

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKİYATRİ ANABİLİM DALI
PSK – YL – 2007**

**KAYGININ BİLİŞSEL ve FİZYOLOJİK
BİLEŞENLERİNE YÖNELİK TEDAVİLERİN
ETKİNLİĞİ**

Pınar BAŞPINAR

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Çiğdem DEREBOY**

AYDIN-2007

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel bileşeninin tedavisine yönelik davranışçı ve bilişsel terapinin etkinliği karşılaştırılmıştır. Davranışçı terapi tekniği olarak sistematik duyarsızlaştırma, bilişsel terapi tekniği olarak bilişsel yeniden yapılandırma uygulanmıştır. Bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltabildikleri ve sınav kaygısının tedavisinde eşit oranda etkili oldukları saptanmıştır. Ayrıca bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin, sınav kaygısının fizyolojik ve bilişsel bileşeninde eşit etkiye sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmanın sonuçları, sınav kaygısı teorileri çerçevesinde tartışılmıştır.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---|-------|
| Kabul ve Onay Sayfası..... | i |
| Önsöz..... | ii |
| İçindekiler..... | iii |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini..... | vi |
| Çizelgeler Dizini..... | vii |
| Şekiller Dizini..... | viii |
| Ekler Dizini..... | ix |
| 1.GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1.Kaygı..... | 1 |
| 1.1.1. Kaygının Bileşenleri..... | 2 |
| 1.1.2. Kaygıyı Sürdüren Etkiler..... | 3 |
| 1.2. Sınav Kaygısı..... | 5 |
| 1.2.1. Sınav Kaygısı Teorileri..... | 9 |
| 1.2.2. Sınav Kaygısının Öncülleri..... | 14 |
| 1.2.3. Sınav Kaygısının Etkileri..... | 18 |
| 1.2.3.1. Sınav Kaygısının Performansa Etkisi..... | 20 |
| 1.2.4. Sınav Kaygısına Yönelik Tedaviler..... | 24 |
| 1.2.4.1. Bireysel Tedaviler..... | 24 |
| 1.2.4.2. Grup Tedavileri..... | 32 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı..... | 35 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 35 |
| 1.5. Araştırma Hipotezleri Ve Beklentiler..... | 36 |
| 2.GEREÇ ve YÖNTEM..... | 37 |
| 2.1. Örneklem..... | 37 |
| 2.2. Veri Toplama Araçları..... | 38 |
| 2.2.1. Belirti Tarama Listesi..... | 39 |
| 2.2.2. Beck Anksiyete Ölçeği..... | 40 |
| 2.2.3. Fonsiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği..... | 41 |
| 2.2.4. Beck Depresyon Ölçeği..... | 42 |
| 2.2.5- 2.2.6. Durumluk Ve Sürekli Kaygı Ölçeği..... | 43 |
| 2.3. İşlem..... | 45 |
| 2.3.1. Hazırlık Aşaması..... | 45 |

| | |
|---|----|
| 2.3.2. Uygulama Aşaması..... | 49 |
| 2.3.2.1.Sistemik Duyarsızlaştırma Terapi Grupları | 50 |
| 2.3.2.2. Bilişsel Yeniden Yapılandırma Terapi Grupları..... | 51 |
| 2.4. Verilerin Analizi..... | 52 |
| 3. BULGULAR..... | 54 |
| 3.1. Terapi Gruplarındaki Deneklerin Ölçek Ortalamaları..... | 54 |
| 3.2. Terapiye Başlama Zamanının Terapilerin Etkinliğine Etkisi..... | 55 |
| 3.3. Sınav Kaygısındaki Azalmanın Performansa Etkisi..... | 56 |
| 3.4. Cinsiyetin Sınav Kaygısına Etkisi..... | 56 |
| 3.5. Girilen Üniversite Sınav Sayısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi..... | 57 |
| 3.6. Algılanan Okul Başarısı İle Sınav Kaygısı İlişkisi..... | 59 |
| 3.7. Algılanan Dershane Başarısı İle Sınav Kaygısı İlişkisi..... | 59 |
| 3.8. Bilişsel Terapi Ve Davranışçı Terapi Gruplarında Terapi Süresince Beck Anksiyete Ölçeğindeki Değişmeler..... | 60 |
| 3.9. Davranışçı Terapi Gruplarında Seans Öncesi ve Seans Sonrası Durumluk Kaygısı Ölçeği Puanları..... | 61 |
| 3.10. Bilişsel Terapi Gruplarında Seans Öncesi Ve Seans Sonrası Durumluk Kaygısı Ölçeği..... | 62 |
| 3.11. Bilişsel Terapi Ve Davranışçı Terapi Gruplarında Seans Öncesi ve Seans Sonrası Uygulanan Durumluk Kaygısı Ölçeğinin Puan Farkı Değişimleri..... | 63 |
| 4.TARTIŞMA..... | 65 |
| 4.1.Bilişsel Terapi İle Davranışçı Terapinin Etkinliğinin Karşılaştırılması..... | 65 |
| 4.2. Performans..... | 75 |
| 4.3.Girilen Üniversite Sınav Sayısı..... | 78 |
| 4.4. Cinsiyet..... | 78 |
| 4.5. Algılanan Okul ve Dershane Başarısı..... | 80 |
| 4.6.Bilişsel Terapi Ve Davranışçı Terapi Gruplarında Terapi Süresince Beck Anksiyete Ölçeğindeki Ve Durumluk Kaygısı Ölçeğindeki Değişmeler..... | 80 |
| 5.SONUÇ..... | 82 |
| Özet..... | 84 |

| | |
|----------------------|----|
| Summary..... | 86 |
| Kaynaklar..... | 88 |
| Ek1. Onay Formu..... | 95 |
| Özgeçmiş..... | 96 |
| Teşekkür..... | 97 |

SİMGELER ve KISALTMALAR

BDÖ: Beck Depresyon Ölçeği

BAÖ: Beck Anksiyete Ölçeği

FOTÖ: Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği

SCL 90: Belirti Tarama Listesi

STAI 1: Durumluk Kaygı Ölçeği

STA 2: Sürekli Kaygı Ölçeği

ÇİZELGELER

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Çizelge 1. Deneklerin sosyodemografik özellikleri | 38 |
| Çizelge 2. Örnek davranış analizi formu | 47 |
| Çizelge 3. Örnek bilişsel analiz formu | 48 |
| Çizelge 4. Örnek sınav kaygısı hiyerarşisi | 49 |
| Çizelge 5. Terapi gruplarındaki deneklerin ölçek ortalamaları | 54 |
| Çizelge 6. Terapiye başlama zamanının ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi | 55 |
| Çizelge 7. Kaygıdaki azalmanın performansa etkisi | 56 |
| Çizelge 8. Cinsiyetin terapi öncesi ölçek puan ortalamaları üzerine etkisi | 57 |
| Çizelge 9. Cinsiyetin terapi sonrası ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi | 57 |
| Çizelge 10. Girilen üniversite sınav sayısı ile terapi öncesi ölçek puanlarının ilişkisi | 58 |
| Çizelge 11. Girilen üniversite sınav sayısı ile terapi sonrası ölçek puanlarındaki değişim ilişkisi | 58 |
| Çizelge 12. Algılanan okul başarısının başlangıç ölçek puanlarına etkisi | 59 |
| Çizelge 13. Algılanan dersane başarısının başlangıç ölçek puanlarına etkisi | 60 |

ŞEKİLLER

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Grafik 1: Bilişsel terapi ve davranışçı terapi gruplarında terapi süresince Beck Anksiyete ölçeğindeki değişimler | 61 |
| Grafik 2. Davranışçı terapi gruplarında seans öncesi ve sonrası STAI –I ölçeği puanları | 62 |
| Grafik 3. Bilişsel terapi gruplarında seans öncesi ve sonrası STAI –I ölçeği puanları | 63 |
| Grafik 4. Davranışçı terapi ve bilişsel terapi gruplarında seans öncesi ve seans sonrası uygulanan STAI –I ölçeğinin puan farkı değişimleri | 64 |

EKLER

Sayfa

| | |
|------------------------------|-----------|
| Ek 1. Onay formu..... | 95 |
|------------------------------|-----------|

1. GİRİŞ

Ülkemizde gençler, akademik yaşamda başarıyı vurgulayan ve daha yarışmacı olan bir toplumla karşı karşıyadırlar. Başarıya verilen önemin artışıyla, bireylerin değerlendirilmesine yönelik gereksinim artmıştır. Bu da üniversite ya da işe girebilmek için daha fazla sınava girmeyi gerektirmekte ve değerlendirilme kaygısını arttırmaktadır. Üniversite sınavına verilen önemin artmasıyla; sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sayısında ve sınav kaygısının tedavisine yönelik gereksinimde artış olduğu görülmektedir. Üniversite sınavı, sınava hazırlanan öğrenciler tarafından geleceğe yönelik bir ‘tehdit’ olarak değerlendirilmekte, bu da sınav kaygısının hem bilişsel hem de fizyolojik bileşenlerinde artışa neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınav kaygısının fizyolojik bileşeninin tedavisine yönelik davranışçı terapiyle, bilişsel bileşeninin tedavisine yönelik bilişsel terapinin etkinliğinin karşılaştırılmasıdır.

1.1. KAYGI

Kaygı; bedenin ve zihnin, gerçek ya da hayali, tehdit ya da tehlike algısıyla oluşan bir durumdur (France ve Robson 1997). Kaygı durumları, korkunun ve endişenin aşırı bir derecesi olarak tanımlanır (Peleg-Popko 2004) ve strese verilen en ortak tepkilerden biri olarak kabul edilir (Sarason 1984; akt. Lufi ve Darliuk 2005).

Kaygının üç temel bileşeni vardır. Bunlar (France ve Robson 1997):

1. Endişeli-rahatsız edici düşünceler ve hisler
2. Bedensel tepkiler
3. Davranış değişiklikleri

1.1.1. KAYGININ BİLEŞENLERİ

Endişeli-Rahatsız Edici Düşünceler ve Hisler: Endişeli-rahatsız edici düşünceler ve hisler öznedir; bu yüzden de en kolay tanımlanan kaygı bileşenidir. Kaygının bu bileşeninde, dış bir sebeple oluşan panik duygusu ve katastrofik imgelerle ve düşüncelerle oluşan bellek ve dikkat eksiklikleri vardır. Problem çözümündeki yetersizlikten ötürü performansta bozulmaya neden olurlar (France ve Robson 1997). Kaygının bilişsel bileşeninde; çarpıtılmış bilişler, olumsuz atıfsal bileşenler, olumsuz bilgi işleme süreçleri, olumsuz kendilik değerlendirmeleri, mantık dışı inançlar, işlevsel olmayan bilgi yorumları, riskli durumların aşırı değerlendirilmesi ve artmış çevresel dikkat vardır (Craig ve Dobson 1995).

Bedensel Tepkiler: Kaygının bu bileşeni, kaygıyla oluşan bütün fiziksel belirtilerle ilişkilidir. Sempatik sinir sisteminin aşırı çalışması; anormal derecede uzun ve derin solunuma ve kalp hızında artışa neden olur. Kaygıya bağlı olarak oluşan diğer fiziksel belirtiler ise, gerilim tipi baş ağrısı, yorgunluk ve uykusuzluktur (France ve Robson 1997).

Davranış Değişiklikleri: Kaygı, rahatsız edici durumlardan kaçmaya ve bu durumlardan kaçınmayı öğrenmeye sebep olur. Hem kaçma hem de kaçınma, benzer bir durumla yüzleşmeyi daha güçleştirir ve güvenin kaybolmasına neden olur. Kaçınma, rahatsız edici düşüncelerden bilişsel kaçınmayı ve görevlerden kaçınmayı kapsar; aktivitelerde ve performansta azalmaya neden olur (France ve Robson 1997).

Kaygının bileşenleri birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Kaygının fiziksel belirtileri kaygılı düşünceleri besler; kaygılı düşünceler de endişeli hislerde artışa neden olur (France ve Robson 1997). Kaygının bileşenleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada; yüksek durumluk kaygısı olan katılımcılarda, düşük durumluk kaygısı olan katılımcılara göre, kaygının bileşenleri arasında daha fazla etkileşim saptanmıştır. Bu birleşme yüksek durumsal kaygıda sinyallere daha güçlü fizyolojik tepkisellikle açıklanmıştır (Calvo ve Tobal 1998).

1.1.2. KAYGIYI SÜRDÜREN ETKENLER

Kaygı başlangıç nedeninden farklı pek çok etmen tarafından sürdürülebilir. Kaygının iç oluşumundan sonra diğer etmenler kaygının sürdürülmesine katkıda bulunabilirler. Kaygıyı sürdüren etmenler dört grupta toplanabilmektedir. Bu gruplar aşağıdaki gibidir (France ve Robson 1997):

1. Rahatsızlık verici düşünceler
2. Kaçma yada kaçınma
3. Güven kaybı
4. Yaşam olayları

Rahatsızlık Verici Düşünceler: Üzüntü verici düşünceler genellikle, kaygının belirtilerine yönelik bir açıklama bulmaya teşebbüs edildiği zaman oluşurlar. Bu düşünce hataları dört sınıfta toplanabilir:

- a) Bir felaketin olasılığının (uçak kazası gibi) aşırı abartılması;
- b) Korkulan bir olayın (sınav gibi) şiddetinin aşırı değerlendirilmesi;
- c) Kişinin kendi başa çıkma kaynaklarını aşırı az bir şekilde değerlendirmesi;
- d) Dış destek faktörlerinin (arkadaşlardan ya da aileden destek gibi) aşırı az bir şekilde değerlendirilmesi (France ve Robson 1997).

Kaçma ya da Kaçınma: Kaygı yaratan durumlardan kaçma ya da onlarla yüzleşmekten kaçınma, geçici bir rahatlama sağlar fakat bir döngüye neden olur. Gerçek bir tehlikenin olmadığı durumlarda da kaçınma tepkisi gelişir, kaçınılan durumların listesi artar ve bu durumlarla başa çıkmak daha zor hale gelir. Kişinin yaşamı sınırlanmaya başlar (France ve Robson 1997).

Güven Kaybı: Güven duygusu başarı deneyimleriyle oluşur, kaçma ya da kaçınma başarı deneyimlerini engelleyerek güven kaybına neden olur. Bir başarısızlık diğer başarısızlıklardan korkmaya yol açar ve kişiye önceden kolay gelen görevler daha zor gelmeye başlar (France ve Robson 1997).

Yaşam Olayları: Yaşam olayları, hem kaygının temel sebebi olabilirken hem de kaygıyı sürdüren etmen olabilmektedirler. İki ya da daha fazla stresli olay aynı dönemde meydana gelirse daha ciddi bir durum oluşur (France ve Robson 1997).

1.2. SINAV KAYGISI

Sınavlar ve değerlendirilme durumları; işlerde ve okullarda bireyin statüsüyle ilişkili önemli kararların verilmesini sağlayan, bu yönüyle kişide kaygı yaratan uyarıcılar olarak karşımıza çıkar (Zeidner 2004). Sınav koşulları hayatımızda sık sık olduğu için, pek çok kişinin hayatında önemli bir yere sahiptir (Hembree 1988) ve sınavların sonuçları yetişkin yaşamının pek çok alanında büyük bir etkiye sahiptir. Sınava girme; özellikle sınavın sonucu kariyer basamakları ya da gelecek fırsatları için bir kapı olarak algılandığı zaman, ergenlerin yaşamlarında büyük bir stres kaynağı olabilmektedir (Peleg-Popko 2004).

Pek çok kişi sınavlarda başarılı olma yeteneğine sahip olmasına rağmen, başarılarını düşüren kaygı seviyelerinden ötürü kötü performans gösterirler (Zeidner 2004). Gerilim hissi, sınavlarda ya da karar verme anlarında dikkati toplamaya yardım edebilir ancak; çok fazla olduğunda performansın ve kendine güvenin azalmasına neden olur (France ve

Robson 1997). Suinn (1968) sınav kaygısını; sınavdaki basit cümleleri okumada ve anlamada zorluk ve çalışılan bilginin hatırlanmasında ya da düşünceleri bütünleştirmede yetersizlik olarak tanımlamıştır (Lufi ve Darliuk 2005). Sınavda başarılı olamamaktan ve başarısız sonuçlardan korkma bu duygunun kalbindedir (Pekrun 2002).

Sınav kaygısı, ilk olarak psikoanalitik yaklaşımları olan yazarlar tarafından, 1930'larda tartışılmaya başlanmıştır. Görgül ölçek çalışmaları, 1950'lerin başında başlamıştır (Mandler ve Sarason 1952 yılındaki çalışmalarıyla) ve daha sonra 1000 den fazla çalışma yayınlanmıştır (Hembree 1988, Pekrun 2002). Sınav kaygısı, DSM- IV'de , "sosyal fobi" sınıflaması içerisinde yer almaktadır. Sosyal fobi, sosyal durumlarda ya da değerlendirilme durumlarında oluşabilen utanma ve korku duygularıyla tanımlanmıştır. Bu bağlamda "değerlendirilme korkusu", sınav kaygısının merkezindedir (Peleg-Popko 2004).

Sınav kaygısı; sınav ya da benzer değerlendirilme durumlarındaki yeterlik kaybından ya da olası olumsuz sonuçlarla ilişkili davranışsal, duygusal, bilişsel ve fizyolojik tepkilerden oluşur (Zeidner 2004 ve Hong 1998). Sınav kaygısının özellikleri, hem bilişsel hem de fizyolojik tepkileri içerir (Spielberger 1972, akt. Shermis ve Lombard 1998).

Sınav kaygısı başlangıçta tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Son zamanlarda ise birbirleriyle ilişkili, bilişsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal tepkileri içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Zeidner 2004, Hagtvet, Man ve Sharma 2001).

Araştırmacılar sınav kaygısının biliş boyutunu (sınavla alakasız endişe içeren düşünceler gibi), heyecan boyutunu (gerilim, fiziksel tepki ve algılanan uyarılma) ve davranış boyutunu (yetersiz çalışma becerileri, kaçınma davranışları gibi) ayırtlaştırmayı yararlı bulmuşlardır. Böylece sınav kaygısı olan kişiler, değerlendirme durumlarında gözlenebilen davranışları, düşünceleri, fizyolojik tepkileri ve duygularıyla tanımlanmaktadırlar (Zeidner 2004). Değerlendirilme durumlarında kaygı yaşayan kişiler, sınav kaygısı tepkilerinden hepsini ya da bazılarını yaşayabilirler. Durumluk kaygı tepkisi; kaygı uyandıran çeşitli durumsal faktörlere, çözülmesi gereken problemin doğasına, bireyin geçmiş deneyimlerine ve yapısal özelliklerine göre değişebilir (Zeidner 2004).

Davranışsal kaçınma sınav kaygısının sürdürülmesinde anahtar bir rol oynar. Sınava yönelik çalışmaya ya da ev ödevlerini tamamlamaya yönelik başarısızlık, sınav için gereken bilginin kazanılamamasına yol açar. Bu hazırlanma eksikliği sınav durumlarında kaygıya ve zayıf performansa neden olur ve bu da çalışmadan daha fazla kaçınmaya yol açar (Zeidner 2004). Ayrıca sınavda kaygı yaşayan öğrenciler, güçlü kaygılarından ötürü, performanslarına zarar veren, görevle ilişkisiz davranışlarda bulunmak için güçlü bir dürtü hissedebilmektedirler (Hembree 1988).

Mandler ve Sarason (1980), Liebert ve Morris (1967), Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze ve Anton (1978), sınav kaygısının bileşenlerini iki temel başlık altında toplamışlardır. Sınav kaygısının **endişe** (yetersizlik, çaresizlik düşünceleri, statünün yada saygının kaybını düşünme, aile tarafından cezalandırılma düşünceleri, sınav salonundan ayrılmayı düşünme gibi) ve **duygusalılık** (otonomik uyarılmışlık) bileşenleri olduğunu belirtmişlerdir. Holroyd ve arkadaşları (1978), bu iki bileşenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduklarını; kalp atış hızında, terlemede artma gibi fizyolojik tepkilerin bilişsel süreçlerden etkilendiğini bulmuşlardır. Sarason (1984), diğer teorisyenlerin belirttikleri iki temel sınav kaygısı bileşenine ek olarak, **sınavla ilişkisiz düşünceler** ve **gerilimi** de önemli bileşenler olarak tartışmış ve dört faktör modelini kavramsallaştırmıştır (Dibattista ve Gosse 2006).

Sınav kaygısı, çocuklarının başarı çabalarını aşırı eleştiren ve çocuklarından başarı beklentileri yüksek olan ailelerde oluşmaktadır. Sınav kaygısı bu yönüyle kalıcı bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırılmıştır (Zeidner 2004). Birey, performansının değerlendirilmesine yönelik bir yargıya varılacağını bildiği için sınav kaygısı yaşamaktadır. Bu tanımlamaya göre sınav kaygısı durumluk kaygısının bir biçimidir ancak; yüksek sürekli kaygısı olan bireyler, düşük sürekli kaygısı olan bireylere göre daha fazla sınav kaygısı yaşama eğilimindedirler. Çünkü değerlendirilme durumunu daha tehdit edici olarak algılamaktadırlar (Auerbach 1973, Lamb 1973, Teihman 1974, akt Lufi ve Darliuk 2005). Sınav kaygısı ve sürekli kaygı arasındaki birleşmeyi belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Cox 1962, Peleg 2002, Peleg ve Klingman 2003, akt Popko 2004). Araştırmalarda sürekli kaygı, sınav kaygısının en iyi yordayıcısı olarak tanımlanmaktadır (Hodge, McCormick ve Elliot 1997, akt Popko 2004) .

Spielberger ve arkadaşları da sınav kaygısını, sınavlarla ilişkili duruma özgü bir kaygı olarak tanımlamışlardır. Sınav kaygısı olan öğrencilerin, genel olarak daha yüksek seviyelerde sürekli kaygıya sahip olduklarını ve sınavda daha yüksek seviyelerde durumluk kaygısı deneyimlediklerini saptamışlardır (Dibattista ve Gosse 2006).

Dibattista ve Gosse (2006) çalışmalarında, sınav kaygısının sürekli kaygıyla ilişkili olduğunu fakat sürekli kaygıdan kaynaklanmadığını saptamışlardır. Sınav kaygısı farklı dönemlerde tekrar tekrar yaşandığı zaman, sürekli kaygının duruma özgü bir tipi olabilir ve giderek öğrenci kişiliğinin önemli bir parçası haline gelebilir (Pekrun 2002). Hembree (1988) meta analiz çalışmasında sınav kaygısının, doğrudan doğruya ve güçlü bir şekilde, genel kaygıyla ve sürekli ve durumluk kaygısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sınav kaygısı, bazı yazarlar tarafından durumluk (state) sınav kaygısı ve sürekli (trait) sınav kaygısı olarak ikiye ayrılmıştır. Durumluk sınav kaygısı, belirli bir değerlendirme durumu ile uyarılan kaygılı duygu durumudur. Sürekli sınav kaygısı, her değerlendirme durumunda kaygılı olma eğilimidir. Durumluk sınav kaygısı, sürekli sınav kaygısından daha az kalıcıdır (Head ve Knight 1988, akt Hong 1999).

