



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

GAZİANTEP

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ

**PSİKODRAMA VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ YÖNTEMİ İLE GRUP
ÇALIŞMASININ SINAV KAYGISI YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN KAYGILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Necla Taşpınar Göveç
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şaziye Senem Başgül

İSTANBUL, 2014



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı-soyadı	Necla Taşpınar Göveç
Numarası	122204026
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)	Psikoloji Anabilim Dalı
Sınavın	
Tarihi	03.11.2014
Süresi	1 Saat
Yeri	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi

Karar

Oybirliği

Oyçokluğu

Kabul

Düzeltilme

Red

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca

Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.

03/11/2014

Yrd. Doç. Dr. Şaziye Senem BAŞGÜL
Jüri Başkanı
Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Zümra ÖZYEŞİL
Üye
Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. İtir TARI CÖMERT
Üye
Öğretim Üyesi

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın tarafımda, 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.

21.11.2014
Necla Taşpınar Göveç

PSİKODRAMA VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ YÖNTEMİ İLE GRUP ÇALIŞMASININ SINAV KAYGISI YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, iki deney ve kontrol gruplu ön test, son test modeline dayalı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, İstanbul’da bulunan bir özel okulda öğrenim gören onuncu ve onbirinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama ve değerlendirme sonucunda öğrencilerden, sınav ve durumluluk-süreklilik kaygı düzeyleri en yüksek olan toplam 32 öğrenci seçilmiştir. Rastgele yöntemle bilişsel davranışçı terapi grubuna 10, psikodrama grubuna 11, kontrol grubuna 11 kişi atanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden sınav kaygısı “Sınav Kaygısı Envanteri” ile ölçülmüştür. Diğer bağımlı değişkenler olan durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri de, “Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçekler, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilmiştir. Birinci deney grubuna, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma 10 oturum, ikinci deney grubuna ise yine araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bilişsel davranışçı terapi teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma 8 oturum halinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamalar bittikten sonra ölçekler son test olarak tekrar verilmiştir. Uygulanan deneysel işlemin sonucunda elde edilen bulgular Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon test tekniği ile incelenmiştir.

Bulgular; psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının kontrol grubuna göre sınav kaygısı toplam puan, duyuş, kuruntu, durumluluk kaygı puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Süreklilik kaygı puanları üzerinde ise etkisi bulunamamıştır. Bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının kontrol grubuna göre sınav kaygısı toplam puan, duyuş, kuruntu, puanları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Durumluluk ve süreklilik kaygı puanları üzerinde ise etkisi bulunamamıştır.

Karşılaştırmaya ilişkin analizlerde, psikodrama teknikleri ile uygulama yapılan grubun, bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan gruba göre öğrencilerin toplam sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu alt bölümü ve durumluluk kaygı üzerinde göre daha etkili olduğu görülmüştür. Her iki çalışma grubu süreklilik kaygı puanları açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, Durumluluk kaygı, Süreklilik kaygı, Bilişsel Davranışçı Terapi, Psikodrama

A COMPARISON OF THE EFFECTS OF GROUP WORK ON THE TEST ANXIETY OF STUDENTS BY MEANS OF PSYCHODRAMA TECHNIQUES AND COGNITIVE BEHAVIOURAL THERAPY TECHNIQUES

ABSTRACT

The objective of this research is analyzing comparatively the positive effects of the group counseling practices performed by using the psychodrama techniques in company with the cognitive-behavioral techniques on reducing the exam anxiety of the students. The research having two experimental groups and a control group is a quasi-experimental study based on pretest-posttest design. The research is performed with the students of a private school in Istanbul attending the 10th and the 11th classes. At the end of the practice and evaluation, 32 students having the maximum exam and trait-continuity anxiety levels have been chosen. Randomly 10 students for cognitive behavioral therapy group; 11 students for psychodrama group; and 11 students for control group have been assigned. Exam anxiety that's the dependent variable of the research has been measured by using "Exam Anxiety Inventory". Trait and continuity anxiety levels have been measured by "Trait-Continuity Anxiety Scale" as the other dependent variables of the research. Scales have been given to the experimental and control groups as pretests. By the researcher 10 sessions of psychological consultation by using the psychodrama techniques for the first experimental group; and 8 sessions of psychological consultation by using cognitive behavioral therapy techniques for the second experimental group have been performed. For the control group, no work has been done. After the practices, the scales have been given again as the last test. The data obtained as a result of the experimental work has been analyzed by applying the Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test and Wilcoxon test.

According to the obtained data it is observed that; compared to the control group, the psychological consultation practices performed by using the psychodrama techniques have been effective on exam anxiety total point, perception, delusion and trait anxiety points. No effect has been detected on continuity anxiety points. On the other hand, it is observed that compared to the control group, the psychological consultation practices performed by using the cognitive behavioral techniques have been effective on exam anxiety total point, perception and delusion. But no affect has been detected on trait and continuity anxiety points.

In the analyses relating to comparison; in terms of total exam anxiety, perception, delusion sublevel and trait anxiety points of the students, psychodrama techniques applied in the first group have been more affective with reference to the cognitive behavioral techniques applied in the second group. No meaningful difference has been detected when two experimental groups have been compared according to continuity anxiety points.

Key words: Exam anxiety, Trait anxiety, Continuity anxiety, Cognitive Behavioral Therapy, Psychodrama

ÖNSÖZ

Bu araştırmada bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle; gerek ders yılında gerekse tez çalışmam boyunca yardımını, rehberliğini esirgemeyen ve motive edici yaklaşımıyla her zaman destekçim olan, sıcak, anlayışlı ve mütevazı tavırları ile güven veren değerli hocam tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şaziye Senem Başgül'e, tez izleme jürimde bulunan hocalarıma, yüksek lisans eğitimimde ilgi, destek ve yardımlarıyla bana katkıları olan hocalarım Prof. Dr. Hakan Türkçapar'a, Prof. Dr. Can Tuncer'e, Yrd. Doç. Dr. Özge Mergen'e, Yrd. Doç. Dr. Ulaş Özcan'a, Yrd. Doç. Dr. İtir Tari Cömert'e ve Prof. Dr. Mücahit Öztürk'e, araştırmamın istatistik analizleriyle ilgili görüş ve fikirleriyle destek veren Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a, ingilizce kaynaklara ulaşmam konusunda yardımcı olan Esra Keçeci'ye, tez döneminde de hep yanımda olan arkadaşım Uzm. Psikolojik Danışman Fazilet Yavuz Birben'e, ölçeklerin uygulamasında emeği geçen rehber öğretmen Fatma Betül Bostancı'ya ve çalışmaya katılan grup üyelerine teşekkür ederim. Ayrıca, yüksek lisans eğitimim süresince bana anlayış ve sabır gösteren, en büyük destekçim, sevgili eşim Cavit Göveç'e, benim hem kişisel hem de mesleki anlamda gelişmemi sağlayan, hayatıma anlam katan çocuklarım Ahmet Selim ve Nevanur'a, her zaman yanımda olan anneme, babama ve kızkardeşime sonsuz teşekkürlerimi bildiririm.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
TABLOLARIN LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
EKLER	82
KAYNAKÇA	93

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
-------------	---

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kaygı (Anksiyete).....	4
2.2 Kaygı (Anksiyete) Çeşitleri.....	5
2.2.1 Durumluk (state) Kaygı	5
2.2.2 Sürekli (trait) Kaygı	5
2.3 Çocuklarda Kaygı Nasıl Seyreder?	5
2.4 Anksiyete Bozuklukları Tarihçe.....	6
2.5 Çocuklarda Görülen Anksiyete Bozuklukları	7
2.5.1 Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu (AAB).....	7
2.5.2 Panik Bozukluk	7
2.5.3 Özgül Fobi.....	8
2.5.4 Yaygın Anksiyete (YAB).....	9
2.5.5 Sosyal Fobi	9
2.5.6 Obsesif-Kompulsif Bozukluk (OKB)	10
2.5.7 Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB).....	10
2.6 Anksiyetenin Diğer Problemlerle İlişkisi.....	11
2.6.1 Depresyon.....	11
2.6.2 Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	11

2.6.3 Okul Performansı	11
2.7 Sınav Kaygısı.....	11
2.8 Sınav Kaygısı Modelleri	13
2.8.1 Drive (İstek) Modelleri	13
2.8.2 Deficit (Eksiklik) Modelleri.....	13
2.8.2.1 Bilişsel-dikkat modeli.....	13
2.8.2.2 Beceri eksikliği modeli.....	13
2.8.3 Çağdaş Bilişsel-Motivasyon Modelleri.....	14
2.8.3.1 Kendilik düzenleme (self-regulation) modeli.....	14
2.8.3.2 Kendilik değeri (self-worth) model.....	14
2.8.4 İşlem (Transactional) Modeller.....	15
2.8.4.1 Spielberger'in durumluluk-süreklilik modeli.....	15
2.8.4.2 İşlemsel süreç (transactional process) model.....	15
2.9 Sınav Kaygısına Neden Olan Diğer Etkenler.....	16
2.10 Sınav Kaygısının Birey Üzerindeki Etkileri.....	18
2.10.1 Fizyolojik Boyut.....	18
2.10.1.1 Otonom sinir sistemi (OSS)	18
2.10.1.2 İç salgı sistemi	18
2.10.1.3Limbik Sistem.....	19
2.10.2 Düşünce Boyutu.....	19
2.10.3 Duygusal Boyut.....	19
2.10.4 Davranış Boyutu.....	19
2.11 Sınav Kaygısıyla Başa çıkma Yöntemleri.....	19
2.11.1 Savunma Mekanizmaları.....	20
2.11.2 Bedenle İlgili Teknikler.....	21
2.11.2.1 Nefes egzersizleri.....	21
2.11.2.2 Gevşeme egzersizleri	22
2.11.2.2.1 Aşamalı gevşeme (progresif gevşeme)	23
2.11.2.2.2 Otojenik gevşeme	23
2.11.2.2.3 Biofeedback.....	23
2.11.2.2.4 Görsellik.....	23
2.11.2.3 Fiziksel egzersizler	23
2.11.2.4 Beslenme	24
2.11.3 Zihinsel Teknikler	24

2.11.4 Davranışsal Teknikler.....	25
2.12 Bilişsel Davranışçı Terapi	26
2.12.1 Temel Kavramlar.....	27
2.12.2 Bilişsel Çarpıtmalar.....	29
2.12.3 Bilişsel Terapinin Temel İlke ve Teknikleri.....	31
2.12.4 Bilişsel Teknikler.....	32
2.12.4.1 Sokratik sorgulama (yönlendirilmiş keşif).....	31
2.12.4.2 Otomatik düşüncelerin tanımlanması ve açığa çıkarılması.....	32
2.12.4.3 Otomatik düşünce kayıtları.....	32
2.12.4.4 Otomatik düşünceleri doğrulama ve gerçekliği test etme.....	32
2.12.4.5 Olumsuz inançların değiştirilmesi.....	32
2.12.5 Davranışsal Teknikler.....	32
2.12.5.1 Faaliyetlerin planlanması.....	33
2.12.5.2 Aşamalı etkinlik planı.....	33
2.12.5.3 Sosyal beceri eğitim.....	33
2.12.5.4 Davranış provası.....	33
2.12.5.5 Rol oynama	33
2.12.5.6 Maruz bırakma (exposure).....	33
2.12.5.7 Gevşeme teknikleri.....	33
2.13 Psikodrama.....	34
2.13.1. Tanım ve Tarihçe.....	34
2.13.2 Psikodramanın Araçları.....	34
2.13.2.1 Sahne.....	34
2.13.2.2 Yönetici	35
2.13.2.3 Protogonist.....	35
2.13.2.4 Yardımcı oyuncular ya da yardımcı benler.....	35
2.13.2.5 Grup üyeleri.....	35
2.13.3 Temel Psikodrama Teknikleri	35
2.13.3.1 Rol değiştirme	36
2.13.3.2 Eşleme tekniği.....	36
2.13.3.3 Ayna tekniği	36
2.13.4 Psikodramada Yardımcı Teknikler.....	36
2.13.4 Psikodrama Oturumunun Üç Aşaması.....	36
2.13.4.1 Isınma (warming-up).....	37

2.13.4.2 Oyun aşaması.....	37
2.13.4.3 Paylaşım (görüşme) aşaması.....	37
2.13.4.4 Rol geribildirimi.....	37
2.13.4.5 Özdeşim geribildirimi	37
2.13.5 Psikodramanın Türleri.....	38
2.13.6 Rol Kategorileri.....	38
2.13.7 Rol Gelişimi.....	39
2.13.7.1 Embriyonel dönem.....	39
2.13.7.2 Birinci psişik evren.....	39
2.13.7.3 İkinci psişik evren	40
2.13.7.4 Üçüncü psişik evren.....	41
2.13.8 Rol Gelişiminin Beş Temel Aşaması.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Problem Cümlesi.....	43
3.2 Araştırmanın Amacı.....	43
3.3 Alt Problemler.....	43
3.4 Hipotezler.....	44
3.5 Araştırmanın Önemi.....	44
3.5 Evren ve Örneklem.....	44
3.6 Sayıtlılar.....	44
3.7 Sınırlılıklar.....	44
3.8 Araştırmanın Modeli.....	44
3.9 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	46
3.10 Araştırma Gruplarının Oluşturulması.....	46
3.11 Veri Toplama Araçları.....	47
3.11.1 Sosyodemografik Bilgi Formu (SDBF).....	47
3.11.2 Sınav Kaygısı Envanteri.....	47
3.12.2.1 Kuruntu Kaygısı (Worry) Alt Testi.....	47
3.12.2.2 Duyuşsal (Emotional) Kaygı Alt Testi.....	47

3.11.3 Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği:.....	48
3.12 Metod.....	48
3.12.1 Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grup Oturumlarının Uygulaması ve İçeriği.....	48
3.12.2 Bilişsel Davranışçı Teknikler Kullanılarak Yapılan Grup Oturumlarının Uygulaması ve İçeriği.....	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 1: Grup değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	64
Tablo 2: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 3. Yaş (ay olarak) değişkeni için ortalama ve sapma değerleri.....	64
Tablo 4. Sınıf değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 5. Kardeş sayısı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 6. Annenin yaşı için değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 7. Annenin eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 8. Babanın yaşı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 9. Babanın eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	67
Tablo 10. Kaç yıldır özel okulda eğitim gördüğü süre değişkeni için ortalama ve sapma değerleri.....	67
Tablo 11. Daha önce psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	68
Tablo 12. Daha önce sınav kaygısı ile ilgili psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	68
Tablo 13. Sınava girerken yaşadığı algılanan kaygı düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	69
Tablo 14. Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest karşılaştırmaları.....	70
Tablo 15. Psikodrama grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-son test karşılaştırmaları.....	71
Tablo 16. BDT grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-	72

son test karşılaştırmaları.....	
Tablo 17. Kontrol grubu sınav kaygısı, duygu, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları.....	73
Tablo 18. Sınav kaygısı, duygu, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için sontest karşılaştırmaları.....	75

BÖLÜM V.

TARTIŞMA

5.1 Araştırma Bulgularının Tartışılması	75
5.2 Araştırmamızın kısıtlılıkları ve öneriler.....	80
5.3 Sonuç.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Grup değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 2: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 3: Yaş (ay olarak) değişkeni için ortalama ve sapma değerleri.....	64
Tablo 4: Sınıf değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 5: Kardeş sayısı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 6: Annenin yaşı için değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 7: Annenin eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 8: Babanın yaşı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	67
Tablo 9: Babanın eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	67
Tablo 10: Kaç yıldır özel okulda eğitim gördüğü süre değişkeni için ortalama ve sapma değerleri.....	67
Tablo 11: Daha önce psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	68
Tablo 12: Daha önce sınav kaygısı ile ilgili psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	68
Tablo 13: Sınava girerken yaşadığı algılanan kaygı düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	69
Tablo 14: Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest karşılaştırmaları.....	70
Tablo 15: Psikodrama grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-son test karşılaştırmaları.....	71
Tablo 16: BDT grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-son test karşılaştırmaları.....	72
Tablo 17: Kontrol grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları.....	73
Tablo 18: Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için sontest karşılaştırmaları.....	75

KISALTMALAR

AAB	Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu
APA	American Psychiatric Association
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
BT	Bilişsel Terapi
DSM-III	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed)
DSM-III R	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed.- Revised)
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed)
DSM-IV-TR	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Text Rev. (4th Ed).
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)
OKB	Obsesif-Kompulsif Bozukluk
OKS	Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına
OSS	Otonom Sinir Sistemi
ÖSS	Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
Stai-1	Durumluluk Kaygı Envanteri
Stai-2	Süreklilik Kaygı Envanteri
SBS	Seviye Belirleme Sınavına
SD	Sistemik Duyarsızlaştırma
SDBF	Sosyodemografik Bilgi Formu
SPSS	Sosyal İşler İçin İstatistik
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
YAB	Yaygın Anksiyete Bozukluğu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Kaygı üzüntü, mutluluk, öfke gibi temel duygulardan biridir (Moris, 2001). Kaygı nedeni belirsiz ve bilinmeyen bir korkudur. Hafif bir tedirginlikten paniğe kadar geniş bir yelpazede görülebilir ve gelecekte kötü bir şey olacmış gibi bir duygu yaşatır (Erkuş, 1994). Kaygı ve korku, insanlığın ilk zamanlarından bu yana tehlikelerden korunmak için kullanılan savunma mekanizmalarıdır. Korku ve kaygı tehlikeler karşısında bize avantaj sağlayan durumlarından dolayı insanın doğal bir parçasıdır (Onur ve Alkın, 2007). Stres ve kaygı, evrensel ve insanda aslında var olan duygular olmalarına rağmen, stres ve kaygı oluşturan çevresel uyarıcılarda yıllar içerisinde büyük farklılıklar görülmüştür. Eski zamanlarda doğal afetler, stres ve kaygının ana kaynağı iken, günümüzde stres ve kaygıya sebep olan faktörler sosyal değerlendirme ortamları olmuştur (Zeidner, 1998). Değerlendirilme ortamlarında ortaya çıkan kaygılardan biri de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı; olası başarısızlığa karşı ortaya çıkan fenomenolojik, fizyolojik ve davranışçı tepkilerden oluşur ve genel kaygının bir parçasıdır. (Sieber, 1980).

Sınav kaygısı, eğitim başarısı üzerindeki en önemli engellerden bir tanesidir. Özellikle son yıllarda ülkemizde gençlerin yaşadığı sınav kaygısında artış görülmektedir. 1985-86 yılında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Akt. Baltaş, 1996). Bu durum sınav kaygısının oldukça önemli ve ayrıca eğitim, sosyal ve klinik bir problem haline geldiğini göstermektedir (Sarason, 1980). Yaşanan kaygı öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli hayata geçirmelerini engellemekte, zaman zaman öğrenim hayatlarını bile yarıda bırakmalarına neden olmakta; bunun sonucunda da öğrencilerin gelecekteki hedeflerini ve mesleki kararlarını olumsuz yönde etkilemekte, uyumsuzluğa neden olarak okul ortamında da kendini göstermektedir (Özbaş ve Ark, 2012). Sınav kaygısını öğrenciler üzerindeki etkilerinden dolayı araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Araştırmacıların sınav kaygısına olan ilgilerinin artmasındaki en önemli sebeplerden biri kaygı, saldırganlık, bağlılık gibi evrensel konuları çalışmanın zor olması spesifik ortamlarla ilgili olan kavramların daha kolay çalışılabilmesidir. Sınav ortamları da oldukça spesifik ve herkesin bulunduğu ortamlardır. Ayrıca sınav ortamlarında kaygı, stres, kaygının etkilerinin ve stresle başa çıkma şekillerinin çalışılmasını da mümkün kılmaktadır (Sarason, 1980). Bu sebepler, araştırmacının çalışma alanı olarak sınav kaygısını tercih etmesinde etkili olmuştur.

Oldukça yaygın ve etkili bir problem haline dönüşmüş olan sınav kaygısını azaltmaya yönelik uygulanan terapi teknikleri (Biofeedback, davranışçı terapi, bilişsel davranışçı terapi

(BDT) ve diğer karma yaklaşımların) çok çeşitlidir (Embse ve Ark, 2013). Bu yaklaşımlar içerisinde en çok tercih edilenlerden birisi bilişsel davranışçı yaklaşımdır. BDT düşünceler, duygular ve davranışların etkileşimi üzerine odaklanmış bir terapi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bireyin düşünce tarzının onun içinde bulunduğu çevreye ve olaylara nasıl tepki vereceğini belirlediği öne sürülmekte ve danışanlarla teropötik ilişki içerisinde bilişsel ve davranışçı tekniklerle yardımcı olunmaya çalışılmaktadır (Türkçapar, 2012). Yapılan çalışmalar incelendiğinde; BDT'nin çocuk ve ergenlerde görülen kaygı bozukluklarının tedavisinde oldukça etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Cartwright-Hatton ve Ark 2004, American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007). Sınav kaygısı, DSM tanı sistemine göre sosyal anksiyete bozukluğu tanısı içinde ele alınmaktadır (Güler, Kavakçı ve Çetinkaya, 2011). Kaygı bozukluklarında en etkili terapi metodu olan BDT teknik ve yöntemlerinden yararlanarak deney grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygısının azaltılmasına yönelik grup çalışması yapılması amaçlanmaktadır.

Psikodrama teorik açıdan bilişsel davranışçı yaklaşımdan farklıdır. Ancak pratikte incelendiği zaman bilişsel ve davranışçı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Kipper ve Giladi, 1978). Psikodrama terapideki ve eğitimdeki daha geleneksel, mantıksal sözlü tartışma “teknolojisine” mekan, hareket ve hayal gücü boyutlarını katmıştır (Blatner, 2002). Psikodramada grup üyelerinin anıları kullanmaktan ziyade içlerinden gelerek hareket etmeleri istenir. Bu içinden gelerek hareket etme/kendiliğindenlik, bireylere yeni ortamlara/durumlara karşı hem de eski ortamlara karşı yeni ve uygun tepkiler geliştirebilmeyi sağlar. Psikodrama diğer terapi yöntemlerine göre daha modern, daha doğal, daha spontane, daha direkt ve daha realistik bir yöntemdir. Psikodrama hem bireysel hem grup olarak kullanılabilen terapi tekniğidir (Moreno, 1975). Psikodrama, aşırı kaygılı tepkilerin verildiği durumlarda kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Kipper ve Giladi 1978). Sınav kaygısı yüksek olan diğer deney grubunun psikodrama oturumlarında, eylemler yoluyla katarsis sağlama, iç görü kazanma, gerçeği test etme ve alternatif düşünceler geliştirmesi yoluyla grup üyelerinde öğrenme ve davranış değişikliği geliştirmek amaçlanmaktadır (Kellerman, 2013).

Sınav kaygısını azaltmada grup terapileri, bu öğrencilerle bireysel olarak çalışmaktan daha verimli ve etkilidir (Spielberger ve Vagg, 1995). Grup terapileri, kişilerarası ilişkilerin gelişmesini hedefleyen, üyelerin duygu, değer ve tutumlarının üzerinde durulduğu, her bir üyenin davranışsal amacının gerçekleştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılarak yapılan profesyonel bir yardım sürecidir (Voltan-Acar, 2005).

Alan yazın incelendiğinde, BDT ve psikodrama tekniklerinin sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu ve aynı zamanda grup çalışmasının bireysel çalışmaya göre daha etkili olduğu görülmüştür. Sarason, Embse ve Ark, Cartwright-Hatton ve Ark, Kipper ve Giladi, Spielberger ve Vagg, Zeidner, Özbaş ve arkadaşlarının verilerinden yola çıkarak, çalışmamızda lise öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik, yaşantısal psikodrama ve bilişsel davranışçı

terapi tekniklerini kullanarak destekleyici grup çalışması yapmak ve her iki grup uygulamasının etkinliğini karşılaştırmak amaçlanmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kaygı (Anksiyete)

Kaygı hoş olmayan özellikleri ile diğer duygu şekillerinden ayrılan bir duygulanım şeklidir. Gerginlik arz eden duygusal bir durum olarak tanımlanır (Arkonaç, 1999). Kaygı fizyolojik, duygu, düşünce ve davranış düzeyindeki değişimlerle kendini ortaya koymaktadır. Fizyolojik düzeyde belirtileri; çarpıntı, ateş basması, kulaklarda uğultu, nefes darlığı, yutkunamama, terleme, kekemelik, midede kasılma, baş ağrısı vb. durumlar yaşanmaktadır. Bu evrede sempatik sinir sistemi devrededir. Duygulanım düzeyinde kişi, içinde korkuya benzer bir duygusu olduğunu sanki kötü bir şey olacmış gibi hisseder. Fakat korkusunun nedenini ve nesnesini bilmez. Bun basması, göğsümde baskı, karabasan, bunaltı gibi sözcüklerle anlatır (Öztürk ve Uluşahin, 2011). Davranış düzeyinde ise kişi, kaygısıyla bağlantılı olan “olay”dan kaçınma ya da kaçma davranışı gösterir (Koruklu, Öner, Oktaylar, 2006). Kaygının yoğunluğu çok hafif tedirginlik, gerginlik duygusundan panik derecesine varan şekilde olabilir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Kaygı ve korku çok eski zamanlardan bu yana tehlikelerden korunmak için kullanılan savunmalardır. Kaygı tehlike anında kişiyi harekete geçmeye hazırlar. Korku ve anksiyete tehlikeler karşısında bize avantaj sağlayan durumlarından dolayı insanın doğal bir parçası olarak görülürler (Beck, 2008). Kaygının en önemli fonksiyonu tehlikeyle karşı karşıya kaldığında savaş-kaç mekanizması ile organizmanın hayatını idame ettirebilmesini sağlamaktır (Beck ve Emery, 2011). Korku ve kaygı kavramı çoğunlukla da bir birlerinin yerine kullanılırlar. Kaygı ve korku arasında önemli bir fark vardır. Korku, belirli bir durumda gerçek veya potansiyel bir tehlikenin var olduğuna dair kişinin yaptığı bir değerlendirmeye işaret eden bilişsel bir süreçtir. Kaygı ise kişinin yaptığı bu değerlendirmeye karşı verilen duygusal tepkiyi içerir (Beck ve Emery, 2011). Olaylar karşısında duyguların içeriği ve davranışları belirleyen şey ortamın kendisi değil, kişinin ortam hakkındaki yorumlarıdır. Mesela; kanser olan ancak bunu bilmeyen bir insan endişe duymayacaktır. Fakat kanser olmayan ve kanser olma korkusu yaşayan bir insan gerilim ve panik hissedecektir (Sarason, 1978).

Başka bir görüşe göre Kaygı, benmerkezci düşünceler ve duygusal reaksiyonlardan oluşan içsel tepkiler olarak görülür. Kaygı düzeyleri yüksek olan insanlar genellikle kendileriyle, yetersizlikleriyle ve başkalarının kendilerini nasıl gördükleriyle çok meşguldürler. Bu gibi zihin meşguliyetleri kişinin yapmakta olduğu eylemler için bir engel olmaktadır (Sarason, Pederson ve Nyman, 1968).

2.2 Kaygı (Ansiyete) Çeşitleri

Spielberger (1966), kaygının iki faktörlü olduğuna dair bir kuram ileri sürmüştür.

2.2.1 Durumluk (state) kaygı: Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissedilen farklı şiddette olabilen, zamana göre değişen ve duruma bağlı strese karşı oldukça duyarlı olan kaygıdır (Tobias ve Hedl,1972). Sınav kapısında beklerken ya da ameliyata girme durumları gibi, bireyin riskli ve tehlikeli şartlar karşısında yaşadığı geçici ve duruma bağlı olan kaygı türüdür. Bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından, yorumlamasından kaynaklanır. Stres unsurlarının kuvvetli ya da fazla olduğu koşullarda durumluk kaygı yükselir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

2.2.2 Sürekli (trait) kaygı: Bireyin aslında nötr olan durumlarda öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu halleri stresli olarak yorumlaması sonucunda yaşanan uzun süreli kaygı türüdür. Bireyin kaygıya olan yatkınlığı vardır (Akt. Öner ve LeCompte, 1983). Süreklilik kaygısı zaman içinde değişmeyen uzun süreli kişilik özelliğidir (Tobias ve Hedl,1972).

Kaygının duyuş ve kuruntu şeklinde iki bileşeni vardır. Duyuş, öncelikli olarak fizyolojik ve duygusal faktörlerden oluşmaktadır ve vücudun stresli ortamlara karşı gösterdiği tepkileri içerir. Diğer bileşen kuruntu ise kaygının bilişsel tarafıyla ilgilidir ve negatif beklentiler, güven eksikliği, korkulan şey ya da durumun tehlikeli sonuçlar oluşturacağını bekleme/sezme gibi düşünce tarzlarını içerir. Spesifik kaygı bozuklukları ve fobiler bu iki bileşeni de içermektedir ancak kaygı bozukluklarını normal kaygıdan, duyuş ve kuruntu ayrımını göz önünde bulundurarak ayırmak önemlidir. Örneğin, fobiler kuruntudan ziyade daha çok duyuş ile ilişkili bir bozukluktur çünkü fobisi olan insanlar aşırı kaygı hissederler ama kaygılarını bilişsel anlamda kontrol edemezler. Bununla birlikte normal insanların yaşadıkları kaygılar daha çok korkulan obje hakkında yanlış fikirlere sahip olunmasından kaynaklanır (Morris, Spiegler ve Liebert, 1974).

2.3 Çocuklarda Kaygı Nasıl Seyreder?

Kaygı bozuklukları, çocukluk çağının sık görülen psikolojik problemlerinden birisidir. Kaygı ve endişe bebeklikten gençliğe kadar tüm yaşlardaki bireyleri etkiler. (Rapee, Spence, Cobham, Wignall, 2003). Kaygı yaşa ve bilişsel gelişim düzeylerine göre farklı şekillerde ortaya çıkar. Bebekler genel olarak yüksek seslere ve yabancılara karşı korku duyarlar. Yürüme çağındaki çocuklar hayali yaratıklardan, karanlıktan korkar ve anneden ayrılma kaygısı yaşarlar. Okul çağındaki çocuklar ise genellikle doğa olayları ve yaralanmalara karşı korkarlar (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007). Yaş ilerledikçe, çocuklarda dişçi ve fırtınaya karşı korku oluşmaya başlar (Albano ve Kendall, 2002). Yaş biraz daha ilerledikçe çocukların korku ve kaygıları okulla ilişkili durumlara yönelir; okul performansı ve sosyal yeterlilik (sınıfta sunum yapmak) gibi olur (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007). Bu sebeple gelişimsel açıdan bakıldığında, orta şiddette korku ve kaygı

normal gelişimin bir parçasıdır. Kaygı bireyin işlevselliğini engellemeye başladığı anda problem olarak kabul edilir (Kendall ve Suveg, 2006). Kaygı normal boyutları aştığında ise, bilişsel önyargılar oluşmaya başlar, negatif durumların olma ihtimalinin abartılması ya da kişinin kendi yeteneğini küçük görmesi/yetersiz bulması gibi. Çocuklar korktukları bir durumla karşılaştıkları zaman negatif düşünceleri artmaya başlar. Örneğin, toplum içinde konuşma korkusu yaşayan bir çocuk sunum yapmak zorunda kaldığı zaman; “Elime yüzüme bulaştıracağım” ya da “Bunun üstesinden gelemem” gibi düşüncelere sahip olabilir ve bu düşünceler fizyolojik tepkimelere yol açar; kalp atışında artış, terleme gibi. Bu tepkiler çocuğun kaygılı düşünceleri ve duyguları ile birleştiği zaman işlevsel olmayan davranışları meydana getirebilir; sınıftan kaçma veya toplum önünde yapacağı konuşmayı unutma gibi. Bu olumsuz tecrübe sonucunda, çocuğun kaygısı tetiklenmiş olur ve ileride bu tarz durumlarla tekrar karşılaştığında yine kaygıyla karşılık verme ihtimali artmış olur. Bu örnekte görüldüğü gibi, kaygının bilişsel, fizyolojik ve davranışçı boyutları kaygıyı devam ettirecek ya da artıracak şekilde birbirlerini etkiler (Lock, 2011). Kaygı çocukların ve gençlerin okul yaşamında düşme, arkadaşlık kurma ve yeni ortamlara girmede zorlanma ve aileyi etkileyecek başka belirtiler şeklinde birçok aksaklıklara neden olabilir. Bazen kaygılı çocuk, titizliği ve mükemmeliyetçi özellikleri nedeniyle okulda başarılı olabilir fakat bu çocuk kendi yeteneklerini yeterince gösteremeyebilir. Bu çocuklar bu özellikleri nedeniyle ödevlerini yapmakta ve çalışmada gecikme yaşayabilirler. Bu durum beceri eksikliğinden değil kaygıdan kaynaklanmaktadır. Ayrıca sınıfta utangaç olan çocuk öğretmenden yeterince faydalanamayabilir. Bazen sınıfta başarılı olur ama başarısızlık endişesi ile sınavda odaklanamadığı için beklenen performansı gösteremeyebilir (Rapee vd., 2003).

2.4 Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları Tarihçe

Çocukluk çağı kaygı bozuklukları ilk kez DSM-III’te yer almıştır (APA, 1980). DDSM-III’de ayrılık anksiyetesi bozukluğu, aşırı kaygı duyma bozukluğu ve kaçınma bozukluğu “Bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde görülen bozukluklar” başlığı altında toplanmıştır. Ayrıca çocukluk ve ergenlik ölçütler tutuyor ise obsesif kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu tanıları da konulabileceği kabul edilmiştir. DSM-III-R’de bir değişiklik yapılmadığı halde DSM-IV’de yalnızca ayrılık anksiyetesi bozukluğu “Bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde görülen bozukluklar” başlığı altında kalmış; aşırı kaygı duyma bozukluğu yaygın anksiyete bozukluğu ile kaçınma bozukluğu sosyal fobi ile birleştirilmiştir (APA, 1987, DSM-IV, 1994, Pine ve Klein, 2008).

DSM-5’te obsesif-kompulsif bozukluk (obsesif-kompulsif bozukluk bölümüne alınmıştır), travma sonrası stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu (travma ve stres ile ilişkili bozukluklar bölümüne alınmıştır) anksiyete bozuklukları başlığı altında incelenmemektedir. Ancak, bu bozuklukların DSM-5’te ardı ardına işlenmiş olması birbirleriyle ilişkili olduklarını göstermektedir. Selektif mutizm DSM-4’te “Bebeklik, Çocukluk veya Ergenlik Döneminde

Teşhis Edilen Bozukluklar” grubunda ele alınırken, DSM-5’te bir anksiyete bozukluğu olarak ele alınmaktadır (APA, 2013).

2.5 Çocuklarda Görülen Anksiyete Bozuklukları

DSM-5’te çocuklarda anksiyete bozukluğu sınıflaması, Alan Korkusu (Agarofobi), Özgül Fobi ve Sosyal Anksiyete Bozukluğu (Sosyal Fobi), Panik Bozukluk, Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu (AAB), Selektif Mutizm (Seçici Konuşmamazlık)’i kapsar. Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu dışındaki anksiyete bozuklukları için erişkin tanı ölçütleri kullanılmaktadır (APA, 2013).

