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCELER FORMU

Ya hep ya hiç düşüncesi:
Felaketleştirme:
Olumluyu azaltmak ve yaptıklarını yetersiz bulmak:
Duygusal muhakeme:
Etiketleme:
Büyültme/Küçültme:
Zihinsel Filtre:
Akıl Okuma:
Aşırı Genelleme:
Kişiselleştirme:
Gereklilik tarzı, “-meli, -malı” ifadeleri kullanma:
Seçici Soyutlama(<i>Dar Bakış Açısı</i>):

VII. OTURUM

Amaçlar:

- Farklı kaygı düzeylerinin olduğunun farkına varılması
- Sınav kaygısı hiyerarşisinin oluşturulması
- Kaygı ile baş etme, maruz bırakma uygulamalarının yaptırılması

Materyaller:

- Kaygı Hiyerarşisi Formu (EK-11)
- Kendimi Gözlemliyorum Formu (EK-12)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte altıncı oturumun özeti yapılır. İşlevsel olmayan düşüncelerle ilgili verilen ödevle ilgili gönüllü üyelerin gözlemleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Fark ettikleri işlevsel olmayan düşüncelerle ilgili ne düşündükleri sorulur.
3. Yedinci oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri: “Sınav kaygısını yaşadığınız bir çok durum mevcut. Evde başarılı olduğunuz bir dersin sınavına çalışırken yaşadığınız kaygı düzeyi ile çalışmakta zorlandığınız ve düşük başarıya sahip olduğunuz bir dersin sınavına girerken aynı düzeyde kaygılı olmazsınız. Sizden tüm bu durumlarda kaygınızı ortaya çıkaran durumları en çok kaygılandıran durumdan en az kaygılandıran duruma doğru sıralamanızı ve kaygılarınıza 0-10 puan arasında puan vermenizi istiyorum.” açıklamasını yapar. Kullanmaları için üyelere “[Kaygı Hiyerarşisi Formu](#)” verilir. Grup lideri üyelerin sorularını cevaplar ve örnekler verecek açıklama yapabilir. Üyelerin formu doldurmaları için gerekli süre verilir.
5. Grup üyeleri en çok kaygılandıkları durumdan en az kaygılandıkları yazdıktan sonra gönüllü üyelerden paylaşım yapmaları istenir.
6. Grup lideri: “*Kaygı hiyerarşisinde sıraladığınız davranışları sergilemek bizi zorlar, yapmayı pek istemeyiz ve kaçınmayı tercih ederiz. Bu davranışlardan kaçınmak bize kısa süreli rahatlamalar sağlasa da uzun sürede kaygımız devam ettiği için sorunumuzun çözümüne fayda sağlamazlar. Sizden kaygı hiyerarşisinde oluşturduğunuz davranışları aşamalı olarak uygulamanızı isteyeceğim. Ancak bu davranışları sergilerken bazı zorlanmalar yaşayabilirsiniz. Uygularken ilk aşamayı*

(en kolay davranış) davranış rahatça yapabildiğinizi hissedinceye kadar uyguladıktan sonra bir sonraki aşamaya geçin. Bu davranışları yaparken zorluk yaşadığınızda nefes egzersizlerine başvurarak kendinizi daha rahat hissedebilirsiniz. Ayrıca bu davranışları sergilerken kendinizi gözlemlemeniz için verdiğim [“Kendimi Gözlemliyorum Formu”](#)nu doldurmanızı istiyorum. Ancak size şimdi vereceğim bu forma hem aşamalı olarak davranışlarınızı hem de bu davranışları sergilerken yaşayacağınızı öngördüğünüz sorunları ve kaygı düzeyinizi yazmanızı istiyorum.”