Durumluk ve sürekli sınav kaygısının sabitliğinin yaşa göre değiştiği, yetişkinlerde daha kalıcı olduğu saptanmıştır (Hong 1998). Akranlarından daha yüksek sürekli sınav kaygısı olan öğrenciler, daha fazla durumluk sınav kaygısı deneyimlemektedirler (Head ve Knight 1988, akt Hong 1999). Durumluk ve sürekli sınav kaygısını karşılaştıran araştırmalar, sürekli sınav kaygısının genelde, durumluk sınav kaygısı ölçümleri kadar performansla güçlü bir şekilde ilişkili olmadığını saptamışlardır (O'Neil ve Fukumara 1992, akt Karstensson ve Hong 2002).

Sınav kaygısıyla ilgili çalışmalardan Deffenbacher'ın (1978, 1985) araştırmasında, sınav sırasında yüksek kaygısı olan grubun düşük kaygısı olan gruba göre; kendilerini, yeteneklerini ve görevi daha olumsuz bir şekilde derecelendirdikleri; görevde daha az zaman harcadıkları bulunmuştur. Ayrıca sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin, yüksek fizyolojik uyarılmışlıkla ve üzüntülü düşüncelerle ilişkili olarak dikkatlerinde daha fazla bozulma olduğu ve daha kötü performans gösterdikleri saptanmıştır.

Değerlendirilme stresi, sınav kaygısı fazla olan öğrencilerde, görevle alakasız endişeli düşüncelere saplanma eğilimi yaratmaktadır (Deffenbacher 1978, 1985). Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde, değerlendirilme durumlarını kişisel olarak tehdit edici olarak algılamanın; endişe, sinirlilik ve duygusal uyarılmışlık yarattığı saptanmıştır (Hill 1984, Liebert ve Morris 1967, akt Shermis ve Lombard 1998).

Sınav kaygısı fazla olan öğrenciler, sınavla ilişkili düşük öz yeterliliğe sahiptirler, sınavları tehdit edici olarak algırlar ve performans sonuçlarını kontrol etme üzerinde çaresizlik atıfları vardır (Cassady 2004). Kaygısı fazla olan bireylerin, güçlü olumsuz değerlendirilme korkuları ve testlere karşı olumsuz hisleri bulunmaktadır (Hembree 1988).

Hagtvet, Man ve Sharma'nın (2001) yaptığı çalışmada sınavda kaygı yaşayan öğrencilerin kendilerini, geniş bir sosyal akademik bağlamda değerlendirdikleri saptanmıştır. Sınav kaygısı olan öğrenciler sınav sırasında diğerlerinin (öğretmenleri, diğer öğrenciler ve aileleri gibi), kendi performanslarına ilişkin düşünceleriyle ilgilenmektedirler. Brunch, Pearl ve Giordano (1986) çalışmalarında, başarılı fakat kaygılı öğrencilerin sınavla ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduklarını bulmuşlardır.

1.2.1. SINAV KAYGISI TEORİLERİ

Liebert ve Morris'in Sınav Kaygısı Teorisi (1967): Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısını; bilişsel (endişe) ve duygusal (duygusallık) bileşenleri içeren iki boyutlu bir olgu olarak kavramsallaştırmışlardır. **Endişe (worry);** performansla ilgili şüphelerle, değerlendirilme durumlarına ilişkin iç konuşmalarla, potansiyel olumsuz sonuçlarla ve kişinin diğerlerine kıyasla yeteneğini değerlendirmesi ile ilgili bilişsel bir konuyken; **duygusallık (emotionality);** değerlendirme durumlarıyla uyarılmış olan gerilim, huzursuzluk, sinirlilik gibi otonom ve bedensel tepkilere ilişkin algılar olarak tanımlanır (Deffenbacher 1978, Kaplan, McCordick, Twitchell 1979, Hong 1999, Zeidner, 2004).

Endişe, kısaca kaygı yaşantısının bilişsel bileşeni olarak tanımlanır; kişinin kendi performansı hakkındaki şüphelerinin bilişsel ifadesidir (Man ve Sharma 2001). Endişe bileşenini oluşturan düşünce içerikleri genel olarak yedi ana grupta toplanabilir (Hembree1988, Cassady ve Johnson 2001). Sınav kaygısının endişe bileşenini oluşturan düşünce içerikleri şunlardır:

- Akranlarıyla kendi performansını karşılaştırma
- Başarısızlık sonuçlarını düşünme
- Performansına az güvenme
- Değerlendirilmeye ilişkin aşırı endişe
- Ailelerinin üzülmelerine neden olma
- Sınavlara hazırlanmış olmama hissi
- Kendine güven kaybı

Dweck ve Wortman (1982), performanstaki azalmaya sadece başarısızlık deneyimlerinin kendisinin değil, başarısızlığa yönelik bilişlerin de neden olduğunu vurgulamaktadır (Hagtvet, Man ve Sharma 2001).

Sınav kaygısının iki bileşeninin farklı ve birbirleriyle ilişkili oldukları ve endişe bileşeninin duygusallık bileşeninden daha güçlü bir şekilde sınav performansı ile ilişkili olduğu görgül olarak bulunmuştur (Deffenbacher 1986, Hong 1999 ve Zeidner 2004). Cassady (2004) de çalışmasında, yüksek bilişsel sınav kaygısı olan öğrencilerin, sınav kaygısının duygusallık bileşenini daha fazla yaşadıklarını saptamıştır.

Sınav kaygısının heyecansal ya da duygusal (emotionality) bileşeni; fizyolojik ve duyuşsal uyarılmışlık olarak tanımlanır ve terlemede, kalp hızında ve galvanik deri tepkisinde artma, ellerde titreme, mide bulantısı, kusma, panik hissi, sık idrara çıkma gibi belirtileri içerir (Deffenbacher 1980, Morris, Davis ve Hutchings 1981, Hembree 1988, Cassady ve Johnson 2001). Ancak duygusallık, fizyolojik uyarılmışlığın kendisinden ziyade öznel farkındalığıdır (Cassady ve Johnson 2001).

Bilişsel Sınav Kaygısı Teorileri: 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında bilişsel devrimle, sınav kaygısı bilişsel- atıfsal bir olgu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu görüşe göre; kaygısı fazla olan kişilerin, sınav sorularını yeteri kadar iyi yapabilme yetenekleriyle ilişkili olarak, abartılı bir şekilde kendileriyle ilgili şüpheleri vardır (Zeidner 2004) ve kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerinin oranı daha fazladır (Blankstein Toner ve Flett 2004). Sınav kaygısını anlamak için yapılan son zamanlardaki çözümlenmeler, güdüsel ve fizyolojik süreçlerden çok bilişsel ve atıfsal süreçleri vurgulamaktadırlar ve bilişsel süreçlerin kaygının gelişmesinde ve sürdürülmesinde temel önemi olduğunu belirtmektedirler (Holroyd, Westbrook, Wolf ve Badborn 1978). Sınav kaygısının bilişsel teorileri, sınav kaygısı olan öğrencilerin sınav sırasındaki iç konuşmaları gibi öznel deneyimlerinin, sınav kaygısı olmayan bireylerden farklılaştığını belirtir (Hunsley 1985, 1987). Bilişsel teoriler, sınav kaygısının, sınava dair daha yüksek oranda olumsuz düşüncelerle (Hunsley 1985) ve daha düşük oranda olumlu düşüncelerle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Blankstein, Toner ve Flett 2004).

Bilişsel teoriler sınav kaygısının; düşük başarı beklentileri, sınava iyi hazırlanamama algıları, sınavla ilişkili düşük öz yeterlilik, sınavın öznel önemi, sınavdan önce yüksek kaygı düzeyleri, sınavdan sonra düşük derece yordamlarıyla ilişkili olduğunu varsaymaktadır (Hunsley 1985).

Sınav kaygısının bilişsel teorileri, sınav kaygısını bilişsel bir sorun olarak görürler ve bilişsel terapiyle azalabileceğine inanırlar (Kaplan, McCordick, Twitchell 1979). Sınav kaygısına yönelik bilişsel modeller; bilgi işleme modeli, bilişsel bozucu etki modeli, özle ilişkili bilişler modeli, kendine odaklanmış dikkat modeli, biliş- dikkat modeli, öğrenme yetersizliği modeli ve değerlendirilme kaygısı modelidir.

Özle İlişkili Bilişler Modeli; Wine (1971)'a göre, özle ilişkili bilişler özellikle, düşük akademik başarıların ya da gelecekle ilgili negatif sonuç beklentilerinin olduğu koşullar altında etkisini göstermektedir. Hagvet ve arkadaşları da çalışmalarında, özle ilişkili bilişlerin başarısız sonuç beklentileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Hagvet, Man ve Sharma 2001). Bu modele göre; sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kendileriyle ilişkili bilişleri; kendine odaklanma, kendinden şüphe, düşük öz saygı, kendiyle ilgili bilginin negatif yorumlanması, değerlendirilmeye ilişkin endişe ve başarıya ilişkin düşük

beklentiler ile tanımlanmıştır (Hagtvet, Man ve Sharma 2001). Wine tarafından belirtilen öze ilişkili bilişlerin genelleştirilmesi, geçmişteki başarısızlıklarla ya da gelecekteki olumsuz beklentilerle ilgili olarak, olumsuz kendilik değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Hagtvet, Man ve Sharma 2001).

Biliş–Dikkat Modeli; Bu model endişenin performans üzerindeki olumsuz rolüne odaklanmaktadır (Wine, 1971, 1980). Sınav kaygısı fazla olan bireylerin görevle ilişkisiz ipuçlarına daha fazla dikkat harcadıklarını ve dikkatleri hem ilişkili hem de ilişkisiz görevlere bölündüğü için, performanslarının zarar gördüğünü belirtmektedir (Hong 1999). Bu görüşe göre, sınav kaygısı yaşayan kişilerin performanslarındaki azalma, değerlendirilme durumlarında oluşan, uygun olmayan bilişsel tepkilerden kaynaklanmaktadır (Holroyd 1976).

Değerlendirilme Kaygısı Modeli; Hill (1972), olumsuz değerlendirilme korkusunun, sınav kaygısının anahtar bir bileşeni olduğunu belirtir. Heckhausen (1975), başarısızlığın sadece kişisel bir korku olmadığını, sosyal bir yanının da bulunduğunu; Rheinberg (1982) de, değerlendirilme süreçlerinde, bireysel ve sosyal değerlendirmelerin farklı rollerinin olabileceğini vurgular (Hagtvet, Man ve Sharma 2001).

Wine (1980), sınav kaygısının bilişsel- atıfsal açıklamaları bağlamında, “değerlendirilme kaygısı” görüşünü vurgulamıştır. Ardından Sarason, Mandler ve Craighill de değerlendirilme bağlamında birleşmişlerdir. Sosyal değerlendirilme bağlamı, sınav kaygısı olan öğrencilerin, durumları, “değerlendirilme” olarak geniş bir bağlamda yorumladıklarını, bilişsel şüphelerle tepki gösterdiklerini ve performans yetersizliklerinin bulunduğunu vurgular (Hagtvet, Man ve Sharma 2001).

Kendine Odaklanmış Dikkat Modeli; Sarason ve Wine (1978) tarafından oluşturulan bu modele göre; sınav kaygısı fazla olan kişiler stres altındayken kişiselleştirilmiş, kendilerine odaklı tepkiler gösterirler, dikkatleri görevden uzaklaşır; bu yüzden görev üzerinde harcadıkları zamanın azalmasıyla performansları olumsuz olarak etkilenir (Holroyd 1976, Deffenbacher 1978, Kaplan, McCordick, Twitchell 1979 ve Shermis ve Lombard 1998). Dikkatin kendine odaklanması, performansı bölmekte (Wine 1971, Sarason 1978); otonomik uyarılmışlık oluşturabilmekte (Sarason 1975) ve

uyarılmışlığın öznel farkındalığını arttırabilmektedir (Holroyd 1976, Holroyd, Westbrook, Wolf ve Badborn 1978). Kendine odaklanmanın içeriğinde tipik olarak kendini eleştirme vardır (Holroyd, Westbrook, Wolf ve Badborn 1978).

Bilgi İşleme Modeli; Naveh ve Benjamin(1991), sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin, kodlama, organizasyon ve geriye çağırmaı içeren bütün bilgi işleme basamaklarında yetersizliklerinin bulunduğunu kanıtlamışlardır (Cassady ve Johnson, 2001). Bu model, sınav kaygısı olan öğrencilerin performanslarındaki azalmayı; sınav için gerekli bilginin etkili bir şekilde işlenmesindeki ve geriye çağırılmasındaki yetersizliğe ve yetenek ya da hazırlanma eksikliğinin bilişsel farkındalığıyla artmış kaygıya bağlamaktadır (Cassady ve Johnson 2001). Model, kaygısı fazla olan öğrencilerin performans evresinde olduğu gibi sınava hazırlanma evresinde de, performanslarına zarar veren bilgi işleme yetersizliklerine sahip olduklarını ileri sürmektedir (Cassady 2004).

Bilişsel Bozucu Etki Modeli; Eysenck (1992)'e göre, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin çalışma bellekleri; bellek görevlerindeki performansın azalmasına yol açan, başarısızlıkla ilişkili düşünceler ve performansla ilgili endişeler gibi, görevle alakasız düşüncelere saplandığı için performansları zarar görmektedir (Stöber ve Esser 2000). Bu modele göre, sınav kaygısı fazla olan öğrenciler, görevle alakasız, endişeli düşüncelerinden ötürü öğrenilen bilgiyi geri çağırmada zorluklar yaşarlar (Birenbaum ve Pinku 1997). Sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin, açık uçlu soruları içeren sınavlara karşı daha olumsuz tutumlara sahip olduklarını gösteren çalışmalar bu modeli desteklemektedir (Birenbaum ve Feldman 1995). Daha az geriye çağırmaı gerektiren, çoktan seçmeli sınavlarda, sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin, daha başarılı olduğu saptanmıştır (Birenbaum ve Pinku 1997).

Bilişsel bozucu etki modeli, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin performanslarındaki azalmayı; sınav sırasındaki düşünceleri bastırma yetersizliğine bağlamaktadır (Cassady ve Johnson 2001). Sınavla ilişkisiz düşünme; görevden uzaklaşarak, kendiyle ilişkili düşüncelere odaklanmayı içerir (Hagtvet, Man ve Sharma 2001). Bu model, sınav sırasındaki kaygının varlığında performansın azalmasına sebep olan yorumları içermektedir. Sınav kaygısı olan öğrenciler sınav sırasında, kendilerini eleştiren, sınavla alakasız düşüncelere ve endişeye sahiptirler. Ama bozucu etki, sadece öğrencinin

değerlendirildiği zamanla sınırlı değildir. Bozucu etkiye sahip düşünceler, sınava hazırlanma sırasında da artar; içeriğin anlaşılmasına ve gerekli bilginin öğrenilmesine engel olabilir (Cassady 2004).

Öğrenme Yetersizliği Modeli; Bu modele göre, kaygısı fazla olan öğrencilerin, öğrenme basamaklarında, materyali birleştirmede ve kodlamada zorlukları vardır; bu da gerekli materyal hakkında az bilgiye sahip olmayla sonuçlanmaktadır (Birenbaum ve Pınu 1997). Öğrenme becerileri ve kaygı arasında olumsuz ilişki olduğunu gösteren çalışmalar, bu modeli desteklemektedirler (Lin ve McKeachie 1970, Wittmaier 1972, Pintrich ve DeGroot 1990, akt Birenbaum ve Pınu 1997). Sınav kaygısının performans üzerindeki etkisine yönelik öğrenme yetersizliği açıklamalarına göre; öğrenme becerileri de sınav kaygısı kadar performansı etkileyen temel etkenlerdendir (Cassady 2004).

Lazarus ve Averill'in (1972) Sınav Kaygısı Teorisi: Lazarus ve Averill (1972), sınav kaygısının bilişsel ve duygusal bileşenlerini, birbirinden bağımsız olarak tanımlamışlardır. Fakat; Liebert ve Morris'in aksine bu bileşenlerin, sınav kaygısında bir süreç olarak birbirleriyle etkileşimde bulduklarını, birbirlerini etkilediklerini belirtirler. Bu modele göre, artmış uyarılmışlık seviyesi, bilişsel endişeleri ve stratejileri harekete geçirebilir (uyarılmışlık – biliş- sınav kaygısı) ya da bilişsel endişeler, artmış uyarılmışlık düzeyiyle ve öznel olarak yaşanan sınav kaygısıyla (biliş-uyarılmışlık-sınav kaygısı) sonuçlanabilir (Finger ve Galassi 1977).

Michael Eysenk'in (1992) Sınav Kaygısı Teorisi: Michael Eysenk (1992)'in hipervijilans (aşırı uyarılmışlık) teorisine göre, sınav kaygısı; tehdite yönelik olarak çevrenin taranmasına ve tehdit kaynaklarına dikkatin odaklanmasına önderlik eder (Zeidner 2004).

Spielberger ve Vagg'ın (1995) Sınav Kaygısı Teorisi: Spielberger ve Vagg (1995)'a göre, sınav kaygısı; sosyal değerlendirme durumlarında, özellikle benliğe tehdit algısıyla ilgili belirli bir duygusal incinebilirlik özelliğidir (Calvo ve Tobal 1998) ve

benliği tehdit eden durumlara bir tepkidir (Zeidner 2004). Spielberger sınav kaygısını davranışsal bir sorun olarak görür. Sınav kaygısının uyarılmışlık ya da duygusallık bileşeninin, sınav kaygısının tanımlanan özelliği olduğunu ve en çok yararın davranışsal tedaviyle olabileceğini belirtir (Kaplan, McCordick, Twitchell 1979).

1.2.2. SINAV KAYGISININ ÖNCÜLLERİ

Sınav kaygısının öncüllerine yönelik olarak yapılan görgül çalışmalar, tanımlanan öncüllerin, sınav kaygısının gelişiminden sorumlu olabileceğini belirtmektedirler (Pekrun 2000, 2002 ve Zeidner 1998).

Bu çalışmalarda belirtilen önemli **bireysel öncüller** şunlardır:

- a) Başarısızlık beklentileri,
- b) Başarısızlığın düşük yetenek seviyesine atfedilmesi,
- c) Yeteneğin olumsuz olarak değerlendirilmesi,
- d) Başarısızlığa znel olarak verilen önemin aşırı olması,
- e) Sınavın gelecek yaşama ve özsaygıya ya da benliğe tehdit olarak algılanmasıdır (Pekrun 2002).

Araştırmalarda belirtilen **sınav kaygısının eğitimsel öncülleri** ise şunlardır:

- a) Performansın iyi olması için ailelerden ve öğretmenlerden gelen baskılar,
- b) Yüksek başarı beklentileri,
- c) Sınıf arkadaşlarıyla yarışma,
- d) Başarısızlık geribildirimi,
- e) Başarısızlıktan sonra cezalandırılmadır (Pekrun 2002 ve Popko 2004).

Karstensson ve Hong (2002) sınav kaygısının öncüllerine yönelik olarak 298 niversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında; **cinsiyet açısından**; kız öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını; **yetenek açısından**; ders yetenekleri düşük olan öğrencilerin, sınavları daha zor olarak algıladıklarını ve daha fazla sınav kaygısı

yaşadıklarını; **kişilik özelliği olarak endişenin**, durumsal endişeyi anlamlı bir şekilde doğrudan etkilediğini; **algılama açısından**; sınavı zor olarak algılayanların sınav kaygısı yaşadıklarını; **başarı bakımından**; sınavlardaki başarının sınav kaygısının endişe bileşeninde doğrudan bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Hembree(1988)'nin meta analiz çalışmasında, **doğum sırası** göz önüne alındığında; daha sonra doğan çocukların, tek çocuklara ve ilk çocuklara kıyasla, daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını saptanmıştır.

Brown ve Nelson, sınav kaygısının altında yatan potansiyel değişkenleri inceledikleri çalışmalarında; sınav kaygısının, **sınav sırasında oluşabilen olumsuz düşünceler ve olumsuz duygularla** ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Brunch, Pearl ve Giordano 1986). Hunsley (1987) de çalışmasında, sınav kaygısının sınav sırasında oluşan olumsuz düşüncelerin sıklığıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve sınavda daha düşük performans gösteren sınav kaygısı olan öğrencilerin sınav öncesi şüphelerinin varlığını saptamıştır.

Sınav kaygısı, bütün **sosyo-ekonomik** gruplarda ve **yaş grubu** açısından da en çok ve en yoğun olarak gençlerde görülmektedir (Orbach, Lindsley ve Grey 2006). Boylamsal alan çalışmaları, sınav kaygısının gelişiminin, normal öğrenci popülasyonlarında, okul öncesi yıllarda başladığını, okul yıllarında ortalama bir artış gösterdiğini ve üniversite yıllarında azalmakla birlikte ortalama bir süreklilik gösterdiğini saptamışlardır (Pekrun 2002).

Araştırmalar (Speilberger 1980, Bander ve Betz 1981, Sowa ve Lafleur 1986, Zeidner ve Nevo 1990, El-Zalhar ve Hocevar 1991, Volkmer ve Feather 1991, Hutchinson 1994, Bandalos ve ark 1995, Lussier 1996, akt Karstenson ve Hong 2002, Hembree 1988, Cassidy ve Johnson 2001, Popko 2004), kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığını kanıtlamışlardır. Chapell ve arkadaşları(2005) ve Holroyd ve arkadaşları(1978) da kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Bazı araştırmalar (Hembree1988, Zeidner 1990) bilişsel sınav kaygısının, kızlarda erkeklere kıyasla daha fazla olduğunu gösterirken; bazıları da (Liebert ve Morris 1967,

Zeidner, Klingman ve Papko1988; akt Lufi ve Darliuk 2005) sınav kaygısının duygusallık boyutunun kızlarda daha fazla olduğunu göstermektedirler. Cassidy ve Johnson (2001)'ın ve Holroyd ve arkadaşları(1978)'nın çalışmalarında ise, hem bilişsel hem de duygusal sınav kaygısının kızlarda daha fazla olduğu saptanmıştır.