2.5.1 Ayrılık anksiyetesi bozukluğu (AAB): Temel özellik çocuğun evden ya da bağlandığı kişiden ayrılmada, gelişim düzeyine göre beklenenden fazla, aşırı anksiyete duymasıdır (Baykara ve Miral, 2007). DSM-V kriterlerine göre bu durumun en az 4 hafta en çok 6 ay arasında devam etmesi gerekir (DSM-V, 2013). Ayrılma anksiyetesi yaşayan çocuk okula gitmeyi reddetme, ayrılıkla ilgili korkular ve sıkıntı (Kaplan ve Sadock, 2004), anne-babasından ayrı iken kendisine ya da onlara zarar gelebileceğinden korkabilir. Mesela; kaza geçirebileceği ya da hastalanabileceği düşüncesine kapılabilir. Ayrılık sırasında ya da ayrılık beklenirken karın ağrısı, baş ağrısı, bulantı, kusma gibi bedensel yakınmaları olur (Demir, 2010).

ABB, çocuk ve genç ergenlerde ortalama %4 görülür. Okul korkusunun, ilkokul çocuklarında % 5, ortaokul çocuklarında % 2 oranındadır (Miral ve Baykara, 2007).

AAB’nin etiyolojisi çok etkenlidir. Psikodinamik kuram 2-3 yaş öncesi başarısız geçişlere odaklanır, davranışçı kuram anne-çocuk etkileşiminin ayrılmada güçlüklerle neden olduğunu söyler. Son yıllarda ailesel ve genetik etkenler üzerinde durulmaktadır (Miral ve Baykara, 2007).

2.5.2 Panik bozukluk: Panik Bozukluğu tekrarlayan ve beklenmedik anlarda ortaya çıkan panik ataklarıyla seyreden, hastanın sonraki ataklarla ilgili beklenti korkusu yaşayıp, kaçınma davranışı sergilediği bir bozukluktur (APA, 2000). Panik atağı sırasında, ergenlerde çarpıntı hissetme, titreme ya da sarsılma hissi, karında huzursuzluk, terleme, kızarma, sersemlik gibi duygusal ve somatik belirtiler görülür. Çocuk ve ergenlerde bilişsel belirtiler olarak; delireceği, kontrolünü kaybedeceği, ciddi bir hastalık geliştireceği, bayılacağı ve hatta öleceği ile ilişkili korkular ortaya çıkabilmektedir (Ollendick ve ark. 2004). Panik bozukluğun ergen hastalardaki klinik görünümü erişkinlerinkine benzerlik göstermektedir (Pine ve Klein, 2008). Çocuklara panik bozukluk teşhisi koymak, bilişsel gelişimlerinin tamamlanmamış olmasından dolayı zor olabilmektedir. Küçük çocuklar, herhangi bir otonomik semptomdan şikayetçi olmamalarına rağmen hasta olacaklarına dair korku duyduklarını bildirirler. Ergenlik öncesi dönemdeki çocuklar hemen hemen hiçbir zaman ölüm, çıldırma ve kendini kaybetmeye ilişkin korkuları dile getirmezler. Çocuklar daha çok aniden hastalanmaya karşı endişe duyduklarını bildirirler ve kusmaya karşı tahmin ve kontrol edememekten kaynaklanan bir korku

duyduklarını ifade ederler. Erken ergenlikte ise çocuklar spesifik otonomik semptomlara karşı korku duymaya başlarlar; nefes alamama, kalp çarpıntısı, kişiliğini kaybetme, baş dönmesi gibi (Mash ve Barkley,1996).

Çocuklarda panik bozukluk teşhisi konulabilmesi için, çocuğun en az iki kez beklenmeyen panik veya endişe krizi (nedensiz yere ve aniden ortaya çıkan) geçirmiş olması ve bu krizlerin etkisinin en az 1 ay sürmüş olması gerekmektedir (“Childhood Anxiety Disorders”, n.d.).

Panik bozukluk toplumda sık görülen bir psikiyatrik bozukluktur ve yaşam boyu yaygınlık oranı % 1.5-3 olarak bildirilmektedir. Yaşam boyu yaygınlığı ise yaklaşık 3 kat daha fazla olup, epidemiyolojik çalışmalarda % 3.6 ile %9.9 arasında oranlar verilmektedir (Eaton ve ark, 1994).

Panik bozukluğun etiyolojisinde genetik etmenler, beyin kimyası, solunum işlevleriyle ilgili etkenler olduğu belirtilmiştir (Pine ve ark, 2005).

2.5.3 Özgül fobi: Özgül fobi, spesifik nesne veya ortamlara karşı duyulan devamlı korkudur; bu korkunun, sosyal ve performans ortamlarına karşı duyulan korku (sosyal fobi) ya da bir panik atak (panik bozukluk) ile ilgisi yoktur. Fobik uyarana maruz kalındığında aniden panik atak gibi bir anksiyete oluşturabilir. Çocuklarda anksiyeteye verilen yanıt, nöbetler, ağlama, donup kalma ya da sarılma şeklinde görülebilir. Anksiyete belirtileri artmış kalp atımı, terleme, hiperventilasyon ve mide bozulması olabilir. Çocuklar, yetişkinden farklı olarak korkunun anormal ve maladaptif olduğunun farkında değildirler, sıklıkla korkularının aşırı ve anlamsız olduğunu fark etmezler (Emiroğlu ve Baykara, 2008).

Özgül Fobi Altgrupları

Hayvan: Hayvanlar veya böceklerle karşı duyulan korku.

Doğa: Doğa olaylarına veya doğal çevrede bulunan nesnelere karşı duyulan korku. Örn, fırtınalar, yükseklik, karanlık, su.

Kan-İğne-Yaralanma: Kan veya yara görüldüğünde ya da tıbbi bir durumla karşılaşıldığında (aşı olma gibi) ortaya çıkan korku.

Duruma Bağlı: Spesifik durumlarda ortaya çıkan korku. Örn. Toplu taşıma, tüneller, köprüler, asansörler, uçaklar, kapalı alanlar.

Diğer: Yüksek ses ve çizgi film karakterleri gibi uyarıcılara karşı duyulan korku. Bu tarz uyarıcılardan kaçınmak için kusma, tıkanma, bir hastalığa yakalanma gibi savunma mekanizmaları devreye girer (Mash ve Barkley, 1996).

Çocukluk ve ergenlik yaş gruplarında yapılan çalışmalarda özgül fobinin sıklığı %20 olarak bildirilmiştir (Last ve Ark,1992).

Küçük çocuklara özgül dönemsel korkuların özgül fobiden ayrılması gerekmektedir. Ayrıca diğer anksiyete bozukluklarında görülen korkulardan da ayırt edilmesi önemlidir (Emiroğlu ve Baykara, 2008).

Özgül fobinin etiyojisi ile ilgili biyolojik, genetik, ebeveyn etkileri ve öğrenme faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir (Austin ve Sciarra, 2012).

2.5.4 Yaygın anksiyete (YAB): YAB'nun en belirgin özelliği, birkaç olay ve aktiviteye karşı duyulan aşırı ve kontrol edilemeyen endişedir. Çocuklarda YAB teşhisi konulması için en az bir fizyolojik semptomun da görülmüş olması gerekir. YAB ile ilişkili korkular tek bir alan ile sınırlı değildir (Emiroğlu ve Baykara, 2008). Yaygın anksiyete bozukluğunun kontrol edilemeyen özellikleri arasında geçmiş ve gelecek hakkındaki düşünceler ile spor, akademik hayat ve arkadaş ilişkileri gibi alanlarda yeterli olup olmamaya dair endişeler yer alır (Kendall ve Suveg, 2006, Mash ve Barkley, 1996).

Yaygın anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklar olumsuz olayların gerçekleşme ihtimalini abartırlar ve kendi başa çıkma yeteneklerini küçümserler (Mash ve Barkley, 1996). Bu çocuklar kendilerini zorlarlar ve mükemmeliyetçi yapıdadırlar. Çocuklarda kaygı sıklıkla irritabilite ile birliktedir. Kaygı düzeyi ile irritabilite arasında doğru orantı vardır (Emiroğlu ve Baykara, 2008). Bozukluğun ortaya çıktığı dönem tam olarak bilinmemektedir, ama genellikle erken çocukluk değildir. Yaygın anksiyete bozukluğuna eşlik eden hastalıklar oldukça çeşitlidir. Yaygın anksiyete bozukluğu olan çocukların %90'ının aynı zamanda başka anksiyete bozukluğuna da sahip olduğu görülmüştür (Klein ve Pine, 2011).

Yaygın anksiyete sıklığı ile ilgili bir araştırmada %3.7 olduğu bildirilmiştir (Whitaker ve ark. 1990).

Yaygın anksiyete bozukluğu gelişimindeki etiyojistik etkenler olarak genetik faktörler, bağıllık, mizaç, anksiyeteli anne-babalık özellikleri görülmektedir (Austin ve Sciarra, 2012).

2.5.5 Sosyal fobi: Sosyal fobinin en temel özelliği, bir veya daha fazla sosyal veya performans ortamlarında (sınıfta tahtaya kalkma veya bir arkadaşla sohbete başlama gibi) görülen devamlı bir korkudur. Herhangi bir sosyal veya performans ortamına girdiğinde, kişi ani bir endişe duymaya başlar ve bu endişe kimi zaman panik atak formunda ortaya çıkabilir (Mash ve Barkley, 1996). Üzüldükleri zaman kalp çarpıntısı, güçsüzlük, yüz kızarması, titreme ve mide bulantısı gibi fiziksel semptomlar görülebilir (Austin ve Sciarra, 2012). Sosyal fobisi olan bireyler bu tarz ortamlardan uzak durmayı tercih edebilir, ya da bu ortamlara aşırı stresli bir halde katlanabilirler. Bilişsel gelişim sürecinin tamamlanmamış olmasından dolayı, çocuklar ve ergenler bu korkunun nedensiz ve aşırı olduğunun farkına varamazlar. Ancak yetişkinlere sosyal fobi teşhisinin konulabilmesi için böyle bir iç görüye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çocuk ve ergenlere sosyal fobi teşhisinin konulabilmesi için semptomların en az 6 ay devam etmiş olması ve bu semptomların işlevsel bozukluğa sebep olması gerekmektedir (Mash ve Barkley, 1996).

Sosyal fobisi olan çocuğun okul performansı ve devamlılığı ve aynı zamanda sosyalleşmesi ve arkadaşlık kurması zedelenir. Bu öğrenciler genellikle yalnız başlarındadırlar veya spesifik bir arkadaşları ile birlikte vakit geçirirler. Ders dışı etkinliklerde istekli değildirler ve küçük çaplı sosyal aktivitelere katılma noktasında bile ciddi bir teşviğe ihtiyaç duyarlar(Mash ve Barkley, 1996).

Last ve ark. tarafından yapılan bir araştırmada; sosyal fobinin %15 oranlarında yaygın olduğu tespit edilmiştir (Last ve ark, 1992).

Sosyal fobinin etiyolojisi psikolojik (Klasik koşullanma, sosyal öğrenme, bilgi transferi), biyolojik faktörler (genetik ve mizaç) etkilidir (Austin ve Sciarra, 2012) .

2.5.6 Obsesif-kompulsif bozukluk (OKB): Çocuklarda görülen obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) ile yetişkinlikte görülen bozukluk birbiriyle tutarlıdır. Çocukların kirlenme korkusu, din, cinsel konular veya şiddet içerikli görüntülere karşı takıntıları vardır. Bazı çocuklar ise tekrar tekrar çalan şarkılar “duymaktan” ve bunu engelleyememekten şikâyetçidirler. Ayrıca yine çocuklarda, kanser veya AIDS gibi ölümcül hastalıklara yakalanma, ahlak ve din konularında aşırı hassas olma gibi takıntılar da görülmüştür.

OKB’de görülen saplantılar, çocukların normal gelişim sürecinde ortaya çıkan alışkanlıklarından ayırt edilmelidir. Örneğin, oyuncakların belli bir sıraya göre dizilmesi ya da anne-baba ve kardeşlerle yapılan gece törenleri çocuklarda ortak olarak görülür. OKB’yi bu törenlerden ve tercih edilen davranış biçimlerinden ayıran ise, çocuğun bu törenlerin engellendiği veya sıralamanın bozulduğu durumlarda gösterdiği strestir. Bu tarz takıntı ve saplantılar çocuğun kişisel, sosyal ve akademik hayatını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mash ve Barkley, 1996).

OKB’nin sıklığı ile ilgili yapılan bir araştırmada %6.9 olarak bildirilmiştir (Last ve Ark,1992).

OKB’nin etiyolojisinde genetik, nörokimyasal, immunolojik (PANDAS) yapısal, psikodinamik gibi pek çok etkenin bir arada rol aldığına inanılmaktadır (Avcı ve Tahiroğlu, 2008).

2.5.7 Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB): Travma bireyin zihinsel, ruhsal yaşamını etkileyen, günlük yaşamda olumsuz sonuçlar doğuran her türlü olay olarak tanımlanabilir. Travmayı olağan olumsuz yaşantılardan ayrılan yönü, kişinin yaşamına ya da beden bütünlüğüne yönelik tehdit, şiddet ya da ölümle karşı karşıya kalmasıdır. Travma anında kişide çaresizlik hissi ve baş etme becerilerinde problemler yaşanır (Karakaya ve Çoşkun, 2008). Cinsel istismar, fiziksel saldırı, aile içi şiddet, ağır/ciddi hastalık, kaza ve doğal veya insan yapımı afet olayları çocuklarda kolaylıkla TSSB’ye neden olabilir (Austin ve Sciarra, 2012).

TSSB'yi yaşayan çocuklar travmatik bir olayı yaşadktan veya böyle bir olaya şahit olduktan sonra, çok şiddetli korku ve endişe duyabilir, hissizleşebilir veya çok kolay sinirlenebilir veya bazı insanlardan, mekanlardan ve faaliyetlerden kaçabilir.

Travmatik bir olay yaşayan veya duyan her çocukta TSSB ortaya çıkmaz. Bu tarz olaylardan sonra bir müddet korku duymak veya üzgün hissetmek oldukça normaldir ve birçok çocuk bu duygularından kısa süre içerisinde kurtulacaktır.

En yüksek risk altındaki çocuklar travmatik bir olaya direkt olarak şahit olanlar, olaydan direkt olarak zarar görenler (anne veya babanın ölümü gibi), olay öncesinde ruhsal sağlık problemi yaşamış olanlar ve güçlü bir destek ağına sahip olmayanlardır. Evde yaşanan şiddet de, çocuğun travmatik bir olay sonrasında TSSB yaşamasına sebep olabilir (Childhood Anxiety Disorders, t.y.).

TSSB olan çocuklar, çekingen, amnestik, maddeyi kötüye kullanan (uyuşturucu) hale gelebilir ve uyuşmuş duygusal acı ile diğer kendini yıkıcı/zarar verici davranışlar içine girebilirler (Austin ve Sciarra, 2012).

TSSB'nin tüm toplumdaki yaşam boyu görülme yaygınlığı %1-14 olarak verilmektedir (APA, 1994).

TSSB'nin etiyolojisi ile ilgili olarak yaşanan stresin büyüklüğüne, çocuğun aile ortamına, bilişsel faktörler etkili olmaktadır (Yule ve Smith, 2008).

2.6 Anksiyetenin Diğer Problemlerle İlişkisi

2.6.1 Depresyon: Depresyon ve anksiyete %50-60 oranında birlikte görülebilir. Beraber ortaya çıktıkları zamanlarda ise, anksiyete depresyondan daha etkin konumda bulunur. Hem anksiyetenin hem depresyonun görüldüğü durumlarda, intihar teşebbüsü az görülse de intiharla ilişkili düşüncelerde artış yaşanır (Huberty, 2004).

2.6.2 Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği (DEHB): Bazı durumlarda anksiyete, DEHB görülen davranışlarla benzerlik gösterebilir. Örneğin; dikkatsizlik ve konsantrasyon bozukluğu hem DEHB çocuklarda da hem de anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklarda da sıklıkla görülmektedir. Bu nedenlerle ayırıcı tanıların çok iyi yapılması gerekir. Tedavi yaklaşımları açısından bu çok önemlidir (Huberty, 2004).

2.6.3 Okul Performansı: Kaygılı çocuklar okullarında, özellikle konsantrasyon ve organizasyon gerektiren konularda zorluk yaşayabilmektedirler. Unutkan ve dikkatsiz görünebilirler ve işlerini düzene sokmakta zorlanabilirler. Kimi zaman aşırı mükemmeliyetçi olabilir ve yaptıkları işlerden tatmin olmayabilirler (Huberty, 2004).

2.7 Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger,1972).

Yüksek sınav kaygısına sahip bir insan, sınav öncesi, sınav esnası ve sınav sonrasında endişeli, gergin ve üzgün hisseder. Özellikle kendinin değerlendirileceğini hissettiği durumlara, sınavlara karşı korku hisseder ve başarısız olmaktan aşırı derecede korku duyar. Normalde bütün insanlar değerlendirilecekleri ortamlarda endişeli hissederler ancak aşırı endişeli insanlar bu tarz ortamlarla başa çıkabilecek tepkiler geliştiremezler. Böyle ortamlarla karşılaştıkları zaman sürekli düşünce veya korku halinde kalabilirler, ya da performanslarını olumsuz yönde etkileyecek şekilde işlevsel olmayan tepkiler geliştirebilirler (Sarason, Pederson ve Nyman, 1968).

Sınav kaygısının % 15-%30 arasında bir sıklığı vardır. Ayrıca sınav kaygısı kızlarda erkeklere oranla daha yüksek oranda görülür (Bradley ve ark, 2007). DSM tanı sistemi sınav kaygısını sosyal anksiyete bozukluğu tanısı içinde ele almaktadır. Ancak sosyal anksiyete bozukluğunun hangi tipi ile daha ilişkili olduğu belirtilmemiştir. Sınav kaygısı ile diğer psikopatolojilerin birlikteliği de yeterince çalışılmamış bir alandır. 2010 yılında yapılan bir araştırmada sınav kaygısı ile yardım arayan öğrencilerde, DEHB, depresyon ve sosyal anksiyete gibi bozuklukların sınav kaygısı ilişkili olduğu görülmüştür (Güler, Kavakçı ve Çetinkaya, 2011).

Liebert ve Morris sınav kaygısını kuruntu ve duyuş şeklinde ayırmışlardır;

Kuruntu (Bilişsel faktörler): Kişinin kendi performansı hakkındaki bilişsel dışavurumudur. Kişide performansa yönelik endişe yaratarak sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşünce, inanç ve beklentilerin oluşmasına sebep olur.

Duyuş (Duygusal faktörler): Sınav stresinden kaynaklanan otonom tepkilerdir. Bu bireyin fizyolojik uyarılmaları, örneğin hızlı kalp atışları, mide kasıntısı gibi belirtiler oluşturur (Liebert ve Morris, 1967).

Sınav kaygısının kuruntu boyutunun sınav skorları ve beklenti düzeyi ile negatif, olumsuz düşünce ile pozitif (Minor ve Gold, 1985) ilişkisi vardır ve bu ilişki duyuşa göre daha kuvvetlidir. Sınav kaygısının kuruntu ve duyuş boyutunun kalp atışı ile pozitif orantılı bir ilişkisi vardır. Duyuş ve kalp atışı arasındaki ilişki daha kuvvetlidir. Yapılan bir araştırmada duyuşun, sınava 5 gün kala aniden arttığı ve sınavın bitiminden hemen sonra yine aynı şiddetle azaldığı görülmüştür. (Morris ve Liebert, 1970). Sınav öncesi, sınav esnası ve sınav sonrasındaki kaygı düzeylerinde en yüksek kaygı değeri sınavın 10 dakika öncesinde yaşanmaktadır (Ping, Subramaniam ve Krishnaswamy, 2008).

Genel kaygı ve sınav kaygısı arasında pozitif ilişki vardır (Cox 1962, Palti 2012). Sınav kaygısı ile ilgili çalışmalar sınav kaygısının durumluluk kaygısından ziyade süreklilik kaygısı ile daha ilişkili olduğu yönündedir. Sınav kaygısının durumluluk kaygısı kadar değişken olmadığı, sadece kişinin değerlendirildiği durumlara özel olmadığı, sanıldığının aksine daha genel bir kaygı çeşidi olduğu belirtilmiştir (Tobias ve Hedl, 1972).

2.8 Sınav Kaygısı Modelleri

2.8.1 Drive (İstek) modelleri

İstek modeline göre, çok fazla istek veya uyarılma özellikle kompleks performans gerektiren durumlarda performansı bozar. İstek teorisi, kaygıyı bireyin heyecan düzeyinin bir parçası olarak ele alır. Bu teoriye göre, kaygı toplam istek düzeyini artırır ve bu da bütün olası cevaplar arasındaki rekabeti artırır ve sonuç olarak yanlış cevaplar ortaya çıkar. Yükselen istek düzeyi, hem doğru hem yanlış cevapları harekete geçirir. Doğru cevapların baskın olduğu kolay öğrenme ortamlarında, kaygının istek özellikleri doğru cevapları güçlendirir ve yanlış cevapları eşğin altında tutar. Ancak yanlış cevapların doğru cevaptan daha baskın olduğu zor görevler için, yüksek istek baskın olan yanlış cevapları harekete geçirecek ve dolayısıyla yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir (Zeidner, 1998).

2.8.2 Deficit (Eksiklik) modelleri

Bu başlık altında incelenen iki model de sınav kaygısını bir eksiklik sonucu olarak ele almıştır.

2.8.2.1 Bilişsel-dikkat modeli

Bilişsel-Dikkat modeli istek modelinden farklı olarak, sınav kaygısının duygusal/fizyolojik tepkimelerden ziyade bilişsel yapılanma ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yüksek ve düşük sınav kaygılı öğrenciler arasındaki temel fark, bilişsel karışmalar ve kişinin kendi hakkında küçümseyici düşünceleridir (ancak bu model bilişsel faktörlerin yanında, stresli sınav ortamlarında duygusallık faktörünün de önemini kabul etmektedir). Sınav kaygısı, değerlendirme ortamlarında yaşanan negatif kişisel deneyimler sonucunda koşullanarak öğrenilmiş bir davranış biçimidir (Zeidner, 1998). Sınav ortamındaki korkutucu atmosfer, rekabet ortamı, sınavın zorluk derecesi, zaman sınırı ve sınav yerinin sebep olduğu endişe sonucunda aslında bildikleri konuları hatırlamada bile güçlük yaşamasına neden olmaktadır (Damer ve Melendres, 2011). Sınav kaygısı öğrencinin dikkatini, tamamlaması gereken görevden alıp, öğrencinin kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelere yönlendirdiği için performansta düşüş yaşanır (Zeidner, 1998). Sınav kaygısı ve dikkat ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; sınav kaygısı olan insanların değerlendirildikleri ortamlarda dikkatlerinin sınav ortamının gerektirdiklerinden ziyade kendileriyle ilgili düşünceler üzerinde toplanmış olmasından dolayı daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür (Wine, 1974).

2.8.2.2 Beceri eksikliği modeli

Bilişsel-Dikkat modelinden farklı olarak, beceri eksikliği modeli performans düşüklüğünün sınav esnasındaki düşünce bozukluklarından değil, öğrencilerin öğrenme esnasında materyalleri yanlış şekilde kodlamaları sonucunda oluşan eksik ve düzensiz bilgidен kaynaklandığını savunur. Bilişsel-Dikkat modelinde kaygı performansı belirleyen önemli bir faktör iken, beceri eksikliği modelinde kaygı sadece eksik çalışma becerileri ile ilişkili olan bir

değişkendir ve performansı belirleyici bir rolü yoktur. Kaygının duygusal ve bilişsel faktörlerinin kaygılı öğrencilerin düşük performansları üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını öne süren görüşe karşı yine beceri eksikliği modeli başlığı altında yeni bir düşünce geliştirilmiştir. Bu düşünceye göre kaygı, çalışma şekillerinin performans üzerindeki etkisini belirleyen önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma alışkanlıklarında eksiklik olduğu düşünülen öğrenciler, sınava yeteri kadar iyi hazırlanmadıklarının farkındadırlar ve dolayısıyla sınav beklentileri de düşüktür. Bunun sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyinde artış görülür ve bu da performansı düşürmüş olur. Bu "dolaylı model" sınav kaygısının, öğrencinin sınava hazırlanma sürecindeki eksiklikten kaynaklanan belirsizliği yansıttığını ve düşük sınav performansının da sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Zeidner, 1998).

2.8.3 Çağdaş bilişsel-motivasyon modelleri

2.8.3.1 Kendilik düzenleme (self-regulation) modeli

Bu model, sınav kaygısını işlevsel olmayan bir başa çıkma yöntemi olarak ele almıştır. Değerlendirmeler her bireyi kaygılandırmaktadır ancak yüksek ve düşük sınav kaygılı öğrenciler arasındaki en büyük fark, bireylerin bu kaygılı ortamlara ve uyarıcılara karşı nasıl tepki verdikleridir. Düşük kaygılı öğrenciler sınav esnasında iyi performans sergileyebileceklerine inanırlar ve kaygı yaşamalarına rağmen kendilerine olan güvenlerini devam ettirirler. Ancak yüksek kaygılı öğrenciler performansları hakkında şüphelidirler ve kendilerine güvenleri azdır. Bu modele göre optimistik olmanın ve beklentiyi yükseltmenin kaygıyı düzenleyici etkisi vardır. Öz düzenleme modelinin herhangi bir sistematik müdahale programı olmamasına rağmen, çevresel faktörleri performans beklentisini yükseltecek şekilde değiştirmenin ve beklentileri şekillendirmenin (bilişsel yapılandırma yöntemi ile) faydalı olacağı belirtilmiştir (Zeidner, 1998).

2.8.3.2 Kendilik değeri (self-worth) model

Batı toplumlarında insanın değerinin başarı ile ölçülmesi sonucunda öğrenciler toplum tarafından değerli ve kabul görmek için yetenekli ve başarılı olmak gerektiğine inanmaktadır. Bundan dolayı da başarısızlık hem kişisel hem toplumsal olarak yeteneksizlik olarak algılanacağı için mutlaka engellenmesi gereken bir durum olarak kaçınılmaya çalışılır. Bu modele göre sınav kaygısı, öğrencinin başarısızlık sonucunda akademik anlamda yeteneksiz olduğunun farkına varması sonucunda ortaya çıkar. Aynı zamanda değerlendirme ortamlarında yaşanan kaygı, kişinin kendilik değerini tehdit eden bir unsur yansıtmaktadır. Bu model aynı zamanda başarısızlığa karşı verilen duygusal tepkilerin, yeteneksizliğe dayandırılarak kontrol edildiğini öne sürer. Çoğu lise ve üniversite öğrencisi, başarıya ulaşmak için çabadan ziyade yeteneği tercih eder. Yine aynı şekilde, öğrenciler yetersizlik veya akademik anlamda yetenek eksikliğinden ziyade, çaba sarf etmemekten dolayı başarısız olmayı tercih ederler. Aslında bir öğrencinin sınav için harcadığı çaba, onun yeteneği hakkında oldukça net bir bilgi vermektedir. Şöyle ki, eğer bir öğrenci çok çaba sarf etmeden zor bir sınavda başarılı olursa, o öğrencinin

yetenekli olduğu hakkındaki tahminler güçlenir. Ancak, eğer bir öğrenci çok çalıştığı halde başarılı olamıyorsa, özellikle kolay bir sınavda, öğrencinin yeteneksiz olduğuna ilişkin düşünceler oluşacaktır. Hembree (1988) araştırmasında yetenek düzeyi ortalama olan öğrencilerin yetenek düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla, yetenek düzeyleri düşük olan öğrencilerin de ortalama öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Sınav kaygısı ve yetenek düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kendilik değeri modeline göre sınav kaygısı aynı zamanda düşük performans sergileyen öğrencilerin başarısızlıklarını kendilerine dayandırmaktan kaçınmak için geliştirdikleri bir savunma taktiği olarak da görülmektedir. Öğrenciler bu mazereti kullanarak başarısızlıklarını kolay bir şekilde açıklayabilmektedirler (Zeidner, 1998).

2.8.4 İşlem (Transactional) modeller

2.8.4.1 Spielberger'in durumluluk-süreklilik modeli

Spielberger'in kaygı modeli, bir kişilik özelliği olan kaygı ve bir kişilik durumu olan kaygı arasında oldukça kullanışlı bir ayırım yapılmasını sağlamıştır. Bu teoriye göre yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin süreklilik kaygıları da yüksektir. Bu öğrenciler sınav ortamlarını süreklilik kaygısı düşük olan öğrencilere oranla daha tehlikeli ve tehditkâr görürler ve aynı zamanda sınav esnasındaki durumluluk kaygı değerleri çok daha şiddetlidir. Durumluluk kaygısının sınav kaygısının duyuş boyutu ile ilişkili olduğundan dolayı, yüksek durumluluk kaygısı değerleri sınav kaygısı taşıyan öğrencileri duygusal anlamda rahatsız eder ve aynı zamanda öğrencilerin hafızalarında depolanmış olan kuruntu durumlarını harekete geçirerek, öğrencilerin etkili bir performans göstermesini engeller. (Spielberger ve Vagg, 1995).

2.8.4.2 İşlemsel süreç (transactional process) model

Sınav kaygısının oldukça kapsayıcı bir şekilde ele alan bu model, kişilerarası algıları ve bilişleri, duyuş ve kuruntu bileşenlerinin performans üzerindeki etkilerini, çalışma becerilerini ve çalışma alışkanlıklarını incelemektedir. Bu model, sürekli bir özellik olan sınav kaygısının sınav esnasında yaşanan durumluluk kaygısı, kuruntu ve duyuş tarafından harekete geçirildiği durum odaklı bir süreci ele alır. Kısacası bu model sınav kaygısının bileşenleri arasındaki etkileşimi dinamik ve devam eden bir süreç olarak görür. Sınav ortamı kişiyi, kişi de sınav ortamını etkilemektedir (Sapp, 1999).

Modele göre bir öğrenci sınava girdiği anda, sınav ortamı ilk önce kişisel olarak bir tehdit olarak algılanacaktır. Bu algıyı etkileyen çevresel faktörler arasında sınav konuları (tarih, İngilizce, fizik, biyoloji, vs.), öğrencinin sınava ne kadar hazır olduğu ve sınav sorularıyla ne derecede başa çıkabileceği yer alır. Sınav becerileri iyi olan öğrenciler sınavları daha az ürkütücü olarak görürler. Sınavın ürkütücü olarak algılanma derecesine bağlı olarak, öğrenci durumluluk kaygı düzeyinde bir artış yaşayacak ve buna bağlı olarak bilişsel tezahürler (bireysel olumsuz düşünceler, sınavdan bağımsız düşünceler, kuruntular) görülecektir. Örneğin, öğrenci sınavda karşılaştığı bir sorunun cevabını bildiğini fark ettiği anda, özellikle sınavın

başlarında ise, durumluluk kaygısında düşüş yaşanacak ve buna bağlı olarak kuruntular da azalacaktır. Sınav becerileri iyi olan öğrencilerin sınav ortamındaki algıları da değişecektir ve daha az stresli olarak görülecektir. Bununla birlikte birçok soruyu doğru cevaplamak da öğrencilerin pozitif düşünceler beslemesine sebep olacaktır ("Bu sınava iyi hazırlandım" gibi), ki bu düşünceler kaygıyı azaltarak performansı yükseltmektedir. Aynı şekilde, ilk sınav sorusunu cevaplayamamak öğrencide gerilimin artmasına ve fizyolojik tepkimelerde artışa sebep olacaktır (kalp atışının hızlanması gibi). Bunun sonucunda da durumluluk kaygısında artış görülür ve sınav ortamı daha ürkütücü olarak algılanır (Spielberger ve Vagg, 1995).

2.9 Sınav Kaygısına Neden Olan Diğer Etkenler

Sınav kaygısının en önemli sebeplerinden birisi gerçekçi olmayan düşüncelerdir. Bu düşünceler, öğrencilerin başarılı olmasını ve hedeflerine ulaşmasını engelleyen içeriktedir (Sapp, 1999). Bu düşünceler, öğrencinin her şeyin kötü gideceğine ve sonucunun felaket olacağına dair senaryoları geliştirmesine sebep olur. Ayrıca olaylarla ilgili düşünüp değerlendirirken bazı düşünce hataları ortaya çıkar. Düşünce hataları bireyin mevcut kaygısının çok yükselmesine neden olur (Beck, 2008).

Sınav kaygısında etkili olan diğer faktör de ailenin tutum ve çocuk yetiştirme teknikleridir. Çocuğun problem çözme becerilerinin gelişmesi aşamasında, ebeveynlerin çocuğa yeterli duygusal desteği vermemesi ve çocuğa dışarıdan gelecek olan yardıma bağlı kalmayı öğretmesi, çocukların başarı ve IQ testlerinde düşük skorlar almalarına neden olmaktadır. Kendi başlarına problem çözmeye çalışan çocukların ise bu tarz testlerde daha başarılı oldukları görülmektedir. İlerleyen sınıflarda, yüksek sınav kaygılı çocuklar gittikçe daha da kaygılı olmaya başlarlar ve sınav kaygısı ile okul başarısı arasındaki negatif ilişki çok daha kuvvetlenmiş olur (Dusek, 1980). Otoriter ve baskıcı ailelerin çocuklarının sınav kaygıları daha yüksek oranda görülmektedir (Güler 2012, Kayapınar 2006). Yine anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasında da bir ilişki vardır. Daymaz'ın (2012) yaptığı çalışmada, baskıcı anne babaların daha fazla mükemmel öğrenci beklentisine girmekte oldukları bunun da öğrencilerin kuruntu sınav kaygıları da artmakta olduğu görülmüştür.

Sınav kaygısı ile ilgili olduğu düşünülen diğer bir mekanizma ise çocuğun görevle ilgili ve görevle ilgili olmayan bilgilere verdiği dikkattir. Yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin görevle ilgili olmayan materyal (örn. başkalarının davranışlarına odaklanmak) için harcadıkları zaman düşük sınav kaygılı öğrencilere oranla daha fazladır. Bu dikkat dağınıklığı çocukların performanslarında düşüşe neden olur (Dusek, 1980).

Sınav kaygısına sosyo-ekonomik durumun etkisini araştıran bir çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, sınava verdikleri önemi ve başarı beklentilerini etkilediği bildirilmiştir (Gezgör, 2010).

Sınav kaygısında cinsiyet de etkili olabilmektedir. Tekbaş ve arkadaşlarının (2009) Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSS)'na giren öğrencilerde, sınav

kaygısını cinsiyet farkı açısından değerlendirdiği bir çalışmada, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygı bildirmiştir. Aynı şekilde Güler (2012), Kayapınar (2006), Aslan (2005), Hembree (1988)'nin yaptığı çalışmalarda benzer şekilde sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu görülmüştür. Hembree (1988) bir araştırmasında, ilkokul yıllarında cinsiyet farkının çok şiddetli olmadığını ancak 5. ve 10. sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrenciler arasındaki sınav kaygısının şiddetinin en yüksek seviyeye ulaştığını, üniversitede ise aradaki farkın tekrar azaldığını bildirmiştir. Sınav kaygısının duyuş ve kuruntu alt düzeylerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla her iki alanda daha yüksek puan aldığını görmüştür. Ergene (2011), kız öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip olmalarının nedeninin, duyuş değerlerinin yüksek olmasından kaynaklandığını söylemiştir.