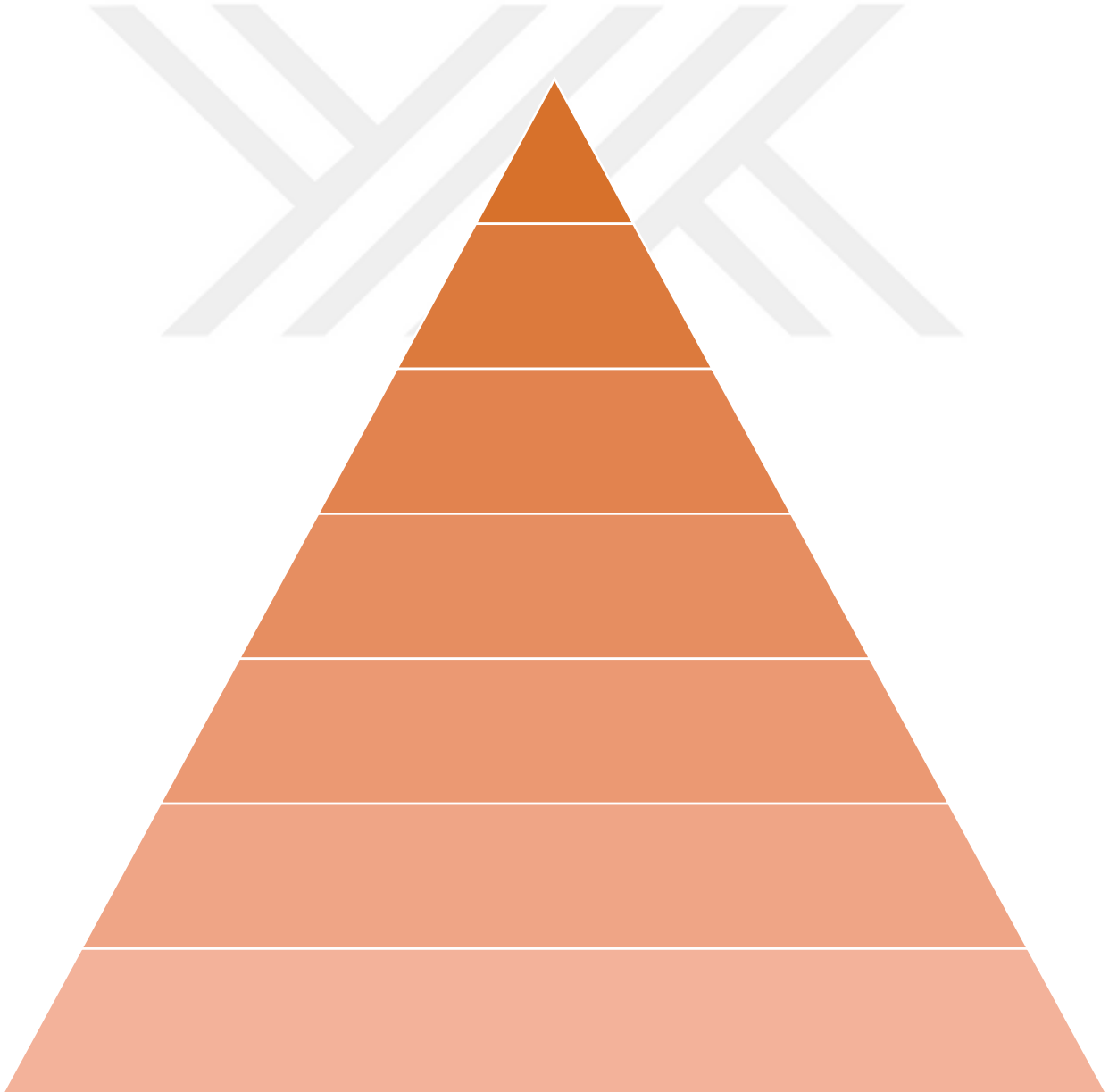
7. Üyeler formu doldurduktan sonra gönüllü olanların çalışmalarını paylaşımlarını ister. Öngördükleri sorunlar üzerine üyelerle konuşulur. Sıralanan davranışların uygulanmasının avantajları üzerinde konuşulurarak grup lideri tarafından motivasyonel konuşma yapılır.
8. Daha sonra üyelerle birlikte oturumun özeti yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenir ve program sonlandırılır.

KAYGI HİYERARŞİSİ FORMU

Sizi en az kaygılandıran durumdan en çok kaygılandıran duruma göre aşağıdan yukarı doğru sıralama yapınız. Kaygınıza 0-10 puan arasında kaç puan verdiğinizi yazınız.

Örnek: *Sınıf önünde konuşma konusunda sorunu yaşayan bir öğrencinin bu sorununu*

1. *Dersten sonra bir arkadaşına soru sorması (4)*
2. *Dersten sonra bir öğretmenine soru sorması (5)*
3. *Sınıfta bir soru sorması(7)*
4. *Sınıfta bir soruya cevap vermesi(8)*
5. *Sınıfta bir düşüncesini açıklası (9)*



EK-12

“KENDİMİ GÖZLEMLİYORUM” FORMU

	Tarih	Davranış	Öngörülen Kaygı Düzeyi (0-10)	Gerçekleşen Kaygı Düzeyi (0-10)	Öngörüler
ÖRNEK		<i>Sınıfta bir soruya cevap vermek</i>	8	6	<i>Yapamayacağım Hiç bir şey söyleyemeyeceğim Kendimi küçük düşüreceğim</i>
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

VIII.OTURUM

Amaçlar:

- Davranış deneyleri, maruz bırakma ve kazanılan becerilerin uygulanması.
- Sınav kaygısına neden olan ara inanç ve temel inançların belirlenmesi ve değiştirilmesi

Materyaller:

- Ara ve Temel İnançlarım Formu (EK-13)
- Temel İnançlarla Mücadele Formu (EK-14)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte yedinci oturumun özeti yapılır. Önceki oturumda verilen maruz bırakma çalışması konusunda grup üyelerinin neler yaptıkları, neler hissettikleri hakkında konuşulur. Önceki oturumda doldukları “*Kendimi Gözlemliyorum*” formuna aldıkları notlarda öngördükleri kaygı derecesi ile davranışı yapmaya çalıştıkları zaman yaşadıkları kaygının derecesinin nasıl olduğu hakkında konuşulur. Ayrıca ön gördükleri sorunların ortaya çıkıp çıkmadığı ile kullandıkları gevşeme ve nefes egzersizleri üzerine grup üyeleriyle değerlendirme yapılır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Sekizinci oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Grup lideri: “*Daha önceki oturumlarda listelediğimiz ve bizi kaygılandıran davranışları sergilemekten ve denemekten kaçınmak onlarla yüzleşmemek kaygılarımızın devam etmesine neden olur. Kaygımızın çok fazla olacağını düşündüğümüz davranışlarımıza benser davranışları sergileyen birine sormak, arkadaşlarımızın fikrini almak yani kanıt aramak kaygı düzeyimizin daha düşük düzeyde olmasına neden olabilir. Bu durumda bizi kaygılandıran durumla daha rahat bir şekilde baş edebiliriz.*”
5. Lider; “*Örneğin kütüphanede ders çalışırken ‘Çevremdeki herkes ara vermeden, dikkati dağılmadan ve çok verimli bir şekilde ders çalışıyor. Ben asla onlar kadar düzenli ve verimli şekilde ders çalışmayacağım için rekabet edemem ve başarılı olamam.’ düşüncesine sahip biri bu düşüncelerini yakınında çalışan bir arkadaşına çalışırken dikkatinin dağılıp dağılmadığını, her zaman çok verimli çalışıp çalışmadığını ve yine çalışırken ara verip vermediğini sorarak bu düşüncelerinin*”

gerçekliğini test edebilir.” açıklamasını yapar. Üyelerden sınava hazırlanırken, sınav öncesinde, sınav anında yada sınav sonrasında çalışmalarına engel olan, kaygı düzeylerini arttıran düşünceleri listelemeleri istenir. (5 dakika süre verilir.)

6. Grup lideri düşüncelerini paylaşmak isteyen gönüllü üyelerden paylaşım yapmalarını ister. Ardından *“Bu düşüncelerinizin ne kadar doğru olduğunu görmek için sonraki oturuma gelene kadar az önceki örnekteki gibi bir arkadaşınıza sormanızı ya da doğruluğunu bir dedektif gibi sorgulayıp kanıtlar aramanızı istiyorum. Bu sorgulamayı yaparken ‘Bu düşüncemin doğrulayan kanıtlar neler?’ sorusunu sorabilirsiniz.”* açıklamasını yapar.
7. Grup lideri: *“Daha önce otomatik düşüncelerle ilgili konuşmuştuk. Bizim düşünce yapımızda otomatik düşüncelerimiz yanısıra ara kurallarımız, varsayımlarımızın oluşturduğu ara inançlarımız ile temel inançlarımız yer alır. Bizim anlık değerlendirmelerimiz olan ve zihinsel işleyişimizin içinde yer alan otomatik düşünceler bizim inanç ve kurallarımızdan kaynaklanır. Eğer yeterli olmadığımıza inanırsak bizden bir performans göstermemiz istenirse ‘Eyvah! Mahvoldum çok kötü durumuna düşeceğim. Bunu yapamam.’ gibi otomatik düşüncelerimiz ortaya çıkar. Neden başka düşünceler değil de bu düşüncelerin ortaya çıktığı altta yatan inancımızla ilgilidir. Temel inançlarımız, dünyaya arkasından baktığımız merceğin rengini verir; varsayımlar ve kurallar, bu inançlara dayalı olarak geliştirdiğimiz ara düşüncelerdir.”* açıklamasını yaparak ara inanç ve temel inançlarla ilgili bilgilendirmeyi yapar.
8. Ardından grup lideri üyelere ara inançları fark etmelerini sağlamak için *“Ara ve Temel İnançlarım Formu”*nu verir ve şu açıklamayı yapar: *“Sizden yine sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasında ortaya çıkan otomatik düşüncelerinizi ele almanızı istiyorum. Ancak verilen formda önce ara inançlarımızı tespit etmek için otomatik düşüncenize karşı “Başarılı olamazsam ne olur?”, “Ders çalışırken ilk seferde anlamazsam bu benim için ne ifade eder?”, “Sıralamadan ilk 3’e giremezsem bu ne demektir?”, “İlk soruda zorlanırsam ne olur?”, “Sınıfta söz hakkı alıp cevapladığım soruya yanlış cevap verirsem bunun benim için anlamı nedir?” sorularına benzer sorular sorabilirsiniz.”* (Doldurmaları için 5 dakika süre verilir.)
9. Gönüllü üyelerden ara inançlarına ilişkin paylaşımlar alınır. Üyeler paylaşımları için teşvik edilir. Üyelerin paylaşımının ardından *“[Ara ve Temel İnançlarım Formu](#)”* tekrar verilerek önce formun altında olan yer alan temel inançların olduğu bölümü okumaları