Sınav kaygısına sahip bazı kişiler geçmişteki akademik başarısızlık deneyimlerinden; bazıları **çalışma becerilerinin** düşük olmasından ötürü sınav kaygısına sahiptirler. Bazı kişiler **mükemmeliyetçi olma eğilimlerinden** ötürü; bazıları da **entellektüel kapasitelerinin** düşük olmasından sınav kaygısı yaşarlar. Diğerleri de **sosyal beklentileri karşılama başarısız olduklarına inanma** ya da ailelerinin cezalandırmasından korkma eğiliminde oldukları için sınav kaygısı yaşarlar (Zeidner 2004).

Psikodinamik görüşe göre, okul öncesi yıllardaki yüksek aile beklentileri ve negatif aile yargıları; bağımlılık, suçluluk, saldırganlık ve kaygı hisleri yaratmaktadır. Ne var ki, sınav kaygısı, okulun ilk yıllarında henüz düşüktür. Okulun ilerleyen yıllarında artış gösterir. Bu artışın, akademik başarısızlıkla ve yetenek algısının öz bağlamında azalmasıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu yıllarda daha güçlü bir başarı- sınav kaygısı ilişkisi vardır. Lise ve üniversite yıllarında, sınav kaygısı süreklilik gösterir. Ancak; bu yıllarda bile, gelişimsel esneklik bağlamında, önemli olumlu ya da olumsuz gelişmeler olabilir (Pekrun 2002).

Pekrun (2002) sınav kaygısının pek çok öğrencide, ilk sınıflardaki başarısızlıklardan ve düşük yetenek seviyesinden oluşabileceğini belirtmiştir. Hembree (1988) meta analiz çalışmasında, yüksek yetenek seviyesine sahip öğrencilerin, daha düşük sınav kaygısı yaşadıklarını saptamıştır. Bu çalışmada ortalama yeteneğe sahip öğrencilerin, yüksek yeteneğe sahip öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları, düşük yeteneğe sahip öğrencilerin de, ortalama yeteneğe sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları saptanmıştır.

Hong (1999) çalışmasında, öğrencilerin sınavı zor olarak algılamalarının, sınav kaygısının hem endişe hem de duygusallık bileşeninin uyarılmasında anlamlı bir etkisi olduğunu bulmuştur. Hong (1999), sınav öncesinde ve sınav sırasında algılanan sınav

zorluğunun sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu ancak; sınav sırasında sınavın zor algılanmasının sınav kaygısını uyarmada daha büyük ve doğrudan etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Hembree (1988) meta analiz çalışmasında, sınav kaygısı ve performans arasındaki ilişkinin, sadece sınav zor olarak algılandığında oluştuğunu; sınav kolay olarak düşünüldüğü zaman, sınav kaygısı düzeyleri arasında performans farklılıkları oluşmadığını belirtmiştir.

Sınav ortamı üzerindeki (özellikle ses) kontrolü kaybettiğini algılamamanın da sınav kaygısını ve çaresizlik hissini arttırabildiği ve performansını azalttığı saptanmıştır (Shermis ve Lombard 1998).

Sınav kaygısının genel olarak, çocuk tarafından algılanan, performansına ilişkin aile yargıları ile oluştuğuna ve başarısızlık korkusunun sonucu olarak geliştiğine inanılmaktadır (Shermis ve Lombard 1998).

1.2.3. SINAV KAYGISININ ETKİLERİ

Sınav kaygısının etkileri; öğrencinin yeteneğini, görevin zorluğunu, sınava verilen önemi, kaygının seviyesini içeren pek çok değişken tarafından belirlenir (Wachelka ve Katz 1999). Düşük seviyede kaygı, öğrenciyi cesaretlendirerek performansını artırır ve motive edici bir faktör görevi görür. Çok fazla kaygı ise karşıt bir etkiye sahiptir. Fazla kaygı, iyi bir performans için gerekli olan zihin süreçlerini bölebilir (Wachelka ve Katz 1999).

Sınav kaygısı, öğrenciler arasında ortak ve potansiyel olarak ciddi bir sorundur. Öğrencilerin %10-30'u sınav kaygısının olumsuz etkisinden etkilenmektedirler (Brian, Sonnefeld ve Grabowski 1983, Nicaise 1995, Strumph ve Fodor 1993, akt Wachelka ve Katz 1999). Okul çocuklarının yaklaşık olarak %20'si, lise öğrencilerinin de yaklaşık olarak %25'i sınav kaygısından sıkıntı yaşamaktadırlar (Lufi & Darliuk, 2005). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin %20'si, tekrar eden akademik başarısızlıklarından dolayı mezun olmadan okulu bırakmaktadırlar (Wachelka ve Katz 1999).

Yüksek sınav kaygısı seviyelerinin aşağıdaki değişkenleri olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur (Hembree 1988, Stöber ve Esser 2000, Cassady ve Johnson 2001, Pekrun 2002 ve Popko 2004);

- a) IQ
- b) Yetenek
- c) İngilizce, matematik, doğa bilimleri, yabancı dil, psikoloji, mekanik bilgi ve okumadaki akademik başarı
- d) Sorun çözme
- e) Bellek performansı
- f) Okul derecesi
- g) Motivasyon
- h) Öğrenme
- ı) Etkili çalışma becerileri
- i) Sınavlara karşı tutum- sınavlardan hoşlanma

Yüksek sınav kaygısı; düşük öz saygıya, çalışmaya daha fazla zaman harcanmasına, başarı beklentisinin az olmasına, notlarda düşmeye, sınıfta rahatsız edici, dikkati bölen davranışlara, okula yönelik olumsuz tutumlara, sinirlilik, üzüntü gibi hoş gitmeyen hislere ve yoğun başarısızlık korkusuna neden olabilmektedir (Wachelka ve Katz 1999, Hembree 1988).

Stevens ve Pihl (1983) ve Cowles (1984); yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, düşük kendilik imgesine ve düşük kendine güvene sahip olduklarını bulmuşlardır (Lufi ve Darliuk 2005). Ayrıca sınav kaygısının, sağlık ve kişilik gelişimine de etkileri olabilmektedir (Pekrun 2002). Hembree (1988) meta analizinde, sınav kaygısını daha şiddetli yaşayan lise öğrencilerinde, sınav kaygısını daha az yaşayan öğrencilere kıyasla, daha düşük iyi olma hissi, daha düşük kendini kabul, daha az öz-kontrol, daha düşük öz-saygı, daha az sorumluluk kabulü, daha az tolerans, daha düşük entellektüel yeterlilik saptamıştır.

Lufi ve Darliuk (2005) çalışmalarında, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, sınav kaygısı yaşamayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, MMPI-A'nın pek çok alt ölçeğinde anlamlı farklılıklara sahip olduklarını saptamışlardır. Bu bulgular, sınav kaygısı gruplarında daha fazla psikopatolojinin olabileceğini göstermektedir. Nitekim Graham (1990)'ın yaptığı bir çalışmada, sınav kaygısı yaşayan bireylerde; sinirlilik, gerilim, endişe, üzüntü, mutsuzluk, umutsuzluk, depresyon, zayıflık ve yorgunluk saptanmıştır. Lufi ve arkadaşlarının (2004) yaptığı çalışmada da, sınav kaygısının duygusallık alt ölçeğinden yüksek puan alan yetişkinlerin, depresif olmaya daha meyilli oldukları bulunmuştur.

Pek çok araştırma yüksek sınav kaygısının, sınav performansındaki azalmanın bir nedeni olduğunu belirtmiştir. Değerlendirilme stresi, sınav kaygısı yaşayan öğrencileri performans hatalarına daha yatkın hale getirerek, performanslarının azalmasına neden olur (Cassady ve Johnson 2001).

1.2.3.1.Sınav Kaygısının Performansa Etkisi

Sınav kaygısı, semantik bilgiyi etkili bir şekilde organize etmede başarısızlık gibi performans değişiklikleriyle birlikte, çalışma belleğinde ve dikkatte bozulmalarla ilişkilidir (Zeidner 2004).Yüksek sınav kaygısı, sınavın başarılı geçmesi için gereken, problem çözmeyi, kısa süreli belleği, dikkati ve diğer bilişsel süreçleri olumsuz olarak etkilemektedir (Zeidner 2004).

Sınav kaygısı ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerin performanslarının olumsuz etkilendiğini göstermektedirler (Albert ve Haber 1960, Paul ve Eriksen 1964, Munz ve Smouse 1968, Pulman ve Kennely, 1984, akt Hunsley 1985 ve Deffenbacher 1986). Başka araştırmalarda da (Seipp 1991, Mueller 1992, Calvo, Eysenk, Ramos ve Jimenez 1994, Kivimaki 1995, Clark ve arkadaşları 1998, Hembree 1988, Zeider 1998, Musch ve Bröder 1999, Powers 2001, Dibattista ve Gosse 2006) sınav kaygısının, çeşitli değerlendirilme durumlarındaki

performansla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. (Hembree 1988, Hong 1999, Dibattista ve Gosse 2006).

Sınav kaygısı araştırmaları, kaygı ve performans arasında eğrisel bir ilişki olduğunu göstermektedir (Shermis ve Lombard 1998 ve Hong 1998). Örneğin, Rocklin ve Thompson (1985), zor ve karmaşık sınavlarda, düşük sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerden daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Nispeten kolay sınavlarda ise, ılımlı seviyelerde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, düşük ya da yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını ve daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Shermis ve Lombard 1998).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, daha az karmaşık görevlerde, sınav kaygısı yaşamayan öğrencilerle eşit yada daha iyi performans gösterme eğilimindedirler (Pekrun 2002). Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, zor maddelerde daha fazla (Birenbaum ve Nasser, Covington 1983, Eysenck 1982,1985) ve daha ciddi hatalar (Birenbaum ve Gutvitz 1993) yapma eğilimindedirler (Birenbaum ve Pinku 1997).

Yüksek sınav kaygısı yaşayan bireyler, düşük sınav kaygısı yaşayan bireylere göre, sınav performansı üzerinde, anlamlı bir şekilde, daha yüksek derecelerde çaresizlik belirtmişlerdir. Çaresizlik sınavla ilişkili görevlerden kaçınmaya yol açar; bu da daha sonra gelecek sınavlardaki başarıya yönelik potansiyele zarar verir (Cassady 2004). Ayrıca, zaman baskısı gibi çeşitli durumsal etkenlerin de sınav durumlarıyla birleşmiş kaygıyı arttırdığı ve sınav performansını olumsuz etkilediği saptanmıştır (Dibattista ve Gosse 2006).

Sınav kaygısı yaşayan bireylerin performansı, **değerlendirilme stresine** göre değişmektedir. Değerlendirilme stresinin düşük olduğu zamanlarda çok sınav kaygısı yaşayan bireyler, az sınav kaygısı yaşayan bireyler kadar iyi bir şekilde performans gösterebilmektedirler ancak; yüksek değerlendirilme stresi altında, az sınav kaygısı yaşayan bireylerden ve değerlendirilme stresinin düşük olduğu zamanlardan daha düşük düzeylerde performans göstermektedirler (Deffenbacher 1978). Hancock (2001) da çalışmasında, değerlendirilme stresinin yüksek olduğu sınıf ortamlarında, fazla sınav

kaygısı yaşayan bireylerin, daha düşük performans gösterdiklerini ve daha az motive olduklarını bulmuştur. Zatz ve Chassin, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, sadece değerlendirilme tehditini yüksek algıladıkları sınıflarda, düşük ve orta derecelerde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerden daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu da sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin anlamlı bir şekilde çevrelerine daha duyarlı olduklarını göstermektedir (Akt. Hancock 2001).

Sınav kaygısının duygusallık ve endişe bileşenini ayırmadan, genel olarak **sınavın evrelerindeki değişimine** bakıldığında; kaygının en çok sınav başlamadan önce ya da sınavın başında olduğu, sınav sırasında olumlu hislerin arttığı ve en yüksek değerlerine de sınavdan sonra ulaştığı saptanmıştır (Spangler, Pekrun, Kramer ve Hofmann 2002). Araştırmalar, sınavın hem başlangıcında hem de sonlarına doğru yaşanan sınav kaygısının, düşük sınav performansı ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Sınav kaygısı yaşayan bireyler en çok sınavın başlarında şüphe ve endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hunsley 1985).

Cassady'nin (2004) sınavın evrelerini değerlendirdiği çalışmasında, sınava hazırlanma evresinde, yüksek bilişsel sınav kaygısı olan öğrencilerin; daha düşük çalışma becerileri belirttikleri, sınavları daha tehdit edici olarak derecelendirdikleri ve bilgiyi kodlama ve depolama süreçlerinde yetersizliklere sahip oldukları bulunmuştur. Yüksek bilişsel sınav kaygısı olan öğrenciler, sınava hazırlanma evresinde sınavla ilgili erken yargılara varmakta, sınavın zor olduğunu düşünmektedirler.

Performans evresinde sınav kaygısı yaşayan bireylerin sınavlarda kötü performans gösterdikleri, görevle ilişkisiz düşüncelere sahip oldukları ve sınav kaygısının duygusallık bileşenini daha yüksek seviyelerde bildirdikleri belirtilmiştir. Sınavdan sonraki evrede, genel olarak yapılan atıf yanlışlıklarının, gelecek sınavlarla ilgili algılara ve davranışlara önderlik ettiği ve gelecek performansı etkilediği bulunmuştur. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin başarılarına yönelik dışsal atıflar yaptıkları ve yeteneklerini, başarısızlıklarının bir nedeni olarak değerlendirdikleri saptanmıştır (Cassady 2004).

Cassady (2004) çalışmasında, bilişsel sınav kaygısının, sınavla ilgili üç evrede (hazırlanma evresi, performans evresi, sınav sonrası) de anlamlı bir olumsuz etkisinin olduğunu değerlendirmiştir. Hong (1999) da çalışmasında, sınav kaygısının duygusallık bileşenini uyaran etkenlerin daha kısa etkili olduklarını, sınavın başında oluştuklarını, daha sonra dikkatin sınava döndüğünü; sınav kaygısının endişe bileşeninin ise, sınav boyunca devam ettiğini saptamıştır. Yani duygusallık veya heyecan tipik olarak, sınavın başından sonuna doğru anlamlı bir şekilde azalırken; endişe azalmamaktadır (Hong 1999). Ancak bu durum, sınav sorularının zorluk derecesine göre değişebilmektedir. Zor maddelerle karşılaşıldığında, endişe dereceli olarak artarken, kolay maddelere gelince azalmaktadır. Duygusallık ise zor maddelerde sabit kalabilmekte ya da az miktarda artabilmektedir (Hong 1999).

Araştırmalar sınav kaygısının endişe bileşeninin, hem performansla hem de performans beklentileriyle olumsuz olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Doctor ve Altman, 1969, Morris & Liebert, 1970, Cassady & Johnson, 2002, Morris, Davis ve Hutckins, 1981; akt. Deffenbacher, 1978 ve Cassady, 2004). Hembree'nin (1988) çalışmasında ve Cassady ve Johnson'ın (2002) çalışmalarında, bilişsel ölçümler (yetenek ve başarı ölçümleri) sınav kaygısının bilişsel bileşeni olan endişe bileşeni ile duygusallık bileşeninden daha güçlü bir şekilde olumsuz ilişkili bulunmuştur. Hong (1999) ve Deffenbacher (1986) da çalışmalarında, sınav kaygısının sadece endişe bileşeninin (bilişsel bileşen), performansla güçlü bir olumsuz ilişkisinin olduğunu saptamışlardır.

Sınav kaygısının duygusallık bileşeninin ise performansla zayıf bir ilişkisinin olduğu ya da hiç ilişkisinin olmadığı saptanmıştır (Kim, Rocklin 1994, Morris ve ark 1981, O'Neil ve Abedi 1992, Zeider ve Nevo 1992, Hong 1998, akt. Hong, 1999). Durumluk kaygının yani sınav kaygısının, bilişsel süreçleri ketleyici etkisiyle performansa zarar verdiği ileri sürülmektedir (Hunsley 1985).Duygusallığın sınav kaygısının farklı bir boyutu olduğu kanıtlanmasına rağmen, yüksek seviyedeki duygusallığın, sadece bireyin yüksek seviyelerde endişe deneyimlemesiyle birlikte performansı azalttığı kanıtlanmıştır (Morris ve ark 1981, Schwarzer 1984, akt. Cassady ve Johnson 2001)

Sınav kaygısının duygusallık bileşeni ile performans arasındaki ilişki incelendiğinde, fizyolojik uyarılmışlığın ılımlı düzeylerinin genel olarak daha yüksek sınav performansı ile

birleştiği belirtilmiştir (Cassady ve Johnson 2002). Bu sonuçlar uyarılmışlık kuramı bağlamında yorumlanabilir. Çok fazla uyarılmışlık göreve odaklanmayı engeller ve bilgi işleme süreçlerindeki zorlukları artırır. Çok az uyarılmışlık da değerlendirme durumunun önemli ya da meydan okunması gereken bir durum olarak tanımlanmasını etkiler. İki durum da bu şekilde performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Cassady ve Johnson 2001 ve Orbach, Lindsley ve Grey 2006).

Hollandsworth ve arkadaşları (1979) yaptıkları çalışmada, sınav kaygısını az yaşayan öğrencilerin de sınav sırasında fizyolojik uyarılmışlık hissettiklerini ve uyarılmışlıklarını olumlu bir durum olarak gördüklerini; fazla sınav kaygısı olan öğrencilerin ise sınav sırasındaki fizyolojik uyarılmışlıklarını, performanslarına zarar veren olumsuz bir durum olarak gördüklerini saptamışlardır.

1.2.4. SINAV KAYGISINA YÖNELİK TEDAVİLER

Sınav kaygısına yönelik tedaviler şunları amaçlamaktadırlar (Pekrun 2002):

- Kaygı deneyimini doğrudan azaltmak (Gevşeme yöntemleri)
- Kaygı deneyimi ve durumlar arasındaki alışkanlık bağlantılarını kırmak (Sistemik duyarsızlaştırma)
- Sınav kaygısının altında yatan başarı değerleri, öz- kavramları, beklentiler gibi inanç yapılarını değiştirmek (Bilişsel terapi)
- Daha etkili bir şekilde öğrenme ve performans gösterebilme yeterlilikleri oluşturmak (Beceri eğitimi).

1.2.4.1. BİREYSEL TEDAVİLER

Sınav kaygısını azaltmaya ve sınav performansını arttırmaya odaklanan tedaviler; sınav kaygısının duygusal (duygusallık bileşeni), bilişsel (endişe bileşeni) ve davranışsal

(çalışma becerileri) bileşenlerine yönelik olarak oluşturulmuşlardır. Böylece, tedavi programları, duygu- odaklı tedavileri, biliş- odaklı tedavileri ve çalışma- becerileri eğitimini içerir (Zeidner 2004).

DUYGU – ODAKLI TEDAVİLER:

Sınav kaygısına yönelik duygu odaklı tedavilerle anlatılmak istenen, davranışçı terapi uygulamalarıdır. Davranışçı terapi, deneysel yaklaşımla oluşturulmuş klinik uygulama olarak kavramsallaştırılmıştır (Lazarus 1971, Corey, 2000 ve Capuzzi 2003).

Davranışçı yaklaşımın temel sayılısı; sorun davranışların, bilişlerin ve duyguların öğrenildiği ve yeni öğrenmelerle değiştirilebileceğidir (Lazarus 1971, Rose 1980 ve Corey 2000).

Davranışçı terapinin kendine özgü özellikleri şunlardır (Corey 2000):

- Davranışçı değerlendirme
- Tedavi amaçlarını oluşturma
- Soruna uygun tedavi oluşturma
- Tedavi sonuçlarını nesnel olarak değerlendirmedir.

Bazı davranışçı terapi yöntemleri yoğun imgesel teknikleri kullanırken, bazıları kaygıya neden olan gerçek çevrede çalışır. Bazı teknikler de diğerlerinin davranışlarını model almayı içerir (Sharf 2000).

Duygu odaklı tedaviler, sınav kaygısı olan bireylerin, stresli değerlendirilme durumlarıyla karşılaştıkları zaman artan duygusal tepkilerini ve uyarılmışlıklarını azaltmayı amaçlarlar. Bu tedavilerdeki temel strateji, sınav kaygısı olan bireylere, değerlendirilme durumlarıyla yeterli bir şekilde başa çıkabilmelerine yönelik temel becerileri (gevşeme yöntemleri gibi) öğretmektir (Zeidner 2004).

Duygu odaklı yaklaşımlar, ortak birtakım bileşenleri içerirler. Sınav kaygısının kuramsal açıklamasında, sınav kaygısını koşullanmış bir tepki olarak görürler; tedavide yeniden koşullanmayı kullanırlar; kaygının azaltılmasında gevşeme teknikleri gibi yöntemler kullanırlar; terapi yöntemlerinde rehber eşliğinde uygulama yapma vardır. Duygu odaklı tedaviler, öğrenme kuramlarına göre oluşturulmuşlardır (Zeidner 2004). Öğrenme kuramları, klasik ve edimsel koşullanma uygulamalarını içerirler (Corey 2000 ve Capuzzi 2003).

Duygu odaklı tedaviler içerisinde, biyolojik geribildirim, gevşeme eğitimi, sistematik duyarsızlaştırma, kaygı yönetimi ve model alma bulunmaktadır (Zeidner 2004).

Biyolojik Geribildirim: Bu yöntem, kaygı yaşayan kişiye, bir ya da daha fazla fizyolojik süreç hakkında, anlık ve sürekli bilgi sağlar. Kaygısı fazla olan bireylere, duygusal tepkileriyle birleşmiş fizyolojik süreçlerini gözlemlemeyi ve değiştirmeyi öğretir (Zeidner 2004). Biyolojik geribildirim, başka bir terapi yöntemiyle beraber uygulanmadığında, sınav kaygısını azaltmada etkili olmadığı belirtilmektedir (Zeidner, 2004).

Gevşeme Eğitimi: Bu eğitim, derin nefes alma ve kas gevşemesi egzersizlerini içerir; böylece kaygılı bireyin uyarılmışlık durumunu azaltmayı sağlar. Eğer bir kişi, gevşemeyi ne zaman ve nasıl kullanacağını biliyorsa; kaygıya karşıt bir tepki olarak kullanabilir (Zeidner 2004).

Sistematik Duyarsızlaştırma: Bu yöntem ve diğer modern davranışsal uygulamalar, Ivan Pavlov ve John Watson'un klasik koşullanma kuramına dayanmaktadır (Capuzzi 2003). Joseph Wolpe (1958) tarafından geliştirilen sistematik duyarsızlaştırma, aşırı kaygı ve korkuya sahip hastaları tedavi etme amacıyla oluşturulmuştur (Sharf 2000 ve Spiegler ve Guevremont 2003) ve kaygı yaratan uyarıcıyla gevşemenin karşıt koşullanmasını içerir (Hembree 1988, Egbochuku ve Obodo 2005 ve Snyder ve Deffenbacher 1977). Sistematik duyarsızlaştırmada genel olarak, kaygı yaratan uyarıcıya karşıt koşullanma tepkisi olarak gevşeme kullanılır (Romano, Cabianca 1978 ve Spiegler, Guevremont 2003).