Sosyal destek, aile-öğretmen desteği, kabul edilme duygusu öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde etkilidir (Sarason 1981, Ergene ve Yıldırım, 2003).

Sınav kaygısı ve yetenek düzeyi arasında negatif bir ilişki vardır. Yetenek düzeyi ortalama olan öğrencilerin yetenek düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla, yetenek düzeyleri düşük olan öğrencilerin de ortalama öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar (Ergene 2011, Hembree1988).

Sınav kaygısı ile test performansı arasındaki ilişki vardır. Öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performans ile sınav kaygıları arasında negatif bir ilişki vardır (Tartar, 2014).

Ortam özellikleri de sınav kaygısının oluşmasında önemli bir faktördür. Sınıf ortamında, tanıdık öğretmenlerin gözetimi altında, kendi sınıflarında sınava girdiklerinde, yüksek sınav kaygısına sahip öğrenciler olumsuz düşüncelerini yenebilmektedirler. Ancak giriş sınavlarında, örneğin üniversite giriş sınavı gibi sınavlarda öğrenciler tanıdık olmadıkları bir ortamda olmalarından dolayı kaygıları artmaktadır (Sarason vd,1968).

Sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında da bir ilişki vardır. Mükemmeliyetçi kişilerin daha yoğun kaygı yaşadıkları, eksik olana tahammül edemedikleri görülmüştür. Yapılan bir çalışmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlarını, kuruntu ve duyuşsal alt boyutu puanlarının anlamlı yordayıcıları oldukları bulunmuştur (Hanımoğlu ve İnanç, 2010).

Sınav kaygısı ile mantık dışı inançlar, akılcı olmayan inançlar arasında da önemli bir ilişki vardır (Güler 2012, Boyacıoğlu 2010).

Tekeli (2009) lise son sınıf öğrencilerinin uyku kalitelerinin ve sınav kaygılarının değerlendirilmesi adlı araştırmasında orta düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin sınava hazırlık öncesi ile sınava hazırlık dönemi arasında uyku kalitelerinin olumsuz yönde değiştiğini görmüştür.

2.10 Sınav Kaygısının Birey Üzerindeki Etkileri

Sınavın yarattığı kaygının bireyi fizyolojik, düşünce boyutu ve davranışsal boyutlarda etkilemektedir.

2.10.1 Fizyolojik boyut

Sınav kaygısı yoğunlaştığı zamanda ortaya çıkan kaygı ve stres bedende bazı tepkilere yol açar. Baş ağrısı, mide bulantısı, aşırı terleme, nefesin kesilmesi, kalp atışının hızlanması, ishal, sersemleme ve bayılma hissi sınav kaygısı olan çocuklarda görülen fizyolojik belirtilerdir. Sınav kaygısı, şiddetli korku ve rahatsızlık hissedildiğinde aniden ortaya çıkan bir panik atağa da yol açabilir. Bu durumda öğrenciler nefes alamadıklarını veya bir kalp krizi geçirdiklerini hissedebilirler (Test Anxiety, t.y.). Fiziksel belirtiler otonom sinir sisteminde ortaya çıkar ve aktif olduğu anda bireyi, kendisini savunması ve koruması için hazırlar (Lock, 2011). Amacı ise tehlikeye karşı dikkatli hale getirip kişiyi hayatta tutmaktır. İlkel dönemlerde korku durumunda ortaya çıkan bu mekanizma günümüzde kaygı durumlarında da tetiklenmekte ve kişiyi bireysel ve sosyal durumlara karşı korumaktadır (Kaplan ve Sadock, 2004). Fizyolojik tepkilerin oluşmasında organizmanın içinde etkili olan sistemler aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

2.10.1.1 Otonom sinir sistemi (OSS): OSS, beyindeki bazı merkezler ve vücudun çeşitli kısımlarına giden sinirlerden oluşur. OSS'i, sinir sisteminin geriye kalan kısmından ayıran unsur, bunun salgı bezleri, düz kaslar ve kalp kaslarına hizmet ediyor olmasıdır. OSS'nin hizmet ettiği salgı bezleri tükürük bezleri ve böbrek üstü bezleridir. Otonom sinir sistemi sempatik ve parasempatik olmak üzere iki bölümden oluşur. Genel olarak iki sistem organlar üzerinde birbirinin zıttı etkiler meydana getirir. Sempatik sistemin faaliyetleri arasında kan basıncını yükseltmek, kalp atış hızını yükseltmek, bağırsak peristaltiklerini yavaşlatmak, mide bezlerinin salgılarını azaltmak, bronş kaslarını gevşetmek ve vücut ısısını düşürmek yer almaktadır. Bu belirtilerin gerçekleşmesi için böbrek üstü bezinden salgılanan adrenalin ve noradrenalin çok önemli rol oynar. Parasempatik sistemdeki impulslar, göz bebekleri küçülmesine, ağız burun ve gözyaşı salgıları artmasına, dakikadaki kalp atım sayısı ve solunum sayısı azalmasına, solunumun yüzeyselleşmesine, tansiyon ve nabız düşmesine neden olur. Sempatik sistem, kaygı-korku durumlarında fizyolojik genel uyarılmışlığı sağlar. Tehlikeli durumlarda sistemi savaş-kaç tepkisi için harekete geçirerek gerekli olan davranışlara hazırlar. Korkutucu bir durumdan koşarak kaçmada ve ya saldırganı dövüşerek uzaklaştırma gibi gerekli olan enerjiyi harekete geçirir. Diğer yandan parasempatik sistem, sempatik sisteme karşı koyarak beden enerjisini harcamak yerine korumaya yönelik çalışır (Morgan,1995).

2.10.1.2 İç salgı sistemi: İç salgı, hormon sözcüğü harekete geçmek, yapmak anlamına gelir. Kanalsız bezler hiçbir kanal aracılığı olmadan salgılarını doğrudan kana boşaltırlar ve buna iç salgı bezi adı verilir. İç salgı bezlerinin algıladığı maddelerin kimyasal etkinliği vardır. Kan dolaşımı ile bütün vücuda yayılır ve etki gösterir. Bütün canlılarda ve insanda sinir sistemiyle iç salgı bezleri arasında sıkı bir bağlantı vardır. İnsan davranışlarını etkilerler ve

zaman içinde hormonların etkisi görülür. İç salgı bezlerinin görevleri, büyümeyi, uyumu sağlamak şeklinde özetlenebilir. Uyumu, dış ve iç ortamdan gelen tüm iletilere karşı uyum sağlayarak yaparlar. Ruhsal sıkıntılarda ve hastalıklarda tüm iç salgı bezleri işlevlerinde değişim olur. Bunların başında hipofiz, böbreküstü bezleri ve tiroid yer alır (Köknel, 1989).

2.10.1.3 Limbik sistem: Beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alır ve nöron ağından oluşur. Duygu ve heyecanlarla ilgili olan bölümdür (Morgan, 1995). Beslenme, korku, endişe, üzüntü, kızma, memnuniyet, bellek, öğrenme ve cinsel duyguları idare ettiği kabul edilen limbik sistem “emosyonel beyin” olarak adlandırılır. Hipotalalamustan çıkan uyarılar vücutta davranışa ait fizyolojik belirtileri meydana getirirken, kortekse ulaşan uyarılar ise emosyonların hissedilmesine ve farkında olunmasına yol açmaktadır (Tükbay, 2008).

2.10.2 Düşünce boyutu

Sınav kaygısı olan kişilerin sınav ortamının getirdiklerinden ziyade kendileriyle ilgili düşünceleri üzerine uğraşırlar (Wine, 1974). Kendileriyle ilgili düşünceler olumsuz, gerçekçi olmayacak şekilde olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995). Sınav anında öğrencilerin düşüncelerinde ortak olarak görülen şey kendini başkalarıyla kıyaslamadır (Test Anxiety, t.y.). Ayrıca bireyde sınav kaygısının kuruntu alt bileşeniyle açıklanan; başarısız olduğunda ne olacak, yeterli olmayacağı gibi iç konuşmalar da görülür (Morris ve Libert, 1970).

2.10.3 Duygusal boyut

Öfke, korku, çaresizlik ve hayal kırıklığı gibi duygular sınav kaygısının yol açtığı tipik duygulardır (Test Anxiety, t.y.).

2.10.4 Davranış boyutu

Sınav kaygısı nedeniyle davranış boyutunda görülen tepkiler erteleme ve kaçınma (genellikle ders çalışmaktan ya da ders başına oturmaktan), konsantrasyon bozukluğu (Test Anxiety, t.y.) isteksiz olma, aşırı çalışma, çok az ya da çok fazla uyuma, çok az ya da çok fazla yemek yeme, gevşeyememe, yorgunluk, sinirli olma alkol ya da madde kullanımı gibi olabilir. Kişi kaygı nedeniyle sınav sırasında soruları tekrar tekrar okuyarak anlamaya çalışması ya da soruları hemen cevaplandırıp ortamdan uzaklaşmak isteği de en çok görülen davranışlardan bazılarıdır (Yeşilyurt, 2007).

2.11 Sınav Kaygısıyla Başa çıkma Yöntemleri

Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri, bilinçli olarak uygulanan ve farkında olmadan uygulanan yöntemler şeklinde ikiye ayrılabilir. Bireyin farkında olmadan kullandığı yöntemler savunma mekanizmalarıdır. Birey için belirli durumlar kaygı yaratıyorsa kişi farkında olmadan bu mekanizmaları kullanmaya başlar. Bilinçli olarak kullanılan teknikler öğrenme sonucunda elde edilen davranışlardır. Bilinçli başa çıkma yöntemleri ile ilgili araştırmacılar farklı teknikler kullanmışlardır. Sınav stres kaynağı olduğu için stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler sınav

kaygısında da kullanılmıştır. Sınav kaygısının bedensel, düşünsel ve davranışsal alanları ile bilinçli baş etmek için farklı yöntemler kullanılır. Bedenle ilgili nefes egzersizleri, fiziksel egzersizler ve beslenme ile ilgili konularda dikkat edilecek noktaları önermektedirler. Gevşeme egzersizleri aşamalı, otojenik şeklinde farklı şekillerde olabilir (Şahin, 1995).

Stres ve kaygı ile baş etmede kullanılan zihinsel teknik gerçekçi düşünce biçiminin öğrenilmesidir. Burada kaygı yaratan olumsuz düşünce ve inançlar ile yapıcı bir şekilde mücadele edilerek kanıtlara dayalı olarak, gerçekçi olmayan düşüncelerini değiştirmesine yönelik çalışmalar yapılır. Düşünce düzenlenmesinde bilişsel terapilerde kullanılan yöntemler kullanılır (Rapee vd, 2003).

Sınav kaygısıyla baş etmede kullanılan davranışsal teknikler bireyin olumsuz etkilendiği zihinsel ve fiziksel tepkileri azaltmak amacıyla uygulanır. Örneğin öğrencinin stresini arttıran nedenlerden birisi zamanı doğru kullanamaması ise bu amaçla “Zaman Düzenleme Teknikleri” ele alınır (Yeşilyurt, 2007).

2.11.1 Savunma mekanizmaları

Kişi kaygı ve tehlike yaşadığı durumlarda savunma mekanizmaları devreye girer. Savunma mekanizmaları genellikle bilinçdışı süreçlerdir ve birey kullandığı savunmanın bilincinde değildir (Öztürk ve Uluşahin, 2011). En çok kullanılan savunma mekanizmaları şunlardır;

Mantığa Büründürme (rationalization): Benlik için acı, bunaltı verici durumlarda, akla yatkın görünen fakat sıkıntı vermeyecek bir neden, bir açıklama yapmak için çok sık kullanılan savunma mekanizmasıdır. Kişi, yapmış olduğu bir davranışı mazur görmeye yönelik mazeretler bulur. Mesela; sınavda kötü not alan öğrenci, düşük not almasının sebebini çalışmadığından değil de derslerin yararlı olmadığı, öğretmenin yeterince iyi ders anlatmamasından dolayı düşük not almıştır. Aslında bahane bulma mekanizmasıdır. (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Karşıt Tepki Geliştirme (Reaction-formation): Kişinin gerçekte hissettiği duygunun tam tersini göstermesidir. Babasından nefret eden bir gencin suçluluk duygularıyla öfkesini bastırıp babasına karşı aşırı kibar ve nazik davranışlar göstermesi (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Bastırma (Repression): Birey için uygun görülmeyen istek ve anıların bilinçten uzaklaştırılarak yokmuş gibi davranmadır. Örneğin; çok sevilen birisi uzun süredir hastadır ama kişi bu hastalık ve sonuçlarını bastırıp görmezden gelerek yaşamına devam eder (Geçtan, 1994). Dilimizin ucunda dediğimiz unutmalarımız, çeşitli dalgınlıklar ve kasıtsız gibi görünen unutkanlıklar, atlamalar, ertelemeler, yanlış anlatımlar vb. bastırma belirtileridir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Yansıtma (Projection): Kişinin kendisinde olan hata ve eksiklikleri başkasında görme davranışıdır. Bu mekanizma kişiyi anksiyeteden iki şekilde korur:

- Kişi, kendi eksikliklerinin ve yenilgilerinin sorumluluğunu ya da suçunu başkasına yükler.

- Suçluluk duyguları uyandıracak nitelikteki dürtülerini, düşünce ve isteklerini diğer kişilere yükler. Örneğin; sınavda başarısız olan bir öğrenci öğretmenin adaletli davranmadığına inanır. Öğretmenine karşı kızgınlık ve öfke duyan bir öğrencinin öğretmen bana taktı bana hep kızıyor şeklinde yansıtma yapması (Geçtan, 1994).

Özdeşleştirme (İdentification): Bireyin başka bir insanın kişilik özelliklerini, duygu ve davranış biçimlerini, değerlerini benimseyerek kendi benliğinin bir parçası olacak şekilde sindirip kişiliğinin bir özelliği durumuna getirmesidir. Çocukluğun ilk dönemlerinden beri kullanılan bir mekanizmadır. Örneğin; bir öğrencinin çok sevdiği bir öğretmeni gibi davranması ve ileride onun mesleğinin aynısını seçmesi gibi (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Yer Değiştirme (Displacement): Çatışma ve kaygıya neden olacak bir dürtünün yada duygunun asıl nesnesinden başka bir nesneye yönltilmesidir. Böylece çatışma ve kaygı bir dereceye kadar azaltılıp önlenebilmektedir. Örneğin; okulda öğretmene kızan bir çocuğun öğretmene öfkesini yansıtamayacağı için eve gelip kardeşini dövmesi gibi (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Yüceltme (Sublimation): Kısıtlanan, engellenen ve doyurulmayan istek ve davranışların yarattığı kaygıyı, bunların yerine geçebilecek diğer istek ve davranışlarda giderme biçiminde işleyen bir mekanizmadır. Örneğin; çocukluk yıllarında görülen yıkıcı eğilimler yetişkinlik döneminde onaylanmayacağı için bu kişi iyi bir patlayıcı ya da silah uzmanı olarak bu eğilimini yüceltebilir (Geçtan, 1994).

Düş Kurma (Fantasy-formation, day-dreaming): Bireyin gerçek dünyada doyum sağlayamadığı istek ve dürtülerini düşler kurarak doyurmaya çalışmasıdır. Örneğin; bir öğrencinin ileride çok başarılı bir cerrah olduğuna dair düş kurması gibi (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Telafi (Ödünleme): Bireyin gerçek ya da imgesel eksikliklerinden kaynaklanan yetersizlik duygularını bir başka alandaki başarı ile örtme çabasıdır. Örneğin; kızlar tarafından beğenilmeyen çelimsiz bir oğlanın bedensel eksikliklerini akademik alanda üstün başarı göstererek telafi etmesi gibi (Geçtan, 1994).

Sınav kaygısının bedensel, düşünsel ve davranışsal alanları ile bilinçli baş etmek için kullanılan yöntemler şu şekildedir.

2.11.2 Bedenle ilgili teknikler: Araştırmacılar stres ve kaygı ile bedensel olarak baş etmede nefes egzersizleri, fiziksel egzersizler ve beslenme ile ilgili konularda dikkat edilecek noktaları önermektedirler (Şahin, 1995).

2.11.2.1 Nefes egzersizleri: Derin nefes alma; stres, endişe veya anksiyete durumlarında ortaya çıkan oldukça hızlı ve etkisiz nefes almayı kontrol altına almaya ve

azaltmaya odaklanır. Hızlı ve etkisiz nefesler hastada oksijen seviyesinde düşüşe ve sonrasında da hiperventilasyon, baş dönmesi, sersemlik ve konsantrasyon bozukluğuna yol açar. Alternatif olarak, derin bir nefes alındığında, oksijence zengin kanın akması sonucunda bir yavaşlama veya durgunluk hissi yaşanır(Cully ve Teten, 2008).

2.11.2.2 Gevşeme egzersizleri: Gevşeme teknikleri, stresle başa çıkmak ve kaygıyı denetim altına almak için kullanılabilen yöntemlerden (Rapee vd, 2003) psikoterapatik tekniklerdir (Cully ve Teten, 2008). Gevşeme teknikleri anksiyete bozuklukları, depresyon ve astım gibi çok çeşitli alanlarda kullanılan bir yöntemdir. Fobilerin ve panik atak bozukluklarının tedavisinde de etkin olduğu yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Gevşeme teknikleri, stresli ortamlarda (örn. ameliyat öncesi) kaygı yaşayan insanların kaygılarını hafifletmede de kullanılmaktadır (U.S. National Institutes of Health, 2013). Ayrıca yapılan araştırmalarda gevşeme teknikleri çocukların anksiyete ve depresyon değerleri üzerinde de önemli derecede etkili olduğu görülmüştür (Kendall, Panichelli-Mindel, Sugarman ve Callahan, 1997). Bu tekniklerin odak noktalarında çeşitlilik görülür (örn. fiziksel duyular ve biliş/düşüncede değişiklikler) ve durumun ciddiyetine göre veya danışanın tercihinine göre de seçilebilir. Bazı danışanlar fiziksel yöntemler (örn. kas gevşemesi, ve/veya derin nefes alma) kullanıldığında tedaviye cevap verirken, bazıları güdümlenmiş görsellik uygulamalarına cevap verirler.

Gevşeme tekniklerini önemli yapan birçok sebep vardır. İlk olarak; bu teknikler, genelde kuvvetten düşüren ve bireylerin işlevselliğini bozan stres, anksiyete, endişe ve gerilim gibi faktörleri hafifleten becerilere odaklanırlar. İkinci olarak; stres, anksiyete, kaygı ve gerilim çoğu zaman hastalar için oldukça rahatsız edici olmaktadır ve bu rahatsızlığı hafifletmeye yönelik yapılan her türlü uygulama tedavi hakkındaki pozitif beklentileri arttırmış olur ve sonuç olarak terapist ile danışan arasındaki dayanışma kuvvetlenir. Gevşeme teknikleri kontrolü arttırmayı amaçlayan ve uygulaması oldukça kolay olan bir yöntemdir. Ayrıca bu tekniklerde genellikle ruh sağlığı sorunlarının direkt olarak tartışılmaması da, ruh sağlığı konusunda oldukça hassas olan (stigması olan) danışanlar için önemli olmaktadır. Son olarak, gevşeme teknikleri hem öğretme hem öğrenme açısından değerlendirildiğinde oldukça kolaydır (Cully ve Teten, 2008).

Gevşeme teknikleri hem geniş bir uygulama alanına sahiptir hem de danışana özgü spesifik bir durumda da faydalı olabilmektedir. Geniş uygulama alanına örnek olarak, spesifik bir olaya bağlı olmayan genel stres ve gerilimi azaltmak için kullanılan günlük gevşeme egzersizleri verilebilir. Gevşeme teknikleri iğne korkusu, sosyal anksiyete, iş kaynaklı stres gibi spesifik durumlarda da uygulanabilmektedir. Gevşeme, anksiyetede görülenlerin aksine, yavaş kalp atımı, periferik kan akımında artış ve nöromüsküler kararlılık gibi fizyolojik etkiler meydana getirir (Kaplan ve Sadock, 2004: 393). Gevşeme sırasında düşünceler sakin ve huzurlu hale gelir, kaygı ve endişeye neden olan konular engellenir. Beden tepkileri değişir, kalp atışları yavaşlar ve kas gerginliği azalır. Kas gerginlik belirtileri yavaş yavaş kaybolur. Beden gerginliğinde ve endişeli düşüncelerdeki azalma, sakin ve huzurlu duyguların oluşmasına neden

olur. Gevşemeyi öğrenmek için kullanılabilecek çeşitli teknikler vardır (Rapee vd, 2003). Gevşeme egzersizleri şu şekildedir;

2.11.2.2.1 Aşamalı gevşeme (progresif gevşeme): Aşamalı gevşeme ilk olarak vücudun belirli bölgelerinin kasıldığı sonrasında ise gevşediği bir gevşeme tekniğidir (Connell, 2010). Birey, belli bir sırada önemli kas gruplarını, ayaklardaki küçük kas gruplarından başlayıp başa ya da aksine giden sırayla gevşetir (Kaplan ve Sadock, 2004). Hem kaygı semptomları ortaya çıkmadan önce hem de semptomların yaşandığı esnada kolayca uygulanan bir strateji olduğu için, aşamalı gevşeme anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklarda oldukça etkili bir yöntemdir (Connell, 2010). Bu teknik sayesinde, danışan nasıl gevşemesi gerektiğini öğrenir ve vücuttaki gerilme ve gevşeme noktalarının farkına varır, sonuç olarak herhangi bir durumda gerilimi en yüksek seviyeye ulaşmadan tespit ederek, etkisini azaltabilir (Cully ve Teten, 2008).

2.11.2.2.2 Otojenik gevşeme: Otojenik gevşeme, Alman fizikçi Johannes Schultz tarafından geliştirilmiştir. Bu tekniği geliştirirken, Schultz Avrupa'daki hipnoz uygulamalarından ve Japonya'daki Zen meditasyonundan oldukça etkilenmiştir. Otojenik gevşeme, bir öz-hipnoz tekniği olmasına rağmen, bazı uygulamacılar bu tekniğin bir "hipnoz" çeşidi olarak değerlendirilmesi noktasında tereddüt içerisindeyler. Bunun sebebi ise otojenik gevşemede hipnotik indüksiyonun olmaması ve bir hipnotizmacının yer almamasıdır. Otojenik gevşeme, danışan sırtüstü yatan pozisyonda iken veya kasları gevşek bir halde otururken öğretilir. Aşamalı gevşemede olduğu gibi, bu teknikte de danışan her an, hatta başka işlerle meşgul iken bile uygulayabileceği bir beceri kazanmış olur. Teknik 6 standart egzersizden oluşur. Danışan her egzersizde spesifik duyuları hayalinde canlandırmaya çalışır, o duyulara ulaşma çabası içinde değildir. Dolayısıyla otojenik gevşeme bireylerin "pasif konsantrasyon" halinde oldukları bir gevşeme tekniğidir (Lehrer ve Carrington, 2002).

2.11.2.2.3 Biofeedback: Diğer gevşeme tekniklerine oranla kullanımı ve eğitimi daha zor olan bir teknik olmasına rağmen son yıllarda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Biofeedback'te, grafikler, ışık, ses ve bunun gibi uyarıcılar kullanılarak bireyin kasların kasılması gibi vücudun çeşitli işlevleri hakkında geri bildirim kazanması amaçlanır. Aşamalı gevşeme ile birlikte uygulandığında da etkili olduğu görülmüştür (Zipkin, 1985).

2.11.2.2.4 Görsellik: Görsellik, stresi azaltmaya yardımcı olan ve genel anlamda "iyi-olma" hissi veren fizyolojik olmayan (bilişsel) bir gevşeme tekniğidir. Görsellik tekniğinde, bireyin düşünceleri değiştirilerek, bilişsel, duygusal ve fiziksel kontrolünü arttırmak amaçlanır. Danışanlar pozitif hayaller kurmaya teşvik edilirler ve bu şekilde iyi şeyler düşünmek danışanların iyi hissetmelerini ve rahatlamalarını sağlar. Görsellik özellikle depresyon ve anksiyetede oldukça etkili bir yöntemdir (Cully ve Teten, 2008).

2.11.2.3 Fiziksel egzersizler: Stres ve kaygı durumlarında hücrelere giden kan miktarı azalır. Fiziksel egzersizler ile hücrelere giden kan miktarı artar ve hücreler daha fazla oksijen yakarlar. Bu durumda hem kaslar gevşemiş olmakla beraber zihinsel olarak da bir gevşeme

olmuş olur. Fiziksel egzersizler birçok amaca hizmet edebilirler. Becerileri arttırabilir, esnekliği, kas gücünü ve dayanıklılığı geliştirebilir. Ancak bir çok yararı olmasına rağmen uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Her egzersiz herkese uygun değildir ve egzersizlerin yararlı olabilebilmesi için düzenli olarak uygulanması gerekir (Brody, 1995).

2.11.2.4 Beslenme: Kötü beslenme alışkanlıkları bireyin hem sağlığı hem de stres ve kaygısı üzerinde etkilidir. Bazı besinler sempatik sinir sistemine bağlı stres tepkilerini doğrudan uyarak ya da yorgunluğu ve sinirsel duyarlılığı çoğaltarak stres oluşumunu desteklerler. Sempatomimetik maddeler (kafein) stresi arttırıcı maddedir. Yine çay, kolalı içecekler, çikolata ve kakao xantine uyarıcıları içeren maddelerdir. Yine bazı vitaminlerin eksik olduğu durumlarda da strese karşı olan toleransı ve bunlarla baş etme becerisini düşürmektedir. Beslenme alışkanlıklarına bağlı olarak gelişen hipoglisemi belirtileri kaygıyı arttırır. Belirtiler nedeniyle kişi huzursuz ve sabırsız hale gelerek normal olan bir durumu bile yoğun bir stres uyarıcı haline dönüşmesine neden olur. Yine fazla tuz tüketimi vücutta su tutulmasına neden olarak sinir dokularına ve beyin dokularına sinir gerginliğini arttırır. Bu nedenlerle stresi azaltmak için beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi yararlı olacaktır (Girdano ve Everly, 1995).

2.11.3 Zihinsel teknikler: Çoğu kişi tarafından, dış ortamda yaşanan olayların, duyguların oluşmasına neden olduğuna inanılır. Bu nedenlerle “beni deli ediyorsun” ya da “gürültüden ödüm koptu” gibi ifadeler kullanılır. Fakat bu örneklerdeki başka birinin etkisi ya da trafik problemi yani dış ortamdaki olaylar, duygularımızdan tümüyle sorumlu değildir. Aynı olayı yaşayan iki kişinin duygusunun birbirinden farklılık göstermekte olması bunun en önemli kanıtıdır. Bu durumun neden kaynaklandığı incelendiğinde; kişinin inançlarının, düşüncelerinin ya da kendisiyle konuşmasının içeriği önemli bir etkidir. Bireyin bir durum ya da olaylar karşısındaki duygularını belirleyen, o durum veya olay hakkındaki kanıdır. Örneğin; eşleri sinemaya gitmiş eve geç gelmiş iki erkeği ele alalım. Birinci erkek eşinin sinemadan sonra arkadaşlarıyla kahve içmeye gidebileceğini düşündüğü için endişelenmeyebilir. Ama ikinci erkek karısının kaza geçirebileceğini düşündüğü için büyük bir endişe duyabilir.



A duygu ve davranışa yol açtığı varsayılan olay, **C** sizin bu olaydan sonra hissettiğiniz duygunuzu ve davranışınızı gösterir, **B** ise o olay karşısında bireyin yorum ve düşünme biçimidir.

Endişeli ve kaygılı bireylerin çoğu düşünürken hata yapma eğilimindedirler. Birincisi olayın meydana gelme olasılığını abartırlar. İkincisi ise; korkulan olayların sonuçlarının korkunç ve dayanılmaz olacağını varsayarlar. Örneğin yarın sınavı olan bir öğrenci sınavını düşündüğünde kesin başaramayacağım diye düşünebilir. Ya da ödevini yetiştirememesi sonucu hata yapmasının dünyanın sonu olduğunu düşünebilir. Bireyin aşırı düşünce ve kanılarının azalması için öncelikli hedefi, düşüncelerini yakalaması ve aşırı kanılarını daha ılımlı kanılara dönüştürmeyi öğrenmesidir. Bireyin düşüncelerinin farkına varması ve düşüncelerle duygular

arasındaki bağlantıyı görmesi için duygu değişiminin olduğu durumlarda A-B-C modelindeki gibi düşünce kaydı tutulur. Düşünceler bulunduktan sonra da bu düşüncelerin ne kadar gerçek olduğu sorgulanır. Bu sorgulama, bireyin olumsuz, işlevsel olmayan ya da endişeli bir düşünceyle ilgili kanıtları toplamasını ve sonra, bu kanıtlara dayanarak, endişeli düşüncenin doğruluk olasılığının gerçekçi olarak değerlendirilmesini içerir (Rapee vd, 2003). Değerlendirme aşamasında genelleme, felaketleştirme, siyah beyaz düşünme gibi düşünce hataları incelenir. Bu düşüncelerin incelenmesi durumunda iki tür durum ortaya çıkar.

a) Düşüncelerin gerçek olma durumu olabilir. Bu durumda yapılacak olan şey; ya durum kabullenilmeye çalışılır ya da davranışı değiştirilmeye çalışılır (Türkçapar, 2012).

b) Diğer durum ise bu düşüncelerin gerçek olmadığıdır. O zaman işlevsel olmayan düşünce yerine gerçekçi, başa çıkma odaklı bir düşünce sistemi geliştirilir (Abano ve Kendall, 2002). Alternatif düşünce oluşturabilmek amacı ile bazı yöntemler kullanılır. Bu yöntemlerden bazıları kanıt arama, alternatif düşünme biçimleri, başkaları bu durumda ne düşünür gibi olabilir (Türkçapar, 2012).

Özer; düşünce düzenlemesinde kaygı diline alternatif olarak kullanılabilir olan “Temkinliğin Dili” diye adlandırdığı bir yöntemden bahseder. Burada yaşam ile ilgili olarak ne umursamazlık ne de kaygı geliştirilmemelidir. Temkinlilik dilinde;

- a) Yapını değil yapıları değerlendirilir,
- b) Toptancı değil perakendecidir, kişiliği değil kişiliğin parçası olan davranış, özellik ya da bilgi değerlendirilir,
- c) Kutuplaşmış düşünce biçimi yerine, siyah ve beyaz arasında birçok farklı tonlamanın olduğu değerlendirilir,
- d) Gereklilikler yoktur, tercihler vardır,
- e) Çevre için yaşamak yerine çevre ile birlikte yaşamak önemlidir (Özer, 2012).

Ayrıca kaygı ile baş etmede kullanılan diğer bir teknik de zihinsel resimlerde düzenleme tekniğidir. Beynin önemli özelliklerinde biri resimlerle düşünme becerisidir. Zihinsel resimleme duygu ve davranışlarımız üzerinde çok etkilidir. Geçmişte yaşanan bir durum anlatırken gözümün önünden gitmiyor diye anlatılır olayın üzerinden çok zaman geçmesine rağmen resim zihinde canlandırılır ve o anda yaşanan duygular tekrar yaşanır. Kaygı duygusunun devamını ve gelecekte tekrar yaşanmasını sağlayan birçok resimsel uyarıcıya sahip olunabilir. Üretilen resimler kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte çoğu kişide, resim duyguların azalmasına ya da artmasına neden olmaktadır. Bu teknikte kaygıyla baş edebilmek amacıyla kullanılan yöntem resim özelliğini değiştirebilmedir. Bunun için de resmin; parlak-loş, siyah-beyaz yada renkliliği, büyük-küçük, görüş açısı olarak resmin içine-dışında olmak, filmi geriye sarma, yeni bir kaygı filmi yapma gibi özellikleri üzerinde çalışma yapılır (Özer, 2012).

2.11.4 Davranışsal teknikler

Sınav kaygısıyla baş etmede kullanılan davranışsal tekniklerin amacı bireyin olumsuz etkilendiği zihinsel ve fiziksel tepkileri azaltmaktır. Örneğin öğrencinin stresini arttıran nedenlerden birisi zamanı doğru kullanamamasıdır. Bu amaçla “Zaman Düzenleme Teknikleri” ele alınır. Zamanı planlama aynı zamanda verimli ders çalışmak için de ilk adımdır. Öncelikle öğrencinin gününü planlayıp etkin bir şekilde program yapması gerekir. Programını uygulama sırasında ders çalışırken de dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Bunlar;

- Çalışmak için istek gelmesini beklememek,
- Sevmediği derse öncelik vermek,
- Konuyu iyi öğrenmek,
- Deneme sınavlarını iyi değerlendirmektir (yanlışları bulmak, doğrulara göz atmak, yanlışların nedenini bulmak, uygun stratejiyi oluşturmak, zamanı kullanma becerisini değerlendirmek) (Yeşilyurt, 2007).

2.12 Bilişsel Davranışçı Terapi

1970’li yıllarda Albert Ellis ve Aaron Beck birbirinden habersiz bir şekilde çalışarak bilişsel terapinin temellerini attılar. Bu kurama kendilerinden önceki kuramlara göre ortaya koyduğu en büyük değişiklik; insanın duygusal ve davranışsal tepkilerinin düşünce ve inançların etkisiyle oluştuğunu söylemesi olmuştur (Türkçapar, 2012). Beck, bilişsel terapiyi (BT) çeşitli psikiyatrik bozuklukların tedavisinde kullanılan etkin, yönlendirici, kısa zamanlı, yapılandırılmış bir yaklaşım olarak tanımlamıştır (Leahy, 2007). Bilişsel terapi; insanların hayati olaylara bilişsel, duygulanımsal, güdüsel ve davranışsal tepkilerle karşılık vermesini sağlayan bir kişilik kuramına dayanır. Bu tepkiler geçmişteki insani gelişim ve bireysel öğrenmeden gelir. Bilişsel sistem, kişilerin olayları algılama, yorumlama ve anlam yükleme şekilleriyle ilgilenir. Fiziksel ve sosyal çevrelerden bilgileri işleme almak ve buna göre tepki vermek için diğer duygulanımsal ve psikolojik sistemlerle etkileşim kurar. Bu tepkiler bazen olayların yanlış algılanması, yanlış yorumlanması veya kendine özgü, işlevsel olmayan yorumlardan dolayı uyumsuzdur (Corsini ve Wedding, 2012).