istenir. Ardından otomatik düşünce ve ara inançlarını gözden geçirerek temel inançlarının hangisi olduğunu formda belirtmeleri istenir.

10. Üyeler formu doldurduktan sonra gönüllü olanların çalışmalarını paylaşımlarını istenir.
11. Üyelere sonraki oturumda getirmeleri için “Temel İnançlarla Mücadele Formu” verilir.
12. Daha sonra üyelerle birlikte oturumun özeti yapılır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenir ve program sonlandırılır.



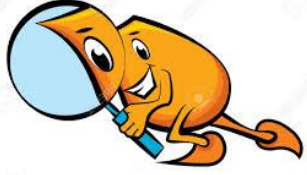
ARA VE TEMEL İNANÇLARIM FORMU

DURUM/OLAY	OTOMATİK DÜŞÜNCELERİM	ARA İNANÇLARIM	TEMEL İNANCIM
ÖR: Sınavda 12. oldum	Sıralamada yine ilk 3 öğrenci arasına giremedim. Ne kadar da çalışsam başarılı olamam.	Sınavlarda derece yapmalı ve ilk 3 öğrenci arasına girmeliyim. Yoksa başarılı olamam.	Başarısızım
ÖR: Öğretmenin sorusuna yanlış cevap verdim.	Bildiğim sorulara bile doğru cevap veremiyorum. Öğretmenim de arkadaşlarım da benim bir aptal olduğumu düşünüyor	Bana sorulan her soruya doğru cevap vermeliyim. Başka türlü sınavı kazanmak için yeterli olamam.	Yetersizim

Temel İnançlar

- 1) **Çaresizlik Temel İnançları:** “Yetersizim, etkisizim, yeteneksizim, beceriksizim; baş edemem”, “Güçsüzüm, kontrolsüzüm, değişmem, sıkışmış, kısıtlanmış, kurbanım”, “Dayanıksızım, zayıfım, muhtacım, kolayca incinebilirim”, “Aşağıyım, başarısızım, kaybedenim, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşememi başa çıkamam.”
- 2) **Sevilmeme Temel İnançları:** “Hoşlanmayan, istenmeyen, çirkin, sıkıcıyım; diğer insanlara verecek hiçbir şeyim yok”, “Sevilmiyorum, önemsizim”, “Her zaman reddedileceğim, terk edileceğim, hep yalnız kalacağım”, “Farklıyım, kusurluyum, sevilecek kadar iyi değilim.”
- 3) **Değersizlik Temel İnançları:** “Değersiz, kabul edilemez, kötü, hasta, bozuk, hiç, pisliğim”, “Tehlikeli, zarar verici, zehirli, kötü ruhluym”, “Yaşamayı hak etmiyorum.”

EK-14



TEMEL İNANÇLARLA MÜCADELE FORMU

Sınav kaygısına neden olan temel inancımı belirledikten sonra bir sonraki oturuma kadar temel inancın her zaman doğru olmayabileceğini gösteren her türlü kanıtı, ne kadar küçük olursa olsun kaydet.