Sistemantik duyarsızlaştırmanın temel yaklaşımı, hastaların kaygılı hislerinin gevşeme ile yer değişmesini sağlamaktır (Sharf 2000). Amaç, gevşeme hissini, kişinin hayatındaki kritik durumlarda, kaygı hissinden daha üstün gelmesini sağlamaktır (Egbochuku, Obodo 2005).

Sistemantik duyarsızlaştırma, üç adımdan oluşmaktadır (James, Gilliland 2003 ve Sharf 2000):

- Kas gevşemesi ve gevşeme terapisi
- Danışanın tipik olarak yüzleştığı ve üstesinden gelmeye ihtiyaç duyduğu kaygı yaratan durumları sunan bir kaygı hiyerarşisi oluşturulması
- Aşamalı bir şekilde, kaygı yaratan durumlar ile gevşeme durumunun, imgelemeyle eşleştirilmesi.

Aşamalı gevşeme süreci ilk kez Jacobson (1938) tarafından geliştirilmiştir. Gevşeme terapisi, daha derin bir gevşeme durumu yaratmak için, kas gruplarının gerilmesini ve gevşetilmesini içerir. Terapi boyunca devam eden gevşeme uygulaması, kaygılı durumlarla gevşeme durumunun eşleşebilmesi için önemlidir (Sharf 2000).

Kişide kaygıya sebep olan durumlar hakkında detaylı bilgi almak, ikinci adım olan kaygı hiyerarşisinin oluşturulmasında esastır. Kaygı yaratan durumlar tanımlandıktan sonra, kişiler bu durumları, en az kaygı yaratan durumdan, en fazla kaygı yaratan duruma kadar listelerler (Sharf 2000).

Üçüncü adımdaki duyarsızlaştırma süreci, kişi derin bir şekilde gevşedikten sonra, en az kaygı yaratan sahnenin imgelenmesiyle başlar. Gevşeme hissi oluşturulduktan sonra kaygı yaratan her madde imgelenir. Her madde, danışan kaygı deneyimlemeden, sahneyi gözünde canlandırabilene kadar tekrar edilir. Daha sonra terapist, hiyerarşideki diğer maddeyi sunar (Corsini, Wedding 2005).

Sınav kaygısına yönelik sistemantik duyarsızlaştırmanın mantığı, sınav kaygısının koşullu bir otonomik tepki olarak varsayılmasından çıkmıştır (Holroyd 1976).

Duyarsızlaştırma sırasında, derin kas gevşemesi ile itici sahnelerin imgelenmesinin eşleştirilmesi, hem otonomik uyarılmışlığı ketlemeye hem de önceden kaygı yaratan uyarıcıya karşı koşullanmış yeni bir tepki oluşturulmasına hizmet eder (Holroyd 1976).

Kaygı Yönetimi Eğitimi: Bu yöntemde, kaygısı fazla olan bireylere, sınavla ilişkili uyarılmışlık tepkilerini tanımlamaları ve bu tepkileri değerlendirilme durumlarında, başa çıkmak için gevşeme tepkisini kullanmak üzere ipuçları olarak değerlendirmeleri öğretilir (Zeidner 2004). Danışanlara, gerilimin fizyolojik ipuçlarını tanımlamaları ve gerilim algıladıkları zamanlarda gevşemeyi kullanmaları öğretilir (Deffenbacher, Shelton 1978).

Kaygı yönetimi eğitiminde, kaygıyı yönetmeye ilişkin genel beceriler sağlama amaçlanır. Danışanlara kaygı yaratan durumları imgeleyerek kaygıyı yaratmaları; daha sonra da başarılı bir sahnenin imgelenmesi ya da gevşeme teknikleriyle yeterlilik hissi oluşturmaları ve yeterlilik hissiyle kaygının yer değiştirmesi öğretilir (Richardson, Suinn 1974).

Model Alma: Duygu odaklı tedavi yöntemlerinden model alma, stresli değerlendirilme durumlarında arzu edilen başa çıkma davranışlarının, simgesel (video gibi) ya da yaşantısal olarak gösterilmesini içerir (Zeidner 2004). Danışanlar stresli değerlendirilme sahnelerini imgelemeye ve kaygılarına ve kaygının fizyolojik ipuçlarına odaklanmaya yönlendirilirler. Daha sonra bu ipuçlarını, çok şiddetli olmadan önce kaygıyı azaltmak ve gerilimden kurtulmak için uyumlu başa çıkma becerileri olarak kullanma konusunda eğitilirler (Zeidner 2004).

BİLİŞ ODAKLI TEDAVİLER:

Bilişsel sistem, bireylerin olayları algılamaları, yorumlamaları ve olayların anlamlarını değerlendirmeleriyle ilişkilidir. Fiziksel ve sosyal çevreden gelen bilgiyi

işleyen diğer duygusal, güdüsel ve fizyolojik sistemlerle etkileşimde bulunur (Corsini, Wedding 2005 ve Clark, Fairburn 2000).

Aşırı öfke, depresyon, kaygı ve stres gibi pek çok olumsuz duygu durumunun, gerçekçi olmayan beklentiler, çarpıtılmış algılar, hatalı inançlar, mantık dışı değerlendirmeler ve uygun olmayan atıflar gibi işlevsel olmayan düşünceler tarafından uyarıldığı görülmektedir. İşlevsel olmayan düşünceler uyumsuz davranışları uyarır ya da daha uygun davranışların oluşmasını önler. Bilişsel uygulamalar, işlevsel olmayan düşünce biçimini ve ilişkili duyguları, davranışları tanımlamayı ve düzeltmeyi amaçlar (Rose 1998).

Bilişsel terapi kişilere şunları öğretmeyi amaçlar:

- Olumsuz otomatik düşüncelerin farkına varma
- Düşünce, duygu, davranış arasındaki etkileşimleri tanımlama
- Çarpıtılmış otomatik düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtları test etme
- Yanlı bilişlerle daha gerçekçi yorumların yer değiştirilmesi
- Deneyimlerini çarpıtmaya yol açan inançları tanımlama ve değiştirme (Beck ark 1979, akt Corsini ve Wedding 2005).

Bilişsel teknikler, kişinin inançlarını tanımlamaya ve test etmeye, bu inançların temelini keşfetmeye ve onları düzeltmeye odaklanır. Bilişsel terapi bazen de doğrudan sorunun çözümüne yönelik olabilir (Corsini ve Wedding 2005).

Bilişsel terapi ilk olarak sıkıntı belirtilerini rahatlatmaya odaklanmaktadır ancak; esas amaç, kişiyi gelecek sıkıntılara yatkın hale getiren, düşünce biçimindeki yanlılıkları ve temel inançları değiştirmektir. Bütün bilişsel terapi yöntemlerinde, danışan ve terapist arasında işbirliği vardır (Corsini ve Wedding 2005).

Kaygılı kişilerde bilişsel içerik, tehdit teması çerçevesinde oluşur. Tehdide yönelik normal tepkiler, tehlikenin anlamının ve riskin doğru değerlendirmesini içerirken; kaygılı

bireylerin tehdit algıları yanlış ya da abartılmış sayılırlara dayanır. Ayrıca normal bireyler yanlış algılarını kanıtları ya da mantıklarını kullanarak düzeltebilmektedirler. Kaygılı bireyler ise tehdit algısını azaltan diğer kanıtları tanımlamakta zorlanmaktadır (Corsini ve Wedding 2005 ve Clark, Fairburn 2000).

Biliş odaklı tedaviler, sınav kaygısı olan bireylerin endişeli ve görevle ilişkisiz düşünceleri ile başa çıkmalarına yardımcı olmak için oluşturulmuşlardır. Bu programlar, sınav kaygısını azaltmada, bilişsel süreçlerin rolünü vurgularlar. Sınav kaygısı yaşayan bireylerin endişeli ve akılcı olmayan düşünce biçimlerini değiştirmeye odaklanırlar (Zeidner 2004). Bilişsel terapi, sınav kaygısı olan öğrencilerin, gerçekçi performans atıfları geliştirmeleri ve sürdürmelerine yardım eder (Cassady 2004).

Sarason'a göre sınav kaygısı bilişsel bir problemdir ve sınav kaygısına yönelik etkili tedavi kendini çelmeleyen bilişleri değiştirmelidir (Akt. Kaplan, McCordick ve Twitchell 1979). Biliş odaklı tedaviler; biliş dikkat eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel-davranışçı değişimleme tekniklerini içerir (Zeidner 2004).

Biliş- Dikkat Eğitimi: Bu yöntem, dikkatin göreve odaklanmış düşünceye yeniden yönlendirilmesi ve görevle ilişkisiz ve endişeli düşüncelerin engellenmesi eğitimidir (Zeidner 2004). Biliş - dikkat yaklaşımı, dikkatin kendine odaklanmış düşünceler ile bölünmesiyle performansın azaldığını belirtir. Görevle ilişkisiz ve endişeli düşüncelerin azalmasıyla bilişsel kaynaklar özgür kalır ve göreve odaklanıldığı zaman performans artar(Zeidner 2004).

Bilişsel Yeniden Yapılandırma: Bu yöntem içerisindeki tedavi teknikleri, duygusal rahatsızlıkların büyük bir kısmının işlevsel olmayan düşüncelerden kaynaklandığı sayılına dayanır (Corsini ve Wedding 2005).

Sınav kaygısının tedavisinde bilişsel yaklaşımdan, ilk kez Wine (1971) tarafından bahsedilmiştir. Wine'a göre, Ellis'in terapötik yaklaşımının temel ilkelerini birleştiren ve bilişsel yeniden yapılandırmayı kullanan bir tedavi tekniği, sınav kaygısının azaltılmasında yararlı olacaktır (Goldfried, Linehan, Smith 1978). Bilişsel yeniden yapılandırma, kişinin

bilişlerini tanımlama ve değerlendirme, olumsuz düşüncelerin davranış üzerindeki olumsuz etkisini anlama ve bu bilişlerle daha gerçekçi ve uygun bilişlerin yer değiştirmesini öğrenme sürecidir (Rose 1998, Corey 2000, ve Gazda, Ginter ve Horne 2001).

Sınav kaygısına yönelik bilişsel yeniden yapılandırmanın iki amaca sahip olduğu düşünülmektedir. Birincisi başa çıkma amacı; ikincisi yeniden yapılandırma amacıdır. Başa çıkma amacıyla bireyler, stresli bir durumla daha etkili bir şekilde başa çıkmayı öğrenirler. Yeniden yapılandırma amacıyla ise bireyler, değerlendirilme hakkındaki genel inançlarını tartışır ve sınavlarda kaygı hissettikleri durumlar hakkındaki inançlarını değiştirirler (Arnkoff 1986).

Bilişsel- Davranışçı Değişimleme: Bu program, hem bilişsel hem de duygu odaklı teknikleri içerir. Sınav kaygısını, değerlendirilme durumlarına ilişkin temel hatalı inançların bilişsel olarak yeniden yapılandırılmasıyla ve kaygı azaltma eğitimi ile azaltma amaçlanır (Zeidner 2004).

Meichenbaum (1977) tarafından, sınav kaygısına yönelik olarak oluşturulan bilişsel-davranışçı terapi, kaygısı fazla olan bireylerin olumsuz düşüncelerine yönelik bilişsel tedaviyi ve başa çıkma imgelerini içeren sistematik duyarsızlaştırma tekniğini içerir. Meichenbaum'un tedavi paketinin, sınav kaygısının hem endişe hem de duygusallık bileşenlerini tedavi edebileceği düşünülmektedir (Kaplan, McCordick, Twitchell 1979).

BECERİ- ODAKLI TEDAVİLER:

Beceri odaklı tedaviler, etkili çalışabilmeyi ve sınav performansını geliştirmek için oluşturulmuşlardır. Bu tedaviler öğrenme yetersizliği modeline dayanmaktadır (Zeidner 2004).

Çalışma Becerileri Eğitimi: Çalışma becerileri eğitimi; bilginin düzenlenmesini, işlenmesini ve geriye çağırılmasını etkileyen çeşitli bilişsel etkinlikleri

geliştirmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde; öğrencilerin çalışma ve sınava yatkınlık becerilerini geliştirmeye odaklanılır. Bu programlar özellikle, zayıf çalışma becerileri olan ve sınav kaygısı yaşayan bireylerin sınav performansını arttırmada başarılıdırlar (Zeidner 2004).

1.2.4.2. GRUP TEDAVİLERİ

Davranışçı Grup Terapileri: Davranışçı yaklaşımlar, grup çalışmalarında popüler hale gelmektedirler. Bu popülerliğin nedenlerinden birisi, bu yaklaşımların terapiler bittikten sonra, danışanlara yaşamlarını kontrol edebilmeleri; bugünkü ve gelecekteki sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için kullanabilecekleri kendini yönetme becerileri öğretmeleridir (Corey 2000).

Davranışçı tekniklerin grup uygulamaları, benzer sorunlara sahip kişileri tedavi etmeye odaklanır (Gazda, Ginter, Horne 2001). Grup liderleri, üyelere yeni beceriler geliştirmelerinde yardım ederler. Grup üyeleri grup içerisinde, yeni geliştirdikleri ya da değiştirdikleri davranışları uygulamaya dökmeleri için cesaretlendirilirler(Corey 2000).

Davranışçı gruplar sorun odaklı ve ayrıntılı bir şekilde yapılandırılmıştır. Davranışçı grupların kısa süreli doğasından ötürü gruplar en çok; grup amaçları belirlenmiş ve gerçekçi olduğu zaman etkili olurlar (Corey 2000). Kısa süreli davranışçı terapi gruplarının süresi, 6-12 seans arasında değişmektedir (Gazda, Ginter ve Horne 2001).

Sınav kaygısına yönelik bireysel davranışçı tekniklerden; gevşeme eğitimi, sistematik duyarsızlaştırma, kaygı yönetimi ve model alma, grup çalışmalarına göre düzenlenerek, grup terapisi şeklinde de uygulanmaktadırlar.

Sınav kaygısının tedavisinde **gruplara yönelik olarak hazırlanan sistematik duyarsızlaştırma** uygulaması, Paul (1966) ve Paul ve Shannon (1966) tarafından oluşturulmuştur (Kaplan, McCordick ve Twitchell 1979). Bu tür grup terapisi, katılımcıları birbirine tanıtmaya, sınav kaygısı deneyimlerini paylaşma ve uygulamanın doğası hakkında bilgi verme oturumu ile başlar. Sonraki iki oturum, kas gevşemesi tekniğinin uygulaması ve hiyerarşi oluşturulması ile geçer (Smith ve Nye 1973, Kipper ve Giladi 1978).

Duyarsızlaştırma için genellikle, 16- 20 aşama ve 10 oturum düzenlenir. Bir duyarsızlaştırma oturumunda en fazla üç aşama işlenir. Daha sonraki oturumların ilk beş dakikası gevşemeye harcanır. Bunun ardından önceden hazırlanmış sınav kaygısıyla ilgili hiyerarşi aşamalarının duyarsızlaştırılması gelir. Üyeler gevşemedikten sonra, her aşamaya maruz bırakılır. Her aşamanın duyarsızlaştırması, grubun en kaygılı üyesi kaygı hissetmeden aşamayı imgeleyene kadar sürer. Böylece gruptaki bütün üyeler, bütün uyarıcılara duyarsızlaştırılır ve kaygı yaratan bütün durumlar duyarsızlandırmadan sonra kaygı olmadan deneyimlenebilir. Son oturum ise tedavinin özetini ve değerlendirmesini içerir (Johnson, Sechrest 1968, Smith ve Nye 1973, Holroyd 1976, Kipper ve Giladi 1978).

Lazarus (1961) ve Paul ve Shannon (1966) ; sistematik duyarsızlaştırmanın grup terapisi şeklindeki uygulamasının, bireysel uygulaması kadar etkili olabildiğini belirtmektedirler (Ihli ve Garlington 1968).

Bilişsel Grup Terapileri: Bilişsel tedavinin amaçları; bilişsel çarpıtmaları ve işlevsel olmayan düşünceleri daha uygun bir değerlendirmeyle değiştirmek; bilişsel çarpıtmalarla eşleşmiş kaygıyı azaltmak ve uyumsuz açık davranışı değiştirmektir. Bilişsel tedavide ilk basamak, işlevsel olmayan düşüncelerin tanımlanmasıdır. İkinci basamak, alternatif düşünce biçimleri oluşturmaktır. Alternatif düşünce biçimleri gerçekçidir ve

kendini destekleyici durumları, kendini yönlendirici durumları ya da baş etme durumlarını içerir (Rose 1998).

Bilişsel grup terapilerinde, grup üyeleri ve terapist arasında, kaygı yaratan durumlar hakkında yeni düşünme biçimleri önerilmesine yönelik olarak işbirliği vardır (Rose 1998 ve Sharf 2000). Grup üyeleri, grup etkileşiminde oluşan işlevsel olmayan düşüncelerinin paylaşılmasını ve yeni yöntemlerin öğrenilmesini desteklerler. Grup bir bütün olarak sağlıklı alternatif düşünce biçimleri sağlar (Rose 1998). Hastaların hem grubun içinde hem de dışında, sorunlarına yönelik yeni alternatif düşünce biçimlerini denemeleri bilişsel grup terapisinin önemli bir yönüdür (Sharf 2000). Özellikle kaygılı gençler, genellikle durumlara dar bir bakış açısıyla bakarlar. Terapinin işlevlerinden biri, gençlere durumlara daha geniş bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamaktır (Rose 1998).

Bilişsel grup terapilerinde her grup oturumu yapılandırılmış ve sorun odaklıdır. Bu bağlamda oturumdaki değişim miktarını ölçmek için, oturumun başında ve sonunda değerlendirme aracı ya da araçları kullanmak uygundur (Sharf 2000).

Sınav kaygısına yönelik olarak oluşturulan bilişsel tekniklerden bilişsel yeniden yapılandırma ve bilişsel- davranışçı değişimleme, grup çalışmalarına göre düzenlenerek, grup terapisi şeklinde de uygulanmaktadır.

Sınav kaygısına yönelik olarak oluşturulan **bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında** sıklıkla grup üyeleri; stresli durumlarla karşılaştıkları zaman oluşan kendileriyle olumsuz konuşmalarını, kendini çelmeleyici düşüncelerini ve bu düşüncelerin davranışlarına ve duygularına etkilerini tartışır (Corey 2000 ve Gazda, Ginter, Horne 2001).

Bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında amaç; üyelerin kendini çelmeleyici düşüncelerini tanımlayabilmeleri, bu düşüncelerini daha işlevsel öz durumlarıyla yer değiştirmeleri ve daha sonra bu gelişmeleri gruba iletmeleridir (Gazda, Ginter, Horne 2001).

Bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında, gruba tekrar eden bir şekilde, işlevsel olmayan düşünceler getirilir ve başa çıkma düşünceleri tartışılır. Genç gruplarında, akranlarının düşünce biçimlerini fark eden gençler, düşüncelerinde benzer hatalar yaptıklarını keşfederler; bu da değişime yönelik isteklerini arttırır (Rose 1998).

Bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin ilk evrelerinde grup lideri, üyelerin hatalı bilişsel örüntülerinin olumsuz etkileriyle, etkili başa çıkma bilişlerinin yararları arasındaki farklılıkları anlamalarına yardım eder. Üyeler önce düşünce örüntülerini tanımlarlar, daha sonra düşüncelerinin hedefledikleri amaçları başarmalarında yararlı olup olmadığını değerlendirmeyi öğrenirler (Gazda, Ginter, Horne 2001). Grupta üyeler, kendilerini stresli durumlarda hayal ederler ardından, olumsuz düşüncelerle alternatif düşünceleri yer değiştirirler ve gruptaki diğer üyelerden geribildirim alırlar. Her oturumun sonunda ev ödevleri düzenlenir ve sonraki oturumun başında tartışılır (Corey 2000).

Sınav kaygısına yönelik bilişsel yeniden yapılandırma grupları, grup üyelerinin sınav hakkındaki gerçekçi olmayan inanç sistemlerini değiştirme konusunda eğitilmelerine odaklanır (Goldfried, Linehan, Smith 1978). Grup üyelerine, kaygılanmalarına neden olan sınavla ilgili akılcı olmayan inançlarını tanımlaması ve değiştirmesi öğretilir (Wise, Haynes 1983 ve Crowley, Crowley, Clodfelter 1986).

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; sınav kaygısının tedavisinde davranışçı terapiyle bilişsel terapinin etkinliğinin karşılaştırılmasıdır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin etkinlikleri belirlenecek ve terapi gruplarındaki öğrencilerin üniversite sınavı performansları incelenecektir. Araştırma bulguları sınav kaygısı teorileri çerçevesinde tartışılacaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınav kaygısı, öğrenciler arasında ortak ve potansiyel olarak ciddi bir sorundur. Ülkemizde üniversite sınavı gençlerin geleceği açısından önemli bir yere sahip olduğu için, sınav kaygısı lise son sınıf öğrencilerinde ve liseden mezun öğrencilerde oldukça sık karşılaşılan bir sorundur. Sınav kaygısının, performans, kişilik gelişimine, fiziksel ve ruhsal sağlığa olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle sınav kaygısına yönelik tedavilerin, öğrencilerin kaygısını azaltmanın yanında başarılarını arttırabileceği ve ruh sağlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür.

Sınav kaygısının tedavisinde bilişsel terapi ile davranışçı terapinin etkinliğini karşılaştıran yurt dışında yapılmış üç çalışma bulunmaktadır. Ancak ülkemizde bu özellikte bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu tez çalışması Türkiye’de ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.5. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ VE BEKLENTİLER

1. Bilişsel terapi ve davranışçı terapi sınav kaygısının azaltılmasında eşit olarak mı etkilidir?
2. Bilişsel terapi kaygının bilişsel belirtilerini azaltmada davranışçı terapiden üstün müdür?
3. Davranışçı terapi kaygının fizyolojik belirtilerini azaltmada bilişsel terapiden üstün müdür?

4. Girilen üniversite sınav sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeyleri artar mı?

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2005- 2006 eğitim ve öğretim yılında Aydın il merkezindeki dershanelere giden, üniversiteye hazırlanan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya, üniversite sınavına hazırlanan, klinik görüşmeyle sınav kaygısı yaşadığı belirlenen lise son sınıf öğrencileri ve liseden mezun öğrenciler alınmıştır. Dershaneye giden lise 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin çalışmaya alınmamasının nedeni, sınav kaygısının yoğunluğunun, belirtilerinin ve akademik başarıya tehdit algısının, 3. sınıflarda daha fazla olmasıdır.