Bilişsel modele göre tüm psikolojik rahatsızlıkların altında yatan ortak mekanizma, hastanın ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış ve işlevsel olmayan düşünceleridir (Beck, 2001). Bu çarpıtılmış düşüncelerin temelini, büyüme döneminde edindiği hatalı öğrenmeler oluşturmaktadır. Bilişsel terapide, hastanın yanlış düşünme biçimini düzeltebilmesi için yaşamı süresince kullanacağı problem çözme tekniklerini kullanması konusunda desteklenir. (Beck, 2011: 28). Bireyin yaşantısı, problemleri onun içsel, öznel dünyasında anlaşılmaya çalışılır. Terapist hastanın yaşadığı olaya, soruna ilişkin öznel bakış açısını, algısını, düşünce yapılarını onun içsel dünyasında olduğu gibi, yaşadığı haliyle anlamaya ve elde ettiği verileri bilişsel yaklaşım çerçevesinde kavramsallaştırmaya çalışır.

Hastanın ruhsal sıkıntılara ve davranış sorunlarına yol açan düşünceleri, uyumsuz yargıları, test edilebilen hipotezler olarak görülür. Öncelikle duygu, davranış ve düşünceler arasındaki bağlantılar tespit edilmeye çalışılarak kişinin yaşantılarını daha gerçeğe uygun ve uyumsal biçimde yorumlanmasına çalışılır (Türkçapar, 2012). Davranışsal deneyler ve sözlü uygulamalar, alternatif yorumları incelemek ve daha kabul edilebilir inançları destekleyen ve terapötik değişimi sağlayan karşıt bulguları üretmek için kullanılır (Corsini ve Wedding, 2012).

2.12.1 Temel kavramlar

Bilişsel terapi kuramı, bir strateji sistemi ve bir dizi teknikten oluşur. Bireyin bilişsel yapısını kavramlaştırırken bilişleri otomatik düşünceler ve şemalar şeklinde iki ana başlıkta inceler. Otomatik düşünce; daha belirgin düşüncelerle beraber bir akış içinde olan, herhangi bir durum karşısında aniden ve kendiliğinden ortaya çıkan (Beck, 2001) sözel veya imgesel parçalara verilen addır (Türkçapar, 2012). Bilinçli bir çaba ya da niyet yoktur. Otomatik düşüncelere eşlik eden duyular daha çok fark edilirler. Uzun cümleler şeklinde olmazlar ve daha çok kısa, hızlı akışlılardır. Genellikle gelip geçici, seri ve örtüktürler. Örneğin; sınava çalışan bir öğrencinin aklından “konuları bitiremeyeceğim” şeklinde otomatik düşünce geçebilir. Kişiler bu otomatik düşünceleri üzerinde durmadan ve değerlendirmeden onu doğru olarak kabul eder. Otomatik düşüncelerin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve onlarla işlevsel biçimde çalışılması, duyguların olumlu yönde bir değişimini sağlar (Beck, 2001).

Otomatik düşüncelerin altında kişinin dile getirmediği ama inandığı, değişmeye daha dirençli olan inançları, kuralları ve sayıtlıları olan ara inançlar vardır. Ara inançlar çoğu zaman koşul cümleleri ile ifade edilir. Örneğin; “eğer çok çalışırsam yeterli olabilirim” ya da “mükemmel olmazsam başarısızım demektir” gibi. (Beck, 2001). Otomatik düşüncelere oranla tanımlanması ve değişmesi daha güçtür. Kişinin ara inançlarının bulmak için farklı teknikler kullanılabilir. Otomatik düşüncelerin ortak ve tekrarlayan temaları bulunur ve kişiye bu otomatik düşüncesinin anlamı sorulabilir. Eğer bu düşüncesi doğru ise bunun ne tür sonuçları olacağı sorgulanabilir. Belirli bir kuralın ilk kısmı verilip devamının tamamlanması istenebilir. Örneğin; “Eğer başarısız olursam.....”. Bir diğer teknik, “İşlevsel Olmayan Tutum Ölçeği” gibi ölçeklerin kullanılmasıdır. Ara inançlar doğrudan yaşantılardan, gözlemlerden veya diğerlerinden alınan bilgilerle öğrenilenlerden kaynaklanırlar. Ara inançların bazı işlevleri vardır. Bunlardan ilki, temel inançla çelişen yaşam olaylarını açıklayarak temel inancın sürmesine hizmet etmektir. Örneğin; kişinin inancı “insanlar kötüdür” olsa, ara inancı “eğer biri bana iyi davranıyorsa çıkarı olduğu içindir” şeklinde olabilir. Ara inancın diğer işlevi ise, temel inançla uyumlu yaşamının kurallarını sağlamaktır. Yine “başarısızım” diye temel inancı olan birisinin “risk almamalıyım” diye ara inancı olabilir. En sonuncu işlevi ise, kişiyi temel inancın aktivasyonu ile ortaya çıkacak yoğun duygulanımdan korumaktır. Değersizim temel inancı olan birisinin, “Eğer başarılı olursam değerli biri olurum” diye bir ara inancı olabilir (Türkçapar, 2012).

İşlevsiz sayıtlılar ve kurallar en derinde yer alan bilişsel yapılar olan temel inançlara götürür. Temel inançlar kişinin kendini, başkalarını ve sorunlu davranış ve semptomları yöneten veya sürdüren, dünyayı nasıl gördüğü ile ilgili varsayımlardır. Örneğin; anksiyete hastaları “kendilerini zayıf ve çaresiz”, dünyanın ise “tehlikeli ve güvenilmez” olduğuna inanırlar (Leahy, 2007). Şemada; bireylerin kendileri ve diğerleri ile ilgili algıları, kendi hedefleri ve beklentileri, hatıraları, fantezileri ve önceden öğrendikleri yer alır (Corsini ve Wedding, 2012). Yaşamın erken döneminde bireysel deneyimler ve çevredeki insanlarla yapılan özdeşimlerle oluşan temel inançlar, daha sonraki yıllarda benzer deneyim ve öğrenmelerle pekişir. Kişiliğin oluşmasında bu inançlar etkindir (Türkçapar, 2012). Şema kavramı temel inançla eşanlamli kullanılmaktadır. Ancak temel inançları şemaların bir alt grubu olarak değerlendirmek daha uygundur. Beck (1964) şema ve temel inanç arasındaki ayrımı şu şekilde yapmaktadır; şemalar dünyayı algılayışımızı sağlayan bilişsel yapıları oluştururken, inançlar o yapının kişisel deneyimlere dayalı içeriğidir. (Akt; Beck, 1995: 187). Temel inançlar olumlu ve olumsuz çiftler halinde olurlar. Örneğin; “seviliyorum” ve “sevilmiyorum” birlikte bulunurlar. Kişilik bozukluğu ya da psikiyatrik rahatsızlığı olmayan birçok kişide genellikle etkin olan olumlu temel inançtır (Türkçapar, 2012). Olumsuz temel inançlar psikolojik zorlanma yaşanan durumlarda su yüzüne çıkar. Olumsuz temel inançlar çoğunlukla geneldir, aşırı genellemelerden oluşur ve kesinlik içerirler. Bir temel inanç aktif hale geldiğinde, hasta bu inancını destekleyecek süreci çok çabuk harekete geçirebilirken, inanca karşıt olan bilgiyi görme konusunda başarısızdır veya bu karşıt bilgiyi çarpıtarak alma eğilimindedir. Otomatik düşüncelerin aksine, bireyin gerçek olarak gördüğü bu inançlarının çoğu zaman farkına varamaz. Ancak terapistin yardımı ile özellikle de aşağı oklar yöntemi ile, üstündeki yapılar birer birer ortaya çıkarıldıkça (otomatik düşünceler, ara inançlar) hasta, bir çok davranışının altında yatan temel inançlarını ve işlevlerini fark edebilir (Beck, 1995: 187-188).

Beck temel inançları “çaresizlik”, “sevilmeme” ve “değersizlik” şeklinde üç ana grupta toplamıştır. Bu üç grubun altında bu temel inançları destekleyen, işaret eden inançlar bulunmaktadır.

Çaresizlik grubunda; güç, başarı, performans yetersizliği ile ilgili olan temel inançlar bulunur. Örneğin; “Yetersizim, etkisizim, yeteneksizim, beceriksizim; baş edemem.” “Güçsüzüm, kontrolsüzüm, değişmem, sıkışmış, kısıtlanmış, kurbanım.” “Dayanıksızım, zayıfım, muhtacım, kolayca incinebilirim.” “Aşağıyım, başarısızım”, “aptal, budala, çocuk, ezik, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşmem.”

Sevilmeme grubunda; duygusal eksikliklerle ilgili olan temel inançlar bulunur. Örneğin; “Hoşlanılmayacak, istenilmeyen, çirkin, sıkıcıyım, Diğer insanlara verebilecek hiçbir şeyim yok.” “Sevilmiyorum, istenilmiyorum, önemsizim” “Her zaman reddedileceğim, terk edileceğim; hep yalnız kalacağım” “Farklıyım, kusurluyum, sevilecek kadar iyi değilim”.

Değersizlik grubunda; ahlaki eksiklik, suçluluk temel inançları yer alır. Örneğin; “Değersiz, kabul edilemez, kötü, hasta, bozuk, hiç, pisliğim. “Tehlikeli, zarar verici, zehirli, kötü ruhluym””. “Yaşamayı hak etmiyorum” (Türkçapar, 2012: 86-87).

2.12.2 Bilişsel çarpıtmalar

Bilişsel terapinin önemli öğelerinden birisi de bilişsel hatalar kavramıdır. Bilişsel yapıda yer alan işlevsiz inançlar kişinin düşüncesini şekillendirirler. Bilişsel hatalar bilginin rahatsızlığa sebep olan otomatik düşüncelere neden olur (Türkçapar, 2012). Bilişsel hatalar şu şekilde özetlenebilirler;

Beyin Okuma: Birey kişilerin kendine yönelik düşünceleri hakkında yeterli delili olmadığı halde onların ne düşündüğünü bildiğini varsayar. “Benim başarısızın teki olduğumu düşünüyor.”

Falcılık: Kişi geleceği tahmin eder, ona her şey daha kötü olacak veya yakında tehlikeli bir şey olacak gibi gelir. “Bu dersten kalacağım.”

Felaketçilik: Kişi olmuş veya olacak olan şeylerin dayanamayacağı kadar korkunç ve çekilmez olduğuna inanır. “Bunu başaramazsam çok feci şeyler olacak.”

Etiketleme: Birey bazı olumsuz özellikleri kendine veya başkalarına yükler. “Ben beceriksizin biriyim”, “O tembelin teki” gibi.

Olumlu Şeyleri Önemsizleme: Kişi kendisinin ya da başkalarının sahip olduğu olumlu şeylerin önemsiz olduğunu iddia eder. Mesela; bütün sınavlardan 90 almıştır ve şöyle der;”Bu başarılar çok kolay, dolayısıyla da önemsiz” diye yaklaşabilir.

Olumsuz Filtre: Kişi olumsuz şeyleri ayırarak hemen her zaman onlara odaklanır ve nadiren olumlu şeyleri fark eder. “Beni sevmeyen şu insanların tümüne bak”.

Aşırı Genelleme: Kişi tek bir olay üzerinden veya sınırlı sayıdaki örneği temel alarak genel olumsuz şeyleri algılar ve kural oluşturarak bunu izler. Kişi bir işi yaparken başarısızlık göstermiştir. Kişi bunu genelleyerek ben birçok şeyde başarısız olacağım gibi bir genellemeye gider.

İki Uçtan Birinde Düşünme: Kişi insanları ve olayları ya hep ya hiç şeklinde değerlendirir. Bir şey ya tam olmuştur ya da yoktur, iki uç arasında olan noktalar görülmez. “Eğer mükemmel değilsem başarısızım gibi”.

Olması Gerekenler: Kişi her şeyi basitçe ne olduğunu anlamaya odaklanmak yerine, ne olması gerektiği açısından yorumlar. “Çok iyi yapmalıyım. Yapamazsam başarısızım demektir”.

Kişiselleştirme: Kişi olumsuz olayları büyük oranda kendine atfeder ve belli olaylara başkalarının da sebep olduğunu göremez. “Evlilik benim yüzümden sonlandı gibi”.

Suçlama: Kişi olumsuz düşüncelerin kaynağı olarak bir başkasını görür ve kendi sorumluluğunu almayı reddeder. “Benim başarısız olmamın sebebi tamamıyla öğretmenim gibi”.

Haksız Mukayese: Kişi olayları gerçekçi olmayan standartlar açısından değerlendirir. Bir iş yerinde kendisinden daha fazla sayıda fatura girişi yapmış birisinin kendini iş arkadaşı ile kıyaslayarak kendini değersiz görmesidir. “Ben başarısızım o benden daha başarılı şekilde düşünmesi”.

Pişmanlık Yönelme: Kişi şu an daha iyi olarak yapabilecekleri yerine geçmişte neyi daha iyi yapabilirdi fikrine odaklanır. “Uğraşsaydım daha iyi bir işim olurdu”.

Ya Şöyle Olursa: Kişi kendine “ya şöyle olursa” şeklinde sorular sorar. Aldığı cevaplar onu tatmin etmez. “Ya sınavda kusarsam”.

Duygusal Muhakeme: Kişi tersine kanıtlar olmasına rağmen bunları yok sayarak duyguların gerçeğe rehberlik etmesine izin verir. “Canım sıkılıyor galiba işlerim yolunda gitmeyecek”.

Zorunluluk İfadeleri: Kişi –meli, -malı düşünce tarzına sahiptir, kendisinin, diğerlerinin nasıl davranması ve dünyanın nasıl olması gerektiği ile ilgili katı kuralları vardır. “Her zaman insanları memnun etmeliyim” (Leahy, 2007).

2.12.3 Bilişsel terapinin temel ilke ve teknikleri

Bilişsel terapiler bilişsel model üzerine kurulmuşlardır. Bilişsel model de yaşanan olay sonucunda duygunun nasıl olacağını belirleyen kişinin o olayla ilgili yaptığı yorumları yani düşünceleri önemlidir (Beck, 2001: 16).

Bilişsel terapi soruna yönelik, zamanla sınırlı, hastayla işbirliği üzerine kurulu yapılmış terapidir (Sungur, 2002).

Bilişsel terapi sürecin de en önemli şey terapistin bu süreci hem kendisi hem de hasta terapinin başında terapiden ne bekleyeceğini bilmesidir. Danışanın terapistin ve kendisinin sorumluluklarını net bir şekilde anladığında ve her bir oturumun ve tüm sürecin nasıl işleyeceğine dair zihninde net bir tablo oluşmakta ve danışan rahatlamakta ve terapiden daha fazla yararlanmaktadır (Beck, 2001).

Terapi sürecinde bilişsel terapinin bütün stratejisi hasta ve terapist arasında terapi sürecinde işlevsel olmayan yorumları bulup ve bunları işbirlikçi bir yaklaşımla değiştirmektir. Bunun için hastanın düşünce ve inançları bir hipotez gibi kabul edilir. Terapi boyunca bu düşünceler incelenir (Beck, 2001).

Hipotezlerin sorgulanması sırasında en temel terapötik araç soru sorma biçimidir. Hastanın temel düşünce ve inançları sorgulanırken dikkat edilecek en önemli konu tarafsız bir şekilde hastanın kendini tehdit edilmiş hissetmeden yapılmasıdır (Sungur, 2002).

Hastaya yönlendirme aracılığı ile farkındalık kazandırılmaya çalışır. Yönlendirerek buldurmak; hastanın var olan yanlış anlamaları ve inançlarını gözden geçirip, bunları geçmişteki benzer olaylarla bağlamaya yöneliktir (Corsini ve Wedding, 2012).

Sorulan sorular;

- Danışanın düşünce biçimini anlamasını
- Düşüncelerdeki çeşitli bilişsel çarpıtmaları farkına varmasını
- Düşünce biçim ve içeriğinin daha uyumlu olaylarla yer değiştirmesini
- Düşünce ve buna bağlı davranışları ile ilgili olarak geleceğe yönelik daha gerçekçi

planlar yapmasını sağlamalıdır (Sungur, 2002: 604).

Bilişsel terapi sorun çözmeye yönelik yaklaşım olduğu için önce sorunlar belirlenir ve sonra bunlar üzerine çalışılır. Terapide birbirinden farklı görünen bu sorunlar arasındaki bağlantıları kurmak amaçlanır. Terapi sürecinde hangi konu ile ilgili çalışılacağına danışan kendisi karar verir. Terapi senasının başında danışana kendi gündemini belirler. Böylece hastanın terapiye uyumu arttırılmış olur (Sungur, 2002).

Bilişsel terapi, terapistin hastayı bilgilendirdiği eğitim modeli üzerine kurulmuştur. Eğitim daha ilk değerlendirme aşamasından itibaren başlar ve terapi süreci boyunca da devam eder. Bu bilgilendirmeler insan insana bir ilişki kurulmasına zemin içinde olur (Sungur, 2002). Bilgilendirme de ilk olarak danışana BDT modeli ve terapi hakkında psiko-eğitim yapılır. Aynı zamanda danışanın sorunu konusunda da eğitim yapılır. Daha sonraki süreçte ise; danışanlara kendi düşünce ve varsayımlarını, özellikle de olumsuz otomatik düşüncelerini tanımlamaları, gözlemlmeleri ve takip etmeleri öğretilir (Türkçapar, 2012). Daha sonra aktif sokratik diyalogda bulunmak, ödevleri yapmak, varsayımlar ile ilgili veri toplamak, bu verilerin kaydını tutmak, alternatif yorumlar getirmek suretiyle gerçekliğe karşı olan otomatik düşünceleri kendilerinin lehinde ve aleyhinde olan kanıtları incelemek üzere danışman tarafından eğitilirler. Bu terapi, içinde bulunan zamandaki problemlere odaklanır (Sungur, 2002).

Bilişsel terapilerde ev ödevleri ve bibliyoterapi en önemli öğelerden biridir. Örneğin danışana A-B-C modeli içinde olay-duygu-düşünce analiz yapma ödevleri verilir. Otomatik düşüncelerini inceleme ödevleri veya obsesif bir danışana bir exposure ödevi verilebilir (Sungur, 2002).

2.12.4 Bilişsel teknikler

Bilişsel terapide kullanılan teknikler, öncelikli amacın danışanın doğrudan bilginin işleme alınması sırasındaki hataları ve ön yargıları düzeltmeye ve yanlış sonuçlara teşvik ettiren işlevsel olmayan, çarpıtılmış inançlarının, bilişlerinin ortaya çıkarılması ve bunların daha gerçekçi, işlevsel olanlarla değiştirilmesidir. Bu nedenle de terapide kullanılan teknikler ağırlıklı olarak bilişsel tekniklerdir (Corsini ve Wedding, 2012). Bilişsel terapide danışanda davranış değişikliğini sağlanmasında etkili olan davranışçı yöntemlere de kullanılmaktadır. Öncelikle bilişsel teknikler kullanılır bunlarla belirtiler biraz azalıp danışan bilişsel olarak hazırlanarak rasyoneli iyice açıklandıktan sonra davranışçı tekniklere geçilir. Depresyon tedavisinde istisna olarak ilk olarak davranışçı teknikler kullanılır (Türkçapar, 2012: 304).

2.12.4.1 Sokratik sorgulama (yönlendirilmiş keşif): M.Ö 470-399 yılları arasında Atina’da yaşayan Sokrat’ın kullandığı tarzla aynı olan sokratik sorgulama bilişsel terapide çok önemli bir yere sahiptir. Uygun ve yerinde sorular yardımıyla kişiye yeni bir şey keşfettirmesi veya öğretilmesine sokratik sorgulama adı verilir. Soru sorma bilgi almada temel araç olmasının yanında temel terapötik işlevlere de sahiptir. Sorular açık uçlu ve kuramdan bağımsızdır. Sokratik sorgulamanın amacı danışanın aslında sahip olduğu bilgiyi açığa çıkarmak ya da sahip olduğu bilgileri kullanarak yeni bir sonuca ulaşmasını sağlamaya dönüktür. Sokratik sorgulama ile gerçekleştirilen bu sürece yönlendirilmiş keşif denir (Türkçapar, 2012).

2.12.4.2 Otomatik düşüncelerin tanımlanması ve açığa çıkarılması: Otomatik düşünceler kişinin zihninden belli bir anda geçen düşünceler, imgelerdir. Tetikleyici ve sürdürücü faktörler olarak otomatik düşüncelerin ortaya çıkarılması bilişsel terapide önemlidir. “ O sırada aklından neler geçiyordu?, Neler düşünüyordun?” şeklinde sorularla otomatik düşüncelere erişilmeye çalışılır. Kişi, hemen düşüncesinin farkına varamayabilir. Farkına varabilmesi için durumu gözünde canlandırma, kayıt tutma gibi yöntemler kullanılabilir (Savaşır, 1996).

2.12.4.3 Otomatik düşünce kayıtları: Danışanın otomatik düşüncelerinin ne olduğu açıklanıp seans içinde örneklendikten sonra otomatik düşünce kayıt formu verilerek danışanın hafta içinde duygulanımında bir kötüleşme olduğunda ilk fırsat bulduğunda yaşadıklarını kayıt formuna kaydetmesi istenir. Düşünce kayıt formu bazı kısımlardan oluşmaktadır: Olayın geçtiği tarih, olayın içeriği, olaya verilen duygusal tepkiler, olaya dair düşünceler, inançlar, alternatif düşünceler, duygu ve düşüncelerin tekrar ele alındığı sonuç kısmı. Danışan gün içinde yaşadığı olumsuz olayları, olaya dair verdiği duygusal tepkileri, olaya dair düşüncelerini ve alternatif düşünceleri kaydeder. Ayrıca duygulara ve düşüncelere yüzdeler halinde rakamsal değerler verilir (Türkçapar, 2012).

2.12.4.4 Otomatik düşünceleri doğrulama ve gerçekliği test etme: Burada sokratik sorgulama, bilişsel hataları tanımlama, kanıt inceleme, bu hataların yerine alternatif tepkiler koyma, akılcı tepkiler, hayal etme teknikleri, rasyonel tepkiler, rasyonel tepkilerin günlük kayıtları kullanılır. Bu teknikler danışanın otomatik düşüncelerini görmelerini, kabul etmelerini ve değiştirip akılcı tepkiler geliştirmelerini kolaylaştırır (Özakkaş, 2004).

2.12.4.5 Olumsuz inançların değiştirilmesi: Danışanın problemiyle ilgili farklı düşünce alternatiflerinin olup olmadığı incelendikten sonra danışana daha az sıkıntı verecek, daha az zarar getirecek alternatif düşünceler veya açıklamalar olup olmadığı değerlendirilir. Daha sonra danışan, terapistin yardımı ile yerine mantıklı inançlar belirler ve olumsuz inançlarla yer değiştirmeyi öğrenir (Özakkaş, 2004).

2.12.5 Davranışsal teknikler

Faaliyetlerin planlanması, ruhsal durum izleme, aktivite değerlendirme skalası, rol play teknikleri, davranışsal deneyler ve rahatlama teknikleri davranışsal tekniklerden bazılarıdır.

2.12.5.1 Faaliyetlerin planlanması: Depresyonun tedavisinde kullanılan bir teknik olan faaliyetlerin planlanmasında terapist, danışandaki aktivite düzeyini geliştirmek amacıyla terapist ve danışan ile birlikte danışan için saat saat günlük bir zaman çizelgesi şeklinde aktivite programı hazırlar. Örneğin; zevk alınacak etkinlikler, sosyal ilişkiler terapi, ev ödevleri, fizik egzersizleri ya da daha önce kaçınılmış bazı etkinlikler (Beck, 2001). En önemli iki amacı vardır; danışanın yapmaktan kaçındığı etkinlikleri yapma olasılığını arttırmak ve bir etkinliğe başlamadan önce karar verme ile ilgili sorununu ortadan kaldırmak (Savaşır ve Yıldız, 1996). Ayrıca danışan, aktivitede gösterilen yeterliliği ve aldığı zevki 0-10 arası bir ölçekle değerlendirir. Depresyon hastaları hiçbir şey başaramayacakları ve zevk alamayacaklarını inanırlar. Bu değerlendirme etkinlik öncesi ve sonrası arasındaki farkı görmüş olurlar (Corsini ve Wedding, 2012:460).

2.12.5.2 Aşamalı etkinlik planı: Danışanı yeni faaliyetlere yöneltme yollarından birisi, yapılacak faaliyetlerin küçük adımlara bölünmesidir. Böylece belli bir etkinliği yerine getirmek ya da davranış deneyimleri yapmak oldukça kolay olacaktır. Bu nedenle etkinlik ya da davranış ufak parçalara bölündüğünde istenen hedefe ulaşılması daha mümkün olur ve ümitsizliği önler (Savaşır ve Yıldız, 1996).

2.12.5.3 Sosyal beceri eğitimi: Sosyal beceri eğitimindeki amaç, danışanın insanlar arası ilişkilerinde problem yaşamaması için duygu ve isteklerini uygun bir biçimde ifade etme ve gruba katılma gibi alanlara katkıda bulunmaktır. Bu eğitimler sırasında danışan denemeler yaparak sosyal becerilerini geliştirir (Sorias, 2008).

2.12.5.4 Davranış provası: En çok kullanıldığı yerler danışanın yaşamda uygulanabilecek becerileri veya teknikleri pratik etmek için kullanılır. Seans içinde davranış provaları kayda alınır, böylece performansı değerlendirecek nesnel bir bilgi kaynağı elde edilmiş olur (Corsini ve Wedding, 2012).

2.12.5.5 Rol oynama: Rol oynama, çeşitli amaçlar için otomatik düşünceleri ortaya çıkarmak, daha gerçekçi tepki geliştirmek ya da ara/temel inançları değiştirmek gibi birçok amaç için kullanılabilen bir tekniktir. Ayrıca rol oynama, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve pratik edilmesinde de yararlı olabilir (Beck, 2001).

2.12.5.6 Maruz bırakma (exposure): Maruz bırakma teknikleri korkulan durum veya uyarıcıya karşı sistematik ve kontrollü olarak yüzleştirme tekniğidir (Albano ve Kendall, 2002). Maruz bırakma tekniği ile danışan beceri eğitimi bölümünde öğrendikleri becerilerini kaygı oluşturan durumlarda kullanmayı öğrenir (Kendall ve ark, 1997). İki türlü olabilmekte; gerçek yaşamda maruz bırakma (in-vivo exposure) ve yapay ortamda maruz bırakma (in-vitro exposure). Maruz bırakma aşamalı bir şekilde, hasta her basamağı başardıkça gerçekleştirilir (Yolaç, 1996: 63).

2.12.5.7 Gevşeme teknikleri: Anksiyete, stresli ve öfke nedeniyle bedeninde gerginlik hisseden danışanlarda yararlı olabilen bir tekniktir. Terapide danışana rahatlama yöntemleri

öğretilir. İçinde derin nefes alıp verme, kademeli bedensel gevşeme ve imgesel gevşeme gibi çeşitleri vardır. Küçük çocuklarda hayal gücü devreye sokularak yapılabilir “robot ol” daha sonra “bez bebek” ol şeklinde de yapılabilir (Sorias, 2008).

2.13 Psikodrama

2.13.1. Tanım ve tarihçe

Psikodrama, Jakop Levy Moreno tarafından geliştirilen bir grup psikoterapisi tekniğidir. Yunanca'daki Pysche (ruh) ve Drama (eylem – işlem) sözcüklerinden oluşur. (Schützenberger – Ancelin, 1995, s.4). Psikodrama, danışanların, dramatizasyon, rol oynama ve dramatik benlik temsili yoluyla, eylemlerini sürdürüp sonuçlandırmaları yönünde cesaretlendirildikleri bir psikoterapi yöntemidir. Sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerinin her ikisinden de yararlanır. Geçmişte kalan belli bir olaya ilişkin anılar, sonuçlanmamış süreçler, rüyalar, kişiyi gelecekte karşılaştıracak risklere hazırlayan kurgular, şimdi ve burada ile ilgili ruhsal süreçlerin prova edilmemiş ifadeleri gibi durumları içeren pek çok sahne canlandırılır. Bu sahneler ya gerçek hayatta yaşanan olaylardan alıntılardır ya da içsel, ruhsal süreçlerin dışı vurumlarıdır. Gerekirse diğer grup üyeleri ve cansız nesneler de rol alırlar. Rol değiştirme, eşleme, ayna, somutlaştırma, büyütme ve iç konuşmalar gibi pek çok teknik kullanılır. Genellikle ısınma, oyun (eylem), işleme, kapanış ve paylaşım evrelerinden oluşur (Kellerman, 1992: 19-20).

Moreno'ya göre psikodramanın temel amacı, insanların spontanlıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine fırsat sağlamaktır (Schützenberger-Ancelin, 1995). Spontanlık ve yaratıcılık sıklıkla ikiz kavramlar olarak kabul edilir ve biri diğerini besler (Karp, 2013). Psikodramada grubu oluşturan üyeler, bir takım ruhsal sorunlarını canlandırarak etkileşimde bulunurlar. Sorunları anlatmaktan ziyade rol oynamak esastır. Duygu ve heyecanla yüklü geçmiş yaşantıları, çatışmaları dramaya dökerek “şimdi ve burada” yeniden yaşatması yöntemin artırıcı (katartik) işlevini ortaya çıkarır. Ayrıca psikodrama, güncel sorunlarla ve çatışmalarla veya gelecekle ilgili korkuları, güçlükleri de ele alarak bireyi hazırlamak, baş edebilme yollarını incelemek, onları denemek olanağı da verir (Schützenberger-Ancelin 1995).

Psikodrama aynı zamanda kişiliğin büyümesi ve gelişmesini sağlayan bir yöntemdir. Psikodrama engelleri çözerek, bireyin bütünlüklü ve spontan şekilde kendini gerçekleştirme, yaşama yönelik daha üretken tutumlar geliştirme ve başlarıyla daha doyurucu ilişkiler kurmasını sağlayacak psikososyal bir gelişimi hedefler (Kellerman, 1992).

2.13.2 Psikodramanın araçları

Psikodrama psikososyal sorunların araştırılması amaçlı bir laboratuvar olarak düşünüldüğünde kullandığı araçlar fiziksel yerine drama araçları ve katılımcıların kendi davranışlarıdır. Psikodramanın temel araçları: Sahne, protagonist (başoyuncu), yardımcı oyuncular, grup yöneticisi (lider) ve izleyicilerdir (Blatner, 2002).

2.13.2.1 Sahne: Psikodrama sahnesi, grup üyelerinin bulunduğu ve bir yönetmenin kontrolü altında insan ilişkilerinin incelendiği güvenli bir ortamdır (Djuric, Veljkovic ve Tomic 2006). Psikodrama sahnesi, geçmiş, şimdi ve geleceği barındıran 3 zaman boyutlu ve aynı

zamanda fantezi ve gerçekliği birbirinden ayırmayan bir araçtır (Blomkvist ve Rützel, 2013). Psikodrama sahnesinde, içeriği dışarıdan, düşlemeyi gerçekten, geçmiş şimdiki zamandan ve gelecekte ayırma olmaz (Blomkvist ve Rützel, 2013). Bu nedenle psikodrama sahnesinde her şey mümkündür; Tanrı'yı oynamak, boşanmayı istemek, hırsızlık yapmak, sevmeye izniniz olmayan birini sevmek, her şeyi patronun yüzüne haykırmak, vs. Bu tarz bir tecrübe boyutuna "artık gerçekliği" denir ve bu gerçekliğin ekstra boyutudur. Psikodramanın temelinde yatan "mış gibi" kavramıdır. Çocukların oyunlarında çokça kullandıkları "mış gibi" ile hareket etmek, sahnelenen olaylarla gerçekmiş gibi başa çıkmaya çalışmak, gizli kalmış, can yakıcı ve travmatik tecrübelerle güvenli bir şekilde yüzleşmeyi sağlar (Djuric vd, 2006).

2.13.2.2 Yönetici: Psikodrama yöneticisi her oturumun gerçekleşmesi ve gidişinden sorumludur. Bir taraftan çoğunlukla edilgen ve tutuk olan grup üyelerinin oyun içinde "etkin olma yeteneğini kazanması" gibi bir değişiklik yapmak, diğer taraftan da daha oyunun devamı sırasında protagonistin ve grup üyelerinin tedavi gereksinimlerine göre oyuna yön verme görevi vardır. Aynı zamanda grupta olup bitenleri sezecek bir alışkanlığı da olmalıdır. Her bir üye ve grupla doğrudan ilişki içinde olması önem taşır (Özbek ve Leutz, 2003). Yönetici olağanüstü talepkar işi olan olağan bir insandır. Büyücü değildir ama spontan ve yaratıcı insandır, genellikle de ortalamanın üstünde bir bütünlüğü vardır. Kendi sınırlarını bilmek, rol dağılımı ve otantiklik temel gerekliliklerdir. Bu nedenle tüm güçlü davranmadan psikodrama yöneticisi olarak çalışılabilir (Kellerman, 1992).

2.13.2.3 Protagonist: Protagonist bir oyunun kahramanı ya da baş aktörü anlamındadır. Geçmişte ve şimdi kendi öz yaşamını, gelecek için beklentilerini oynar. Böylece intrapsişik yaşantısını eylem ve sözle psikodrama içinde şekillendirir (Özbek ve Leutz, 2003). Protagonist, psikodrama ile hayatındaki rollerle arasına köprü kurar, yaşadığı hayatın gerçekliğinin farkına varır. Ayrıca psikodrama protagonistin bunu aşması için yapabileceği en üst düzey mücadeleyle olabildiğince en yakın yere gelmesine yardımcı olur (Schützenberger-Ancelin, 1995: 5).

2.13.2.4 Yardımcı oyuncular ya da yardımcı benler: Yardımcı benler protagoniste replik vererek, oyun içinde gerekli rolleri almakla görevlidirler (Schützenberger-Ancelin, 1995).

2.13.2.5 Grup üyeleri: Bunlar genellikle psikodrama oturumuna katılanlarla sınırlıdır. Grup üyeleri geri bildirimleriyle oyunla ilgili yaşadıklarını açıklayarak protagonistin desteklerler. Oturum sonundaki görüşmedeki paylaşımda protagonistin grup üyelerinin feedbacklerini dinlediği zaman yalnız olmadığını hisseder (Schützenberger-Ancelin, 1995).

2.13.3 Temel psikodrama teknikleri

Psikodramada kullanılan yaklaşık 10 tane sık kullanılan teknik vardır. Bunlar rol değiştirme, eşleme, hareketi durdurma, yeniden oynama, yandan konuşma, heykelleştirme, ayna, boş sandalye, kendi kendine konuşma, rol eğitimi, artık gerçeklik sahneleri gibidir

(Blatner, 2002: 15). Psikodramada davranış ve düşünce değişikliğine yol açan üç tanesi ele alınacaktır. Bunlar rol değiştirme, eşleme ve ayna tekniğidir.

2.13.3.1 Rol değiştirme: Rol değiştirme tekniğinde bir başkasının rolünü alan kişi dünyayı onun gözünden görmeyi sağlamaya çalışır. Rol değiştirme ile kişi rolünü aldığı kişinin kişiliğini, yaşantısını, görünüşünü alır, onun tutumuna girer, o olur. Moreno'ya göre bu yolla "karşılaşma" (Begegnung) gerçekleşir. Kişi karşısındakinin iç gerçeği ile buluşur (Özbek ve Leutz, 2003). Rol değiştirme sırasında role ısındıkça, oynadıkça, rolün içerdiği duyguları daha iyi fark eder ve böylece empati gelişir (Blatner, 2002:165). Rol değiştirirken kişi tüm vücudunun değiştiğini ve tüm varlığının dönüştüğünü hisseder. Gerçek anlamda bir rol değiştirme olduğunda, süreç sırasında ve sonrasında bir algılama değişimi yaşanır. Rol değiştirme bilgi ya da içgörü vermeyi değil bunu yapması gerekir (Moreno, 2013: 15).