TEMEL İNANCIM:

TEMEL İNANCIMI DESTEKLEMİYEN KANITLAR:

IX.OTURUM

Amaçlar:

- Kanıt inceleme, maruz bırakma ve kazanılan becerilerin uygulanması
- Sınav kaygısına neden olan ara inanç ve temel inançların belirlenmesi ve değiştirilmesi

Materyaller:

- Kanıtları Topla (EK-15)

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte sekizinci oturumun özeti yapılır. Önceki oturumda otomatik düşüncelerin doğruluğunu sorgulama konusunda geçen oturumdan bu yana yapılan çalışmalar hakkında gönüllü üyelere düşünceleri alınır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Dokuzuncu oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Lider : *“Gördüğünüz üzere kaygılarınızla yüzleştikçe ve onlara neden olan düşüncelerin doğruluğunu test edip sorguladıkça uzak durduğunuz davranışları yapmanız daha rahat olmaya başlıyor. Bu da kaygınızın da azalmasına ve düşüncenin davranış üzerindeki etkisi olduğu gibi davranışın da düşünce üzerindeki etkisini gösteriyor. Bu oturumda düşüncenize birlikte kanıt arayacağız. Size vereceğim ‘Kanıtları Topla’ formuna sizi sınavdan önce sınav anında ve sınav sonrasında rahatsız eden düşüncenizi inceleyerek doldurunuz.”* şeklinde açıklama yapar. (10 dakika süre verilir)
5. Üyeler formu doldurduktan sonra gönüllü üyelere düşünceleri alınır.
6. Lider önceki oturumdaki konulardan olan temel inançlarla ilgili verilen “Temel İnançlarla Mücadele Formu”na geçtiğimiz oturumdan bugüne kadar üyelerin yaptığı gözlemler ve topladıkları kanıtları paylaşmalarını ister. Ardından paylaşılanlara aşağıdaki soruları sorar:
 - Temel inancınızı desteklemeyen kanıtları gözlemlerken ve yazarken ne düşündünüz?
 - Bu kanıtları bulduktan sonra temel inancınızla ilgili ne düşündünüz?
 - Temel inancınızı desteklemeyen kanıtları bulduktan sonra temel inancınıza olan inancınız nasıl değişti?

7. Lider soruları sorduktan sonra üyelere “Temel inançlarımız ara inanç ve otomatik düşüncelerimizin ortaya çıkması için en önemli düşünce yapılarımızdan biridir. Olumsuz temel inançlar düşüncelerimizin de olumsuz şekilde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kanıt bulma çalışmasını günlük yaşamınızda sürdürdükçe olumlu bir çok düşünce de bulabilirsiniz. Bu da kendinize ilişkin inancınız ve düşüncelerinizin de daha olumlu olmasını sağlayacaktır.” açıklamasını yapar.
8. Sonraki oturumuda çalışmanın sona ereceği ve son oturumun yapılacağı bilgisi verilerek oturum sonlandırılır.



KANITLARI TOPLA

Tarih	Düşünceler (Aklından hangi düşünceler geçti? Onlara ne kadar inandın?)	Destekleyen (Düşünceni destekleyen kanıtlar neler?)	Desteklemeyen (Düşünceni desteklemeyen kanıtlar neler?)	En iyi arkadaş (Düşünceni en iyi arkadaşına anlatsan ne derdi? En iyi arkadaşın sana böyle bir düşüncesi olduğunu söylese ne derdin?)	Düşünceye puan (Düşüncene inancına kaç puan verirsin?) 0-10 arasında

X.OTURUM

Amaçlar:

- Grup çalışmasını sonlandırma, sınav kaygısına ve oturumların geneline göre değerlendirme

Materyaller:

- Yaprak modeli (EK-16)(Üye sayısı kadar)
- Yaşam Ağacı modeli (EK-17) (A3 ölçüsünde)
- Boya kalemleri

Süreç:

1. Grup lideri tarafından üyelere bu hafta kendilerini nasıl sorulur. Gönüllü öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.
2. Üyelerle birlikte önceki oturumun özeti yapılır. Önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.
3. Son oturumun amaçları ve neler yapılacağı lider tarafından açıklanır.
4. Üyelere, birer çiçek yaprağı modeli verilir ve aşağıdaki soruların yanıtlarını modelin üzerine yazmaları istenir.
 - Bu programda neler öğrendiniz?
 - Bu program size hangi becerileri kazandırdı?
 - Kazandığınız becerileri yaşamınızda nerelerde kullanabilirsiniz?
 - Sınav kaygısını yoğun şekilde yaşadığınızda hangi yöntem ve teknikleri kullanacaksınız?
5. Grup lideri üyelere doldurdıkları yaprak modellerini boyamaları için boya kalemleri verir. Önceden hazırlanmış ağaç modelini önce grupta birlikte boyamaları ardından üzerine boyadıkları ve yazdıkları yaprakları yapıştırılmalarını ister. “*Beceri kazandıkça ve kaygılarımızdan uzaklaştıkça biz de bu ağaç gibi canlı ve hayat dolu olabiliriz.*” açıklamasını yapar.
6. Üyelerden hem grupta çalışma sürecini hem de kendileri için bu sürecin nasıl geçtiğini değerlendirmeleri istenir.

EK-16