Çalışma Aydın il merkezindeki bütün dershanelere afiş yoluyla duyurularak, Adnan Menderes Üniversitesi Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne başvuran gönüllü öğrenciler örnekleme alınmıştır. Çalışmaya alınan öğrencilerden 18 yaşından küçüklerin ailelerine, 18 yaşından büyüklerin kendilerine, seansların içeriği ve seanslara katılımı ilgili bilgileri içeren onay kağıdı (Ek 1) imzalatılarak bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

Örneklem 50 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin %72'si (n=36) kadın, %28'i (n=14) erkektir. Yaş ortalamaları $18,28 \pm 1,25$ (en küçük 16, en büyük 22)dir. Deneklerin %52'si (n=26) bilişsel terapi, %48'i (n=24) davranışçı terapi grubundadır.

Araştırmaya alınan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Deneklerin sosyodemografik özellikleri

| | | Sayı | Yüzde |
|----------------------------------|-----------|-------------|--------------|
| Cinsiyet | Kadın | 36 | 72 |
| | Erkek | 14 | 28 |
| Girilen üniversite sınavı sayısı | 1 | 18 | 36 |
| | 2 | 9 | 18 |
| | 3 | 16 | 32 |
| | 4 | 4 | 8 |
| | 5 | 3 | 6 |
| Fiziksel hastalık durumu | Var | 6 | 12 |
| | Yok | 44 | 88 |
| Ruhsal hastalık durumu | Var | 4 | 8 |
| | Yok | 46 | 92 |
| Okul Başarısı | Başarılı | 33 | 66 |
| | Başarısız | 17 | 34 |
| Dershane Başarısı | Başarılı | 25 | 50 |
| | Başarısız | 25 | 50 |
| Toplam | | 50 | 100 |

2.2.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Terapilerin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla, bütün gruplara, terapi başlamadan önce ve bittikten sonra Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ), Durumluk Anksiyete Ölçeği (STAI1), Sürekli Anksiyete Ölçeği (STAI2), Belirti Tarama Listesi (SCL90), Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği'nden (FOTÖ) oluşan değerlendirme paketi uygulanmıştır

Terapi seanslarının etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla, her terapi seansının başında Beck Anksiyete ölçeği ve Durumluk Anksiyete Ölçeği (STAI 1); her seansın sonunda tekrar Durumluk Anksiyete Ölçeği (STAI 1) uygulanmıştır.

2.2.1. Belirti Tarama Listesi (SCL 90-R)

L.R. Derogatis (1977, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006) tarafından, psikiyatrik belirtileri; bireyin altında bulunduğu zorlanmanın ya da yaşadığı olumsuz stres tepkisinin düzeyini ölçmek için geliştirilen psikiyatrik tarama aracıdır.

Beş dereceli 90 maddelik, kendini değerlendirme ölçeğidir. Her madde, Hiç / Çok az / Orta derecede / Oldukça fazla / İleri derecede seçeneklerine göre cevaplanmakta ve sırasıyla 0, 1, 2, 3, 4 puan verilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin genel ortalama puanındaki artış bireydeki psikiyatrik belirtilerden duyulan sıkıntının artışına işaret eder ve ölçeğin en iyi indeksidir. Ölçeğin genel ortalama puanı haricinde 9 ayrı belirti grubunu yansıtan alt ölçekleri bulunmaktadır. Bunlar; 1) Somatizasyon 2) Obsesif- kompulsif 3) Kişilerarası duyarlılık 4) Depresyon 5) Kaygı 6) Düşmanlık 7) Fobik kaygı 8) Paranoid düşünce 9) Psikotizm ve bu alt ölçeklere girmeyen maddelerden oluşan ek ölçek. Alt ölçek puanları kapsadıkları maddelerin ağırlıklı puan ortalamalarından oluşmakta ve 0 ile 4 arasında bir değer alabilmektedir.

Testin güvenilirliği ve geçerliği yüksektir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin psikiyatrik bir örnekleme uygulanması sonucu elde edilen iç tutarlılık katsayılarının alt

ölçeklere göre .77 ile .90 arasında değiştiği; test tekrar test güvenirlilik katsayılarının .78-.90 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin birbirleriyle .41 ile .74 düzeyinde korelasyonlar gösterdiği bulunmuştur ve bu sonuç, ölçeğin yapı geçerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin, benzer bazı klinik ölçeklerin ilgili alt ölçekleri ile .50 civarında korelasyonlar gösterdiği bildirilmiş ve bu sonuç, ölçeğin uyum geçerliğine esas kabul edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Gökler (1978, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006) tarafından bir araştırma kapsamında kullanılmak üzere psikiyatrist ve klinik psikologlarca yapılmıştır. 99 deneklik bir örneklemede ölçeğin madde güvenirliliği .97; test tekrar test güvenirliliği tüm ölçekte .90, alt ölçeklerde .65-87 saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile Rotter'ın İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı .21 ve Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı ise .28 olarak bulunmuştur. 53 deneklik bir örneklemede ölçekle birlikte MMPI ve Beck Depresyon Ölçeği uygulanmış ve ilgili alt ölçekler arasında .51 ile .91 arası korelasyonlar elde edilmiştir.

2.2.2. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

BAÖ, A.T. Beck, N. Epstein, G. Brown ve R.A. Ster (1988, Aktaran: Savaşır ve şahin 1997) tarafından, bireyin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığıнын belirlenmesi amacıyla geliştirilen kendini değerlendirme ölçeğidir. 21 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan bir ölçektir. Her madde için “Hiç”, “Hafif derecede”, “Orta derecede”, Ciddi derecede” seçeneklerden birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Verilen cevaplara 0 ile 3 arasında değişen puanlar verilir. Puan ranjı 0- 63 tür. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireyin yaşadığı anksiyetenin şiddetini gösterir.

Ölçeğin bir hafta ara ile uygulanması sonucu elde edilen test- tekrar test güvenirlilik katsayıları .75 ve .67 dir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .92 olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin STAI-T ile korelasyonu .48 ve STAI-S ile korelasyonu ise .50 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ulusoy, Şahin ve Erkmén (1997, Aktaran: Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından yapılmıştır. Toplam 177 psikiyatrik hastadan oluşan bir örneklem üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları ise .45 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .57 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin Otomatik Düşünceler Ölçeği ile korelasyonu .41, Beck Umutsuzluk Ölçeği ile .34, Beck Depresyon Envanteri ile .46, Durumluk Kaygı Envanteri ile .45, Sürekli Kaygı Envanteri ile .53 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ)

Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Weissman ve Beck (1978, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997) tarafından geliştirilmiş kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, fonksiyonel olmayan tutumların varlığını ve sıklığını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yedili Likert tipinde hazırlanan, 40 maddelik ölçeğin her bir maddesi, kişinin kalıplanmış inançlara ne kadar katıldığını (1: Tümüyle katılıyorum, 2: Çoğunlukla katılıyorum, 3: Biraz katılıyorum, 4: Kararsızım, 5: Pek katılmıyorum, 6: Çoğunlukla katılmıyorum, 7: Tümüyle katılmıyorum) ölçmektedir. Bazı maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 40-280 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi fonksiyonel olmayan tutumların sıklığının azaldığını göstermektedir.

Öğrenci örneklemini üzerinde yapılan çalışmalarda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .87 ile .92 arasında, madde- toplam puan korelasyonlarının ise .20 ile .50 arasında değiştiği bildirilmektedir. Ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik katsayıları .54 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonlarının ranjı .30 ile .65 arasında, Otomatik Düşünceler Ölçeği ile .43 ve .64 arasında olduğu belirtilmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve Şahin (1992, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997) tarafından yapılmıştır. Toplam 345 üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinden elde edilen iç tutarlık katsayısı .79, madde- toplam puan korelasyonlarının ortalaması .34 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen iki yarım test güvenilirliği ise .72 dir. Ölçeğin Beck Depresyon Envateri ile korelasyonu .19, Otomatik Düşünceler Ölçeği ile korelasyonu ise .29 bulunmuştur.

2.2.4. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)

Beck Depresyon ölçeği, Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh (1961, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997) tarafından geliştirilmiştir. Depresyonda görülen somatik, duygusal, bilişsel ve motivasyonel alanlarda ortaya çıkan belirtileri ölçmeye yarayan, 21 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Her madde depresyonun belirtilerine ilişkin bir belirti kategorisini yansıtmaktadır.

Her bir belirti kategorisi olan maddeler azdan çoğa doğru ilerleyen , dört dereceli kendini değerlendirme cümlesini içermektedir. Bu maddeler 0-3 arası puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-63 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek oluşu, depresyon düzeyinin ya da şiddetinin yüksekliğini gösterir.

Miller ve Seligman üç aylık ara ile güvenilirlik katsayısını .74 olarak bulmuşlardır. Beck'in çalışmasında güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ayrıca batıda yapılan çeşitli araştırmalarda çeşitli türden güvenilirlik katsayılarının .60 ve .87 arasında değiştiği görülmüştür (Hisli, 1989, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). “Hamilton Depresyon Derecelendirme Ölçeği” kriter olarak kullanıldığında, ölçüt bağıntılı geçerlik korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Batıda üniversite öğrencileri ile geçerliği üzerine yapılan çalışmalarda geçerlik katsayılarının .65-.68 arasında değiştiği görülmüştür (Hisli, 1989, Aktaran: Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Tegin (1980, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iki yarım test güvenilirlik katsayısı öğrenci grubu için .78, 30 depresif hasta için .61 olarak saptanmıştır. Ölçek 40 öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanmış

ve güvenilirlik katsayısı .65 olarak bulunmuştur (Tegin, 1980, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). Beck Depresyon Ölçeği ile Depresyonda Bilişsel Tepkiler Ölçeği puanları arasındaki ilişki normal deneklerde .20, depresif deneklerde .52, şizofren deneklerde .33 bulunmuştur (Tegin, 1980, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). Üniversite öğrencilerinden seçilen bir örneklem üzerinde Beck Depresyon ölçeği ile Depresif Açıklama Birimi Ölçeği'nden alınan puanlar arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı .29 olarak bulunmuştur (Aydın 1988, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). Nevrotik depresiflere uygulanan Beck Depresyon Ölçeği ile Çok Yönlü Depresyon Envanteri'nden alınan toplam puanlar arasında korelasyon .77 bulunmuştur (Aydın ve Demir 1988, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). Depresif denekler ve üniversite öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada, depresiflerde Beck Depresyon Ölçeği ve Depresif Açıklama Biçimi Ölçeği puanları üniversite öğrencilerinde .26 bulunmuştur (Aydın ve Aydın 1989, Aktaran: Savaşır ve Şahin 1997). Aydın ve Aydın'ın (1990) depresifler ve normallerle yaptığı bir çalışmada, hasta grubu oluşturan deneklerin Beck Depresyon Ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Özbay ve ark (1991) ergenlerde Beck Depresyon Ölçeği ile Sürekli Kaygı Envanteri puanları arasındaki korelasyon katsayısını .46, Beck Depresyon Ölçeği ile Durumluluk Kaygı Envanteri puanları arasındaki korelasyon katsayısını da .48 olarak bulmuşlardır. Demir'in (1989) yaptığı çalışmada UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Beck puanları arasında korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. SCL 90-R ile Beck'in puanlarını karşılaştıran Dağ (1991), SCL 90-R'nin tüm alt ölçekleri ve toplam puanı ile Beck puanları arasında .40 ile .82 arasında değişen korelasyonlar elde etmiştir.

2.2.5- 2.2.6. Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)

Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri, Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006) tarafından, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Envanterin, her biri 20 maddelik iki ayrı ölçeği vardır. Durumluk kaygı ölçeği, bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirlemeyi; Sürekli Kaygı Ölçeği, bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, kendini nasıl hissettiğini belirlemeyi amaçlar.

Durumluk kaygı ölçeğinin yanıtlanmasında; maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların şiddet derecesine göre 'hiç', 'biraz', 'çok' ve 'tamamıyla' şıklarından birinin seçilmesi; Sürekli kaygı ölçeğinin yanıtlanmasında ise maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların sıklık derecesine göre 'hemen hiçbir zaman', 'bazen', 'çok zaman', 'hemen her zaman' şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlemesi istenir. Ölçeklerde düz ve tersine çevrilmiş ifadeler vardır. Durumluk kaygı ölçeğinde 10, Sürekli kaygı ölçeğinde ise 7 adet tersine çevrilmiş ifade vardır. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişir. Puanlar yükseldikçe, kaygı seviyesinin yükseldiğini gösterir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği Sürekli Kaygı Ölçeği için .73 ile .86, Durumluk Kaygı Ölçeği için .16 ile .54 arasında bulunmuştur. Testin Kuder- Richardson güvenilirliği Durumluk Kaygı Ölçeği için .83 ile .92, Sürekli Kaygı Ölçeği için .86 ve .92 arasında bulunmuştur. Ölçeklerin bir başka iç turtalılık sınaması madde- toplam puan korelasyonu ile yapılmıştır. Lise öğrencilerinde toplam puan güvenilirliği, Durumluk Kaygı Ölçeği için .55, Sürekli Kaygı Ölçeği için .54; üniversite 1. sınıf öğrencilerine uygulandığında Durumluk Kaygı Ölçeği için .45 , Sürekli Kaygı Ölçeği için .46; üniversitenin diğer sınıflarındaki öğrencilere uygulandığında Durumluk Kaygı Ölçeği için .55, Sürekli Kaygı Ölçeği için .53 çıkmıştır. Sürekli Kaygı Ölçeği'nin geçerliği için 126 kız ve 80 erkek üniversite öğrencisi ile 66 psikiyatrik hastadan oluşan 3 ayrı gruba Sürekli Kaygı Ölçeği ile IPAT Kaygı Ölçeği, Taylor Açık Kaygı Ölçeği ve Duygu Sıfat Listesi uygulanarak ölçekler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Sürekli Kaygı Ölçeği ile diğer kaygı ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları kız öğrenciler için .52 ile .80, erkek öğrenciler için .58 ile .79, hasta grubu için ise .77 ile .84 arasında değişmiştir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nin geçerliği için, Florida Üniversitesi'nde okuyan 977 öğrencinin, Durumluk Kaygı Ölçeği'nden normal koşulda ve sınav koşulunda aldıkları madde ve toplam puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır. Sınav koşulu puanlarının normal koşuldan çok yüksek olduğu saptanarak kuramsal beklentiler desteklenmiştir. Başka bir sınama da, 197 Florida Üniversitesi lisans öğrencisine Durumluk Kaygı Ölçeği dört deneysel koşulda uygulanarak puanlar karşılaştırılmıştır. Beklentiler doğrultusunda en düşük kaygı ortalaması gevşeme seansı sonrasında başlayarak sırasıyla normal koşul, sınav koşulu ve en yüksek kaygı ortalaması stresli film sonrası koşulunda ortaya çıkmıştır. Desteklenen hipotezler, Durumluk Kaygı Ölçeği'nin kuramsal yapı geçerliğini kanıtlamıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Öner ve Le Compte (1985, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu, 2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin test- tekrar test güvenirliği, Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .86; Durumluk Kaygı Ölçeği için .26 ve .68 arasında bulunmuştur. Testin Kuder- Richardson güvenirliği, Durumluk Kaygı Ölçeği için .94 ile .96, Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ve .87 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde- toplam puan güvenirliği, Sürekli Kaygı Ölçeği için .34 ile .72; Durumluk Kaygı Ölçeği için .42 ve .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin, ölçüt- bağımlı geçerlik çalışması olarak, normallerin, tanı konmuş psikiyatri hastaları ile karşılaştırılmasında (Öner, 1977, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006) hastaların sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin normallerden çok yüksek ($p < .01$) olduğu bulunmuştur. Her iki ölçeğin yapı geçerliği, normal ve hasta gruplar üzerinde 'iki faktörlü kaygı kuramı' çerçevesinde deneysel olarak sınanmıştır (Öner 1977, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006). Önemli ve stres yaratıcı olaylardan önce ve sonra durumluk kaygının önce yükselip, sonra düşmesi; sürekli kaygıda böyle bir değişimin anlamlı düzeyde olmaması, kuramdan çıkartılan hipotezleri desteklemiş; ölçeklerin yapı geçerliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Öner ve Le Compte'nin (1975, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu 2006) 10 gün ile bir yıl arasında değişen zaman süreleri içinde yaptıkları yinleme uygulamalarının sonuçları, değişen koşullarda durumluk kaygı puanlarında yükselme ve düşme olmasına karşın, aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında önemli değişimler olmadığını ortaya koymuştur. Durumluk ve Sürekli kaygı puanları arasında ortalama .62 civarında ve .01 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur (Öner, 1977, Aktaran: Aydemir ve Köroğlu, 2006). Bu veriler kaygının kavramlaştırılmasında önemli bir noktayı temsil eder nitelikte olup bu yöndeki kuramsal beklentiyi desteklemiştir.

2.3.İŞLEM

Araştırma, hazırlık ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur.

2.3.1.Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasının başlangıcında, Aydın il merkezinde, üniversite sınavına girecek toplam 3372 öğrenciye sahip altı dershaneye görüşülmüştür. Dershanelerin müdürleri ve rehber öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Sınav kaygısına sahip olduğunu düşündükleri, lise son sınıf öğrencilerini ya da mezun olan öğrencileri yönlendirebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, dershanelere, araştırma hakkındaki bilgileri, başvuracakları yerin adresi ve telefonları hakkındaki bilgileri içeren afişler asılmıştır.

Bu dershanelerde eğitim gören ve Adnan Menderes Üniversitesi Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne, sınav kaygısı şikayetiyle başvuran öğrencilerle görüşülmüştür. Öğrencilerle ön görüşmede; öğrencilerin sınav kaygısı şikayetleri, üniversite sınavına kaçınıcı girişleri olduğu öğrenilmiştir. Öğrencilerin okul ortalamaları, dershane derecelendirmesinde kaçınıcı sınıfta oldukları, ortalama dershane sınav sonuçları ve okuldaki ve dershanedeki başarılarını nasıl algıladıkları kendilerine sorularak, klinisyenin kanaatine göre okul ve dershane başarıları, başarılı ve başarısız olarak derecelendirilmiştir. Öğrencilerin fiziksel ve psikiyatrik rahatsızlıklarının olup olmadığı kendilerine sorularak çalışmaya alınan öğrencilerin fiziksel ve psikiyatrik rahatsızlıklarının olmamasına dikkat edilmiştir.

Sınav kaygısına sahip öğrencilerle görüşmede, öğrencilerin kaygılarına yönelik davranış ve düşünce analizleri (Bkz. Çizelge 2 ve Çizelge 3) yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel sınav kaygısı hiyerarşileri (Bkz. Çizelge 4) oluşturulmuştur. Seçkisiz atama yoluyla, öğrencilerin hangi terapi grubuna atandığı belirlendikten sonra, öğrenciler, atandıkları terapi hakkında bilgilendirilmişlerdir. 18 yaşını doldurmuş öğrencilerin kendilerinden, 18 yaşını doldurmamış öğrencilerin ailelerinden bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

Sınav kaygısına sahip olduğu saptanan, sınav kaygısıyla ilgili terapi almaya gönüllü öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Çalışmaya alınmasına karar verilen öğrencilere, ölçek paketi uygulanarak, öğrencilerin ön test ölçümleri alınmıştır.

Çizelge 2. Örnek davranış analizi formu

| | |
|---|--|
| <i>Açık davranış</i> | Kalp çarpıntısı, ellerde terleme, bulantı, baş dönmesi, dikkatini toplayamama, konsantrasyonunu sürdürmememe |
| <i>Kapalı davranış</i> | Sınavda başarısız olacağı düşüncesi |
| <i>Öncüller</i> | Sınavı kazanamayacağı düşüncesi Sınav anını düşünme |
| <i>Sonuç</i> | Fizyolojik semptomların eşlik ettiği yoğun sınav kaygısı |
| <i>Azaltılmak istenen hedef davranış</i> | Sınavda başarısız olma düşüncesinin getirdiği aşırı sınav kaygısı; kalp çarpıntısı, elde terleme, bulantı, baş dönmesi, dikkatini toplayamama, konsantrasyonunu sürdürmememe |
| <i>Arttırılmak istenen hedef davranış</i> | Sınav performansı |

Çizelge 3. Örnek bilişsel analiz formu

| | |
|----|--|
| 1 | Sınava yaklaşıyoruz. Sınavda heyecanlanacağım, soruları yapamayacağım. |
| 2 | Eyvah, sınav iyice yaklaştı. Ya sınav kötü geçerse? Süreyi ayarlayabilecek miyim? Soruları yetiştirebilecek miyim? |
| 3 | Ya bir yeri kazanamazsam? |
| 4 | Yine heyecanlanacağım, çalıştıklarım boşuna gidecek. Aileme, çevreme rezil olacağım. |
| 5 | Ya arkadaşlarım kazanır, ben kazanamazsam? Evdekilerin yüzüne nasıl bakarım? |
| 6 | Eyvah, sınav günü geldi, mahvoldum. Ne yapacağım şimdi? Ya bildiklerimi bile yapamazsam? |
| 7 | Bahçede ne kadar çok kişi var. Bu kadar kişinin arasında nasıl sınavı kazanacağım? Sınavım onlardan daha kötü geçecek. Sınava hazır değilim. |
| 8 | Sınava dakikalar kaldı. Çok heyecanlıyım. Ya süreyi yetiştiremezsem? Ya soruları yapamazsam? |
| 9 | Eyvah, sınava başlıyoruz. |
| 10 | Soruları çok hızlı bir şekilde yapmalıyım. Süreyi yetiştirmeliyim. |
| 11 | Sorular çok zor gözüküyor, yandım. Soruları yapamayacağım. |
| 12 | Eyvah, bu soruyu bilmiyorum. |
| 13 | Bilmediğim çok soru var. Kazanamayacağım. Okuduklarımı anlayamıyorum. Sorular çok zor, yapamıyorum. |
| 14 | Benden daha çok soru yapıyor. Demek ki sorular zor değil ama ben zorlanıyorum, yapamıyorum. Soruları onun kadar hızlı çözemiyorum. |

Bilişsel analiz; öğrencilerin, aşağıda belirtilen sınav kaygısı hiyerarşisinde yer alan basamaklardaki düşüncelerinin sınanmasına yönelik olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin, öncelikle bireysel sınav kaygısı hiyerarşileri oluşturulmuş, ardından hiyerarşide belirtilen durumlardaki düşünceleri saptanmıştır.