2.13.3.2 Eşleme tekniği: Kaynağını en eski çocukluk döneminden, rol gelişiminin ilk iki aşamasından alır. Bu aşamada çocuk anneyi sen olarak algılamaz, kendi varlığının bir uzantısı olarak algılar. Anne de, çocukla ilişkisinde kendi öz duygu ve düşüncelerini bırakıp, kendini çocuğun yerine koyar ve onunla empati yaparak çocuğun gereksinimlerini yerine getirir. İşte eşleme, çocukla anne arasındaki bu ilişkiye benzer özellik gösterir (Özbek ve Leutz, 2003). Eşleme tekniğinde iyileştirici bir oyuncu, protagonistin yanında durur, oturur ya da yürür ve onun kendini daha bütünüyle ifade etmesine yardımcı olur (Moreno, Blomkvist ve Rützel, 2013).

2.13.3.3 Ayna tekniği: Ayna tekniğinde protagonist, sahneden alınır ve seçilmiş sahnede grup üyelerinden biri onun yerini alıp rolünü üstlenir. Protagonist olan biteni yukarıdan izler (Moreno vd, 2013). Bu teknik çocuk gelişiminin "All-Realitat" aşamasından kaynaklanır. Moreno bu aşamayı "kendini tanıma" olarak adlandırmıştır (Özbek ve Leutz, 2003). Bu tekniğin amacı protagonistin kişisel olarak duruma kendini dâhil hissetmemesini ve duruma uzak bir mesafeden farklı bir bakış açısıyla görmesini sağlamaktır (Moreno vd, 2013).

2.13.4 Psikodramada yardımcı teknikler

Psikodramada temel tekniklerin yanında birçok yardımcı teknik vardır. Lider, temel tekniklerin yanında bu teknikleri de kullanır. Önemli yardımcı teknikler şunlardır.; Isınma Yürüyüşü, Koro, Akıl Hocası, Yandan Konuşma, Monolog, Vücutta Gezen Duygular, Söylenmeyenler, Rolden çıkartma, Aksiyonu Kesme, Sonlandırma Sandalyesi (Schützenberger-Angelin, 1995).

2.13.4 Psikodrama oturumunun üç aşaması

Her psikodrama oturumu ilke olarak üç eşit bölümden oluşur. Bunlar:

- Isınma (Warming – Up)
- Oyun (Aksiyon) (İşlem ve Psikodrama)
- Grup görüşmesi – Paylaşım (Feedback) tir (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.4.1 Isınma (warming-up): Psikodramanın terapötik etkisinin gerçekleşmesinde bu aşamanın büyük yeri vardır (Özbek ve Leutz, 2003). Isınma aşaması grup üyelerinde yaşamlarına olduğu gibi ya da olmasını istedikleri gibi bakmak için hazırlık sağlar (Karp, 2013). Psikodrama yöneticisinin ısınma aşamasında rolü ve sorumluluğu büyüktür. Yöneticinin, oturumun başında gerek grubu gerekse protogonisti sahnedeki oyun için yüreklendirmesi gerekir. Oturumda yöneticinin bütün grup üyelerini ve grup üyelerinin de yöneticiyi iyi görebilecek biçimde oturmaları gerekir. Bunun için özel bir sahne olması istenir, bu olmadığı takdirde üyelerin bir daire biçiminde oturmaları tercih edilir. Isınma sürecinde genellikle en önemli amaç, grubun, oyunun konusunu ve protogonisti kendisinin seçmesidir. Seçilen konu o zaman gerçekten grubun konusu olup, bu konu protogonistin kişiliğinde somutlaşır. Seans ilerledikçe protogonistin eylemi gruptaki diğerlerinin ısınmasını sağlar (Karp, 2013). Böylece daha sonraki oyun aşamasında ısınma sürecinde grupta oluşan yaşantıların, sahnedeki protogonist ve onun sorunu aracılığı ile oynanması sağlanır (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.4.2 Oyun aşaması: Isınmadan sonra yönetici ve seçilmiş protogonist çalışmayı periferden alıp problemin merkezine doğru götürür. Psikodrama kelimenin tam anlamıyla zihnin hareketi demektir ve içimizdeki dramayı dışarıya çıkartır (Karp, 2013).

2.13.4.3 Paylaşım (görüşme) aşaması: Oyun aşamasını izleyen paylaşım-görüşme aşaması, genellikle iki bölümden oluşur. "Rol geri bildirimleri" ve "Özdeşim geri bildirimleri". Son olarak da grup üyeleri çağrışımalarını (Sharing) paylaşırlar. Bu aşamada protogonist, grup üyelerinin rol geri bildirimleri ve özdeşim geribildirimlerini dinler. Buradan rol alanlardan aldığı geri bildirimler aracılığıyla kendisinin davranışları ile ilgili iç görüşü kazanır. Ayrıca kendi oyununun da her bir grup üyesi için ne kadar yararlı olduğunun ve grubun tümünü nasıl duygusal olarak birbirine bağlı bir topluluk haline getirdiğinin farkına varır (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.4.4 Rol geri bildirimi: Rol geri bildirimlerini önce protogonist, daha sonra bütün yardımcı oyuncular, sahnede rolünü üstlendikleri kişilerin kimliklerinde neler duyumsadıklarını söyleyerek verirler (Özbek ve Leutz, 2003). Psikodrama süresinde oyun arkadaşlarının yaşadığı duygular ve bu sıradaki heyecanlar henüz canlıdır. Bu durumda oyun esnasında gelip geçici olarak bilinç altından gün ışığına çıkan değişik duygu ilişkileri, rol geri bildirimleri aracılığıyla bilinçte kalırlar. Oynanmış durumun, duygusal ilişki düzeni ile bilinçli olarak iç hesaplaşmasını yaparak protogonistin kendisine bir sonuç çıkarma olanağına kavuşabilmesi ancak bu yolla mümkün olur. Kendisinin değişik rollerde yaşadığı duyguların, bu kez sözel olarak kalıcı bir nitelik kazanması sayesinde protogonist o zamana kadar yalnız kendi açısından hatırlayıp anlattığı durum, kendisini ve davranışlarını bu kez tamamen ayrı bir ölçü içinde değerlendirir (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.4.5 Özdeşim geri bildirimi: Özdeşim geri bildiriminde, oyunu izleyen grup üyeleri ve psikodrama yöneticisi, oyun sırasında protogonistle veya onun ilişkide bulunduğu

kişilerden biri ile kendi yaşantıları arasında bir benzerlik bulmuşlarsa bunu dile getirirler (Özbek ve Leutz, 2003). Bu aşamanın nedenlerinden biri protagonistin kendi yaşamı ile ilgili epey bilgi vermiş olması ve karşılığında gruptan bir şeyler almasının gerekmesidir. Bu aşama drama sırasında gelişen bazı gerilimleri rahatlatır. Ayrıca bu durumun grup üyeleri üzerinde katartik bir etkisi de vardır (Moreno vd, 2013).

2.13.5 Psikodramanın türleri

Uygulanan psikodrama türleri ise şu şekilde sıralanabilir;

- a. Baş-oyuncu ya da kişiyi merkeze alan psikodrama
- b. Konuyu merkeze alan psikodrama
- c. Gruba yönelik psikodrama
- d. Grubu merkeze alan (grup içi ilişki sorunlarını esas alan) psikodrama
- e. Doğaçlama oyun
- f. Rol oyunu
- g. Belli durumları oyun konusu alma (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.6 Rol kategorileri

“Rol” kelimesi ilk olarak oyuncunun söyleyeceği sözleri içeren liste anlamında tiyatrodan kullanılmıştır. Daha sonra, sosyologlar bu kelimeyi kendi sözlüklerine dahil etmişlerdir ve kişinin toplum içindeki yerini tanımlamak için kullanmışlardır. Her iki alanla da ilgilenen Moreno ise, bu iki farklı alanı kapsayacak bir “rol teorisi” geliştirmiştir (Langley, 1998). Moreno, rolü, bireyin belli bir anda, başka insanlar ya da nesnelerin de bulunduğu belli bir duruma tepki verirken gösterdiği işlev biçimi olarak tanımlar. Moreno, insandaki ruhsal patolojileri rol gelişim kuramına göre açıklar. Moreno’ya göre, rol kategorileri birincil (primer) ve ikincil (sekonder) olmak üzere ikiye ayrılır.

Birincil rol kategorilerini, “somatik roller”, “psişik roller”, “sosyal roller”, aşkın (transcendent) rollerdir.

Somatik roller; nefes alan, yiyen, uyuyan gibi rollerdir (Langley, 1998). Psişik roller, zevk duyan, algılayan, aşık olan rollerdir (Özbek ve Leutz, 2003). Sosyal roller; meslek, aile, arkadaş gibi rollerdir (Langley, 1998). Transcendent roller; iletişimde bulunan, ilişki kuran, değerlendirerek bakan, geniş kapsamlı olarak seven rollerdir (Özbek ve Leutz, 2003).

İkincil rol kategorilerini de, “psikodrama roller”, “konserve roller”, “rollerin göreceliği” olarak sınıflandırır (Özbek ve Leutz, 2003).

Psikodramatik roller; dramatik ya da hayalci bağlamı kullanan, insan deneyimini sıradan fiziksel gerçekliğin ötesinde arttıran roller. Bu rollerin çoğu zihinde var olduğundan psikolojik roller de denilebilir. Bu roller anılarımızı, gelecekle ilgili beklentilerimizi, umut ve korkularımızı da içerir (Blatner, 2002). Konserve roller; belli kurallara, kalıplara göre önceden biçimlendirilmiş rollerdir (Özbek ve Leutz, 2003).

Bu rol kategorileri arasında kimi zaman çatışmalar çıkabilir (örn. gece yarısı çocuğun uyanmasıyla uyuyan (somatik) bir kadın ve anne (sosyal) rollerinin çatışması gibi). Çatışmalar aynı kategori içerisinde de yaşanabilir (örn. bir kız ile eş rollerinin çatışması).

Moreno rolleri interaktif olarak görmektedir, çünkü çoğu roller karşı-rollere sahiptir ve ancak diğer rollerle ilişki içinde olduğunda var olabilmektedir (örn. bir öğrencinin karşı rolü olarak bir öğretmen var olması). Moreno, bir insanın sahip olduğu rollerin sayısı arttıkça, hayat kalitesinin de arttığını söylemektedir. Psikodrama da Moreno'nun rol teorisi üzerine kurulmuştur ve mevcut rolleri çoğaltmayı, yeni roller ortaya çıkarmayı ve bireyin eski ve mevcut rolleri hakkındaki algısını tekrar değerlendirmesini hedeflemektedir (Langley, 1998).

2.13.7 Rol gelişimi

Moreno'nun rol kavramı görüşüne göre; insan gelişiminin 4 tane gelişim aşaması vardır. Bunlar; embriyonal dönem, birinci ruhsal evren, ikinci ruhsal evren, üçüncü ruhsal evrendir (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.7.1 Embriyonel dönem

Embriyonel dönem bebeğin ana rahminde paraziter davranışdır. Anne ve çocuk ayrı birer beden yapısı olmalarına rağmen bu dönemde organik bir işlev birimi halindedirler. Her ikisi birlikte, gebelik boyunca doğum olayına hazırlanırlar. Bunun olmasında bebeğin spontanlığı da önemli bir etkidir. Bu dönemde bebek somatik rolleri alır (Özbek ve Leutz, 2003).

2.13.7.2 Birinci psişik evren

Doğumdan sonraki ilk dönemdir. Bu dönemde bebek ben, sen ve diğer nesneleri ayıramaz. Bu dönemde bebekte özdeşim bütünlüğü vardır. Özdeşim bütünlüğünde bebek dış dünya ile kendini bir bütün olarak görür. Bu dönemde bebek bedensel davranış içinde olduğu için psikosomatik rolleri alır. Anne bu dönemin bütünleyici parçasıdır. Bebeğe süt, temizlik, bakım ve korumayı sağlar. Örneğin; anne “emziren”, bebek “emen” rolünü alır. Anne ile bebek karşılıklı rol beklentisi içine girerler ve ilk rol etkileşimi olur. Moreno bu etkileşimi insanın sosyal gelişiminin kaynağı olarak kabul eder.

İnsan yavrusu, birçok hayvan türüne göre eksik ve çaresiz doğar. Moreno'ya göre bu durum anne-çocuk etkileşim birimini hayati bir zorunluluk haline gelir. Bu dönemde anne ile bebek arasında üç önemli şey “*birlikte olma, birlikte hissetme, birlikte yapma*” deneyimlenir (Özbek ve Leutz 2003). Bunların temelleri bu dönemde atılır, 1-2 ay içinde belirlenip tamamlanır. Bu temellerin sağlıklı oluşumu için annenin spontanlığı çok önemlidir. Yetişkinlikte kişi birlikte olma, hissetme ve yapmaya dair bir sorunla karşı karşıya gelirse, bu anne ile bu temelin tam olarak atılmadığının ve bu dönemde bir aksaklık olduğunun göstergesidir.

Bu dönemde yaşanan “*birlikte olma, birlikte hissetme, birlikte yapma*” kişinin ileri yıllarında çevre ile benlik bütünlüğü yaşamasının temelini oluşturur. Anne ile bebek arasında

sağlıklı duygusal ilişkiye dayanan bu etkileşim tele süreçlerinin kaynağıdır. Psikodramada terapist ile danışan arasındaki ilişki de bu etkileşimden kök alır. Bunları deneyimleyebilen bir bebeğin güven duygusu gelişecektir. Anne burada çocuğu ile empati kurarak çocuğun kendini anlaşılmış, ihtiyaçlarına cevap verilmiş hissetmesini sağlar. Anne ile güven ilişkisini kuramadığında bebek rol gelişim aşamasında yaşayacağı anksiyete sonucu rollerde gerileme, sıçrama ve ya saplanıp kalma yaşayabilir ki bu da patolojinin oluşmasına neden olur. Psikodramada terapist danışan ile “birlikte olma, birlikte hissetme, birlikte yapma” deneyimini yaşayıp o dönemde anne ile bebek arasında kurulamayan güven ilişkisini kurar. Bu ilişki kurulduğunda terapide ilerleme olur.

Bebek, birinci psişik evrenin sonlarına doğru “all reality-her şey gerçek” olarak adlandırılan bir döneme girer. Kendisi ile diğer nesneleri ayırtetmeye başlar. Bebek için her şey gerçektir. Gerçeklerde hayalleri de onun için aynıdır, her ikisi de gerçektir. Bebeğin bu dönemde dış gerçekliği olumlu duygularla deneyimlemesi çok önemlidir. Eğer olumlu deneyimleme olmaz ise daha sonraki süreçte olacak olan ayrışma sürecini sağlıklı yaşayamaz. Ayrıca bu dönemde bebekte ilk somatik roller görülür. Bebek daha sonra da psişik rolleri almaya başlar. Daha çok duygu dünyasını hareketlendiren tüm roller psişik rol olarak tanımlanır. Bu tür roller, bedensel rollerle bağlantılı ve onların temelleri üzerine gelişir. Emen, yutan, midesini dolduran rollerle kalmaz, giderek anneden ve doyumdan zevk alan, bu nedenle sevilen bir varlık olur. Zevk alan, üzülen, aşık olan, acı çeken inatçılık yapan, sinirli olan, mutlu olan vb. rolleri kazanır (Özbek ve Leutz 2003).

2.13.7.3 İkinci psişik evren

Bu dönemde fanteziler ve gerçekler bir birinden ayrılarak, somatik rollere psişik ve sosyal rollerin eklendiği görülür. Bebek çocuk olarak ilk sosyal rolünü alır. Gerçek ve fanteziler dünyasında birbirine geçişi sağlayan şey spontanlıktır. Çocuğun spontanlığı onun birinden diğerine geçmesine fırsat verir. Eğer kişi bu iki dünyadan birinde kalıyor ve ayırım yapamıyorsa bu gelişim bozukluğuna işaret eder ve ruhsal sorunlar yaratır. Bu dönemde bebeğin spontanitesi toplumun zeka, bellek gibi başka değerlere ağırlık vermesi ile kaybolmaya başlar. Moreno'ya göre bunun sebebi bu kültürel stereotiplerin ön plana çıkmasıdır. Bunu uygarlığın hastalığı olarak görür. Moreno gerçek savaş alanı olarak uygarlığın kültürel tutucuğunu ve onun robotlarını seçer (Altınay, 2000).

Bu dönemde anneye kurulan ilişki olumlu ve güven verici şekilde olması çok önemlidir. Anne olumlu ve spontan şekilde davrandığı zaman çocuk da annenin rolüne girmeyi ister. Bu şekilde de çocuk ilk empati deneyimini yaşar. Bu çocuk için ilk “rol değiştirme”dir. Eğer anne olumsuz tutum sergiler ise çocuk bu durumu istemeyebilir. Bu durumda da çocuk başkalarının ne yaşadığı ile ilgilenmeyen anti-sosyal davranışlar sergiler ve rol değiştirmeyi reddeder. Psikodrama çalışmalarında rol değiştirmeyi reddedenlerin anne tarafından ret yaşamış çocuklar oldukları görülür (Altınay, 2007).

2.13.7.4 Üçüncü psişik evren

Bu dönemde transandantal (aşkın) roller gelişir. Çocuk oyun içinde annenin rolünü alır. Bu şekilde de ilk defa bu rolden hareketle kendisinin dışına çıkıp oradan kendini yaşar. Bu onun transandantal rolüdür. Aşkın roller kendi dışımıza çıktığımız, evreni-yaşamı sorguladığımız rollerdir. Somatik, psişik ve sosyal rollerin üstünde, insanın üst gelişme sosyalleşme aşamasıdır. Aşkın aşama, etik ve dinsel rollerle birlikte insanın kendisini evrenin bütünlüğü içinde yaşayabilmesi, evren ve tanrı ile bütünleşebilme duygusudur (Özbek ve Leutz 2003). Bu rol gelişim aşamasının en sonudur. Bu bireyler bu şekilde yaşam anksiyetesi ile baş etmekte önemli bir beceri kazanırlar. Eğer bu rol gelişmemiş ise bireyler daha kaygılıdır (Altınay 2007).

2.13.8 Rol gelişiminin beş temel aşaması

Birinci olarak özdeşlik matrisi aşamasıdır. Çocuk dış dünya ile kendini bir görür. Bu dönemde anneyi kendinin bir eşi olarak görür (Taovon, 2013).

İkinci eş aşaması; bebek kendisinin bu yabancı kısmı olan anne üzerinde yoğunlaşıp anneyi incelemeye başlıyor. Bu dönemde bebek annenin doğal eşidir (Taovon, 2013). Bu dönem bir öğrenme sürecidir, bu duruma izin verilmeli ve desteklenmelidir. Bu dönemde bir başkasını tanıma ve merak vardır. Bu, başkaları ile kurduğumuz ilişki tutumlarının temelini oluşturur. Bu tanıma sürecinde bebek anneyi ya tanımaya çalışacak ya da kaygılanıp kaçınmaya çalışacaktır. Bireysel terapide çocuk veya yetişkinlerin terapistiyle kurduğu ilk ilişkiden yola çıkarak bu dönemi nasıl geçirdikleri ile ilgili bilgi sahibi olunur (Altınay, 2007).

Üçüncü aşama ayna aşamasıdır. Bu aşamada bebek kendisinin yabancı aşamasına odaklanır, kendisi dâhil tüm parçalar dışlanır (Taovon, 2013). Böylece bebek rol algılaması ve rol tanımanın temellerini atmış olur. Bu dönemde anne istenilir olup olmamaya davranışlarıyla şekil verir. Çocuğunu yalnız bırakan, cezalandıran, bağırان ve korkutan annenin bebeği kendisinin bu yabancı kısmı olumsuz olarak algılar. Bu şekilde de ilk sorunlu ilişkiler oluşur (Altınay, 2007). Bu üç aşama birinci psişik evrende gerçekleşir.

Dördüncü aşama rol değiştirme aşamasıdır. Bebek etkin bir şekilde diğer parça yerine kendini koyar, onun rolünü oynar. Bu aşamada rol değiştirme kapasitesi gelişmeye başlar. Bu aşamada çocuk, zaman, yer ve kişi ayırımını yapmaya başlar ve kendi konumundan çıkıp ötekinin pozisyonuna geçip onu oynamak yetisini kazanır (Taovon, 2013: 41).

Beşinci aşamada kimlik değiştirme aşamasıdır. Bebek bu aşamada ötekinin rolünü oynar, o da karşılığında bebeği oynar Buna da transandantal (aşkın) rol de denir. Bu aşamada kişi kendi kimliğinin öncüsüdür ve çocuk ortaklaşa kimlikten ayrılmayı tam gerçekleştirene ve kendi ayakları üzerinde durana dek gerçekleşmez. Son aşama, tam anlamıyla erişkinlikte bile nadiren tamamlanır. Bu aşamalardan ikinci, üçüncü ve dördüncü aşamalarının, psikodramatik teknikler açısından eşleme, aynalama ve rol değiştirmedir. (Taovon, 2013). Bazı ekollere göre rol öğrenmenin temelinde özdeşim ve taklit vardır. Moreno'ya göre ise çocuğun öğrenim

olayının temelinde ısınma vardır. Örneğin; açlık duygusu çocuğu direkt besin alan role sokar. Bunun için ne özdeşime ne de taklide ihtiyaç vardır (Özbek ve Leutz 2003).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, evren ve örneklem, sınırlılıklar, araştırmanın deseni, araştırmada yer alan denekler, kullanılan ölçme aracı, bu aracın geçerlilik güvenirlik çalışmaları, deneysel uygulama ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Problem Cümlesi

Bilişsel davranışçı teknikleri ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkileri farklılaşmakta mıdır?

3.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan, grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelemektir.

3.3 Alt Problemler

Genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan, duyuşsal alt boyutu ve kuruntu alt boyutunda sınav kaygısını azaltıcı bir etkisi var mıdır?

2. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan, duyuşsal alt boyutu ve kuruntu alt boyutunda sınav kaygısını azaltıcı bir etkisi var mıdır?

3. Öğrencilerin sınav kaygısı toplam puan, duyuşsal alt boyutu ve kuruntu alt boyutunda son test puanları karşılaştırıldığında bilişsel davranışçı teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak psikolojik danışma yapılan gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin Durumluluk Kaygı ve Süreklilik Kaygı toplam puan azaltıcı bir etkisi var mıdır?

5. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin Durumluluk Kaygı ve Süreklilik Kaygı toplam puan azaltıcı bir etkisi var mıdır?

6. Öğrencilerin, Durumluluk Kaygı ve Süreklilik Kaygı toplam puan ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bilişsel davranışçı teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3.4 Hipotezler

Bu araştırmanın alt problemlere dayalı olarak düzenlenen hipotezleri şunlardır;

1. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, sınav kaygısı toplam puan, duyuşsallık ve kuruntu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azalma olacaktır.

2. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, sınav kaygısı toplam puan, duyuşsallık ve kuruntu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azalma olacaktır.

3. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, durumluluk kaygı, süreklilik kaygı istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azalma olacaktır.

4. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, durumluluk kaygı, süreklilik kaygı istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azalma olacaktır.

5. Bilişsel-Davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının, sınav kaygısı durumluluk kaygı, süreklilik kaygı üzerinde psikodrama teknikleri kullanılarak grupla psikolojik danışmaya kıyasla daha etkili olacaktır.

3.5 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma kapsamında alan yazın incelendiğinde psikodrama ve sınav kaygısı ile yapılmış az sayıda grup çalışmaları olduğu görülmüştür. Ayrıca, bununla birlikte sınav kaygısı üzerine psikodrama ile bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan psikolojik danışma gruplarını karşılaştıran gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında az çalışma yapılmış olduğuna rastlanmıştır. Böyle bir çalışmanın hem alanda çalışan psikolojik danışmanlara, hem de araştırmacılara yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

3.6 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2014 yılı İstanbul Avrupa yakasında bulunan bir özel okulun tüm lise öğrencileri, örneklemini ise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden yaş ortalaması 16 yaş $\pm$ 6 ay arasında olan 32 öğrenci oluşturmuştur.

3.7 Sayıtlar

Araştırmaya katılan bireylerin ölçekteki sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

3.8 Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı ile İstanbul İli Avrupa yakasında bulunan özel bir okulun 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3.9 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bilişsel davranışçı teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir (Büyükoztürk, 2007).

Uygulanan deneysel desenin açılımı aşağıdaki gibidir.

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1	X2	O2.2
G3	O3.1		O3.2

G1: 1.Deney grubu

G2:2.Deney grubu

G3: Kontrol grubu

O1.1: 1.Deney grubunun ön ölçümü

O2.1:2.Deney grubunun ön ölçümü

O3.1: Kontrol grubunun ön ölçümü

O1.2: 1.Deney grubunun son ölçümü

O2.2:2. Deney grubunun son ölçümü

O3.2: Kontrol grubunun son ölçümü

X1: Psikodrama teknikleri ile yapılan grupla psikolojik danışma uygulaması

X2: Bilişsel davranışçı teknikler ile yapılan grupla psikolojik danışma uygulaması

Bu desene göre, araştırmanın iki bağımsız iki tane bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri psikodrama teknikleri ile bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarıdır. Bağımlı değişkenleri ise ergenlerdeki sınav kaygısı ve durumluluk-süreklilik kaygısıdır.

Bu desen doğrultusunda iki deney ve bir kontrol grubunda yer alan deneklere deney öncesi sınav kaygısı envanteri ve durumluluk-süreklilik kaygı ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, 1. deney grubunda 10 oturumdan oluşan psikodrama teknikleri kullanılarak grupla psikolojik danışma uygulaması ve 2. deney grubunda yer alan deneklere de 8 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Deney

grupları ile yapılan uygulamalarının son çalışmasında bütün gruplara sınav kaygısı envanteri ve durumluluk-süreklilik ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

3.10 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin analizi ve yorumlanmasında SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçek (Sınav Kaygısı Envanteri ve durumluluk-süreklilik ölçeği) puanları ve demografik bilgi formu özellikleri SPSS paket programına girilmiş, daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, Sh değerleri saptanmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapi grubu, Psikodrama grubu ve deney grubunun sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, stai-1 ve stai-2 puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi* uygulanmıştır. Psikodrama grubu, Bilişsel Davranışçı Terapi grubu ve deney grubunun sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, stai-1 ve stai-2 öntest-sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar en düşük $p<,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

3.11 Araştırma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada yer alan denekler 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul İl’indeki özel bir lisede öğrenim görmekte olan 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Çalışma gruplarında yaş farkının en az olması planlanmış ve kaygıya neden olabilecek belirgin bir farklılık dışlanmak istenmiştir. Bu nedenle 9. sınıf ve üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında çalışmanın yapıldığı özel okuldaki 280 öğrencinin tamamına Demografik Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan sınav kaygısı envanteri ve durumluluk-süreklilik ölçeğinden yüksek kaygıya işaret eden en alt ve en üst puan alan 60 kız, 35 erkek toplam 95 öğrenci arasından deney ve kontrol gruplarına tesadüfî yöntemle seçimler yapılmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Böylece çalışmaya katılmaya istekli, sınav kaygısı ve durumluluk-süreklilik kaygısı puanı yüksek 8 erkek ve 24 kız öğrenci arasından kura yöntemiyle iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deneklerin gruplara atanması tamamen seçkisiz örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Psikodrama grubuna 11, Bilişsel Davranışçı gruba 10 ve deney grubuna 11 kişiden oluşmuştur. Çalışma için seçilen öğrencilerin

velilerinden, araştırmaya katılım için araştırmacı tarafından hazırlanan onam formu ile izin alınmıştır. Öğrencilerin hangi grupta olacakları kendilerine, velilerine ve sınıf öğretmenlerine belirtilmemiştir. Gruplar haftada 1 saat şeklinde yürütülmüştür.

3.12 Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda, araştırmacı tarafından bu çalışma için hazırlanmış olan sosyodemografik bilgi formu, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.12.1 Sosyodemografik bilgi formu (SDBF)

SDBF’yi çocuğun kendisi doldurmuştur. Form çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi sınıfı/şubesi, kardeş sayısı, annenin yaşı, annenin mezuniyeti, babanın yaşı, babanın mezuniyeti, kaç yıldır özel okulda eğitim gördüğü, daha önce psikiyatrik ya da psikolojik destek alıp almadığı, daha önce sınav kaygısı ile ilgili psikiyatrik ya da psikolojik destek alıp almadığı, sınavlara girerken yaşadığın heyecanın derecesini sorgulayan sorular içermektedir.

3.12.2 Sınav kaygısı envanteri

Çalışmamızda, sınav kaygısını ölçmek için, Spielberger tarafından 1980’de (Akt. Öner 1990) yayınlanan Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği Albayrak-Kaymak (1987) tarafından rapor edilmiş olup, Öner (1990) tarafından Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı yayınlanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek sınav kaygısına, düşük puanlar düşük sınav kaygısına karşılık gelmektedir (Öner 1990). Envanterin iç tutarlılığı .89 ile .73 arasında değişmektedir. Aracın test-tekrar-test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .90 ile .70 arasında değişmektedir. Sınav Kaygı Envanteri 20 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin 20 soruya verdikleri cevapların sayısal karşılıkları toplanarak “Toplam sınav kaygı ham puanları” elde edilmektedir. Sınav kaygı envanteri kullanma kılavuzuna göre standart puanları 50 ve üzerinde olan öğrencilerin “yüksek sınav kaygısına” sahip oldukları kabul edilmektedir. Yalnız, elde edilen bu puan, öğrencinin kaygı düzeyi hakkında genel bir bilgi vermektedir. Oysa “sınav kaygı envanteri”, “kuruntu kaygısı” ve “duyuşsal kaygı” olmak üzere iki alt testten meydana gelmektedir. Bu nedenle bu alt testlere ait puanların da ayrı olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

3.12.2.1 Kuruntu Kaygısı (Worry) Alt Testi

Kuruntu alt testi, sınav kaygısının bilişsel yönü ile ilgilidir. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz görüşlerini, başarısızlıklarını, beceriksizliklerini kısacası bireyin kendisi ile ilgili içsel konuşmaları oluşturur. Envanterde yer alan 20 maddenin 8 tanesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) öğrencilerin kuruntu kaygılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, bir öğrencinin kuruntu alt testi ham puanını oluşturmaktadır.

3.12.2.2 Duyuşsal (Emotional) Kaygı Alt Testi

Duyuşsal alt testi, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Heyecanın da fiziksel alt yapısını, örneğin hızlı kalp atışları, terleme, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri ve uygulamaları kapsar (Öner, 1990).

3.12.3 Durumluk ve sürekli kaygı ölçeği:

Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970’te geliştirilmiş, Öner ve Le Compte tarafından 1985’te Türk toplumuna uyarlaması yapılmış, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini 20 soru ile ayrı ayrı ölçen likert tipi bir ölçektir. Yüksek puanlar yüksek kaygı seviyelerini, düşük puanlar düşük kaygı seviyelerini gösterir.

1975 yılında Türkçe’ye çevrilerek geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan ölçek yirmişer maddelik durumluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeklerinden oluşmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20-80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir.

“Hiç” ile “Tamamıyla” arasında değişen dört derecelik bir ölçektir. Envanterin Türkiye’deki geçerlilik ve güvenirliği N. Öner tarafından 1977 yılında yapılmıştır. Durumluk - Sürekli Kaygı Envanterlerinde iki tür ifade vardır. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Durumluk Kaygı Envanteri’ndeki tersine dönmüş ifadeler 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddelerdir.

Sürekli Kaygı Envanterindeki tersine dönmüş ifadeler ise 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39 uncu maddeleri oluşturur. Doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerin ayrı ayrı toplam ağırlıkları bulunduktan sonra doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlık puanından, ters ifadelerin toplam ağırlık puanı çıkarılır. Bu sayıya, önceden saptanmış ve değişmeyen bir değer eklenir. Durumluk Kaygı Envanteri için bu değişmeyen değer 50, Sürekli Kaygı Envanteri için 35’tir. En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır. Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ), ani değişiklik gösteren heyecansal reaksiyonları değerlendirmede oldukça duyarlı bir araçtır. Envanterin ikinci bölümünde yer alan yine 20 maddeden oluşan Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), kişinin genelde, yaşama eğilimi gösterdiği kaygının sürekliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Skorlar 20 (düşük anksiyete) ile 80 (yüksek anksiyete) arasındadır (Öner ve Le Compte, 1985).

3.13 Metod

3.13.1 Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup oturumlarının uygulaması ve içeriği

Bu çalışmada, psikodrama deney grubunu oluşturan deneklerle her biri yaklaşık 1,5 saat süren ve 10 oturumdan oluşan psikodrama yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir oturum olacak şekilde oturumlar düzenlenmiştir. Oturumlar araştırmacının grup yöneticiliği ile okulun toplantı salonunda araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumun yapılandırılması, psikodrama grup terapisinde

önerilen yapıya uygun olarak yapılmıştır. Her psikodrama oturumu genelde ısınma, oyun ve grup görüşmesi, paylaşım aşamalarından oluşmuştur. Isınma aşamasında grup üyeleri o gün yapılacak çalışmalara hazırlanmışlardır. Oyun aşaması, eylem aşaması olarak yaşanmıştır. Oturumlar; protagonist merkezli ya da grup üyeleri merkezli olarak gerçekleştirilmiştir. Paylaşım aşaması rol geri bildirimi ve özdeşim geri bildirimi şeklinde olan iki aşamalı olarak uygulanmıştır. Psikodrama oturumları spontan ve doğal bir süreçte geliştiği için yapılandırmanın dışına çıkılması gereken bazı durumlar yaşanmıştır. Psikodrama grupları sürecinde bazen grup yöneticisi tarafından planlanan ısınma oyunları ve bazen de spontan gelişen protagonist merkezli çalışmalar yapılmıştır.

1. Oturum

Amaç:

Çalışmanın amacının açıklanması, çalışmaya katılan öğrencilere neden bu çalışmanın yapıldığı ve nasıl bir yol izleyeceğinin anlatılması, psikodrama yöntemi hakkında bilgi verilmesi, tanışma, grup kohezyonunun sağlanması, grup kurallarının oluşturulmasıdır.

Kullanılan Teknikler: Tanımadığı bir kişi ile 5 dk konuşma

1. Tanımadığı bir kişi ile 5 dk konuşma: Bu çalışmada sahneye gelip karışık bir şekilde yürümeleri, biraz yürüdükten sonra durmaları ve karşılarında en yakınlarında bulunan arkadaşlarıyla eşleşmeleri istenilmiştir. Eşleşen gruplar sakın bir köşeye geçerek birinin A diğeri B olması istenilmiştir. Önce A'lar kendilerinden, grup çalışmasına geliş sebeplerini ve neler hissettiklerini paylaşmışlardır. Sonra B'ler anlatıp A'lar dinlemişlerdir. Bu aşama tamamlandıktan sonra grup üyeleri gruba geri dönmüşlerdir. Daha sonraki süreçte grup üyeleri sırasıyla eşinin yerine geçip onun anlattığı şekilde kendisi anlatmıştır.

2. Bu çalışmayı yaparken neler hissettikleri ile ilgili geri bildirimleri alınmıştır. Grup üyeleri bu çalışmayı yaparken çok eğlendiklerini fakat karşılıklı konuşmamak için kendilerini zor tuttuklarını ve hatta birkaç kişinin karşılıklı sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca partnerinin ağzından konuşurken de dikkatli dinlemedikleri için anlatırken zorluk yaşadıklarını paylaşmışlardır.

3. Bu oyundan sonra psikodrama yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bazı yöntemlerden örnekler gösterilmiştir.

4. Sonra grup kuralları belirlenmiştir.

5. Paylaşım yapılarak grup bitirilmiştir.

2. Oturum

Amaç: Öğrencilerin arasında grup dinamiğinin oluşması, kendilerini tanıyıp duygularını dile getirme becerilerinin gelişmesini kazandırılması ve rol alma cesareti göstermelerinin sağlanmasıdır.

Kullanılan Teknikler: Gemi ile seyahat etmek

1. Bir önceki haftanın özetlemesi yapılarak oturum açılmıştır. Bir önceki grup çalışmasından kalan duygu düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Geçen gruptaki etkinliği beğendikleri ve bu haftayı merak ederek geldiklerini paylaşmışlardır.

2. **Gemi ile seyahat etmek:** Bir ısınma oyunu olarak gemi ile seyahat oyunu planlanmıştır. Bu oyunda, bir yolcu gemisi var, bu gemide kaptan, yolcu, tayfa vb. şeklinde birçok kişinin bulunduğu senaryo anlatılarak, grup üyelerinin istedikleri rolü almaları istenilmiştir. Grup üyeleri rollerini seçerek spontan bir şekilde oynamışlardır. Grup yöneticisi ara ara onlara yönerge vermiştir. Bu yönergeler, geminin önünde buz kütlesi var ya da gemi su alıyor şeklinde gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinden kız öğrencilerin kaptan, yardımcı kaptan, tayfa gibi rolleri aldıkları, erkek öğrencilerin ise yolcu rolünü aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca gemi su alıyor diye yönerge verildiğinde grup üyelerinden bazılarının gemiden ayrılmak istemedikleri görülmüştür.

3. **Rol Geri Bildirimi:** Bu aşamada oyunda rol alan grup üyeleri, rolü neden seçtiklerini ve oynarken neler hissettikleri paylaşmışlardır. Aynı zamanda grup yöneticisinin yönlendirmeleri ile seçtikleri rol ve bu rolün kendi özellikleri ile ilgili benzerlikler konuşulmuştur. Bu çalışmada özellikle de erkek grup üyelerinin role girmede çok zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.

4. **Paylaşım:** Bu aşamada grup üyeleri kendi yaşamlarından benzerliklerle ilgili paylaşım yapabilecekleri anlatılmıştır. Grup üyelerinin sessiz kaldıkları gözlenmiştir.

3. Oturum

Amaç: Öğrencilerin kendilerini kaygılandıran durumlar karşısına zihinlerinden geçen düşünceleri fark etmelerinin sağlanmasıdır.

Kullanılan Teknikler: Rol Oynama

1. Bir önceki haftanın özeti yapılmıştır. Bir önceki grup çalışmasından kalan duygu düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Grup üyelerinin cevapları şu şekilde olmuştur; bazıları geçen hafta yapılan çalışmayı sevdiklerini ve kendi yaşamlarındaki benzerlikle ilgili düşündüklerini, erkek öğrenciler ise biraz çocukça bulduklarını ve bunun nasıl sınav kaygılarına iyi gelebileceğini anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine onların neden bu şekilde düşündükleri ile ilgili grupta tartışma yapılmıştır.

2. **Eleştiren iç sesleriyle ilgili çalışma:** Grup üyelerinin ayağa kalkıp yavaş yavaş yürümeler ve bu esnada sevdikleri bir insanı düşünmeleri istenmiştir. Sonraki aşamada “Sevdiğiniz kişinin kaza geçirdiğini öğrendiklerini” hayal etmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda grup üyeleri yerlerine oturmuşlardır. Onlara hayal sırasında; Ne hissettikleri, ne düşündükleri ve vucutlarında ne gibi değişimler olduğu sorulmuştur. Rol geri bildirim aşamasında ilk sözü alan grup üyesi “babam aklıma geldi diyerek ağlamaya

başlamıştır”. Bir müddet sonra grup üyesine babasıyla ilişkisine yönelik çalışmak ister mi diye sorulmuştur. Kabul edince protogonist merkezli çalışmaya geçilmiştir.

3. Protagonist Oyunu: Grup üyesinin babası ile ilgili yaşadığı bir olay canlandırılmıştır. Protagonist; babasını çok sevdiğini onun yokluğuna tahammül edemediğini ve bunu düşünmek bile onu çok etkilediğini ve gördüğü bir rüyasının aklına geldiğini dile getirmiştir. Rüyasında babasını vefat etmiş gördüğünü günlerce bunun etkisinden kurtulamadığını anlatmıştır. Rüya sahnesi ile çalışmaya karar verilmiştir. Protagonist grup üyelerinden anne, baba, abla ve kendisini seçmiştir. Rüya sahnesi rol değiştirme tekniği ile canlandırılmıştır. Protagonistin, rüya sahnesine “ayna tekniği” ile dışarıdan bakması sağlanmıştır. Bu aşamada protagonist, babasına daha söylemek istedikleri şeyler olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine babası ile karşılıklı sandalyede oturdukları sahne planlanmıştır. Protagonist, rol değiştirme tekniği ile babası konuşmuştur. Bu aşamanın sonunda protagonistin “katarsis” yaşayarak yüksek sesle ağlayıp babasına sarıldığı ve onu çok sevdiğini ifade ettiği görülmüştür. Oyun bu çalışma ile sonlandırılmıştır.

4. Rol Geri Bildirim: Protagonist oyununda rol alan kişiler rolde yaşadıkları ile ilgili geri bildirim vermişlerdir. Baba rolünü alan kişi role girerek çok yoğun duygular yaşadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde protagonistin rolünü oynayan grup üyesi de role girdiğini ve derin sevgiyi ve kaybetme endişesini yaşadığını ifade etmiştir.

5. Paylaşım: Grup üyeleri kendi yaşamlarından paylaşımlarda bulunmuşlardır. Grup üyelerinden bazıları kendi babaları ile ilişkilerinin akıllarına geldiğini ve babalarına söylemek istedikleri çok şey olduğunu fark ettikleri ifade etmişlerdir. Bazıları ise keşke benim de babamla böyle ilişkim olsa diye düşündüklerini ifade etmişlerdir.

4. Oturum

Amaç: Öğrencilerin kendilerini kaygılandıran durumlar karşısında zihinlerinden geçen düşünceleri fark etmelerinin sağlanmasıdır.

Kullanılan Teknikler: Rol Oynama

1. Oturum açılmış ve bir önceki haftanın özeti yapılmıştır. Üyelere son oturumdan bu yana neler yaptıkları ve gruba kendileriyle ilgili çalışmak için bir şeyler getirmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öncelikle geçen oturumda rol alan protagonistin duyguları dinlenilmiştir. Protogonist bu haftayı çok iyi geçirdiğini, babası ile konuştuğunu ve onunla daha fazla zaman geçirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Diğer grup üyelerinin duyguları ve düşünceleri konuşulmuştur. Grup üyeleri psikodramayı çok sevdiklerini ve artık grup gününün gelmesini sabırsızlıkla beklediklerini ifade etmişlerdir.

2. Eleştiren iç sesleriyle ilgili çalışma: Geçen oturumda spontan olarak gerçekleşen protogonist merkezli çalışmadan dolayı gerçekleştirilemeyen çalışmaya bu

oturumda devam edilmiştir. Grup üyelerinin tekrar ayağa kalkıp yavaş yavaş yürümeleri ve bu esnada sevdikleri bir insanı düşünmeleri istenilmiştir. Sonraki aşamada “Sevdiğiniz kişinin kaza geçirdiğini öğrendiklerini” hayal etmeleri istenmiştir. Daha sonra bir bunun bir rüya olduğunu öğrendiklerini düşünmeleri istenilmiştir. Çalışma sonunda grup üyeleri yerlerine oturmuşlardır. Onlara hayal sırasında; ne hissettikleri, ne düşündükleri ve vucütlerinde ne gibi değişimler olduğu sorulmuştur. Birinci ve ikinci yönerge sonrası ne gibi farklılıkların olduğunu ayırtetmeleri beklenmiştir.

3. Rol Geri Bildirimi: Bu aşamada grup üyeleri hayalleme esnasında neler hissettikleri hakkında rol geri bildirimi vermişlerdir.

4. Paylaşım: Paylaşım sürecinde düşüncelerle duygular arasındaki ilişki sınav kaygısı bağlamında tartışılmıştır.

5. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin sınav kaygısı ve çalışmaya engel olan etkenlerin neler olduğunu fark etmelerini sağlamaktır.

Kullanılan Teknikler: Rol Oynama

1. Grup yöneticisi “hoş geldiniz” diyerek grup oturumunu başlatmıştır. Grup yöneticisi kısaca geçen oturumu özetlemiştir. Geçen hafta ile ilgili paylaşmak istedikleri bir şey var mı diye sorulmuştur. Geçen oturumda yapılan çalışma sonucunda sınav öncesi ve sırasında olan bedensel değişimleri ve düşünceleri daha kolay yakalayabildikleri öğrenciler tarafından paylaşılmıştır.

2. Ders Çalışmamalarına Neden Olan Engeller: Bu çalışmada grup üyelerine gözlerini kapatmaları ve kendilerini odalarında olduklarını hayal etmeleri ve iki gün sonra önemli bir sınavın olduğunu düşünmeleri, kendi duygu ve düşüncelerini fark ederek ders çalışmalarına engel olan etkenlerin neler olduğunu bulmaları istenilmiştir. Grup üyelerinin gönüllüğü öncelenerek sahnede bu durum canlandırılmıştır. Protagonist olan oyuncu ders çalışmalarını engelleyen unsurları ve kendisini grup üyelerinden seçmiş ve onları eşlemiştir. Kendisini ve engellerini sahnede yerleştirmiştir. Tek tek engelleri ile rol değiştirerek kendisi ile konuşmuştur. Bu aşamada grup yöneticisinin engellere yönelik müdahaleleri olmuştur. “Koro Halinde Konuşma” gibi ya da fiziksel baskı uygulama gibi. Sahnede canlandırılan oyuna dışarıdan ayna tekniği ile bakması sağlanmıştır. En sonunda nasıl olmasını istediğine karar vererek engellerinin bazılarını göndermiş, bazılarının yerini değiştirmiştir. Grupta ortak olarak görülen engellerin; isteksizlik, uyku, telefon, internet, açlık, çabuk sıkılma gibi temalar olduğu gözlenmiştir.

3. Rol Geri Bildirimi: Oyunda rol alan grup üyeleri rolü oynarken ne hissettikleri ile ilgili rol geri bildirimleri alınmıştır.

4. Paylaşım: Grup üyeleri kendi yaşamlarından paylaşımlarda bulunmuşlardır.

6. Oturum

Kullanılan Teknikler: Rol Oynama

1. Bu oturuma duygu durumunun sorgulanması ile başlanmıştır. Bir önceki grup çalışmasından kalan duygu ve düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Öncelikle geçen oturumda rol alanların duyguları dinlenilmiştir. Geçen haftaki çalışmadan çok etkilendiklerinin belirtildiği grupta bazı grup üyeler telefonları ile daha az ilgilenmeyi başardıklarını dile getirmişlerdir. Bazı grup üyeleri de uykunun bir kaçış olduğu fark ettiklerinden bu yana daha uzun süre çalışabildiklerini paylaşmışlardır. Paylaşım sırasında söz alan bir grup üyesi çalışmasına rağmen sanki ilerideki hedeflerini gerçekleştiremeyeceği ile ilgili korkuları olduğunu ve başaracağına dair inancının zayıf olduğunu gözleri dolarak anlatmıştır. Ona bu kaygısı ile çalışmayı isteyip istemediği sorulmuş, grup üyesi teklifi kabul etmiş ve protagonist oyununa geçilmiştir.

2. **Güçlerimiz Neler?** Bu çalışmada protagonistin güçleri neler, bunlar üzerine düşünmesi istenilmiştir. Sonra protagonistin grup üyelerinden kendi güçlerini seçmesi, bir heykel oluşturması ve güçlerini heykelde kendi etrafına yerleştirmesi istenilmiştir. Tek tek güçleri ile rol değiştirerek heykeli oluşturmuştur. Protagonistin güçlerinin azim, çalışma isteği ve geçmişteki başarıları olduğu görülmüştür. Protagonist heykeldeki yerini almış ve güçleri onunla konuşmuşlardır. Protagonist ayna tekniği ile oyuna dışarıdan bakmış ve burada “katarsis” yaşamıştır. Ağlamaya başlamış ve ben güçlerimin farkında değildim demiştir. Oyun sonlandırılmıştır.

3. **Rol Geri Bildirimi:** Oyunda rol alan grup üyeleri rolü oynarken ne hissettikleri ile ilgili rol geri bildirimi vermişlerdir.

4. **Paylaşım:** Grup üyeleri kendi yaşamlarından paylaşımlarda bulunmuşlardır. Grup üyeleri kendilerinin kendi güçlerini düşündüklerini ve bunu fark etmenin kendilerine iyi geldiğini paylaşmışlardır.

7. Oturum

Amaç: Hedefe ve geleceğe yönelik olumlu düşünmek, ders çalışma motivasyonu attırmak ve böylece daha az olumsuz düşünceye sebep olmaktır. Bu amaçla on yıl sonrasında bu güne mektup çalışması planlanmıştır.

Kullanılan Teknikler: Hayalleme

1. Bir önceki haftanın özeti yapılarak geçen hafta yapılan grup çalışmasından kalan duygu düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Öncelikle geçen oturumda rol alan protagonistin duyguları dinlenilmiştir. Protagonist olan grup üyesi çalışmadan çok etkilendiğini ve güçlerini görmesinin sorunlarla daha kolay baş edebilmesine katkı sağladığını fark ettiğini dillendirmiştir. Diğer grup üyeleri de kendilerinin güçlü yanları ile ilgili düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu

aşamada ayrıca çoğu grup üyesi en çok kaygı duydukları şeyin gelecek ile ilgili belirsizlik ve kararsızlık yaşamaları olduklarını anlatmışlardır. Bu aşamada bir grup oyunu planlanmıştır.

2. On Yıl Sonrasında Mektup? Bu çalışmada grup üyelerine ayağa kalkıp sahnede kendi içlerine dönerek dolaşmaları ve on yıl sonrasını hayal etmeleri istenilmiştir. Neredeler? Ne yapıyorlar? Kiminle yaşıyorlar? Ne iş yapıyorlar? Beş dk kadar hayalleme yapıldıktan sonra boş kağıt ve kalem verilmiştir. Şu anda on yıl sonrasında şu anki yaşlarındaki hallerine mektup yazmaları istenilmiştir. Grup üyelerinin yazdıkları mektuplar toplanılarak, karışık şekilde diğer grup üyelerine dağıtılmıştır. Grup üyeleri kendisine gelen mektubu okumuş ve bu mektubun kime ait olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır. Grup üyelerinin hepsi bu şekilde çalışmayı tamamlamışlardır.

3. Geri Bildirim: Bu aşamada grup üyeleri çalışmayı yaparken neler hissettiklerini paylaşmışlardır. Bir kısmı hayalleme yapmakta çok zorlandıklarını paylaşmışlardır. Nerede olmak istediklerini belirleyemediklerini ve kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çoğu grup üyesinin 10 yıl sonraki hayalinde iyi bir mesleğe ve işe sahip oldukları görülmüştür. Kendilerini bu şekilde düşünmenin iyi hissettirdiklerini, hedeflerini gerçekleştirebilecekleri ile ilgili daha çok umut duyduklarını ifade etmişlerdir.

4. Paylaşım: Grup üyeleri kendi yaşamlarından paylaşımlarda bulunmuşlardır. Grup üyeleri kendilerinin gelecekte iyi yerlerde olduklarını düşünmenin ve bunu fark etmenin kendilerine iyi geldiğini paylaşmışlardır.

8. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin hayatta önem verdikleri değerleri, önemi ve bunların kendi içindeki yerleri ve kendilerini rahatsız eden ve çıkarmak istedikleri şeyin farkına varmasını sağlamaktır.

Teknik: Sosyal Atom

1. Bir önceki haftanın özeti yapılarak geçen hafta yapılan grup çalışmasından kalan duygu düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Geçen haftaki çalışma sonucunda kendilerini daha sıklıkla bir meslek sahibi olmuş şekilde hayal ettiklerini ve motivasyonları düştüğü zaman bunu düşünmenin istekliliği daha fazla attırdıklarını paylaşmışlardır.

2. Sosyal Atom: Bu çalışmada grup üyelerine birer kağıt-kalem-boya kalemleri, makas verilmiştir. Her birinin birbirinden uzak yerlere oturması istenilmiştir. Hayatlarında çok önemsedikleri şeyleri düşünmeleri (insan, kitap, eşya, hayvan gibi), bir de hiç sevmedikleri şeyleri düşünmeleri istenilmiştir. Kağıdın ortasına kendilerini çizmeleri ve yakın hissettiklerini derecesine göre kendi çevresine yerleştirmeleri istenilmiştir. En uzağa ise kendilerine en uzaklık

hissettiklerini yerleştirmeleri belirtilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra grup üyeleri ne yaptıklarını ve çalışmalarını diğerk grup üyeleri ile paylaşmışlardır.

3. Paylaşım: Bu aşamada grup üyeleri çalışmayı yaparken neler hissettiklerini, neleri fark ettiklerini paylaşmışlardır. Çalışmayı yaparken çok zorlandıklarını ve kimi nasıl yerleştirmeye karar vermenin zaman aldığını ifade etmişlerdir. Grup üyelerin seçimlerinde hiç insan çizmeyenler, annesini en uzağıya çizenler gibi özellikler olduğı dikkat çekmiştir. Paylaşımın sonunda kendilerini uzak hissettiklerine istediklerini yapabilecekleri yönergesi verilmiştir. Bazı grup üyesinin uzak hissettiğini karaladığı, bazılarının kağıttan yırttığı görülmüştür. Bu çalışma güven halkası oyunu ile tamamlanmıştır. Bu oyunda grup üyeleri halka oluşturmuşlar ve gruptan bir üye kendini halkaya bırakmış diğerkleri ise onu tutmaya çalışmışlardır. Grup üyelerinin bu çalışmadan çok zevk aldıkları gözlenmiştir.

9. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin role girme becerilerini geliştirilmesi, farklı rolleri deneyimlemelerinin sağlanması ve üyelerin grupta kendilerini açabilecekleri ortamın geliştirilmesi ve spontanlıklarının geliştirmeye çalışılmasıdır.

Teknik: Rol oynama

1. Bir önceki haftanın özeti yapılarak geçen hafta yapılan grup çalışmasından kalan duygu ve düşüncelerin neler olduğı sorulmuştur. Geçen haftaki çalışma sonucunda grup üyeleri değerk verdiklerinin önemini ve kendilerini rahatsız eden şeyin farkına vardıklarını paylaşmışlardır.

2. En Berbat Senaryo Tekniğı: Bu çalışmada; grubun ikiye ayırıp sınavla ilgili olabilecek en kötü şeyleri içeren bir senaryo hazırlamaları istenilmiştir. Gruplar oluşturdukları senaryoları aralarından bir sözcü seçerek karşı gruba anlatmışlardır. Her iki grup karşı grubun senaryosunu oynayarak, senaryodaki problemle ilgili çözüm üretmişlerdir. 1. Grubun senaryosu; yarın fizik sınavı varmış. Öğrenci ders çalışmaya oturduğunda kardeşi kibritle oynamış ve notları ve kitabı yakmış. Ertesi gün yolda okula gelirken düşmüş, üstü başı çamur içinde kalmış ve sınava geç kalmış. İçeriye girmiş öğretmeni kızmış, sadece yarım saatin var demiş ve sınavda öğrencinin aklından bir sürü negatif düşünceler gelmiş. 2. Gruptakilerin en berbat senaryosu ise; bir çocuğun anne-babası akşam çok büyük kavga etmiş, annesi kızgınlıkla evi terk etmiş, giderken yanına çocuğı da almış, teyzesinde kalmışlar. Kitaplarını alamamış. Teyzesinin evi okula çok uzakmış, yolda giderken telefonunu çaldırmış. Okula girmiş ama akli annesindeymiş. Sınava girmiş ama aslında sınav geometri dersindenmiş, hiç çalışmamış ve çok zormuş. Arkadaşı kopya isterken öğretmen duymuş ve bunu kopya çekiyor zannetmiş. Kopyadan dolayı sınavının geçersiz olacağını ve disipline vereceğini söylemiş.

Grup üyeleri iki oyunu oynayarak problem çözme yollarını bulmuşlardır. En olumsuz örnekler olmasına rağmen sorunları kendilerinin çözebileceklerini gördükleri bir çalışma olmuştur. Kendileriyle direkt ilgili olmayan bu çalışmaya grup üyeleri çok hızlı adapte olmuşlardır. Bu sebeple de bu çalışma grup üyelerinin kişisel içeriklerini ortaya çıkmasına olanak vermiştir.

Bu çalışmanın arkasından bir rahatlama egzersizi yapılmıştır.

3. Rol Geri Bildirimi: Oyunda kendilerini çok rahat hissettiklerini ve aslında eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Grup üyelerinin çoğu en kötü durumda bile bir çözümün olabileceğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

4. Paylaşım: Grup üyeleri kendi başlarına gelmiş olaylarla ilgili paylaşımda bulunmuşlardır.

10. Oturum

Amaç: Sınav kaygısı tedavisine yönelik yapılan psikodrama çalışmasının tamamlanması, grup sürecinin bitiminde her üyenin kendisi için önemli olan, bu çalışmada kazandıklarının belirlenmesi ve sonlandırılmanın gerçekleştirilmesidir.

Teknik: Rol oynama

1. Bir önceki haftanın özeti yapılarak geçen hafta yapılan grup çalışmasından kalan duygu düşüncelerin neler olduğu sorulmuştur. Geçen haftaki çalışma sonucunda üyeleri sınavı düşündükleri zaman artık eskisi gibi kaygıya kapılmadıkları ve kaygılarını daha iyi kontrol edebildiklerini paylaşmışlardır.

2. Kapanış spektogramı: Bu çalışmada grup üyelerinin her grup oturumu için önemli olan, kazandığı özellikleri düşünmeleri istenilmiştir. Grubun başlangıcıyla şimdi arasında sınav kaygısıyla ilgili fark ettikleri ve değiştirdikleri özellikler neler, grup sürecinde onları en çok etkileyenler neler oldu gibi sorular sorulmuştur. Daha sonra grup üyeleri de bu sorular çerçevesinde paylaşımda bulunmuşlardır.

3. Benlik İnşası: Grup daire şeklinde otururken sırayla grup üyelerinin ortaya gelmeleri istenmiştir. Her grup üyesi için grup üyelerinin o kişide beğendikleri özellikleri paylaşımları istenilmiştir. Bu sırada ortadaki üyenin kendisiyle konuşanlarla göz teması kurması istenilmiştir.

4. Hediye düşünceler: Grup üyelerinin birbirleri hakkında sahip olduğu olumlu düşünceleri her bir üye için ayrı ayrı kağıtlara yazarak birbirlerine aynı anda vermeleri istenilmiştir. Daha sonra her üye aldığı kağıtları gruba okumuştur.

5. Paylaşım: Grup üyeleri çalışmayı yaparken neler hissettiklerini paylaşmışlardır. Genel kanaat grup bitmesinden hüznü duyduklarını, grup çalışmasıyla sınav kaygısı ile ilgili farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Erkek grup üyelerinden birisi; “ilk bu gruba geldiğimde inanmamıştım ama bana ne yaptığınızı, nasıl

yaptığınızı bilmiyorum fakat şu anda ders çalışıyorum ve sınavlardaki başarılarım çok arttı” şeklinde geri bildirim vermiştir. Bazı grup üyeleri ise; “Belki hala eskiden olduğu gibi çok ders çalışmıyorum ama sınavda başarısızlık yaşama ihtimalinin de dünyanın sonu olmadığını düşünüyorum” demiştir. Bazıları ise; “artık çözüm üretebildiklerini” belirtmişlerdir.

6. Son-test ölçümlerinin gerçekleştirilmesi: Sınav kaygısı envanteri ve durumluluk-süreklilik kaygı ölçeği son test olarak grup üyelerine verilmiştir.

3.12.2. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grup oturumlarının uygulaması ve içeriği

Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan deneklerle her biri yaklaşık 1 saat süren ve 8 oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir oturum düzenlenmiştir. Oturumlar araştırmacının grup liderliği ile okulun toplantı salonunda araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Aşağıda deney grubunda bulunan deneklerle gerçekleştirilen, 8 oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma oturumları özet olarak verilmiştir. Her bir oturumun yapılandırılması, bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımında önerilen yapıya uygun olarak yapılmaya çalışılmıştır.

1.Oturum

Amaç: Grup üyeleri ve grup yöneticisinin bir birleri ile tanışması, grup çalışması hakkında kısa bir giriş yapılması, grup kuralları belirlenmesi ve gruba güven oluşturulmasıdır.

Tanışma: Tanışmaya ilk grup yöneticisi kendini tanıtarak başlamıştır. Grup üyeleri de sırayla kendilerini tanıtarak devam etmişlerdir. Tanışmaya bir oyun ile devam edilmiştir. Oyunda, grup üyelerinin birbirlerinin isimlerini daha hızlı öğrenmeleri ve grup üyeleri arasında bir yakınlık oluşturulması amaçlanmıştır. Oyunda grup üyeleri yuvarlak halka oluşturmuşlardır. Halkadaki bir grup üyesi ismini bildiği diğer grup üyesinin yanına gitmiş ve onun ismini söyleyerek onun yerine geçmiştir. O grup üyesi de gruptan ismini bildiğinin yanına gitmiş ve onun yerine geçmiştir. Bu şekilde birkaç tur yapılmıştır.

Grup üyelerinin grupta bulunmaya dair düşüncelerinin, duygularının paylaşılması: Bu aşamada grup üyelerinin böyle bir grup yaşantısına katılmaya dair duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Gruptan beklentileri konuşulmuştur. Grup üyelerinin çoğunun şaşkın oldukları daha önce hiçbir grup çalışmasına katılmadıkları için çekindikleri gözlenmiştir.

Grup oturumlarını yapılandırma: Grup lideri, grubun amacı, hangi yöntemin uygulanacağı süresi, sıklığı, grup kuralları hakkında bilgi vererek grup oturumlarını yapılandırmaya çalışmıştır. Grup kuralları oluşturulurken grup üyelerinin fikirleri alınarak birlikte oluşturulmuştur. Yapılandırma sırasında, grup üyelerinin oturumlara dair kafalarındaki

soru işaretlerini paylaşımları konusunda teşvik edilmiştir. Grup lideri her soruya yanıt vererek grup üyelerinin oturumlar hakkında net bilgi edinmelerini sağlamaya çalışmıştır. Grup üyelerine bu grubun amacının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmak olduğu söylenmiştir.

Oturumun özetlenmesi: Grup yöneticisi örnek olarak süreci özetlemiş ve haftaya neler yapılacağı ile ilgili bilgi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.Oturum

Amaç: Kaygı nedir? Belirtileri Nelerdir? Fonksiyonelliği Nedir? Sorularının cevabını da içerecek şekilde bilişsel modelin kaygıya ilişkin açıklamasının sunulmasıdır. Sınav kaygısı nedir, belirtileri nelerdir, etkileri, nedenleri ile ilgili sokratik sorgulama yöntemi ile konuşup tartışılması bu oturumun hedeflerindendir.

Açılış; duygu durumunun gözden geçirilmesi: Oturuma öncelikle grup üyelerinin duygu durumlarının sorgulanmasıyla başlanmıştır. Kendilerini nasıl hissettikleri ve paylaşmak istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur. Grup üyelerinin biraz çekingen oldukları için sessiz kaldıkları gözlenmiştir.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Grup üyeleri bir önceki hafta yapılan grup çalışmasında oynanan isim oyunundan hoşlandıklarını, bu çalışmada yapacaklarını merak ederek gruba geldiklerini söylemişlerdir.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Bu oturumun gündem maddesi psiko-eğitim şeklinde belirlenmiştir.

Oturum gündeminin paylaşılması: Kaygı ile ilgili konuşurken bilişsel terapide çok önemli bir yere sahip olan sokratik sorgulama yöntemi ile çalışılmıştır.

Kaygı nedir? Korku nedir? Neden korku duyarız? Ne işe yarıyor? Korku anında bedenimizde ne gibi değişimler oluyor? Soruları ile dikkat çekilerek ardından savaş-kaç mekanizması, otonom sinir sistemi, sempatik ve parasempatik sistem, iç salgı bezleri ve limbik sistemdeki kaygı durumunda meydana gelen değişiklikler anlatılmıştır. Örnekler verilerek ve bu örnekler üzerinden sorular sorularak çalışılmıştır. En sonunda verilen bilgiler toparlanarak grup üyeleri ile paylaşılmıştır.

Oturumun özetlenmesi: Gönüllü bir grup üyesi tarafından özet yapılmıştır. Grup üyelerinin kaygı ve korku arasındaki farkı ve kaygının fonksiyonelliği ile ilgili olarak bilgi edindiği gözlenmiştir.

3.Oturum

Amaç: Bilişsel davranışçı yaklaşım ile ABC modeli hakkında bilgi verilmesidir.

Açılış duygu durumunun gözden geçirilmesi: Oturuma öncelikle danışanların duygu durumlarının sorgulanmasıyla başlanılmıştır.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Bir önceki oturumdan sonra grup üyeleri kaygılandıkları zaman bedenlerindeki değişimi daha kolay fark ettiklerini dile getirmişlerdir.

Oturum gündeminin belirlenmesi (A-B-C modelinin sunulması ve bilişsel modelin tanıtılması. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin tartışılması): Otomatik düşüncelerin tanımlanması ve açığa çıkarılması şeklinde olmuştur.

Oturum gündeminin paylaşılması: Grup üyelerine BDT modelini anlatmak için bazı oyunlar planlanmıştır. Birinci oyunda bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Derste öğrenci konuşmuş ve öğretmen ona ceza vermiştir. Oyun durdurulmuş, öğrenciyi oynayan grup üyesine; ne hissettiği ve ne düşündüğü sorulmuş ve öğrencinin verdiği cevaplar A-B-C modeli ile tahtaya yazılmıştır. Diğer oyunda genç birinin evindeki odası oluşturulmuş, oyunda; genç yatağında uzanıyorken içeriden ses geldiğini duymuştur. Burada da genci oynayan grup üyesinin duygu-düşünce ve davranışı sorulmuş ve aynı şekilde A-B-C modeli ile tahtaya yazılmıştır. 3. Oyun ise, bir sınav öncesi, sırasında sınava girmek için bekleyen öğrenci şeklinde planlanmıştır. Öğrenciyi oynayan grup üyesinin bekleme sırasındaki duygu-düşünce ve davranışları A-B-C şeklinde tahtaya yazılmıştır. Tahtaya yazılan duygu-düşünce ve davranışlar grup üyeleri ile tartışılmıştır. Sınav anı ile ilgili oynanan oyunda grup üyesinin otomatik düşüncesi “yapamayacağım, her şey çok kötü olacak” şeklinde olduğu görülmüştür. Grup üyelerinin de kendi otomatik düşüncelerini bulabilmesi için, gözlerini kapatarak sınav anını hayal etmeleri istenilmiştir. Bu çalışmanın sonunda öğrenciler kendi otomatik düşüncelerini bulup yazmışlardır.

Oturumun özetlenmesi: Bu oturumun özeti gruptan gönüllü olan bir grup üyesi tarafından yapılmıştır. Grup üyelerinin çoğunun bu oturumda otomatik düşünceleri fark edebildikleri gözlenmiştir.

Ev ödevi: A-B-C modelinin sınava çalışırken ve sınav öncesi ilgili durumlara uygulanması ve düşünce kayıt formu doldurulması istenilmiştir.

4.Oturum

Amaç: Düşünce kayıt formunun tanıtılması.

Duygu durumunun gözden geçirilmesi: Bir önceki oturumda olduğu gibi bu haftaki oturumda da duygu durumun sorgulanması ile başlanılmıştır. Grup üyeleri bu hafta sınavların olmadığını ve bu durumdan dolayı kaygılarının daha az olduğunu dile getirmişlerdir.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Geçen haftaki oturumda A-B-C modelini anlatmak için oyun şeklinde yapılan çalışmadan zevk aldıklarını dile getirmişlerdir.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Düşünce kaydı formunun ilk halinin tanıtılmasıdır.

Ev ödevinin gözden geçirilmesi: Bu hafta rahat oldukları için çoğunun otomatik düşünce formunu doldurmadığı görülmüştür.

Oturum gündeminin paylaşılması: Bu hafta grup çalışmasında; grup üyelerinin belirli bir olaya ilişkin düşüncelerini, inançlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce Kaydı Formu”nun basit hali (Ek 2) tanıtılmıştır. Bu formu nasıl kullanacakları, nasıl bir işleve sahip olduğu danışanlarla ayrıntılı olarak anlatılmış ve gönüllü bir grup üyesinin paylaştığı bir olay üzerinden formun nasıl kullanılacağı gösterilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşım hakkındaki literatüre bakıldığında, yazılı kayıtların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Yaşanılan sorunun nedeni ne olursa olsun, düşünce kaydı formunun kullanılan en temel kayıt tutma yöntemi olduğu görülmektedir. Bilişsel-davranışçı yaklaşımla ilgili literatürde düşünce kaydı formunun önce basit haliyle kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle danışanlara önce formun basit hali verilmiştir. Formu kullanmada yeterlilik kazandıkça, formun tamamının kullanılacağı söylenmiştir.

Oturumun özetlenmesi: Oturum gönüllü bir grup üyesince özetlenmiştir.

Ev ödevi: Grup üyelerine düşünce kaydı formunun basit halinin bir kopyası dağıtılmış, sınav kaygısı ile ilgili yaşadıkları olumsuz yaşantılardan sonra bu formu kullanabilecekleri söylenmiştir. uygulama şeklinde verilmiştir.

5.Oturum

Amaç: Bilişsel düşünce işleme biçimlerini tanıyabilme ve bu düşünce işleme biçimlerini tespit edebilmektir.

Duygu durumunun gözden geçirilmesi: Her oturumda olduğu gibi yine duygu durumunun sorgulanması ile başlanmıştır. Grup üyeleri sınav haftası olması sebebiyle yaşadıkları zorlukları anlatmışlardır. İsteksizlik duyduklarını ve bazen bu nedenle çalışmayı ertelediklerini belirtmişlerdir.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Geçen oturum ile ilgili geri bildirim vermek konusunda grup üyelerinin sessiz kaldıkları görülmüştür.