Çizelge 4. Örnek sınav kaygısı hiyerarşisi
(en düşükten en şiddetliye)

| | |
|----|---|
| 1 | Sınavdan bir ay önce, sınav zamanının yaklaştığını düşünme |
| 2 | Sınava giriş belgesinin geldiği gün |
| 3 | Sınava gireceği yeri görme |
| 4 | Sınava çalışmayı bıraktığı gün |
| 5 | Sınav gecesi arkadaşlarıyla ya da akrabalarıyla konuşma |
| 6 | Sınav sabahı uyanma |
| 7 | Sınavın yapılacağı okulun bahçesinde diğer öğrencileri görme |
| 8 | Sınav salonuna girme/ Sıraya oturma |
| 9 | Soru kitapçıklarının dağıtılması |
| 10 | Sınavın başlaması |
| 11 | Sorulara bakma |
| 12 | Bilmediği bir soru ile karşılaşma |
| 13 | Bilmediği soruların üst üste gelmesi |
| 14 | Sınavda yakınındaki bir kişinin seri şekilde soruları yanıtlaması |

2.3.2.Uygulama Aşaması

Araştırma grup terapisi şeklinde uygulanmıştır. Grup terapilerine katılmasına karar verilen öğrenciler seçkisiz atama yoluyla (torbadan çekerek) davranışçı terapi ve bilişsel terapi gruplarına atanmıştır. Terapi grupları 4- 8 kişiden oluşmuştur. Araştırmada, dört davranışçı terapi grubu, dört bilişsel terapi grubu olmak üzere, toplam sekiz terapi grubu yer almıştır. İki bilişsel terapi grubu, iki davranışçı terapi grubu, Kasım-Ocak ayları arasında, dokuz hafta yürütülmüştür. İlk grupların seansları bittikten sonra, dört terapi grubu daha oluşturulmuştur. Bu gruplar da Mart – Mayıs ayları arasında dokuz terapi seansı şeklinde yürütülmüştür.

Gruplara katılmasına karar verilen dört öğrenci, grup terapilerinin ilk seansından sonra terapiden ayrılmışlardır. Terapiyi bırakma nedeni olarak iki öğrenci, grup ortamında çekindiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci ise dersane saatleriyle, seans saatlerinin çakışması nedeniyle terapiden ayrılmışlardır. Terapi seanslarının hepsi videoyla kaydedilmiştir. Her terapi seansının başında ve sonunda öğrencilerin kaygı ölçümleri alınmıştır.

Uygulanan terapilerin etkinliğinin klinik testlerle ve sınav sonuçlarıyla değerlendirilebileceği düşünülerek; öğrencilerin üniversite sınavı başarı durumları ve sınavdaki kaygı durumları öğrenilmiştir.

2.3.2.1. Sistemik Duyarsızlaştırma Terapi Grupları:

Sistemik duyarsızlaştırma grupları, grup üyelerini birbirleriyle tanışırma, sınav kaygısı deneyimlerini paylaşırma ve sistemik duyarsızlaştırma hakkında bilgi verme seansı ile başlamıştır.

İkinci seans, kas gevşemesi tekniğinin pratiği ve hiyerarşi oluşturulması ile geçmiştir. Grup üyelerinde kaygı uyandıran durumlar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilerek her gruba özgü kaygı hiyerarşisi oluşturulmuştur. Kaygı hiyerarşisi basamakları her grupta değişmekle beraber ortalama 13-17 basamaktan oluşmuştur. Duyarsızlaştırma süreci boyunca gevşeme hissinin oluşturulmasında kas gevşemesi ve imgeleme teknikleri kullanılmıştır. İmgeleme için gruptaki üyelerde ortak olarak hoşça giden olayların, durumların listesi yapılmıştır.

Diğer seanslar duyarsızlaştırma süreciyle devam etmiştir. Bir duyarsızlaştırma seansında en fazla üç madde işlenmiştir. Duyarsızlaştırma süreci, kişi derin bir şekilde gevşedikten sonra, en az kaygı yaratan sahnenin imgelemesiyle başlamıştır. Her seansta ilk 5-10 dakika gevşemeye ayrılmıştır. Kas gevşemesi ya da hoşça giden sahnelerin imgelemesi teknikleriyle gevşeme hissi oluşturulduktan sonra, kaygı hiyerarşisinde en az

kaygı uyandıran basamaktan başlayarak en fazla kaygı uyandıran basamağa kadar ilerlenmiştir. Her madde, grup üyeleri kaygı deneyimlemeden, sahneyi gözlerinde canlandırabilene kadar tekrar edilmiştir. Daha sonra, hiyerarşideki diğer maddeye geçilmiştir.

Duyarsızlaştırma sürecinde adımlar grup üyelerinin hızına göre sürdürülmüştür. Hiyerarşideki sahnelerin imgelemesinde, grup üyeleri kaygı hissettiklerini ellerini kaldırarak belirtmişlerdir. Her maddenin duyarsızlaştırması, grubun en kaygılı üyesi, kaygı deneyimlemeden maddeyi imgeleyene kadar sürmüştür. Böylece gruptaki bütün üyeler, kaygı yaratan bütün uyarıcılara duyarsızlaştırılmıştır.

Son seansta tedavinin değerlendirilmesi ve grup üyelerinin son test ölçümleri yapılmıştır.

2.3.2.2. Bilişsel Yeniden Yapılandırma Terapi Grupları:

Bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında ilk seans, grup üyelerini birbirine tanıtmaya, sınav kaygısı deneyimlerini paylaşmaya ve prosedürün doğası hakkında bilgi verilmesine ayrılmıştır.

İkinci seansta, sistematik duyarsızlaştırma gruplarında olduğu gibi, grup üyelerinde kaygı uyandıran durumlar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilerek her gruba özgü kaygı hiyerarşisi oluşturulmuştur. Kaygı hiyerarşisi basamakları her grupta değişmekle beraber ortalama 13-17 maddeden oluşmuştur. Bilişsel terapi gruplarında da adımlar grup üyelerinin hızına göre sürdürülmüştür. Bir seansta en fazla üç madde işlenmiştir. Kaygı hiyerarşisinde en az kaygı uyandıran basamaktan, en fazla kaygı uyandıran basamağa kadar, hiyerarşideki basamaklarda oluşan otomatik düşünceler ele alınmıştır. Kaygı hiyerarşisine paralel olarak oluşturulan bilişsel analiz basamaklarından, seanslarda otomatik düşüncelerin belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin ilk evrelerinde, grup üyelerinin hatalı bilişlerinin olumsuz etkileri ile etkili başa çıkma bilişlerinin yararları arasındaki farklılıklar tanımlanmıştır. Üyeler düşünce yapılarını tanımladıktan sonra, düşüncelerinin hedefledikleri amaçları başarmalarında, yararlı olup olmadığını değerlendirmişlerdir.

Her grup seansında, grup üyelerinin, kendileriyle negatif konuşmaları, kendini çelmeleyici düşünceleri ele alınmış ve bu düşüncelerin davranışlarına ve duygularına etkileri tartışılmıştır. Seanslarda kaygı hiyerarşisinde yer alan basamaklarda oluşan fonksiyonel olmayan düşünceler tanımlanmış ardından, alternatif düşünce biçimleri oluşturulmuştur ve başa çıkma düşünceleri tartışılmıştır.

Bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında, sistematik duyarsızlaştırmadan farklı olarak, her seansın sonunda bilişsel ev ödevleri düzenlenmiştir ve sonraki seansın başında tartışılmıştır. Son seansta tedavinin değerlendirilmesi ve grup üyelerinin son test ölçümleri yapılmıştır.

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

Uygulamaya alınan öğrencilere bilişsel terapi ve davranışçı terapi yöntemleri uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra elde edilen ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tekrarlayan Ölçümler için ANOVA testi ile sınanmıştır. Bunun için 6 adet, terapi grubu (bilişsel, davranışçı) x zaman (terapi öncesi, terapi sonrası) Tekrarlayan Ölçümler için Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir.

Terapiye başlama zamanının terapilerin etkinliğinde fark yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için ölçek puanlarındaki değişime bakılmıştır. Bu amaçla Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Cinsiyetin terapi öncesi ölçek puan ortalamaları üzerine etkisini, cinsiyetin ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisini ve algılanan okul ve dersane başarısının başlangıç ölçek puanlarına etkisini araştırmak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Girilen üniversite sınav sayısı ile terapi öncesi ölçek puanlarının ilişkisini ve girilen üniversite sınav sayısı ile ölçek puanlarındaki değişim ilişkisini değerlendirmek için Pearson korelasyon yapılmıştır.

Bu araştırmanın tüm istatistiksel analizlerinde “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS 11.5) paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

3.1. Terapi Gruplarındaki Deneklerin Ölçek Ortalamaları

Araştırmada kullanılan 6 ölçeğin bilişsel terapi ve davranışçı terapi gruplarındaki terapi öncesi ve terapi sonrası puan ortalamaları Çizelge 5’de gösterilmiştir.

Çizelge 5. Terapi gruplarındaki deneklerin ölçek ortalamaları

| Ölçekler | Bilişsel Terapi | | | | Davranışçı Terapi | | | |
|----------|-----------------|-------|----------------|-------|-------------------|-------|----------------|-------|
| | Tedavi Öncesi | | Tedavi Sonrası | | Tedavi Öncesi | | Tedavi Sonrası | |
| | Ort. | SS | Ort. | SS | Ort. | SS | Ort. | SS |
| BDÖ | 17.42 | 10.61 | 10.84 | 8.19 | 14.50 | 9.01 | 7.88 | 6.73 |
| BAÖ | 22.42 | 12.81 | 11.12 | 8.10 | 17.25 | 10.99 | 7.91 | 6.12 |
| STAI 1 | 48.07 | 12.23 | 37.04 | 10.52 | 46.79 | 14.79 | 34.42 | 11.60 |
| STAI 2 | 51.00 | 10.12 | 46.23 | 8.62 | 50.33 | 11.01 | 43.71 | 10.56 |
| FOTÖ | 180.69 | 32.79 | 197.38 | 34.47 | 170.25 | 31.50 | 187.46 | 34.00 |
| SCL 90 | 121.81 | 64.70 | 82.15 | 47.39 | 99.33 | 57.33 | 63.83 | 39.29 |

Yapılan analizler sonucunda bütün ölçeklerin zaman temel etkisi anlamlı (BDÖ: $F(1,48)= 24.65, p< 0.01$; BAÖ: $F(1,48)= 56.48, p< 0.01$; STAI 1: $F(1,48)= 30.86, p< 0.01$; STAI 2: $F(1,48)= 14.86, p< 0.01$; FOTÖ: $F(1,48)= 28.79, p< 0.01$; SCL 90: $F(1,48)= 33.25, p< 0.01$) bulunmuştur. Grup temel etkisi ise anlamsız (BDÖ: $F(1,48)= 1.97, p> 0.01$; BAÖ: $F(1,48)= 2.95, p> 0.01$; STAI 1: $F(1,48)= .49, p> 0.01$; STAI 2: $F(1,48)= .43, p> 0.01$; FOTÖ: $F(1,48)= 1.32, p> 0.01$; SCL 90: $F(1,48)= 2.26, p> 0.01$) bulunmuş; grup zaman etkileşimi de anlamsız (BDÖ: $F(1,48)= .00, p> 0.01$; BAÖ: $F(1,48)= .51, p> 0.01$; STAI 1: $F(1,48)= .10, p> 0.01$; STAI 2: $F(1,48)= .39, p> 0.01$; FOTÖ: $F(1,48)= .00, p> 0.01$; SCL 90: $F(1,48)= .10, p> 0.01$) saptanmıştır.

3.2. Terapiye Başlama Zamanının Terapilerin Etkinliğine Etkisi

Terapileri iki ayrı dönemde uygulamanın deneklerin terapilerden yararlanmalarında farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Terapiye başlama zamanının, ölçek puanlarındaki değişim oranlarına etkisine ilişkin sonuçlar Çizelge 6’da verilmiştir. Terapiye başlama zamanının iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Çizelge 6. Terapiye başlama zamanının ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi

| | Kasım-Ocak Dönemi | | Mart-Mayıs Dönemi | | t | p = |
|----------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------|------|
| | Ort. | SS | Ort. | SS | | |
| BDÖ | 5,50 | 7,77 | 8,00 | 10,98 | -0,79 | 0,43 |
| BAÖ | 9,93 | 6,50 | 10,82 | 12,73 | -0,65 | 0,52 |
| STAI – 1 | 12,57 | 13,71 | 10,5 | 16,24 | -0,40 | 0,69 |
| STAI – 2 | 49,54 | 9,67 | 52,14 | 11,44 | -0,40 | 0,69 |
| FOTÖ | 177,04 | 31,04 | 173,95 | 34,47 | -0,62 | 0,54 |
| SCL 90 | 29,93 | 41,16 | 4,50 | 49,97 | -1,08 | 0,28 |

3.3. Sınav Kaygısındaki Azalmanın Performansa Etkisi

Deneklerin kaygılarındaki azalmanın performanslarına etkisini değerlendirmek için öğrencilerin üniversite sınav sonuçları öğrenilmiştir. Sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir. Terapi gruplarına katılan 50 öğrenciden, 48’i üniversite sınavında başarılı olmuş; iki öğrenci sınavı kazanamamıştır. Kazanan öğrencilerin 40’ı üniversiteye, altısı yüksekokula, ikisi açıköğretime yerleştirilmiştir.

Çizelge 7. Kaygıdaki azalmanın performansa etkisi

3.4. Cinsiyetin Sınav Kaygısına Etkisi

| | Sayı | % |
|---------------------------|------|-----|
| Fakülteye yerleşenler | 40 | 80 |
| Yüksek Okula yerleşenler | 6 | 12 |
| Açık Öğretime yerleşenler | 2 | 4 |
| Sınavı Kazanamayanlar | 2 | 4 |
| TOPLAM | 50 | 100 |

Deneklerin
cinsiyet
farklılığının terapi
öncesi ölçek

puanlarına olan etkisini değerlendirmek için yapılan analizin sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir. STAI-2, BDÖ ve SCL- 90 ölçeklerinde kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetin seans öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklerin puan farkına olan etkisi değerlendirildiğinde, BDÖ ve SCL-90 ölçeklerinde kadınların puan değişimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 8. Cinsiyetin terapi öncesi ölçek puan ortalamalarına etkisi

| Ölçekler | Kadın (n=36) | Erkek (n=14) | | |
|----------|-----------------|-----------------|-------|------|
| | Ort. | Ort. | t | p= |
| BDÖ | 18,31 | 10,67 | -2,33 | 0,02 |
| BAÖ | 21,29 | 16,80 | -1,20 | 0,23 |
| STAI – 2 | 53,06 | 45,13 | -2,46 | 0,01 |
| SCL-90 | 123,49 | 81,93 | -2,21 | 0,03 |
| FOTÖ | 173,31 | 181,20 | -0,81 | 0,42 |

Çizelge 9. Cinsiyetin terapi sonrası ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi

| Ölçekler | Kadın (n=36) | Erkek (n=14) | | |
|----------|-----------------|-----------------|-------|------|
| | Ort. | Ort. | t | p = |
| BDÖ | 8,29 | 2,67 | -2,07 | 0,03 |
| BAÖ | 11,40 | 7,80 | -1,05 | 0,29 |
| STAI – 2 | 6,51 | 3,67 | -1,44 | 0,15 |
| SCL-90 | 45,66 | 19,26 | -1,99 | 0,05 |
| FOTÖ | 17,94 | 15,13 | -0,78 | 0,43 |

3.5. Girilen Üniversite Sınav Sayısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Girilen üniversite sınavı sayısı ile terapi öncesi ölçek puanlarının ilişkisini belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 10’da verilmiştir. Girilen üniversite sınav sayısı ile FOTÖ dışındaki bütün ölçek puanları arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Girilen sınav sayısı arttıkça ölçek puanları yükselmektedir. Girilen üniversite sınavı sayısının, seans öncesi ve sonrası uygulanan

ölçeklerin puan farkı ile ilişkisi Pearson Korelasyon ile değerlendirildiğinde ise, sınav sayısı ile STAI - 2 puanlarındaki değişimin ilişkisinin doğru orantılı olduğu görülmüştür. Sonuçlar Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 10. Girilen üniversite sınav sayısı ile terapi öncesi ölçek puanlarının ilişkisi

| Ölçekler | r | p= |
|----------|-------|------|
| BDÖ | 0,31 | 0,03 |
| BAÖ | 0,32 | 0,02 |
| STAI 2 | 0,37 | 0,01 |
| SCL-90 | 0,31 | 0,03 |
| FOTÖ | -0,11 | 0,47 |

Çizelge 11. Girilen üniversite sınav sayısı ile terapi sonrası ölçek puanlarındaki değişim ilişkisi

| Ölçekler | r | p= |
|----------|------|------|
| BAÖ | 0,19 | 0,18 |
| BDÖ | 0,16 | 0,28 |
| SCL 90 | 0,19 | 0,20 |
| FOTÖ | 0,16 | 0,26 |
| STAI 2 | 0,37 | 0,01 |

3.6. Algılanan Okul Başarısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi

Deneklerin algıladıkları okul başarısının terapi öncesi ölçek puanlarına etkisi incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 12’de verilmiştir. Yapılan analizde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 12. Algılanan okul başarısının başlangıç ölçek puanlarına etkisi

| | Okul Başarısı | | | | t | p= |
|----------|---------------|-------|-----------|-------|-------|------|
| | Başarılı | | Başarısız | | | |
| Ölçekler | Ort. | SS | Ort. | SS | | |
| BDÖ | 6,40 | 9,40 | 15,29 | 11,04 | -0,56 | 0,57 |
| BAÖ | 19,03 | 12,67 | 21,71 | 11,16 | -1,04 | 0,30 |
| STAI – 2 | 49,91 | 10,90 | 52,18 | 9,66 | -0,87 | 0,38 |
| SCL 90 | 107,82 | 62,22 | 117,24 | 62,09 | -0,60 | 0,55 |
| FOTÖ | 176,24 | 29,43 | 174,59 | 38,19 | -0,49 | 0,62 |

3.7. Algılanan Dershane Başarısı ile Sınav Kaygısı İlişkisi

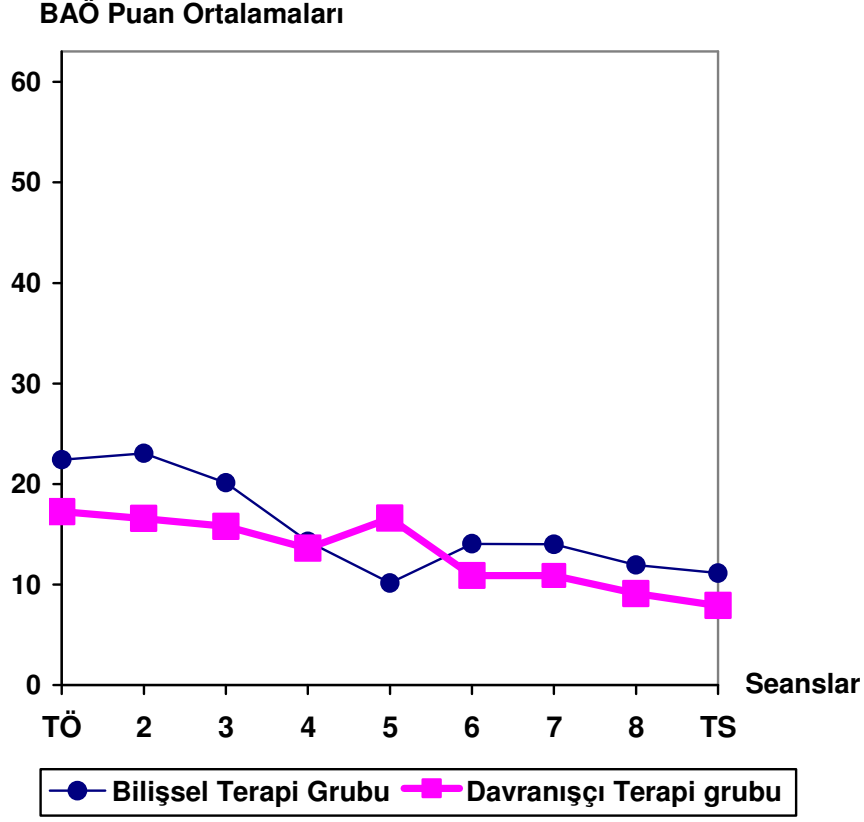
Algılanan dershane başarısının terapi öncesi ölçek puanlarına etkisi incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 13’te verilmiştir. Kendisini başarılı olarak algılayan deneklerin BAÖ, SCL 90 ve STAI – 2 ölçek puanlarının diğer gruba göre anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür.

Çizelge 13. Algılanan derslane başarısının başlangıç ölçek puanlarına etkisi

| | Dershane Başarısı | | | | t | p= |
|-----------------|--------------------------|-----------|------------------|-----------|----------|-----------|
| | Başarılı | | Başarısız | | | |
| Ölçekler | Ort. | SS | Ort. | SS | | |
| BDÖ | 14,44 | 8,72 | 17,60 | 10,87 | -1,01 | 0,31 |
| BAÖ | 16,04 | 11,11 | 23,84 | 12,06 | -2,40 | 0,02 |
| STAI – 2 | 6,48 | 10,97 | 54,88 | 8,13 | -3,05 | 0,00 |
| SCL 90 | 92,52 | 60,53 | 129,52 | 58,28 | -219 | 0,03 |
| FOTÖ | 182,16 | 331,35 | 169,20 | 30,4 | -1,43 | 0,15 |

3.8. Bilişsel Terapi ve Davranışçı Terapi Gruplarında Terapi Süresince Beck Anksiyete Ölçeğindeki Değişimler

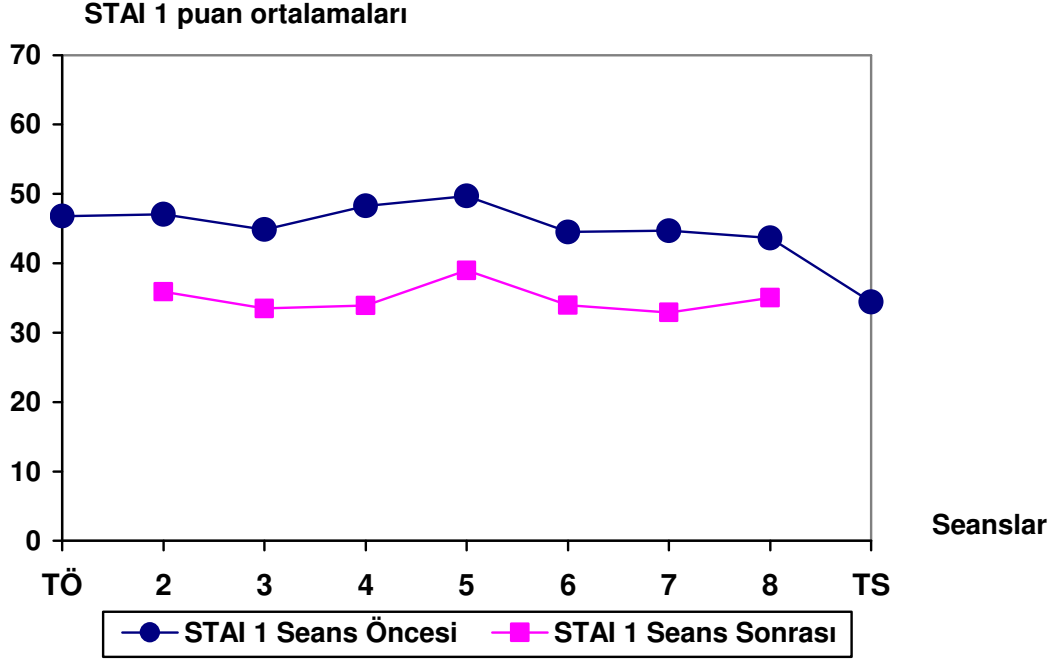
Kesme noktası 20 olan ve her terapi seansının öncesinde uygulanan Beck Anksiyete Ölçeği'nin, Bilişsel Terapi ve Davranışçı Terapi gruplarında, terapi süresince elde edilen puan ortalamaları grafikte verilmiştir.