Ev ödevinin gözden geçirilmesi: Öğrencilerin -bir öğrenci hariç- düşünce kayıt formunu tutmakta zorluk yaşadıklarını ve unuttuklarını dile getirdikleri görülmüştür. Bunun nedenleri sorgulanmıştır. Grup üyesinin düşünce inceleme formu ele alınarak çalışılmıştır.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Bilişsel işleme biçimlerinin sunulması ve sınav kaygısı bağlamında tartışılması şeklinde belirlenmiştir. Grup üyelerinin ne tür bilişsel işleme biçimleri olduğu, bunların nasıl oluştuğu, nasıl olumsuz bir şekilde işlevde bulunduğu grup üyesinin doldurduğu form, başka örnekler ve grup yöneticisinin sunduğu yazılı malzeme ile anlatılmaya çalışılmıştır. Paylaşım sırasında grup üyelerinin birçoğunun, düşünce işleyiş biçimlerinin türünü tanımada zorlandığı görülmüştür.

Oturumun özetlenmesi: Otomatik düşünce formunu dolduran grup üyesi oturumu özetlemiştir.

Ev ödevi: Düşünce kaydı formunun basit halinin tutulmaya devam edilmesi, paylaşılan düşünce işleyiş biçimlerinin hangilerinin kullanıldığının kısaca not edilmesi istenmiştir.

6.Oturum

Amaç: Hayal etme ve gevşeme egzersizini uygulayarak sınav kaygısı yaşanan durumlarda rahatlamayı öğrenme, düzgün nefes almayı öğrenerek, kaygının kontrolünün sağlanmasıdır.

Duygu durumunun gözden geçirilmesi: Bu oturuma duygu durumunun sorgulanması ile başlanmıştır. Grup üyeleri bu haftalarda stresli olduklarını, sınav haftasının hala devam ettiği için zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Grup üyelerinin çoğunluğunun bir önceki oturumda ele alınan düşünce işleme biçimlerini fark edebildikleri ancak bazılarının da karıştırdıkları görülmüştür.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Bu haftaki grup çalışmasının gündemi, diyafram nefesinin alınması ve verilmesinin öğretilmesi ve aşamalı kas gevşeme eğitiminin uygulanması şeklinde planlanmıştır.

Ev ödevinin gözden geçirilmesi: Grup üyelerinin çoğunun ev ödevi getirmediği sadece bir üyenin ev ödevi getirdiği görülmüştür. Bunun üzerine neden ödev yapmanın zor olduğu ile ilgili olarak grup üyeleri ile konuşulmuştur. Çoğunun not tutma konusunda isteksizlik gösterdiği görülmüştür. Grup üyelerinden birinin de bilişsel hataları bulmanın işe yaramayacağı ile ilgili olarak bir inancı olduğu görülmüştür.

Oturum gündeminin paylaşılması: İlk olarak nefes egzersizleri çalışılmıştır. Daha sonraki aşamada, grup üyelerinin arkalarına yaslanmaları, gözlerin kapatmaları ve rahat bir pozisyon almaları istenmiştir. Aşamalı kas gevşetme tekniği uygulanmıştır. Tüm kaslar gevşedikten sonra hayalleme yapılarak gevşemeye devam edilmiştir.

Oturumun özetlenmesi: Gönüllü olan bir grup üyesi tarafından grup çalışmasında neler yapıldığı özetlenmiştir.

Ev ödevi: Derin nefes alma ve aşamalı kas gevşemenin günde bir kere ve sınavlardan önce yapılmasının sağlanması ile ilgili olarak verilmiştir.

7. Oturum

Amaç: İrrasyonel düşünceleri yakalayıp yerine rasyonel düşünceler koyabilme, ders çalışma becerileri ve ortam ile ilgili bilgi verme.

Duygu durumunun gözden geçirilmesi: Bu oturuma duygu durumunun sorgulanması ile başlanmıştır. Grup üyelerinin çoğunluğu geçtiğimiz haftanın rahat geçtiğini, bunda sınavların bitmesinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özetlenmesi: Grup üyeleri kas gevşetme egzersizini beğendikleri ama en çok hayallemenin hoşlarına gittiklerini paylaşmışlardır.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Oturumun gündemi olarak, düşünce kayıt formundaki düşünceyi inceleme tekniğinin kullanılması, doğru ders çalışma becerileri ve ortam ile ilgili bilgi verilmesi hedeflenmiştir.

Ev ödevinin gözden geçirilmesi: Hayalleme tekniğinin uygulayan grup üyeleri olduğu görülmüştür. Kas gevşetmeyi yapamadıklarını belirten grup üyelerinden onlara uzun geldiği geri bildirimi alınmıştır.

Oturum gündeminin paylaşılması: Bu aşamada grup üyelerinin odalarında olduklarını hayal etmeleri istenilmiştir. Tek tek odalarındaki ayrıntılara dikkat etmeleri ve “yarın bir sınavınız ve odada ders çalışıyorsunuz” hayal edin yönergesi verilmiştir. Daha sonraki aşamada grup üyelerine düşünce kayıt örneğinin gelişmiş formu verilmiş ve doldurmaları istenilmiştir. Yine otomatik düşünceleri bulmak için kendilerine ne tür sorular sormaları gerektiği, alternatif düşünceler bulmaları için hangi soruları kendilerine sormaları gerektiği ve ortaya çıkacak bazı durumlarda (ör: alternatif düşüncelerin bulunmasına rağmen, duygu yoğunluğunda bir değişimin olmaması gibi) bu durumu nasıl yorumlayabilecekleri ve ele alacakları paylaşılmıştır. Sonraki aşamada grup üyeleri tek tek düşünce kayıtları formları paylaşmışlardır. Gruptan gönüllü olan bir danışanın düşünce kayıt formu incelenmiştir.

Düşünce inceleme çalışmasından sonra ders çalışma becerileri ve zaman planlaması ile ilgili olarak bilgi verilmiştir.

Oturumun özetlenmesi: Grup çalışmasında ele alınan konular bir grup üyesince özetlenmiştir.

Ev ödevi: Düşünce kaydının tutulmasına devam edilmesi ve kaygı yaşadıkları durumlarda otomatik düşünce formunu gelişmiş halini doldurmaları istenmiştir.

8. Oturum

Amaç: Tüm sürecin bir değerlendirmesini yapmak, eksik ve anlaşılmayan noktaları açıklağa kavuşturmak ve grup üyelerinin olumlu duygularla grubu sonlandırılmasını sağlamak.

Duygu durumunun gözden geçirilmesi: Bu oturuma duygu durumunun sorgulanması ile başlanmıştır. Bu hafta son sınavlardan dolayı stresli olduklarına dair bilgi alınmıştır.

Bir önceki oturuma dair geri bildirimin alınması ve özet: Grup üyeleri bir önceki oturumdaki konuların kendileri için çok öğretici olduğu özellikle de çalışma becerileri hakkında öğrendiklerinin çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Oturum gündeminin belirlenmesi: Sürecin, liderin ve grup üyelerinin kendilerini değerlendirmesi, kazanımların ve edindikleri becerilerin paylaşılması, etkisi olmayan ya da

olumsuz olan teknik ve danışman tepkilerinin paylaşılması, grup yöneticisinin süreci değerlendirmesidir.

Sonlandırmaya dair duygu ve düşüncelerin paylaşılması: Bu oturumun son oturum olması nedeniyle, oturum gündemi olarak sürecin değerlendirilmesi belirlenmiştir. İlk olarak grup üyelerinin grup yaşantısının onlara neler kazandırdığını paylaşımları istenmiştir. Daha sonra kullanılan yöntemlerin işlerliğine dair geri bildirimler alınmıştır. Devamında grup üyelerinin grup yöneticisi hakkında geri bildirim vermeleri konusunda teşvik edilmiştir. Grup üyelerinden sonra grup yöneticisi, kendi bakış açısıyla süreci genel olarak değerlendirmiştir. Grup üyelerine öğrendikleri bilgileri başka alanlarda da kullanabilecekleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Grup üyelerinin artık sınav kaygısı ile ilgili daha bilgili oldukları ve kaygıyla baş etmek için kendilerini güçlü hissettikleri gözlenmiştir. Sonlandırma oyunu oynanmıştır. Her bir grup üyesinden diğer grup üyelerinin her birisi hakkında en az bir olumlu özellik söylemesi ve birbirlerine hediye vermeleri istenmiştir.

Oturumun ve sürecin sonlandırılması: Grup çalışması boyunca neler yapıldığı özetlenmiş ve oturum grup üyelerine teşekkür ederek sonlandırılmıştır.

Son-test ölçümlerinin gerçekleştirilmesi: Sonlandırmadan hemen sonrasında grup üyelerine Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Deney grupları olarak psikodrama grubu 11 kişi (%34,4), BDT grubu 10 kişi (%31,3) ve kontrol grubu 11 kişiden (%34,4) oluşturulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: Grup değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Psikodrama	11	34,4
BDT	10	31,3
Kontrol	11	34,4

Psikodrama grubunun 3'ü erkek (%27,3) 8'i kız (%72,7); BDT grubunun 4'ü erkek (%40,0) 6'sı kız (%60,0); kontrol grubunun 1'i erkek (%9,1) 10'u (%90,9) kızdır (Tablo 2).

Tablo 2: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Erkek	3	27,3	4	40	1	9,1
Kız	8	72,7	6	60	10	90,9
Toplam	11	100	10	100	11	100

Tablo 3'de psikodrama, BDT ve kontrol gruplarının ay cinsinden yaşlarına ait en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Yaş (ay olarak) değişkeni için ortalama ve sapma değerleri

Gruplar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Psikodrama	11	182	197	191,18	4,4
BDT	10	195	209	202,5	3,81
Kontrol	11	186	205	196,64	6,62

Psikodrama grubunun tamamı 10. sınıf (%100,0), BDT grubunun tamamı 11. sınıf (%100,0); kontrol grubunun 7'si (%63,6) 9'u 10.sınıf, 4'ü (%36,4) 11. sınıf öğrencisidir (Tablo 4).

Tablo 4. Sınıf değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
10. sınıf	11	100	-	-	7	63,6
11. Sınıf	-	-	10	100	4	36,4
Toplam	-	-	-	-	11	100

Psikodrama grubundaki çocukların 10'u (%90,9) iki kardeş; 1'i (%9,1) 4 kardeş; BDT grubunun 1'i (%10,0) tek çocuk, 3'ü (%30,0) iki kardeş, 5'i (%50,0) 3 kardeş ve 1'i (%10,0) dört kardeş; kontrol grubunun da 2'si (%18,2) tek çocuk, 1'i (%9,1) 2 kardeş, 5'i (%45,5) 3 kardeş, 2'si (%18,2) 4 kardeş; 1'i de (%9,1) 6 kardeştir (Tablo 5).

Tablo 5. Kardeş sayısı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tek Çocuk	-	-	1	10	2	18,2
2 kardeş	10	90,9	3	30	1	9,1
3 kardeş	-	-	5	50	5	45,5
4 kardeş	1	9,1	1	10	2	18,2
6 kardeş	-	-	-	-	1	9,1
Toplam	11	100	10	100	11	100

Psikodrama grubunun annelerinin 2'si (%18,2) 35 yaş ve altı, 9'u (%81,8) 36 ve üstü; BDT grubunun tamamı (%100,0) 36 yaş ve üstü; kontrol grubunun 2'si (%18,2) 35 ve altı, 9'u (%81,8) 36 ve üstü yaş grubundadır (Tablo 6).

Tablo 6. Annenin yaşı için değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
35 ve altı	2	18,2	-	-	2	18,2
36 ve üstü	9	81,8	10	100	9	81,8
Toplam	11	100	-	-	11	100

Psikodrama grubundaki çocukların annelerinin 1'i (%9,1) ilkokul, 2'si (%18,2) ortaokul, 7'si (%63,6) lise, 1'i (%9,1) lisansüstü düzeyde; BDT grubunun 3'ü (%30,0) ilkokul, 2'si (%20,0) ortaokul, 3'ü (%30,0) lise, 2'si (%20,0) üniversite düzeyinde; kontrol grubunun 4'ü (%36,4) ilkokul, 4'ü (%36,4) ortaokul, 2'si (%18,2) lise, 1'i de (%9,1) üniversite düzeyinde eğitim almıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Annenin eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlkokul	1	9,1	3	30	4	36,4
Ortaokul	2	18,2	2	20	4	36,4
Lise	7	63,6	3	30	2	18,2
Üniversite	-	-	2	20	1	9,1
Lisansüstü	1	9,1	-	-	-	-
Toplam	11	100	10	100	11	100

Psikodrama, BDT ve kontrol grubunun babalarının tamamı (%100,0) 36 ve üstü yaş grubundadır (Tablo 8).

Tablo 8. Babanın yaşı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
35 ve altı	-	-	-	-	-	-
36 ve üstü	11	100	11	100	11	100
Toplam	11	100	11	100	11	100

Psikodrama grubunun babalarının 1'i (%9,1) ilkokul, 6'sı (%54,5) lise, 2'si (%18,2) üniversite, 2'si (%18,2) lisansüstü düzeyde; BDT grubunun 1'i (%10,0) ilkokul, 3'ü (%30,0) lise, 6'sı (%60,0) üniversite düzeyinde; kontrol grubunun 3'ü (%27,3) ilkokul, 2'si (%18,2) ortaokul, 2'si (%18,2) lise, 4'ü de (%36,4) üniversite düzeyinde eğitim almıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Babanın eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlkokul	1	9,1	1	10	3	27,3
Ortaokul	-	-	-	-	2	18,2
Lise	6	54,5	3	30	2	18,2
Üniversite	2	18,2	6	60	4	36,4
Lisansüstü	2	18,2	-	-	-	-
Toplam	11	100	10	100	11	100

Psikodrama, BDT ve kontrol gruplarının yıl cinsinden özel okulda eğitim görme süresi değişkenine ait en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Kaç yıldır özel okulda eğitim gördüğü süre değişkeni için ortalama ve sapma değerleri

Gruplar	N	min	Max	$\bar{X}$	Ss
Psikodrama	11	2	10	3,82	2,68
BDT	10	2	8	3,8	1,81
Kontrol	11	1	11	3,27	2,8

BDT grubunda 1 kişi (%10,0); kontrol grubunda da 3 kişi (%27,3) daha önce psikiyatrik veya psikolojik bir destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Psikodrama grubundaki hiçbir çocuk (%100,0) daha önce böyle bir destek almamıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Daha önce psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	-	-	1	10	3	27,3
Hayır	11	100	9	90	8	72,7
Toplam	-	-	10	100	11	100

Psikodrama ve BDT grubunun tamamı (%100,0) daha önce sınav kaygısı konusunda psikiyatrik veya psikolojik bir destek almazken; kontrol grubunda 1 kişi (%9,1) sınav kaygısı konusunda psikiyatrik veya psikolojik bir destek aldığını ifade etmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Daha önce sınav kaygısı ile ilgili psikiyatrik veya psikolojik bir destek alıp almadığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	-	-	-	-	1	9,1
Hayır	11	100	11	100	10	90,9
Toplam	-	-	-	-	11	100

Psikodrama grubunun 5'i (%45,5) sınava girerken yaşadığı kaygı düzeyi için “sınavdan önce heyecanlanıyorum kısa süre sonra heyecanım geçiyor” derken, BDT grubunda bu sayı 3 kişi (%30,0), kontrol grubunda 5 kişi bu cevabı vermiştir (%45,5)dir. Sınava girerken yaşadığı kaygı düzeyi için “Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ama sınavı tamamlayabiliyorum” cevabını verenlerin sayısı psikodrama grubunda 3 kişi (%27,3) BDT grubunda 6 kişi (%60,0), kontrol grubunda da 1 kişi (%9,1)'dir. “Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ve sınavı tamamlayamıyorum” ifadesine psikodrama grubunun 3'ü (%27,3) BDT grubunun 1'i (%10,1), kontrol grubundan da 4 kişi (%36,4) katılmışlardır. “Sınavlara girerken heyecanım yok” cevabını da sadece kontrol grubundan 1 kişi (%8,3) işaretlemiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Sınava girerken yaşadığı algılanan kaygı düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Psikodrama		BDT		Kontrol	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınavlara girerken heyecanım yok	-	-	-	-	1	9,1
Sınavdan önce heyecanlanıyorum kısa süre sonra heyecanım geçiyor	5	45,5	3	30	5	45,5
Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ama sınavı tamamlayabiliyorum	3	27,3	6	60	1	9,1
Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ve sınavı tamamlayamıyorum	3	27,3	1	10	4	36,4
Toplam	11	100	10	100	11	100

Araştırma Hipotezlerine ilişkin Karşılaştırma Analizleri

Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 öntest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark tüm puanlar açısından anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu bulgular, uygulamalar öncesinde tüm grupların bağımlı değişkenler açısından benzer durumda olduklarını vurgulamaktadır (Tablo 14).

Tablo 14. Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest karşılaştırmaları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sınav Kaygısı	Psikodrama	11	14,27	0,96	2	0,62
	BDT	10	17,85			
	Kontrol	11	17,5			
	Toplam	32				
Duyuş	Psikodrama	11	15,45	0,32	2	0,854
	BDT	10	16,35			
	Kontrol	11	17,68			
	Toplam	32				
Kuruntu	Psikodrama	11	14,36	1,39	2	0,5
	BDT	10	19,15			
	Kontrol	11	16,23			
	Toplam	32				
Stai-1	Psikodrama	11	16,59	1,42	2	0,493
	BDT	10	19			
	Kontrol	11	14,14			
	Toplam	32				
Stai-2	Psikodrama	11	14,14	1,08	2	0,583
	BDT	10	17,9			
	Kontrol	11	17,59			
	Toplam	32				

Psikodrama grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, stai-1 ve stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları için yapılan Wilcoxon testi sonucunda sınav kaygısı ($z=-2,94$; $p<,01$), duyuş ($z=-2,94$; $p<,01$), kuruntu ($z=-2,94$; $p<,01$), stai-1 ($z=-1,96$; $p<,05$), puanları için öntest sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Psikodrama çalışması ile sınav kaygısı, duyuş, kuruntu ve stai-1 puanlarını anlamlı şekilde azaltmıştır. Stai-2 ($z=-,31$; $p>,05$), puanları içinse ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Psikodrama grubu için yapılan çalışma sonucunda stai-2 puanı için anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Psikodrama grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-son test karşılaştırmaları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Sınav Kaygısı	Azalanlar	11	6	66	-2,94	0,003
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
Duyuş	Azalanlar	11	6	66	-2,94	0,003
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
Kuruntu	Azalanlar	11	6	66	-2,94	0,003
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
Stai-1	Azalanlar	10	5,5	55	-1,96	0,049
	Artanlar	1	11	11		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
Stai-2	Azalanlar	6	6,08	36,5	-0,31	0,755
	Artanlar	5	5,9	29,5		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

BDT grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, stai-1 ve stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları için yapılan Wilcoxon testi sonucunda sınav kaygısı ($z=-2,67$; $p<,01$), duyuş ($z=-2,55$; $p<,05$) ve kuruntu ($z=-2,52$; $p<,01$) puanları için öntest sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışma BDT grubunda sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu puanlarını anlamlı şekilde azaltmıştır. Öte yandan Stai-1 ($z=-,18$; $p>,05$), Stai-2 ($z=-,12$; $p>,05$), puanları açısından ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. BDT grubu için yapılan çalışma ile stai-1 ve stai-2 puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Tablo 16).

Tablo 16. BDT grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için ön test-son test karşılaştırmaları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Sınav Kaygısı	Azalanlar	9	5	45	-2,67	0,008
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Duyuş	Azalanlar	8	5,5	44	-2,55	0,011
	Artanlar	1	1	1		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Kuruntu	Azalanlar	8	4,5	36	-2,52	0,012
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	2				
	Toplam	10				
Stai-1	Azalanlar	4	6	24	-0,18	0,858
	Artanlar	5	4,2	21		
	Eşit	1				
	Toplam	10				
Stai-2	Azalanlar	4	5,38	21,5	-0,12	0,906
	Artanlar	5	4,7	23,5		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Kontrol grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, stai-1 ve stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları için yapılan tüm puanlar açısından öntest sontest ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (Tablo 17).

Tablo 17. Kontrol grubu sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için öntest-sontest karşılaştırmaları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Sınav Kaygısı	Azalanlar	4	2,5	10	-1,83	0,068
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	7				
	Toplam	11				
Duyuş	Azalanlar	4	3,5	14	-1,75	0,08
	Artanlar	1	1	1		
	Eşit	6				
	Toplam	11				
Kuruntu	Azalanlar	3	2	6	-1,6	0,109
	Artanlar	0	0	0		
	Eşit	8				
	Toplam	11				
Stai-1	Azalanlar	8	5,06	40,5	-1,33	0,184
	Artanlar	2	7,25	14,5		
	Eşit	1				
	Toplam	11				
Stai-2	Azalanlar	5	5,8	29	-0,77	0,439
	Artanlar	4	4	16		
	Eşit	2				
	Toplam	11				

Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 sontest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda sınav kaygısı ($\chi^2=12,23$; $p<,01$), duyuş ($\chi^2=10,78$; $p<,01$), kuruntu ($\chi^2=8,13$; $p<,05$), stai-1 ($\chi^2=7,49$; $p<,05$), puanları için sontest ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Uygulanan psikodrama ve BDT çalışmaları sonucunda, her iki çalışma grubunda da sınav kaygısı, duyuş, kuruntu ve stai-1 puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı şekilde azaltmıştır. Her iki çalışma grubu Stai-2 ($\chi^2=2,63$; $p>,05$), puanları açısından karşılaştırıldığında ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamış ve stai-2 puanı için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Sınav kaygısı, duyuş, kuruntu, Stai-1 ve Stai-2 puanları için sontest karşılaştırmaları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Sınav Kaygısı	Psikodrama	11	9,45	12,23	2	0,002
	BDT	10	16,65			
	Kontrol	11	23,41			
	Toplam	32				
Duyuş	Psikodrama	11	9,64	10,78	2	0,005
	BDT	10	17,25			
	Kontrol	11	22,68			
	Toplam	32				
Kuruntu	Psikodrama	11	11,18	8,13	2	0,017
	BDT	10	15,8			
	Kontrol	11	22,45			
	Toplam	32				
Stai-1	Psikodrama	11	13,27	7,49	2	0,024
	BDT	10	13,64			
	Kontrol	11	23,2			
	Toplam	32				
Stai-2	Psikodrama	11	15,09	2,63	2	0,268
	BDT	10	14,32			
	Kontrol	11	20,45			
	Toplam	32				

BÖLÜM IV.

TARTIŞMA

5.1 Araştırma Bulguların Tartışılması

Çalışmamızda, psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını ve durumluluk kaygısını azaltırken, süreklilik kaygısı üzerinde etkili olmadığı; Bilişsel davranışçı tekniklerle (BDT) yapılan psikolojik danışma uygulamalarının ise, öğrencilerin sınav kaygısını azalttığı, ancak süreklilik ve durumluluk kaygısını düşürmediği bulunmuştur. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan psikolojik danışma uygulamalarının sınav kaygısı ve durumluluk kaygısı üzerinde bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan psikolojik danışma uygulamalarına göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise, sınav kaygısı, süreklilik ve durumluluk kaygıları öntest ve sontest karşılaştırmalarında bir farklılık saptanmamıştır.

Çalışmamızdaki psikodrama grubu 11 kişiden, BDT grubu 10 kişiden ve kontrol grubu 11 kişiden oluşturulmuştur. Çalışmamızın denekleri, sınav kaygısı ve durumluluk-süreklilik puanı yüksek olan çocuklar arasından gönüllülük esasına göre seçilmiş ve kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok katılmaya istekli olmuştur. Bu nedenle her üç grupta da kızların sayısı, erkeklerin sayısından daha fazla olmuş ve cinsiyet sayısı eşitlenememiştir. Alan yazın incelendiğinde, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek bulunduğu araştırmalar yaygınlık göstermektedir (Tekbaş, 2009, Güler, 2012, Aslan, 2005, Hembree, 1988). Gruplardaki yaş ortalaması ise; psikodrama grubu 15 yaş 6 ay, BDT grubu 16 yaş 6 ay, kontrol grubu 16 yaş şeklinde olmuştur. Gruplar, aradaki yaş farkının az olması ve herhangi bir merkezi sınava hazırlanmaması kriterleri gözetilerek, onuncu ve onbirinci sınıfa devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Çocukların ortalama 2±2 kardeşi vardır. Bu da TÜİK'in verileri ile uyumludur (TÜİK, 2014). Annelerin yaş ortalamaları 36 yaş ve üstüdür. Annelerin eğitim durumunu ilkökul-ortaokul-lise mezunu şeklinde olduğu görülmüştür. Tüm gruplar için babaların tamamı 35 yaş ve üstü, babanın eğitim durumu da ortalama lise ve üniversite olduğu görülmüştür. Anne babaların eğitim düzeyleri TÜİK'in verilerine göre Türkiye ortalaması üzerindedir (TÜİK, 2014). Babaların eğitim düzeyi annelere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Araştırmamız, Tekbaş'ın (2009) sınav kaygısını etkileyen etmenlerle ilgili yaptığı araştırmasıyla babaları eğitim düzeyi açısından paralellik göstermiştir. Tekbaş (2009), Alyaprak (2006) sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarında, babanın eğitim düzeyi ile sınav kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygısının azaldığını göstermişlerdir. Bu araştırmacının bulguları ile farklılaşmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin özel okulda öğrenim görmeleri dolayısıyla sosyoekonomik düzeyinin

yüksek olduğu bir okuldan seçilmiş olması nedeniyle olabilir. Denek seçimi için yapılan ölçek değerlendirmesinin sonuçlarına göre 32 sayıda öğrencinin kaygı düzeyinin yüksek bulunmuş, ancak öğrencilerden alınan geri bildirimlere göre, bir kişi hariç hiçbir öğrenci daha öncesinde sınav kaygısı ile ilgili psikolojik ya da psikiyatrik bir destek almamıştır. Bu durum, kaygı ile ilgili ebeveynlerin ve öğretmenlerin yönlendirici olmaları açısından bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündürmüştür.

Araştırmamızın yöntemiyle benzerlik gösteren Kipper ve Giladi (1978) 36 öğrenci ile yaptığı çalışmada, psikodrama tekniğinin sınav kaygısı üzerinde sistematik duyarsızlaştırma tekniği ile benzer derecede etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bu bulgular bizim çalışmamızın sonuçları ile uyumludur. Ancak Kipper ve Gialdi'nin çalışmasında davranışçı tekniklerden sadece sistematik duyarsızlaştırma tekniği kullanılmıştır. Bizim çalışmamızda ise, bilişsel davranışçı tekniklerin çoğu kullanılmıştır. Bu açıdan çalışmamız teknik açıdan daha kapsamlı bir araştırmadır. Çalışmamızla benzer şekilde ön test ve son test değerlendirmeleri ile çalışan Şenkal (2007), Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlanan ergenlerin sınav kaygısı ile baş etmesinde psikodramanın sınav kaygısını azalttığını bildirmiştir. Benzer şekilde Ünder (2006), Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına (OKS) hazırlanan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının; Şen (2007), Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) hazırlanan gençlerin sınav kaygılarının psikodrama teknikleri ile azaldığını bildirmişlerdir. Ancak bu araştırmalarda sadece psikodrama teknikleri kullanılmış ve sonuçlar kontrol grupları ile karşılaştırılmıştır. Aslan Dikme (2008), ön test ve son test uygulaması yapmadan, sadece grup üyelerinin geri bildirimleri ve kendi gözlemleri ile değerlendirdiği bir çalışmada, üniversite sınavına hazırlanan sınav kaygısı yaşayan ergenlerde psikodramanın sınav kaygısı yaşayan bireylerde uygulanabilir ve yararlanılabilir bir psikoterapi yöntemi olduğunu bildirmiştir. Çalışmamız, araştırmamızın sonuçlarını destekleyen bu çalışmalardan yöntem olarak daha kapsamlı bir çalışmadır.

Bütün bu araştırma bulguları psikodrama tekniklerinin sınav kaygısını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azaltacaktır hipotezini destekler niteliktedir.

Çalışmamızda, psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan psikolojik danışma uygulamalarının, öğrencilerin durumluluk kaygısını azalttığı, ancak süreklilik kaygısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Durumluluk kaygısı, farklı şiddette olabilen, zamana göre değişebilen, duruma bağlı ve strese karşı oldukça duyarlı kaygı olarak tanımlanmaktadır (Tobias ve Held, 1972). Süreklilik kaygısı ise, uzun süreli bir kaygıdır. Bireyin kaygıya yatkınlığı söz konusudur (Öner ve LeCompte, 1983). Çalışmamızda süre ve konu sınırlandırılmıştır. Belirlenen zamanda, tanımlanan konuya yönelik çalışma yapılmıştır. Psikodrama uygulamasının süreklilik kaygısı üzerine etkili olmayışı bu nedenlerle olabilir. Kipper ve Ritchie (2003), 25 deneysel çalışmayı değerlendiren bir meta-analizde, psikodramanın farklı kaygılar üzerinde şimdiye kadar raporlanmış psikoterapi tekniklerine kıyasla aynı ya da daha etkin olduğunu

bildirmişlerdir. Weiser (2007) psikodrama kullanıldığı 52 çalışmanın meta-analizinde, psikodramanın kaygı bozukluklarında etkili olduğunu göstermiştir. Ancak bu meta-analizlerde, kaygıda genel bir azalmadan bahsedilmiş, süreklilik kaygısı üzerine spesifik bir değerlendirme bildirilmemiştir. Sonuç olarak psikodrama teknikleri kaygıyı azaltmaktadır. Ulaşılabilen alan yazında psikodramanın durumluluk ve süreklilik kaygısı üzerine etkisini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmaların bulguları psikodrama tekniklerinin grupta yer alan öğrencilerin durumluluk kaygıları üzerinde etkili olacak denencesini desteklerken, süreklilik kaygısı üzerinde etkili olacak hipotezini desteklememiştir. Süreklilik kaygısı ile ilgili kurduğumuz hipotezimizin doğrulanmamasının diğer bir nedeni de öğrencilerin ailelerinden ders başarıları ile ilgili gördükleri baskı olabilir. Grup süresince, öğrenciler ebeveynlerinin kendilerinden ders ve üniversite ile ilgili beklentilerinin olduğu, özel bir okulda öğrenim imkanı sağladıklarından dolayı başarı beklentisinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hem üniversite hem de aile beklentisinin süreklilik kaygısının yüksek olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmasının yapılmaması çalışmamızın bir eksiği olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamızda, BDT ile yapılan psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısını azalttığı görülmüştür. Araştırmamızla benzerlik gösteren Lofti ve ark. nın (2011) bir çalışmada, Meichenbaum'un BDT teknikleri kullanılmış ve liseli kız öğrencilerin sınav kaygısı belirtilerinin azaldığı ve lise öğrencilerinin okul performansının arttığı göstermişlerdir. Tenenbaum (2012), sınav kaygısı yaşayan 3. sınıf çocuklarda BDT kullanılarak bir grup çalışması yapmış ve BDT'nin sınav kaygısını azalttığını göstermiştir. Bir meta-analiz çalışmada Embse, Barterian ve Segool (2013), çocuklar ve ergenlerde sınav kaygısına yönelik 2000 ile 2010 arasında yapılan araştırmaları değerlendirmiş ve sınav kaygısının azaltılmasında BDT'nin etkin bir yöntem olduğunu bildirmişlerdir. Üniversite öğrencileri ile çalışan Zarei ve ark (2010) ve Damer ve Melendres (2011) davranışçı, bilişsel ve bilişsel davranışçı grup rehberliği metotlarının öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada etkin olduğunu bildirmişlerdir. Sınav kaygısına yönelik daha ayrıntılı bir değerlendirme yapan Bozanoğlu (2005), sene tekrarı yapan öğrencilerde BDT'ye dayalı grup rehberliğinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırmış ve BDT yaklaşımın etkili olduğunu sunmuştur. Koruklu ve ark (2002), ÖSS öncesinde ortaya çıkan sınav kaygısıyla başa çıkmada için "sınav kaygısı ile başa çıkma programını" etkisini incelemiş ve BDT tekniklerinin sınav kaygısında etkili bir teknik olduğunu görmüşlerdir. Farklı bir değerlendirmenin yapıldığı Saraladevi (2013)'nin bir çalışmada, yüksek sınav kaygısı olan lise öğrencilerine uygulanan BDT'nin öğrencilerin beyinlerindeki EEG dalgalarının seyri ve nörotransmitter değerleri üzerindeki etkisini incelemiş ve BDT'nin sınav kaygısında etkili olduğunu bildirmiştir. Can, Dereboy ve Eskin (2012)'de 16- 22 yaş arasında 50 öğrenciyi değerlendirdikleri bir çalışmada, yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında davranışçı

terapisiyle, sistematik duyarsızlaştırma (SD), bilişsel terapisinin (bilişsel yeniden yapılandırma) etkinliğinin karşılaştırılmasını incelemiştir. BDT'nin sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel bilişenlerini tedavi etmede eşit olarak etkili olduğu görülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları bizim çalışmamızla uyumlu olarak BDT'nin sınav kaygısını azaltmada etkin bir yöntem olduğunu göstermekte ve BDT ile ilgili kurduğumuz hipotezimizi desteklemektedir.

Çalışmamızda BDT tekniklerinin öğrencilerin durumluluk kaygılarını azaltmada etkili olmadığı görülmüş olup bununla ilgili kurduğumuz hipotez de doğrulanmamıştır. Araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak Züleyhan'ın (1979) bir çalışmada ve Yavuzer ve ark. nın (2010) bildirdiği bir başka çalışmada, BDT'nin durumluluk kaygısı üzerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı şiddette olabilen, zamana ve duruma bağlı değişen, strese karşı oldukça duyarlı olan durumluluk kaygısı sınav gibi yüksek stres oluşturan bir durumda artmaktadır (Tobia ve Held, 1972). Çalışmamızda BDT ile çalışılan gruba son test uygulamasının, araştırmacının kontrolü dışında, öğrencilerin çok önem verdiği fizik sınavının öncesine denk gelmiş olmasının, bu grupta durumluluk kaygısının düşmemesinin nedeni olabileceği düşünülmüştür. Grup üyeleri, grup çalışması süresince, genel olarak fizik dersinin en başarısız oldukları ders olduğu ile ilgili paylaşımlarını dile getirmişlerdir. Bu durum çalışmamızın bir eksikliği olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmamızda BDT tekniklerinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin süreklilik kaygılarının azalmadığı görülmüş ve çalışmanın başında kurduğumuz hipotezimiz doğrulanmamıştır. Koruklu ve ark (2006) ve Yavuzer ve ark. nın (2010) bildirdiği çalışmalarda, araştırmamızın sonuçları ile benzer şekilde bilişsel-davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışmanın sürekli kaygıyı azaltmada etkili olmadığını bulunmuştur. Benzer şekilde Çivitici (2005), akılcı duygusal eğitimin, ilköğretim yedinci sınıfa giden öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili olmadığını bildirmiştir. Sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna bireyin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama denilmektedir (Öner ve Le Compte, 1985). Sürekli Kaygı Envanteri, bireyin yaşadığı her ortamda kendini ortaya koyan kaygı düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır (Tobias ve Held, 1972). Araştırmamızda, bireylerin sadece bir durum karşısında (sınav kaygısı) yaşadıkları kaygıyla başa çıkma üzerinde odaklanılmış ve çocukların yaygın olarak yaşadıkları sürekli kaygıları ile başa çıkma konusunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ayrıca BDT grubunda bulunan öğrenciler önümüzdeki yıl olacak olan üniversite sınavlarına hazırlandıkları için genel kaygılarının yüksek olabileceği düşünülmüştür. Bu durum, her ne kadar araştırmamızın sonuçları ile uyumlu alan yazında yukarıda sunulan sonuçlar bildirilse de BDT tekniklerinin uygulandığı deney grubunda Sürekli Kaygı Envanteri ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasının nedeni olabilir.