Grafik1. Terapi gruplarındaki terapi süresince Beck Anksiyete Ölçeğindeki değişimler

3.9. Davranışçı Terapi Gruplarında Seans Öncesi ve Seans Sonrası Durumluk Kaygısı Ölçeği Puanları

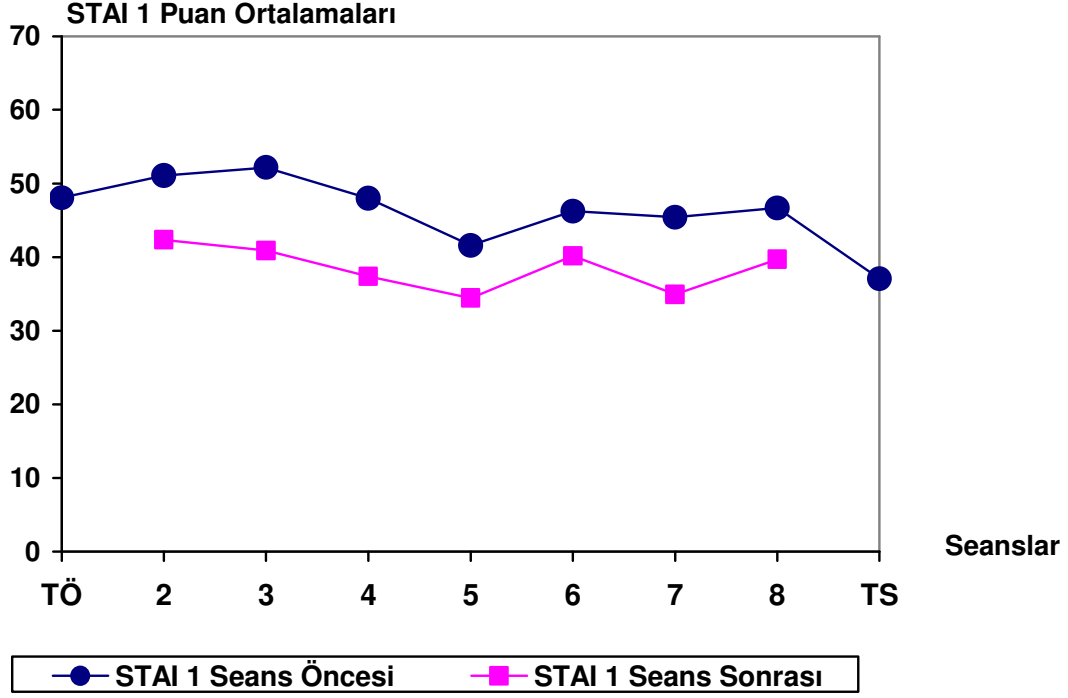
Durumluk Kaygı Ölçeği, her terapi seansının başında ve sonunda, terapi seansının etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla grup üyelerine uygulanmıştır. Kesme noktası lise öğrencilerinde 40 olan STAI 1 Ölçeği'nin, Davranışçı terapi gruplarında terapi süresince seans öncesi ve seans sonrası elde edilen puan ortalamaları grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Davranışçı terapi gruplarında STAI -I Ölçeği puanları

3.10. Bilişsel Terapi Gruplarında Seans Öncesi ve Seans Sonrası Durumluk Kaygısı Ölçeği Puanları

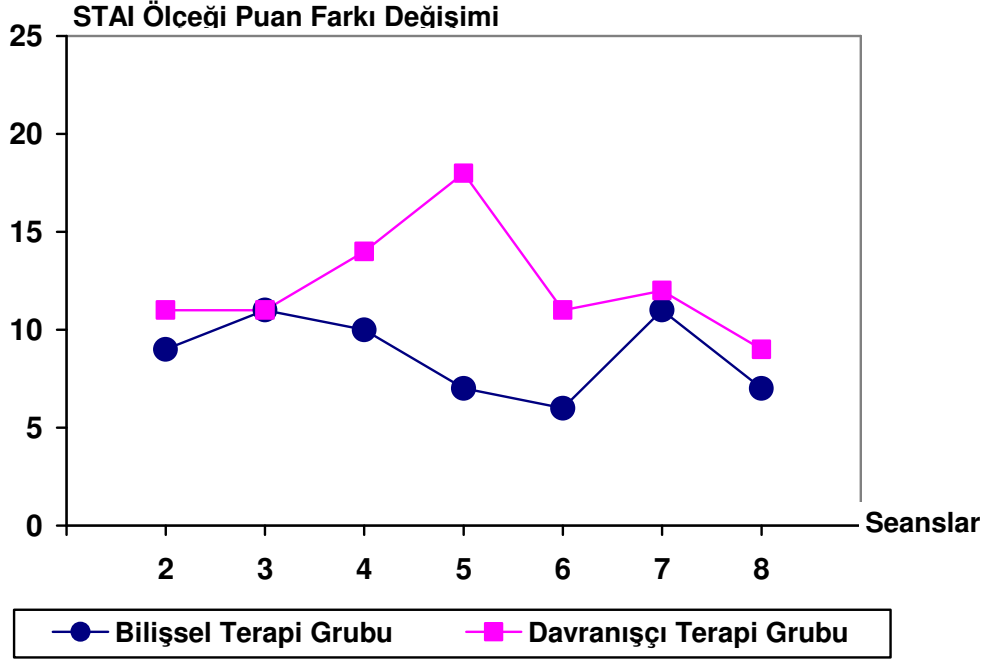
Durumluk Kaygı Ölçeği, her terapi seansının başında ve sonunda, terapi seansının etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla grup üyelerine uygulanmıştır. Kesme noktası lise öğrencilerinde 40 olan STAI 1 Ölçeği'nin, Bilişsel terapi gruplarında terapi süresince elde edilen seans öncesi ve seans sonrası puan ortalamaları grafikte verilmiştir.



Grafik 3. Bilişsel terapi gruplarında STAI -1 Ölçeği puanları

3.11. Bilişsel Terapi ve Davranışçı Terapi Gruplarında Seans Öncesi ve Seans Sonrası Uygulanan Durumluk Kaygısı Ölçeğinin Puan Farkı Değişimleri

Her iki terapi grubunda da her seansın öncesinde ve sonrasında STAI-1 ölçeği uygulanmıştır. Grafikte her seans için, seans öncesi ve sonrası ölçek puan farklarının ortalamaları gösterilmiştir.



Grafik 4. Terapi gruplarındaki STAI –I Ölçeğinin puan farkı değişimleri.

4. TARTIŞMA

Sınav kaygısının fizyolojik bileşeninin tedavisine yönelik davranışçı terapiyle, bilişsel bileşeninin tedavisine yönelik bilişsel terapinin etkinliğinin karşılaştırıldığı bu çalışmanın bulguları aşağıda ayrı başlıklar şeklinde tartışılmıştır.

4.1. Bilişsel Terapiyle Davranışçı Terapinin Etkinliğinin Karşılaştırılması

Sınav kaygısının endişe ve duygusallık bileşenlerinin ayrılaşması, sınav kaygısı tedavilerinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde kullanılmıştır. Davranışçı tedaviler, sınav kaygısının duygusallık bileşenine, bilişsel tedaviler sınav kaygısının endişe bileşenine yönelik olarak oluşturulmuşlardır (Hembree 1988).

Bu çalışmada bilişsel terapi ve davranışçı terapinin sınav kaygısının azaltılmasında eşit olarak etkili olup olmadığı incelenmiştir. Sınav kaygısının fizyolojik bileşeninin (duygusallık bileşeni) tedavisine yönelik davranışçı terapiyle, bilişsel bileşeninin (endişe bileşeni) tedavisine yönelik bilişsel terapinin etkinliği karşılaştırıldığında sonuçlar, sınav kaygısını azaltmada iki terapinin eşit olarak etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda farklı terapi yöntemleri kullanmanın araştırmada kullanılan ölçeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı bulunmuştur (Bkz. Çizelge 5). Bilişsel terapi ve davranışçı terapi yöntemleri ile terapi öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklerden elde edilen puanların etkileşim etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Terapi öncesi ve sonrası ölçek puan değişimine bakıldığında bilişsel ve davranışçı terapi gruplarında etkililik açısından farklılık olmadığı, terapi biçimlerinin aynı etkililiğe sahip olduğu görülmüştür (Bkz. Çizelge 5).

Çalışmanın bulguları, Lazarus ve Averill'in (1972) sınav kaygısı kuramını desteklemektedir. Bu kurama göre, sınav kaygısının bilişsel ve duygusallık bileşenleri birbirinden bağımsızdırlar fakat; Liebert ve Morris'in kuramlarında belirttiklerinin aksine bu bileşenler, sınav kaygısında bir süreç olarak birbirlerini etkilemektedirler. Artmış uyarılmışlık seviyesi bilişsel endişeleri ve sınav kaygısını harekete geçirebilmekte ya da bilişsel endişeler, artmış uyarılmışlık seviyesine ve kaygıda artışa neden olabilmektedirler. Bu etkileşim doğrultusunda da kurama göre, sınav kaygısının iki ayrı bileşenine yönelik farklı tedaviler, tedavide ele alınmayan diğer bileşeni de aynı düzeyde etkileyebilmektedir. Bu durumda davranışçı terapilerden, öğrencinin görevle ilişkisiz kendine odaklanmış düşüncelerinde azalma sağlaması; bilişsel terapilerden de sınav koşullarında daha az fizyolojik uyarılmışlık sağlaması beklenebilir. Çalışmanın sonuçları da bu doğrultudadır. Çalışmada bilişsel terapinin kaygının bilişsel belirtilerini azaltmada davranışçı terapiden üstün olup olmadığı ve davranışçı terapinin kaygının fizyolojik belirtilerini azaltmada bilişsel terapiden üstün olup olmadığı incelenmiştir. Davranışçı tedavilerin, bilişsel tedaviler kadar öğrencilerin bilişlerinde değişim sağladığı; aynı şekilde bilişsel tedavilerin de davranışçı tedaviler kadar öğrencilerin fizyolojik uyarılmışlıklarında azalma sağladığı saptanmıştır. Bilişsel ve fizyolojik sistemler birbirleriyle etkileşimde bulunarak sınav kaygısında azalma sağlamışlardır. Bu durumda fizyolojik ya da bilişsel sistemlerden birine yönelik tedavinin, diğer sistemi de etkilediği görülmektedir. Terapinin odağı hangi sistem olursa olsun iyilik halinin diğer sistemlere de yansıdığı ve bir bileşendeki değişimin diğer bileşende de değişiklik yarattığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, Liebert ve Morris (1967)'in sınav kaygısı kuramını desteklememektedir. Bu kuram sınav kaygısının bilişsel (worry) ve duygusal (emotionality) bileşenleri olduğunu; bu iki bileşenin farklı olduklarını ve endişe bileşeninin duygusallık bileşeninden daha güçlü bir şekilde sınav performansı ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Kurama göre, sınav kaygısının iki ayrı bileşenine yönelik tedavilerden farklı etkiler beklenmektedir. Çalışmanın sonuçları, Liebert ve Morris tarafından yordanılan etkileri onaylamamaktadır. Kuramda bilişsel terapinin kaygının bilişsel belirtilerini azaltmada; davranışçı terapinin de kaygının fizyolojik belirtilerini azaltmada diğer terapiden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularda, bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin, sınav kaygısının iki bileşenine yönelik ölçümlerde eşit düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısının olumsuz bilişlerle

ilişkili endişe bileşenini ölçmeye yönelik olarak Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ); fizyolojik belirtilerle ilişkili duygusallık bileşenini ölçmeye yönelik olarak Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) kullanılmıştır. Bu ölçümlerde, terapi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmemektedir. Uygulanan iki terapi biçiminin; terapide ele alınmayan diğer bileşeni de aynı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada davranışçı terapi grubunun ve bilişsel terapi grubunun performansta eşit etkiye sahip olduğunun bulunması da Liebert ve Morris'in (1967) sınav kaygısı kuramına zıttır. Liebert ve Morris (1967), bilişsel terapinin performans üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Finger ve Galassi (1977) de, bu çalışmada saptandığı gibi, iki terapi grubunun performansta farklı etkiye sahip olmadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca kuramda belirtilenin tersine bu çalışmada, sınavı kazanamayan iki öğrenci bilişsel terapi alan gruptandır.

Bu çalışmada uygulanan terapilerin, yukarıdaki kuramlarda söz edildiği gibi, sınav kaygısının bileşenlerine olan etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda (Finger ve Galassi, 1977, Snyder ve Deffenbacher, 1977, Crowley, Crowley ve Clodfelter, 1986), bu çalışmayla uyumlu olarak, bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin sınav kaygısının iki bileşeninde eşit etkili oldukları saptanırken; bazı çalışmalarda (Sud, Sharma 1990, Sapp 1993, Anup 1994, Bauman, Melnyk 1994, Glanz 1994) iki terapinin sınav kaygısının bileşenlerinde farklı etkileri olduğu bulunmuştur.

Çalışmaların ayrıntıları dikkate alındığında Finger ve Galassi (1977), bu çalışmada saptandığı gibi, bilişsel terapi ve davranışçı terapiyi, sınav kaygısının iki bileşeni üzerinde eşit olarak etkili bulmuşlardır. Snyder ve Deffenbacher (1977) sistematik duyarsızlaştırmanın, sınav kaygısının endişe boyutunda da azalma sağladığını bulmuşlardır. Crowley, Crowley ve Clodfelter (1986) da araştırmalarında, bilişsel yeniden yapılandırmanın sınav kaygısının hem endişe hem de duygusallık boyunda etkili olduğunu saptamışlardır. Bazı araştırmalar ise bu çalışmanın tersine, bilişsel tedavilerin, sınav kaygısının endişe bileşenini (Sud ve Sharma 1990, Anup 1994, akt Hong 1998), davranışsal tedavilerin de duygusallık bileşenini azalttığını belirtmektedirler (Sapp 1993, Glanz 1994, akt Hong 1998 ve Bauman ve Melnyk 1994).

Literatürde sınav kaygısının tedavisinde sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmayı karşılaştıran üç çalışma bulunmaktadır. Bir çalışmanın sonuçları (Finger ve Galassi 1977) bu çalışma ile tamamen örtüşürken, iki çalışmada (Holroyd 1976 ve Kaplan, McCordick, Twitchell 1979) bilişsel terapi en etkili terapi tekniği olarak saptanmıştır. Bu çalışmalar aşağıda özetlenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları Finger ve Galassi (1977)' nin bulguları ile uyumludur. Sınav kaygısının tedavisinde, bilişsel ve fizyolojik tepkileri değiştirmenin etkilerini inceledikleri çalışmalarında (Finger ve Galassi 1977); bilişsel terapinin, davranışçı terapinin ve bilişsel – davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltabildiğini ve eşit oranda etkili olduklarını saptamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarının oluşturulmasında, bu araştırmada olduğu gibi, seçkisiz atama kullanmışlardır; bu çalışmadan farklı olarak kontrol grubu da oluşturmuşlardır ve terapi tekniklerini çift terapistle uygulamışlardır.

Sınav kaygısının tedavisinde grup terapisi şeklinde uygulanan bilişsel terapinin, duyarsızlaştırma terapisinin ve bilişsel terapiyle duyarsızlaştırmanın birlikte uygulanmasının karşılaştırıldığı çalışmalarda, bütün terapi teknikleri, bu çalışmada saptandığı gibi, etkili bulunmuştur ve bu çalışmadan farklı olarak bilişsel terapi en etkili terapi tekniği olarak saptanmıştır (Holroyd 1976 ve Kaplan, McCordick, Twitchell 1979). Bu iki çalışmada (Holroyd 1976 ve Kaplan, McCordick, Twitchell 1979), bu çalışmada olduğu gibi, seçkisiz atama kullanılmıştır; çalışmamızdan farklı olarak kontrol grubu da oluşturulmuştur ve terapi teknikleri çift terapistle uygulanmıştır. Sınav kaygısının tedavisinde bilişsel terapiyle davranışçı terapiyi karşılaştıran literatürdeki üç araştırmaya bakıldığında iki grubun terapistlerinin farklı olduğu görülmektedir. Bizim çalışmamızda bilişsel terapi grubunda ve davranışçı terapi grubunda terapistin aynı kişi olması, iki terapi biçiminin etkinliğinin eşit olarak bulunmasında etkili olabilir. Bu çalışmada terapi prosedürlerine ağırlık verilse de, terapistin grup üyeleriyle etkileşiminin bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada terapilerin grup terapisi şeklinde uygulanmasının, terapistin zamanının ekonomik kullanımını sağladığı gibi, grup üyelerine de, grup uygulamalarının önemli bir özelliği olan, “yalnız değilim” duygusunu yaşatmıştır. Özellikle bilişsel yeniden yapılandırma gruplarında grup üyeleri, aynı düşünce ve duyguları paylaştıklarını fark

ettiklerinde ve çözüm yollarını beraber araştırdıklarında, grup uygulamalarının olumlu etkisi gözlenmiştir. Sistemantik duyarsızlaştırma gruplarında da grup üyelerinin aynı kaygı yaratan durumları yaşadıklarını fark etmelerinin ve imgelemelerde olumlu ve olumsuz duyguları birlikte deneyimlemelerinin, grup üyelerini olumlu etkilediği gözlenmiştir. Sınav kaygısının tedavisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda, bilişsel yeniden yapılandırmanın ve sistemantik duyarsızlaştırmanın bireysel uygulamasının grup uygulamasına göre daha fazla olduğu görölmektedir. Çalışmanın uygulama aşamasında, grup etkileşiminde gözlenen olumlu etkilerden dolayı, sınav kaygısının tedavisinde bilişsel yeniden yapılandırmanın ve sistemantik duyarsızlaştırmanın grup uygulaması önerilmektedir.

Literatürde (Örn. Deffenbacher 1978, Hollandsworth ve ark. 1979, Brunch ve ark. 1986, Hunsley 1987, Hong 1999, Hagtvet ve ark. 2001, Cassidy ve Johnson 2001, Cassidy 2004, Orbach ve ark. 2006) sınav kaygısı olan bireylerin olumsuz düşüncelerinde ve fizyolojik uyarılmışlıklarında önemli ölçüde artış olduğu belirtilmektedir. Sınav kaygısı yaşayan bireylerin fizyolojik uyarılmışlıklarının ve olumsuz düşüncelerinin yoğunluğunun, çalışmamıza alınan bireylerin tedaviye ilişkin motivasyonlarının yüksek olmasında ve tedaviye hızlı yanıt vermelerinde etkisi olduğu düşünölmüştür.

Bu çalışmada bilişsel yeniden yapılandırma ve sistemantik duyarsızlaştırma tekniklerinin, sınav kaygısı dışında diğer kaygı biçimlerinde de etkili oldukları saptanmıştır. Bilişsel yeniden yapılandırmayla, sınav kaygısını azaltmanın yanında, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarında da anlamlı düzeyde azalma görölmüştür. Benzer biçimde, Goldfried, Linehan ve Smith (1978) de, bilişsel yeniden yapılandırmanın sınav kaygısındaki olumlu etkilerinin yanında öğrencilerin genel kaygılarında azalma sağladığını; kaygının azalmasının diğer sosyal değerlendirme durumlarına da genellendiğini saptamışlardır. Aynı şekilde sistemantik duyarsızlaştırma yöntemiyle de sınav kaygısını azaltmanın yanında, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarında anlamlı düzeyde azalma saptanmıştır. Literatürdeki alışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Davranışçı tedavi, öğrencilerin genel ve sürekli kaygılarında azalma sağlarken (Deffenbacher ve Shelton 1978 ve Hembree 1988) ; sınav sırasındaki durumluk kaygısında da azalma sağlamıştır (Hembree 1988). Snyder ve Deffenbacher (1977)'nin çalışmalarında da sistemantik duyarsızlaştırma, hedeflenen kaygının dışında, hedeflenmeyen kaygı ölçümlerinde de azalma sağlamıştır.

Davranışçı terapinin ve bilişsel terapinin sınav kaygısındaki etkilerinin yanı sıra öğrencilerin hedeflenmeyen kaygılarında da azalma sağlamaları; terapinin etkilerinin diğer alanlara da yayılması; öğrencilerin daha genel başa çıkma becerileri öğrenmelerine bağlanabilir. Sistemik duyarsızlaştırma ve bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinde danışanlara, kendilerinde kaygı yaratan durumlarla başa çıkma yolları öğretilmektedir. Böylece danışanların kazandıkları bu beceriyi sadece sınav kaygısında değil, kaygı yaratan bütün durumlarda kullanabildikleri düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmada, bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltmanın yanında, öğrencilerin depresyon düzeylerinde ve genel psikiyatrik belirtilerinde de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu değişimler sağladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygılarının azalması, genel psikolojik durumlarına da olumlu şekilde yansımıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada ve literatürdeki pek çok çalışmada, sınav kaygısının, öğrencilerin performansını, psikiyatrik durumlarını, kişilik gelişimlerini ve genel kaygılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda, sınav kaygısındaki azalma da öğrencilerin performanslarına, diğer kaygı biçimlerine ve genel psikolojik durumlarına olumlu yönde yansımaktadır. Bu nedenlerle sınav kaygısının tedavisinin gerekliliği dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın amacı; sınav kaygısının tedavisinde davranışçı terapiyle bilişsel terapinin etkinliğinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin etkinlikleri ayrı ayrı incelenmiştir ve araştırma bulguları ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

Bilişsel Terapinin Etkinliği

Çalışmada bilişsel terapinin (terapi tekniği olarak bilişsel yeniden yapılandırmanın) sınav kaygısının tedavisindeki etkinliği incelenmiştir ve grup terapisi şeklinde uygulanan

bilişsel terapinin sınav kaygısının azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda terapi öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Bkz. Çizelge 5) Bu sonuç, bilişsel terapinin etkinliğini inceleyen araştırma bulgularıyla uyumludur.