Çalışmamızın beşinci hipotezi BDT tekniklerinin uygulandığı grubun psikodrama tekniklerinin kullanıldığı gruba kıyasla, sınav kaygısı ve durumluluk-süreklilik kaygısı üzerinde

daha etkili olacağı beklentisi ile kurulmuştur. Sonuçlarda ise, psikodrama tekniklerinin BDT tekniklerine göre sınav kaygısı ve durumluk kaygısının azalmasında daha etkili olduğu görülmüştür. Bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan grup çalışmalarının daha yapılandırılmış ve tekniklerin genelde kaygı bozuklukları üzerinde çok sayıda araştırmalarda denenmiş olduğu görülmüş ve bu terapi yönteminde inançların üzerinde durularak grup üyelerine öğretilmesi ortamı oluşturulduğu için yaşantısal olan ve daha spontan gelişen psikodramaya göre daha etkili olabileceği düşünülmüştür.

Kipper ve Giladi (1978) psikodramanın, BDT tekniği ile benzer şekilde sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu söylemişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, psikodrama uygulamaları ile DBT uygulamalarını karşılaştıran bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Sınav kaygısına yönelik yaklaşımların çoğunda, danışanın kendisinde endişeye neden olan faktörlerle başarılı bir şekilde yüzleşebilmesi için gerekli olan ortam hazırlanmaktadır. Bu ortam davranışçı yaklaşım dışında başka yaklaşımlar sayesinde de sağlanabilir ve psikodramanın bu yöntemlerden biri olduğu bildirilmektedir (Kipper ve Giladi, 1978). Psikodrama, teorik açıdan davranışçı terapiden farklıdır. Ancak pratikte incelendiğinde, yukarıda bahsedilen kaideye uygun teknikler kullanılmaktadır. Psikodrama tedavisi çevresel ve psikolojik realitelere benzer şartların oluşturmasını esas alır. Bu benzer şartlarda, danışanlar geçmişin, şu anın, geleceğin ve hatta istedikleri zamanın veya durumun davranışlarını sergileyebilirler. Bu korunaklı ortamda danışanlar, daha rahat hareket edebilir ve şimdiye kadar korktukları durumlarla yüzleşebilirler. Psikodramada danışanlardan anılarını kullanmaktan ziyade içlerinden gelerek hareket etmeleri istenir. Bu içinden gelerek hareket etme/kendiliğindenlik, bireylere yeni ortamlara/durumlara karşı hem de eski ortamlara karşı yeni ve uygun tepkiler geliştirebilmeyi sağlar. En iyi bilinen teknikler boş sandalye, eşleme ve rol değiştirmedir. Psikodrama, aşırı kaygılı tepkilerin verildiği durumlarda kullanılabilecek etkili bir yöntemdir şeklinde açıklanabilir (Sprague, 2013, Kipper ve Giladi, 1978, Blatner, 2002). Çalışmamızda psikodramanın daha etkili bir sınav kaygısı azaltma yöntemi olarak ortaya çıkmasının nedeninin psikodrama uygulamaları sürecinde yaşanan yaşantıların grup üyelerinin bilişsel arka planlarının davranışsal deneyimlerine dönüşerek soruna çözüm bulmasıyla ilgili olabileceği düşünülmüştür. Züleyman (1979) yılında yaptığı araştırmada lise öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik (BT), BDT ve (SD) tedavi tekniklerini karşılaştırmıştır ve en etkin terapi tekniğinin BDT olduğunu, sonrasında en etkili yöntemin bilişsel terapi olduğu bildirmiştir. Çalışmada, hem SD uygulanan grupta ve hem de kontrol grubunda, sınav kaygılarında düşüş gözlenmesine rağmen, anlamlı olmadığı görülmüştür. Züleyman, BDT'nin uygulandığı gruptaki öğrenciler arasında çok kuvvetli bir etkileşim yaşandığını, bu nedenle sınav kaygısının diğer gruplara göre anlamlı düşüşünün nedeninin, sadece terapiden mi kaynaklandığı yoksa grup kohezyonunun mu bu sonuçta etkili olduğunu netleştiremediklerini belirtmiştir. Bizim araştırmamızda, psikodrama ve BDT grubunda yer alan öğrenciler random dağıtılmış olmasına rağmen uygulama sürecinde psikodrama

grubunda yer alan öğrencilerin süreçte daha dinamik ve aktif oldukları, süreci daha çok sahiplendikleri, hatta grubun planlanan tarihten öteye uzatılmasını talep ettikleri görülmüştür. Buna karşın BDT grubunda yer alan öğrenciler daha monoton bir tavır sergilemiş, daha çok görev bilinciyle gruba katılmışlar, verilen ödevleri çoğunlukla yapmamışlar ve direnç gösterdikleri görülmüştür. Bu gruptaki öğrencilerde, psikodrama grubundaki öğrenciler gibi aidiyet duygusu yaşamadığı gözlemlenmiştir. BDT grubundaki öğrencilerin sınav kaygısının, psikodrama grubundakilere kıyasla daha az düşmesinde, bu dinamiklerinin ve grup sürecinin etkili olabileceği düşünülmüştür.

5.2 Araştırmamızın Kısıtlılıkları ve Öneriler

Çalışmamızda; uygulama takviminin deney gruplarında dış faktörler açısından farklı değişkenlerden etkilenmesi, gruplar arasında motivasyon farkı olabileceğinin önceden tahmin edilip araştırmaya katılım açısından öncesinde bireysel görüşmelerin yapılmamış olması çalışmamızın eksiklikleri olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmamızda sadece sınav kaygısı üzerine öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Kaygıyı oluşturan etmenlerden birinin de ebeveynlerin tutumlarının etkili olduğu göz önüne alındığında ebeveynlere yönelik grup çalışmalarının çocukların sınav kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülerek bu tür çalışmaların yapılmasının alana daha çok katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışmamızda, iki ayrı deney grubu üzerinde farklı yöntemler test edilmiş ve karşılaştırma yapılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda psikodrama eğitimi almış ve bilişsel davranışçı teknikleri iyi bilen ve kullanabilen profesyonellerin, bilişsel davranışçı teknikler ve psikodramayı birleştirerek tek grup üzerinde çalışıp sınav kaygısı üzerine etkileri değerlendirilebilir. Alan yazına bakıldığında da Treadwell, Kumar ve Wright (2002), Hamamcı (2002), Hamamcı (2006)'nın bilişsel davranışçı terapi ve psikodramanın entegre edildiği çalışmaların çok etkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan birbirini tamamlayıcı çalışmaların uygulanması daha etkili olabilir.

Araştırmamızda, iki deney grubunun (psikodrama ve bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan gruplar) sınav kaygısı ve süreklilik-durumluluk kaygısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda, sınav kaygısı ile birlikte problem çözme becerileri değerlendirilebilir.

Kaygının çok küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarak çocukları etkilediği bilinmektedir. Çalışmamızda 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Daha küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmaların daha etkin olabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada, uygulamaların bitiminden sonra izleme ölçümü alınmamıştır. İzleme ölçümlerinin alındığı ve uygulamaların çocukların davranışlarındaki değişikliklerle ilgili karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmaların alana katkısı olabilir.

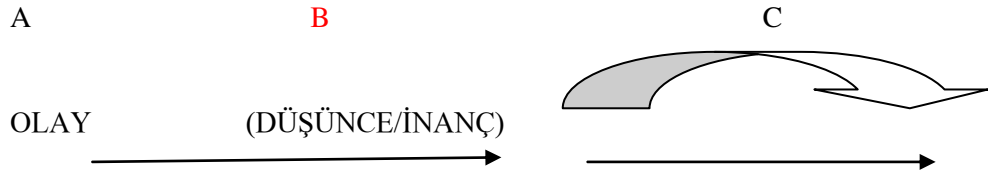
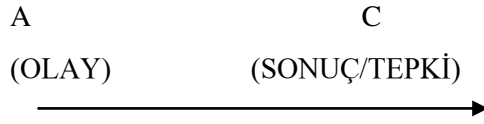
Çalışmamız sırasında öğretmenlerin çocuklardaki sınav kaygıları ile ilgili bilgi sahibi olmalarına yönelik standart bir ölçüm yapılmamış ancak araştırmacının ikili görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin “çocuklarda sınav kaygısı nedir?”, “nasıl gözlemlenir?” “neler yapılabilir?” gibi konularda bilgilerinin yeterli olmadığı izlenimi edinilmiştir. Bu gözlemden hareketle, öğretmenlerin “sınav kaygısı” konusunda bilgilendirilmesi, öğrencilere nasıl yaklaşımları ve davranışları gerektiği hakkında eğitim almaları uygun olabilir. Bu çalışmalar, ilgili uzmanlar ve okul rehberlik servislerinin işbirliği ile hizmet içi eğitimler kapsamında gerçekleştirilebilir.

5.3 Sonuç

İki deney grubu ve bir kontrol grubu ile yürütülen çalışmamızın sonucunda, psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısı, duyuş, kuruntu ve durumluluk kaygılarını azalttığı, sürekli kaygı üzerinde etkili olmadığı; BDT uygulanan grupta psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin sınav kaygısı, duyuş, kuruntu üzerinde etkili olduğu ancak durumluluk ve sürekli kaygıyı azaltmadığı görülmüştür. Psikodrama tekniklerinin sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu ve durumluluk kaygı üzerinde, bilişsel davranışçı tekniklerin uygulanmasına göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu alanda yapılacak daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır.

EKLER

EK-1: A-B-C ŞEKLİ



EK-2 Otomatik Düşünce Kayıt Formu

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYDI FORMU			
Tarih	Olay/Durum	Duygu (lar)	Otomatik Düşünce

EK-3 Otomatik Düşüce İnceleme Formu

Olay Tetikleyici	Duyumlar Duygular	Otomatik Düşünceler	Düşünce İşleme Özellikleri	Davranışlar	Otomatik Düşünce ile İlgili İncelemeler	Gerçekçi İlgili Düşünceler	Yeni Duygu Sonuç

EK-4 Demografik Bilgi Formu

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Sınıfı/Şubesi:

Kardeş Sayısı:

Annenin Yaşı:

Annenin Mezuniyeti:

Babanın Yaşı:

Babanın Mezuniyeti:

Kaç Yıldır Özel Okulda Eğitim Görüyorsun?

Daha Önce Psikiyatrik ya da Psikolojik Destek Aldın mı?

Evet

Hayır

Daha Önce Sınav Kaygısı ile İlgili Psikiyatrik ya da Psikolojik Destek Aldın mı?

Evet

Hayır

Sınavlara girerken yaşadığın heyecanı derecelendirir misin?

(0) Sınavlara girerken heyecanım yok

(1) Sınavdan önce heyecanlanıyorum kısa süre sonra heyecanım geçiyor.

(2) Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ama sınavı tamamlayabiliyorum.

(3) Sınavdan önce ve sınav esnasında heyecanım devam ediyor ve sınavı tamamlayamıyorum.

EK-5 SINAV TUTUM ENVANTERİ

YÖNERGE: Aşağıda insanların kendilerini tanıtmada kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunları okuyun ve genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin karşısındaki rakamı (dereceyi) daire içine alınız. Burada doğru ya da yanlış yoktur. İfadeler üzerinde fazla düşünmeden, yazılı ve sözlü sınavlarda kendinizi nasıl hissettiğinize en uygun olan cevabı veriniz.

	Test Maddeleri	Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim				
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımla olumsuz etkiler				
3	Önemli sınavlarda donup kalırım				
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam				
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar karışır				
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim				
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim				
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur				
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlarda bile, kendimi oldukça sinirli hissedirim				
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öyle gerilir ki midem bulanır				
11	Sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum				
12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim				
13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim				
14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım				
15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemelirini isterdim				
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim				
17	Sınavlar sonrasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam				
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim				
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım, fakat yapamam				
20	Sınav sırasında öyle sinirli olurum ki, aslında bildiğim şeyleri bile unuturum				

EK-6 Durumluluk Kaygı Ölçeği (STAI-1 FORM TX – I)

İsim:..... Cinsiyet:.....

Yaş:..... Meslek:.....

Tarih:...../...../.....

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	1.1 Şu anda sakinim	-1	-2	-3	-4
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	-1	-2	-3	-4
3.	Su anda sinirlerim gergin	-1	-2	-3	-4
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	-1	-2	-3	-4
5.	Şu anda huzur içindeyim	-1	-2	-3	-4
6.	Şu anda hiç keyfim yok	-1	-2	-3	-4
7.	Başına geleceklerden endişe ediyorum	-1	-2	-3	-4
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	-1	-2	-3	-4
9.	Şu anda kaygılıyım	-1	-2	-3	-4
10.	Kendimi rahat hissediyorum	-1	-2	-3	-4
11.	Kendime güvenim var	-1	-2	-3	-4
12.	Şu anda asabım bozuk	-1	-2	-3	-4
13.	Çok sinirliyim	-1	-2	-3	-4
14.	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	-1	-2	-3	-4
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	-1	-2	-3	-4
16.	Şu anda halimden memnunum	-1	-2	-3	-4
17.	Şu anda endişeliyim	-1	-2	-3	-4
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	-1	-2	-3	-4
19.	Şu anda sevinçliyim	-1	-2	-3	-4
20.	Şu anda keyfim yerinde.	-1	-2	-3	-4

EK-7 Süreklilik Kaygı Ölçeği (STAI-2 FORM TX – 2)

İsim:..... Cinsiyet:.....

Yaş:.....

Meslek:.....

Tarih:...../...../.....

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	-1	-2	-3	-4
22	Genellikle çabuk yorulurum	-1	-2	-3	-4
23	Genellikle kolay ağlarım	-1	-2	-3	-4
24	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	-1	-2	-3	-4
25	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	-1	-2	-3	-4
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	-1	-2	-3	-4
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	-1	-2	-3	-4
28	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	-1	-2	-3	-4
29	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	-1	-2	-3	-4
30.	Genellikle mutluyum	-1	-2	-3	-4
31	Her şeyi ciddiye alırım ve endişelenirim	-1	-2	-3	-4
32	Genellikle kendime güvenim yoktur	-1	-2	-3	-4
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	-1	-2	-3	-4
34	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	-1	-2	-3	-4
35	Genellikle kendimi hüznü hissedirim	-1	-2	-3	-4
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	-1	-2	-3	-4
37	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	-1	-2	-3	-4
38	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	-1	-2	-3	-4
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	-1	-2	-3	-4
40	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	-1	-2	-3	-4

EK-8: İzin Belgesi



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/44/1651078

24/04/2014

Konu: Araştırma (Necla TAŞPINAR GÖVEÇ)

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)**

İlgi: a) 04.04.2014 tarih ve 04 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 22.04.2014 tarih ve 1634598 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Necla TAŞPINAR GÖVEÇ 'in *"Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Ergenler Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması"* konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 177e-cfe6-3e91-9a85-711a kodu ile yapılabilir.

İ Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

KAYNAKÇA

- Albano, A.M. & Kendall, P.C. (2002). Cognitive behavioral therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International Review of Psychiatry*, 14, 129-134.
- Alkın, T. Onur, E., (2007). Anksiyete Kavramı ve Anksiyete Bozukluklarına Genel Bir Bakış. E. Köroğlu, C. Güleç (Eds.), *Psikiyatri Temel Kitabı* içinde (s:296-297). (2. Baskı), Ankara: HYB Basın Yayın.
- Altınay D. (2000) *Psikodrama El Kitabı*, İstanbul: Sistem Yayınları.
- Altınay D. (2007) *Çocuk Psikodraması*, İstanbul: Nobel Yayınları.
- American Psychiatric Association. (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (3rd ed). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association. (1987) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (3rd ed.-Revised). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association. (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4th Ed). Text Revision (DSM-IV). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4th Ed). Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2013). Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabından, (E. Köroğlu Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46:2, 267-283.
- Arkonaç, O., (1999). *Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü*, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi, s: 36.
- Aslan, S. (2005). *Ergenlerde Anne-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Liselere Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aslan Dikme, Ş., (2008). Sınav Kaygısı Yaşayan Ergenlerle Psikodrama Çalışması, *Psikodrama Terapisti Tezi*, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Sahnesel Etkileşim, Grup Psikoterapisi, Sosyometri, İstanbul.
- Austin, V. L., Sciarra, D. T., (2012). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar, (M. Özkes Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, A., Tahiroğlu, A. Y., (2007). Obsesif Kompulsif. A. Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve*

- Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde, (s: 337-350). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, No:3.
- Baltas, A. (1996). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, s:152.
- Başpınar, C. P., Dereboy, E., 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. B., Emery G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık. (2005), s:67-79.
- Beck, A. B., (2008). *Bilişsel Terapi ve duygusal bozukluklar* (2. Baskı). (T. Özakkaş, Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık, (1976), s: 133-154.
- Beck, J., (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*, (N. H. Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:22, (1995). s: 18-19-89-90-155-175-235.
- Blatner, A., (2002). *Psikodramanın Temelleri*. (G. Şen, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık, s:2-12-216-217.
- Blomkvist, L. D., Rützel T., (2013). Artık Gerçeklik ve Ötesi. (N. Uçtüm Muhtar Çev. Ed.). P. Holmes, M. Karp, M. Watson (Eds.), *Moreno'dan Bu Yana Psikodrama* içinde (s:235-261). Ankara: Nobel Yayınları.
- Boyacıoğlu, N. B., (2010). *Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozanoğlu, İ., (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, , cilt 38, sayı 1,17-42.
- Bradley, R., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R. A., & Tomasino, D. (2007). Reducing test anxiety and improving test performance in America's schools: *Results from the Test Edge national demonstration study*. Boulder Creek, CA:HeartMath Research Center,Institute ofHeartMath, Publication No.07-04-01.
- Brody, J. E., (1995). Doğru Egzersizi Seçme. (N. Hisli Şahin, Çev. Ed.).*Stresle Başa Çıkma Olumlu Yaklaşım* içinde (s:159-169). (İkinci Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık&Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C. & Harrington, R. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behavior therapies for childhood and adolescent anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 43:4, 421-436.
- Childhood Anxiety Disorders. (n.d.). In *Anxiety and Depression Association of America, ADAA*. Retrieved from <http://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/childhood-anxiety-disorders>, 15.08.2014.
- Connell, C. (2010). Cognitive Behavior Therapy in the Treatment of Anxiety Disorders in Children. *Rivier Academic Journal*, 6:2, 1-6.
- Corsını R.J.&Wedding, D. (2012). *Modern Psikoterapiler* (E. Güzelyazıcı, S. Darcan Çiftçi, M. Türkoğlu Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları, s: 421-425.
- Cox, F. N., (1962). Educational Streaming and General and Test Anxiety. *Child Development*, 33, 381-390.
- Cully, J. A., & Teten, A. L. (2008). *A Therapist's Guide to Brief Cognitive Behavioral Therapy*. Houston, TX: Department of Veterans Affairs South Central MIRECC.
- Damer, E. D. & Melendres T. L. (2011). "Tackling Test Anxiety": A Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36:3, 163-177.
- Daymaz, S., (2012). *İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Beklentileri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, T., (2010). *Psikiyatri El Kitapları Serisi*, Timuçin Oral (Ed.), 121 Medikal, s: 216-219.
- Djuric, Z., Veljkovic, J., & Tomic, M. (2006). *Psychodrama: A Beginner's Guide*. London: Jessica Kingleys Publishers.
- Dusek, J. (1980). The Development of Test Anxiety in Children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety, Theory, Research, and Applications* (s.87-110). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Emiroğlu N. İ., Baykara B., (2008). Yaygın Anksiyete Bozukluğu, Panik Bozukluğu, Özgül Fobi, Sosyal Fobi. A. Coşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal, (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde (s:320-335). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, No:3.
- Eaton WW, Kessler RC, Wittchen HU, Magee WJ. (1994) Panik and panic disorders in United States. *American Journal of Psychiatry*, 151: 413-420.
- Ergene, T., Yıldırım, İ., (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Davranışlar ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 224-234.

- Ergene, T. (2011). The Relationship among Test Anxiety, Study Habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students. *Eğitim ve Bilim*, 36:160, 320-330.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları, s:17
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, s: 71-100.
- Gezgör, C. (2010). *Türkiye’de Sınava Hazırlanma Kaygısı: Seviye Belirleme Sınavı’ Üzerine Boylamsal Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Girdano, D. A., Everly, G. S., (1995). Stresi Arttıran Beslenme Alışkanlıkları.(N. Hisli Şahin, Çev. Ed.) *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım* içinde (s:169-178). (İkinci Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık&Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne - baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Hanımoğlu, E., İnanç, B. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlk Öğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmelliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, Sayfa 351-366.
- Hembree, Ray. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58:1, 47-77.
- Huberty, T. J. (2004). Anxiety and anxiety disorders in children: Information for parents. Retrieved from www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf.
- Kaplan H. I., Sadock B. J., (2004). *Klinik Psikiyatri*, (E. Abay, Çev. Ed). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi, s: 188-189-393-545-546.
- Karp, M., (2013). Spontanlık ve Yaratıcılık: Özgürlük Nehri. (N. Uçtun Muhtar, Çev. Ed.). P. Holmes, M. Karp, M. Watson (Eds), *Moreno’dan Bu Yana Psikodrama* içinde (s: 204-207). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karp, M., (2013). Psikodramaya Giriş.(N. Kalkan Oğuzhanoglu, Çev. Ed.). M. Karp, P. Holmes & K. B. Tavon, (Eds.). *Psikodrama Rehberi* içinde (s:3-13). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakaya, I., Coşkun, A., (2007). Travma Sonrası Stres Bozukluğu. A. Coşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroglu, S. Miral, N. Motavalli, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde, (s: 351-358). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*,

- (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kendall, P.C. & Suveg, C. (2006). Treating anxiety disorders in youth. In Kendall, P.C. (Ed.), *Child and Adolescent Therapy* (pp. 243-294). New York, NY: The Guilford Press.
- Kendall, P.C., Panichelli-Mindel, S.M., Sugarman, A., & Callahan, S.A. (1997). Exposure to child anxiety: Theory, research and practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4:1, 29-39.
- Kellerman, P.T., (2013). *Psikodramaya Derinlemesine Bakış: Psikodramanın Terapötik Yönleri*, (B. Gökler, I. Gökler, A. Mavili Aktaş Çev.) Ankara: Nobel Yayınları, (1992), s:20,32,66,90-95.
- Kipper, D. & Giladi, D. (1978). Effectiveness of Structured Psychodrama and Systematic Desensitization in Reducing Test Anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 25:6, 499-505.
- Koruklu, N. Ö. Öner, H, Oktaylar C. O., (2006), “Sınav Kaygısı ile Başaçıkma Programının” Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19:05-11.
- Köknel, Ö.(1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi, s:55-57.
- Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A. E. (1992). DSM-III-R Anxiety Disorders in Children: Sociodemographic and Clinical Characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1070-1076.
- Langley D. (1998). The Relationship Between Psychodrama and Dramatherapy. In Karp M.,Holmes P., & Bradshaw Tauvon K. (eds.). *The Handbook of Psychodrama*, (s.263-274). East Sussex and New York: Routledge.
- Lehrer, P. M., & Carrington, P. (2002). Progressive relaxation, autogenic training, and meditation. In D. Mos, A. McGrady, T. C. Davies, & I. Wickramasekera (Eds.). *Handbook of mind-body medicine for primary care*, (pp. 137-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lecompte A, Öner N. (1985). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No:333.
- Leahy, R. L., (2007). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları* (2. Baskı). (T. Özakkaş, Dizi Edt.), İstanbul: Litera Yayıncılık, (1997), s:23-57.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lofti, S., Eizadi-fard, R., Ayazi, M., & Agheli-Nejad, M. A. (2011). The Effect of Meichenbaum’s Cognitive Behaviour Modification Therapy on Reduction of Test Anxiety Symptoms in High School Girls. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 835 – 838

- Lock, A. L. (2011). *Enhancing Cognitive Behavioral Treatment for Childhood Disorders: A Parent Manual*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No: 3461733)
- Lousada, O., (2013). Üç Katlı Pasta Her Şeyle Beraber Tereyağ. (N. Kalkan Oğuzhanoglu, Çev. Ed.). M. Karp, P. Holmes & K. B. Tauvon, (Eds.). *Psikodrama Rehberi* içinde (s:205-227). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (Eds.). (1996). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Minor, S. W. & Gold, S. R. (1985). Worry and Emotionality Components of Test Anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 49:1, 82-85
- Miral, S., Baykara, A., (2007). Çocukluk Ya Da Ergenliğin Diğer Bozuklukları. E. Köroğlu, C. Güleç (Eds), *Psikiyatri Temel Kitabı* içinde (s:1165-1167). (2.Baskı), Ankara: HYB Basın Yayın.
- Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1970). Relationship of Cognitive and Emotional Componenets of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 332-337.
- Morris, T. L., (2001). Childhood anxiety disorders: etiology, assessment, and treatment in the new millennium. *Current Psychiatry Reports*, 3:267-72.
- Morris, L. W., Spiegler, M. D. & Liebert R. M. (1974). Effects of a Therapeutic Modeling Film on Cognitive and Emotional Components of Anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 30:2, 219-223.
- Moreno, JL (1975). *Psychodrama*, (Cilt 2), New York: Beacon House, s: 128.
- Moreno Z.T, Blomkvist, L. D., & Rützel, T. (2013). *Psikodramada Artık Gerçeklik ve İyileştirme Sanatı*, (B. Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları, (2000). S:ix, 15, 40, 63, 75, 77.
- Morgan C. T. (1995). Psikolojiye Giriş, (11. Baskı). (S. Karakaş, Yayın Sor.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayın No:1, (1977,1974). S: 217-225.
- Ollendick TH, Birmaher B, Mattis SG (2004) Panic disorder. In: Morris TL, March JS (eds). *Anxiety Disorders In Children and Adolescents*. New York: The Guilford Pres, 189-211.
- Öner N, Le Compte A (1983). *Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, s:2.
- Öner, N., (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Özbaş, A. A., Sayın, A.& Çoşar, B., (2012). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Öncesi Anksiyete Düzeyi İle Erken Dönem Uyumsuz Şema İlişkilerinin İncelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. (1), 81-89.
- Özbek, A. ve Leutz, G. (2003) *Psikodrama, Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim* (2. Baskı). Ankara: Abdülkadir Özbek Psikoterapi Enstütüsü Yayını, Ayrıntı Basımevi, s: 42-89.

- Özakkaş T, (2004). *Bütüncül Psikoterapi* (2. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık, s: 231-252.
- Özer, K. (2002). *Kaygı Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme* (5. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık, s: 98-99-110.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*, Ankara: Nobel Tıp Yayınları, s: 67-91.
- Palti, C. (2012). *Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk –Sürekli Kaygı Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ping, L. T., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test Anxiety: State, Trait and Relationship with Exam Satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 15:2, 18-23.
- Pine, D.S.&Klein, R.G. (2008) Anxiety Disorders in Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J. S., Taylor, E. A., & Thapar, A. *Rutter's child and adolescent psychiatry*.s.628-647, John Wiley & Sons.
- Pine DS, Klein RG, Roberson-Nay R ve ark (2005) Response to 5% carbon dioxide in children and adolscents: relationship to panik disorder in parents and anxiety disorders in subjects. *Archives of General Psychiatry*, 62:73-80.
- Rapee, R. M., Spence, S., Cobham, V., Wignall A.,(2003). *Kaygılı Çocuğa Yardım*. (R. Baykaldı, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi, (2000). s:1-39-72.
- Sapp, M (1999). Test anxiety: Applied research, assessment and treatment intervention. Lanham, MD: University Press of America, s:271.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety, Theory, Research, and Applications* (s.3-14). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Sarason, I. G., Pederson, A. M., & Nyman, B. (1968). Test Anxiety and the Observation of Models. *Journal of Personality*, 36:3, 493-511.
- Sarason, I. G. (1981). Test Anxiety, Stress, and Social Support. *Journal of Personality*, 49:1, 101-114.
- Saraladevi, K. (2013). Cognitive Behaviour Therapy on EEG and Neurotransmitters Levels among the Students Having Higher Levels of Test Anxiety. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1:3, 877-887.
- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In Spielberger, C. D. & Sarason, I. G. (Eds.) *Stress and Anxiety* (Vol.5). Washington D. C. Hemisphere Publishing Corp.,
- Savaşır, I., (1996). Bilişsel Davranışçı Görüşme ve Değerlendirme Süreçleri, I. Savaşır, G. Boyacıoğlu, E. Kabakçı, (Eds.). *Bilişsel Davranışçı Terapiler İçinde* (s: 1-17). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:7, s:12.

- Savaşır, I., Yıldız, S., (1996). Depresyonun Bilişsel Davranışçı Tedavisi, I. Savaşır, G. Boyacıoğlu, E. Kabakçı, (Eds.). *Bilişsel Davranışçı Terapileri İçinde* (s: 17-50). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:7.
- Sieber, J. E. (1980). Defining Test Anxiety: Problems and Approaches. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety, Theory, Research, and Applications* (s.15). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Schützenberger-Ancelin, A. (1995). *Psikodrama: Yöntemlerin Bir Özet Sunumu*. (A. Özbek, Çev.), Ankara: Grup Pskoterapileri Derneği Yayını No:4. (1979).
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. Spielberger & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety:Theory, assessment, and treatment* (s. 3-214). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. (1972), *Theory and Research in Anxiety*, New York:Academic Press.
- Sorias, O., (2008). Bilişsel Davranışçı Terapi, A. Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde (s:667-676). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, No:3.
- Sungur, M., (2007). Bilişsel-Davranışçı Terapiler: Temel İlke ve Özellikleri, Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Konular, E. Köroğlu, C. Güleç (Eds.). *Psikiyatri Temel Kitabı* içinde (s:603-604). (2. Baskı). Ankara: HYB Basın Yayın.
- Şahin H. Ş. (1995). Stres Nedir? Ne Değildir? (N. Hisli Şahin, Çev. Ed.). *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım* (İkinci Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şenkal, C., (2007). Sınav Kaygısı İle Başetme Psikodrama Grup Modeli, *Psikodrama Üst Aşama Tezi*, İstanbul Psikodrama Enstitüsü İstanbul Uluslararası Zerka Moreno Enstitüsü.
- Şen F., S., (2007). Psikodrama Aracılığı ile Sınavla Yüzleşmek, *Psikodrama Terapisti Tezi*, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Sahnesel Etkileşim, Grup Psikoterapisi, Sosyometri, İstanbul.
- U.S. National Institutes of Health. *Relaxation Techniques for Health: An Introduction*. (Şubat, 2013). Retrieved from <http://nccam.nih.gov/health/stress/relaxation.htm#top>.
- Ünder, N., (2006). Psikodrama ve İletişim Grupları ile Sınav Kaygısının Azaltılması, , *Psikodrama Terapisti Tezi*, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Sahnesel Etkileşim, Grup Psikoterapisi, Sosyometri, İstanbul.
- Tartar, N. (2014). *8. Sınıf Öğrencilerin Test Kaygısı İle Test Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çağ Üniversitesi İngiliz Dili Edebiyatı Anabilim Dalı, Mersin.

- Tauvon, K. B., (2013). Psikodramanın İlkeleri.(N. Kalkan Oğuzhanoglu, Çev. Ed.). M. Karp, P. Holmes & K. B. Tauvon, (Eds.). *Psikodrama Rehberi* içinde (s:29-45). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekeli, S. (2009). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Uyku Kalitelerinin ve Sınav Kaygılarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekbaş, Ş. (2009). *Edirne Merkez İlçe’de İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısını Etkileyen Etmenler*; (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tenenbaum, L. S. (2012). *A School-Based Intervention for Third Grade Students Experiencing Test Anxiety*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=cps_diss
- Test Anxiety. (n.d.). In *Anxiety and Depression Association of America, ADAA*. Retrieved from <http://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/test-anxiety>, 15.08.2014.
- Türkçapar, H., (2012). *Bilişsel Terapi*, Ankara: HYB Basım Yayın, s: 21-39-41, 82-85, 223-266.
- Türkbaş, T., (2008). Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, A. Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroglu, S. Miral, N. Motavalli, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde (s:34-35). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, No:3.
- TÜİK (2014). *Nüfus ve Göç*, Türkiye İstatistik Yıllığı Kitabı içinde (s:54-55). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, 15.09.2014.
- Treadwell, T.W., Kumar, V.K. ve Wright, J.H. (2002). Introduction to the special issue on cognitive behavioral therapy and psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama&Sociometry*, 55(2/3), 51-53.
- Tobias, S. & Hedl, J. J. (1972). Test Anxiety: Situationally Specific or General?. 1 (Tech. Memo 49, Office of Naval Research Grant No. N00014-68A-4094). Tallahassee: Florida State University
- Voltan-Acar, N. (2005). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s:4.
- Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: a Systematic Review of Treatment Studies From 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50:1, 57-71.
- Yeşilyurt, F. (2007). *Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi, s:16-74-92.
- Yolaç, P., (1996). Sosyal Fobi ve Bilişsel Davranışçı Tedavi Yaklaşımı, I. Savaşır, G. Boyacıoğlu, E. Kabakçı, (Eds.). *Bilişsel Davranışçı Terapiler* içinde (s: 50-70). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:7, s:12.

- Yule, W.&Smith, P., (2008). Post-Traumatic Stress Disorder in Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J. S., Taylor, E. A., & Thapar, A., (Fifth ed), *Rutter's child and adolescent psychiatry*, s.685-695, John Wiley & Sons.
- Zareia, E., Shaikhi, A. A., & Fini, H. (2010). A comparison of Effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive-behavioural to reduce students test anxiety. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256–2261.
- Zeidner M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press,s: 3-91
- Zipkin, D. (1985). Relaxation Techniques for Handicapped Children: A Review of Literature. *The Journal of Special Education*, 19:3, 283-289.
- Zülemyan, A. (1979). *A comparison of cognitive therapy, modified desensitization, cognitive behaviour, modification and control groups of reducing test anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Whitaker, A., Johnson, J., Shaffer, D. ve ark (1990) Uncommon troubles in young people:prevalence estimates of selected psychiatric disorders in a nonreferred adolescent population. *Achives of General Psychiatry*, 47:487-496.
- Wine, J. D. (1974). Test Anxiety and Self-Attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.