Sınav kaygısının tedavisinde bilişsel terapinin etkili olduğunu belirten çalışmalar ağırlıktadır. Ancak bir çalışmanın bulguları, bu çalışmalardan farklılık göstermektedir. Hembree (1988)'nin sınav kaygısıyla ilgili 562 çalışmanın sonuçlarını birleştirdiği meta analitik çalışmasında, 6 ayrı grup şeklinde uygulanan bilişsel terapi çalışması olduğu görülmektedir. Bilişsel terapiyle ilgili bu çalışmaların sonuçlarının birleştirildiği araştırmada; sınav kaygısının azaltılmasında bilişsel terapinin başka terapi teknikleriyle beraber uygulandığı durumların, yalnızca bilişsel terapinin uygulandığı durumlara kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sınav kaygısının tedavisinde bilişsel terapinin etkinliğini değerlendiren grup terapisi çalışmaları (Alelio ve Murray 1981) , bireysel terapi çalışmaları (Deney 1980, Wise, Haynes 1983, Arnkoff 1986, Crowley, Crowley, Clodfelter 1986, Goldfried, Linehan, Smith 1978) ve bilişsel terapinin etkinliğinin başka terapi tekniğiyle karşılaştırıldığı çalışmalar (Goldfried, Linehan ve Smith 1978), bilişsel terapinin etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmadaki gibi grup terapisi biçiminde uygulanan bilişsel terapi çalışmasında, Alelio ve Murray (1981) bilişsel terapinin grup uygulamasının, sınav kaygısının tedavisinde etkili olduğunu saptamışlardır.

Literatür incelendiğinde bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinin çoğunlukla bireysel olarak uygulandığı görülmektedir. Bilişsel yeniden yapılandırmanın bireysel biçimde uygulamasının etkinliğini inceleyen araştırmalarda, bilişsel yeniden yapılandırma, bekleme listesi kontrol grubuna göre (Deney 1980, Wise ve Haynes 1983, Arnkoff 1986, Crowley, Crowley, Clodfelter 1986, Goldfried, Linehan ve Smith 1978) ve maruz bırakma grubuna göre daha etkili bir tedavi tekniği olarak bulunmuştur (Goldfried, Linehan ve Smith 1978).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve diğer çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde sonuçlar, bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinin bireysel ve grup uygulamasının sınav kaygısının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu tekniğin grup olarak uygulanmasında, tekniğin yanı sıra, grup üyelerinin duygu ve düşünceleri arasındaki benzerliği fark etmelerinin ve farklı başa çıkma yollarını öğrenmelerini sağlayan paylaşımların da etkili olduğu düşünülmektedir. Bilişsel terapi gruplarında grup üyeleri, fonksiyonel olmayan düşüncelerinin paylaşılmasını ve alternatif düşüncelerin oluşturulmasını desteklemiştir. Otomatik düşüncelerini yakalamada ve alternatif düşünceleri oluşturmada zorlanan grup üyelerine, diğer grup üyelerinin düşüncelerini söyleyerek yardım ettikleri gözlenmiştir.

Davranışçı Terapinin Etkinliği

Bu çalışmada davranışçı terapinin (terapi tekniği olarak sistematik duyarsızlaştırmanın) sınav kaygısının tedavisindeki etkinliği incelenmiştir. Kaygı deneyimi ve kaygı yaratan durumlar arasındaki bağlantıları kırmayı amaçlayan davranışçı terapinin etkinliği incelendiğinde, grup terapisi şeklinde uygulanan davranışçı terapinin sınav kaygısının azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda davranışçı terapi grubundaki deneklere terapi öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Bkz. Çizelge 5). Bu sonuç literatürle uyumludur. Literatürdeki birçok çalışmada davranışçı terapinin sınav kaygısında etkili olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak davranışçı yöntemlerin ele alındığı iki meta analitik çalışmadan, Allen'in (1972) 12 davranışçı terapinin bulgularını özetlediği çalışmasında, bütün tedavi gruplarının sınav kaygısını azalttığı saptanmıştır. Hembree'nin (1988) 125 davranışçı tedavinin bulgularını birleştirdiği çalışmasında da, davranışçı tedavilerin, grup terapisi ya da bireysel terapi şeklindeki uygulamalarının, sınav kaygısını etkili bir şekilde azalttıkları bulunmuştur.

Bu çalışmadaki gibi, sınav kaygısının tedavisinde davranışçı tedavi yöntemlerinden sistematik duyarsızlaştırmanın etkinliğini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların 1966 yılından başlayıp günümüze kadar geldiği görülmektedir. Literatürde sistematik duyarsızlaştırmayla ilgili bir meta analiz çalışması bulunmaktadır. Hembree (1988)'nin sistematik duyarsızlaştırmanın etkinliği ile ilgili 79 çalışmanın bulgularını birleştirdiği araştırmasında, sistematik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısını etkili bir şekilde azalttığı bulunmuştur. Literatürdeki çalışmalarda sistematik duyarsızlaştırmanın etkinliği kontrol grubuyla ve diğer terapi teknikleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Sistematik duyarsızlaştırmanın kontrol grubuna göre etkinliğini araştıran çalışmalarda, sistematik duyarsızlaştırmanın daha etkili olduğu saptanmıştır (Katahn, Strenger ve Cherry 1966, Garlington ve Cotler 1968, Mitchell ve Ng 1972, Osterhouse 1972, Geer ve Hurst 1976, Dereboy ve Kaynak 2000, Egbochuku ve Obodo 2005).

Literatürde sınav kaygısının tedavisinde sistematik duyarsızlaştırmanın etkinliği pek çok terapi tekniğiyle karşılaştırılmıştır. Sistematik duyarsızlaştırma sınav kaygısının azaltılmasına yönelik olarak, içsel patlama (Smith ve Nye 1973), maruz bırakma (Cornish ve Dilley 1973), çalışma danışmanlığı (Cornish ve Dilley 1973), gevşeme eğitimi (Johnson ve Sechrest 1968, Laxer, Quarter, Kooman ve Walker, 1969, Bedel 1976, Snyder ve Deffenbacher 1977), kaygı yönetimi (Richardson ve Sunn 1974, Deffenbacher ve Shelton 1978), EMG biyolojik geribildirim eğitimi (Romano ve Cabianca 1978), örtük olumlu pekiştirme (Kostka ve Galassi 1974) ve psikodrama (Kipper ve Giladi 1978) teknikleriyle karşılaştırılmıştır. Sistematik duyarsızlaştırma bazı terapi tekniklerine göre (içsel patlama, maruz bırakma, çalışma danışmanlığı, gevşeme eğitimi, kaygı yönetimi) daha etkili bulunurken; bazı terapi teknikleriyle (gevşeme eğitimi, kaygı yönetimi, EMG biyolojik geribildirim eğitimi, örtük olumlu pekiştirme ve psikodrama) de eşit etkili olarak bulunmuştur.

Bu çalışmaların ayrıntılarına bakıldığında, sınav kaygısının tedavisinde, sistematik duyarsızlaştırmanın içsel patlama (implosive) (Smith ve Nye 1973), maruz bırakma ve çalışma danışmanlığı (Cornish ve Dilley 1973) tekniklerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sistemantik duyarsızlaştırmanın etkinliğini, gevşeme eğitimi ve kaygı yönetimi teknikleriyle karşılaştıran çalışmalarda farklı bulguların elde edildiği görülmüştür. Gevşeme eğitimi ile sistemantik duyarsızlaştırmanın karşılaştırıldığı çalışmada, sistemantik duyarsızlaştırmanın gevşeme eğitiminden ve kontrol grubundan daha etkili olduğu saptanırken (Johnson ve Sechrest 1968); bazı çalışmalarda iki yöntemin kontrol grubuna göre etkili oldukları ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Laxer, Quarter, Kooman ve Walker 1969, Bedel 1976, Snyder ve Deffenbacher 1977). Sınav kaygısının tedavisinde, sistemantik duyarsızlaştırma ile kaygı yönetimi eğitiminin karşılaştırıldığı çalışmada, sistemantik duyarsızlaştırma, kaygı yönetimi eğitimine ve kontrol grubuna göre daha etkili bulunurken (Richardson ve Suinn 1974) başka bir çalışmada iki yöntem eşit olarak etkili bulunmuşlardır (Deffenbacher ve Shelton 1978).

Sistemantik duyarsızlaştırmanın diğer terapi teknikleriyle karşılaştırıldığı bazı çalışma bulgularında, sistemantik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısı azaltmada, örtük olumlu pekiştirme (Kostka ve Galassi 1974), yapılandırılmış psikodrama (Kipper ve Giladi 1978) ve EMG biyolojik geribildirim (Romano ve Cabianca 1978) teknikleri ile eşit etkili olduğu bulunmuştur.

Sistemantik duyarsızlaştırmanın grup terapisi ve bireysel uygulaması arasında farklılık olup olmadığını inceleyen araştırmalar incelendiğinde; sistemantik duyarsızlaştırmanın bireysel ve grup tedavileri etkili bulunmuştur ve ikisinin etkililiği arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Katahn, Strenger ve Cherry 1966, Paul ve Shannon 1966, Cohen 1969, Ihli ve Garlington 1969, Scissons ve Njaa 1973, Holroyd 1976). Ülkemizde sınav kaygısının azaltılmasında sistemantik duyarsızlaştırma yöntemini araştıran bir çalışma daha bulunmaktadır. Dereboy ve Kaynak (2000), bu çalışmada uygulandığı gibi sistemantik duyarsızlaştırmayı grup terapisi şeklinde uygulamışlar ve sınav kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığını saptamışlardır. Suinn'in (1968) araştırmasında da grup terapisi şeklinde uygulanan sistemantik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısının tedavisinde etkili olduğu saptanmıştır. Sistemantik duyarsızlaştırma grup terapisini diğer terapi teknikleriyle karşılaştıran araştırmalar; sistemantik duyarsızlaştırmanın danışmanlık grubu ve tedavi edilmeyen grup ile karşılaştırıldığında, sınav kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığını saptamışlardır (McManus 1971 ve Anton 1976).

Sonuç olarak, sistematik duyarsızlaştırmanın bireysel ve grup terapisi şeklinde uygulanmasının, sınav kaygısının tedavisindeki etkinliği pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır. Sistematik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısının tedavisindeki kullanımı geniş bilimsel destek almıştır.

Bu çalışmaya örneklem grubu olarak, sınav kaygısı yaşayan lise son öğrencileri alınmıştır. Sınav kaygısı olan lise öğrencilerinin çalışmaya alındığı diğer araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların bulguları bu çalışmayla örtüşmektedir. Sınav kaygısına sahip lise öğrencilerinin, sistematik duyarsızlaştırma terapisi aldıktan sonraki kaygı puanları, terapi almayan gruba göre anlamlı derecede daha düşük saptanmıştır (Hembree 1988 ve Dereboy ve Kaynak 2000). Egbochuku ve Obodo (2005) da sistematik duyarsızlaştırmanın, ergenlerde başarılı sonuçlar sağladığını saptamışlardır.

4.2. Performans

Bu çalışmada uygulanan terapilerin etkinliği, klinik ölçeklerle ve öğrencilerin üniversite sınavı performanslarıyla değerlendirilmiştir. Bilişsel terapi ve davranışçı terapi ile kaygılarının azalması beklenen öğrencilerin sınav performanslarının olumlu yönde etkileneceği düşünülmüştür. Önceki sınavlarda üniversite sınavını kazanamayan ve kaygı seviyelerinden ötürü dershane başarısı düşen öğrencilerin, terapiyi tamamladıktan sonra, üniversite sınavındaki başarı düzeyleri incelenmiştir. Terapi gruplarına katılan 50 öğrenciden sadece iki öğrencinin üniversite sınavını kazanamadığı saptanmıştır. Bu sonuç terapilerin etkinliği desteklemiştir ve sınav kaygısının başarıyı olumsuz olarak etkilediğini ve kaygıdaki azalmanın öğrencilerin performansını arttırdığını göstermiştir.

Sınav kaygısı ve performans arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçları literatürle örtüşmektedir. Araştırmalar sınav kaygısı fazla olan bireylerin, sınav kaygısı az olan bireylerden daha kötü bir şekilde performansta bulduklarını göstermektedirler (Hunsley 1985, Deffenbacher 1986, 1987, Hong 1999 ve Dibattista ve Gosse 2006). Hembree (1988) sınav kaygısı ve akademik başarı ile ilişkili

371 çalışmanın bulgularını özetlediği meta analizinde, sınav kaygısının rutin olarak düşük performansa neden olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada, bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin performansa etkisi incelendiğinde; iki terapinin de performansı arttırdığı ve performansta eşit etkili oldukları görülmüştür. Literatürde bu araştırmadaki gibi sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın akademik performansa etkisini karşılaştıran iki çalışma bulunmaktadır. İki çalışmanın bulguları, bu çalışmadan farklıdır. Sınav kaygısının tedavisinde grup terapisi şeklinde uygulanan bilişsel terapinin, duyarsızlaştırma terapisinin ve bilişsel terapiyle sistematik duyarsızlaştırmanın birlikte uygulanmasının karşılaştırıldığı çalışmada, bilişsel terapinin performansı arttırmada en etkili terapi tekniği olduğu saptanmıştır (Holroyd 1976). Diğer çalışmada ise Finger ve Galassi (1977), bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin performansta etkili olmadığını bulmuşlardır.

Bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin akademik performansa etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında, araştırmaların bazıları (Johnson, Sechrest 1968, Smith, Nye 1973, Holroyd 1976, Wise, Haynes 1983, Crowley, Crowley ve Clodfelter 1986) bu terapilerin akademik performansta etkili olduğunu desteklerken; bazıları da (Katahn, Strenger ve Cherry 1966, McManus 1971, Mitchell ve Ng 1972, Anton 1976, Finger ve Galassi 1977, Alelio ve Murray 1981, Hembree 1988) etkili olmadıklarını belirtmektedirler.

Sistematik duyarsızlaştırmanın akademik performansa etkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında, grup biçiminde uygulanan sistematik duyarsızlaştırma tekniğinin performans üzerinde etkili olmadığı saptanırken (McManus 1971 ve Anton 1976), bireysel olarak uygulanan sistematik duyarsızlaştırma tekniğinin bazı araştırmalarda (Katahn, Strenger ve Cherry 1966 ve Mitchell, Ng 1972, Hembree 1988) etkili olmadığı, bazı araştırmalarda (Johnson, Sechrest 1968, Smith ve Nye 1973) ise etkili olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmaların ayrıntıları incelediğinde, bu araştırmadaki gibi grup terapisi biçiminde uygulanan iki sistematik duyarsızlaştırma çalışması dikkati çekmektedir.

McManus (1971) ve Anton (1976), bu çalışmadan farklı olarak, sistematik duyarsızlaştırma grup terapisinin, akademik derecede etkisi olmadığını saptamışlardır. Bireysel olarak uygulanan sistematik duyarsızlaştırma tekniğinin performansa etkisini inceleyen çalışmalar, bu çalışmadan farklı olarak, sistematik duyarsızlaştırmanın başka bir terapi tekniğiyle beraber uygulanmadığında performansta etkili olmadığını belirtmişlerdir. Katahn, Strenger ve Cherry (1966) ve Mitchell ve Ng (1972) sistematik duyarsızlaştırmanın performansta etkili olmadığını, danışmanlıkla birleştirildiğinde performansı arttırdığını saptamışlardır. Hembree (1988) de sistematik duyarsızlaştırma ile ilgili 79 çalışmanın bulgularını birleştirdiği meta analiz çalışmasında, sistematik duyarsızlaştırmanın, bilişsel terapi ya da çalışma danışmanlığı ile beraber uygulandığında, performansta daha fazla artışı sağladığını bulmuştur.

Sistematik duyarsızlaştırmanın performansa etkisini diğer terapi teknikleriyle karşılaştıran çalışmalardan ikisinde, sistematik duyarsızlaştırmanın karşılaştırılan diğer tekniklerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Johnson ve Sechrest (1968) sistematik duyarsızlaştırmayı, gevşeme eğitime ve kontrol grubuna göre; Smith ve Nye (1973) da maruz bırakma terapisine ve kontrol grubuna göre, akademik başarıda daha etkili bulmuşlardır.

Bilişsel yeniden yapılandırmanın performansa etkisini inceleyen araştırmalar da çelişkilidir. Bazı araştırmalar (Wise ve Haynes 1983, Crowley, Crowley ve Clodfelter 1986), bilişsel yeniden yapılandırmanın akademik performansta etkili olduğunu belirtirken; bazıları (Alelio ve Murray 1981) ise etkili olmadığını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulguları, literatürdeki iki çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Wise ve Haynes (1983) ve Crowley, Crowley ve Clodfelter (1986) araştırmalarında, bilişsel yeniden yapılandırmanın performansı arttırdığını saptamışlardır. Alelio ve Murray (1981)'in bulguları ise bu çalışmadan farklıdır. Grup biçiminde uygulanan bilişsel terapinin, görev performansı ölçümlerinde ve akademik derece ortalamalarında farklılık yaratmadığını saptamışlardır.

4.3.Girilen Üniversite Sınav Sayısı

Araştırmada, girilen üniversite sınav sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin nasıl etkileneceği incelenmiştir. Girilen üniversite sınavı sayısı ile terapi öncesi ölçek puanlarının ilişkisi değerlendirildiğinde; girilen sınav sayısı arttıkça ölçek puanlarının yükseldiği, öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Girilen sınav sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin artması, öğrencilerin sınavı kazanamadıkça, geleceklerine yönelik daha çok tehdit algılamalarından ve akademik başarıları için daha çok kaygılanmalarından kaynaklanabilir.

Girilen üniversite sınavı sayısının ölçek puanlarındaki değişim ile ilişkisi değerlendirildiğinde, sınav sayısı ile sürekli kaygı puanlarındaki değişimin ilişkisinin doğru orantılı olduğu görülmüştür. Girilen sınav sayısı arttıkça, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde daha fazla oranda değişimler saptanmıştır. Bu sonuç, sınav kaygısının performansa olumsuz etkilerini daha çok deneyimleyen öğrencilerin, kaygılarını azaltmak için isteklerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

4.4. Cinsiyet

Çalışmada cinsiyet farklılığının terapi öncesi ölçek puanlarına olan etkisi değerlendirildiğinde, kadınların terapi öncesinde erkeklere göre, sürekli kaygılarının, depresyon ve genel psikiyatrik belirti düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Sınav kaygısında cinsiyet farklılıklarını inceleyen pek çok araştırma, bu çalışmada bulunduğu gibi, kızların erkeklere kıyasla sınav kaygılarının daha fazla olduğunu saptamıştır (Holroyd 1978, Hembree 1988, Cassady ve Johnson 2001, Karstensson ve Hong 2002, Popko 2004, Egbochuku ve Obodo 2005, Chapell 2005).

Kaygı seviyelerindeki cinsiyet farklılıklarını açıklamaya yönelik olarak; kızların duygularını daha çok ifade etme eğiliminde oldukları ve erkeklere kıyasla, değerlendirilme durumlarını daha tehdit edici olarak değerlendirdikleri düşünülmüştür.

Kadınların tehdit algıları, sınavla başa çıkma yeteneklerine ilişkin kendinden şüpheden kaynaklanabilmektedir (Cassady ve Johnson 2001 ve Popko 2004). Sınav kaygısı yaşayan kadınların performanslarına ilişkin değerlendirmeleri daha olumsuzdur ve gerçek performanslarıyla ilişkisizdir (Holroyd, Westbrook, Wolf, Badborn 1978). Erkekler, sınav durumlarını, bir tehditten çok kişisel bir meydan okuma olarak algılamakta ve sınav sırasındaki uyarılmışlığı olumlu olarak yorumlamaktadırlar (Peleg-Popko 2004).

Genel olarak araştırmalarda, örnekleme yer alan kız sayısının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Peleg-Popko 2004). Bu araştırmada da yer alan kız sayısı erkeklere göre daha fazladır ve bunun da kızların daha kaygılı olarak saptanmasında rolü olabileceği düşünülmüştür.

Cinsiyetin ölçek puan değişimleri üzerine olan etkisi değerlendirildiğinde, kadınların depresyon ve genel psikiyatrik belirti düzeylerinde olumlu anlamda daha fazla değişme olduğu bulunmuştur. Kaygının azaltılmasında, terapilerin etkisinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

Bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin etkinliğinin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalara bakıldığında, literatürde bilişsel terapiyle ilgili bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Davranışçı terapiyle ilgili ise bu konuda yapılan iki çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar buradaki bulguyla uyumludur. Araştırmalarda (Katahn, Strenger ve Cherry,1966 ve Egbochuku ve Obodo 2005), sınav kaygısının sistematik duyarsızlaştırmayla azaltılmasında, terapinin etkisinin cinsiyete göre değişmediğini bulunmuştur.

4.5. Algılanan Okul ve Dershane Başarısı

Deneklerin algıladıkları okul başarısının terapi öncesi ölçek puanlarına etkisi açısından, okul başarısını olumlu ve olumsuz algılayan gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin okul başarılarını olumsuz algılamalarının kaygılarını arttırmadığı görülmüştür.

Algılanan dershane başarısının terapi öncesi ölçek puanlarına etkisi incelendiğinde ise, kendisini başarılı olarak algılayan deneklerin kaygı ve genel psikiyatrik belirti düzeylerinin, diğer gruba göre anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dershane başarılarını olumsuz algılamaları kaygılarını arttırmaktadır. Öğrenciler, üniversite sınavındaki başarı ile dershane başarısının oldukça ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Üniversite sınavı başarısının göstergesi olarak, okul başarılarından çok dershane başarılarını görmektedirler. Bu da okul sınavları ile üniversite sınavının biçim olarak benzememesinden; dershane sınavları ile üniversite sınavının aynı tarzda olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu nedenlerle öğrencilerin dershane de kendilerini başarısız algılamalarının kaygılarını arttırdığı düşünülmüştür.

4.6. Bilişsel Terapi ve Davranışçı Terapi Gruplarında Terapi Süresince Beck Anksiyete Ölçeğindeki ve Durumluk Kaygısı Ölçeğindeki Değişmeler

Terapi seansları ilerledikçe Beck Anksiyete puanlarında düşme olduğu görülmüştür (Bkz. Grafik 1). Bilişsel terapi gruplarında ortalama olarak en fazla azalma beşinci seansta; Davranışçı terapi gruplarında ise sekizinci seansta olmuştur. Davranışçı terapi gruplarında beşinci seansta kaygı puanlarında artış görülmüştür ancak; beşinci seanstan sonraki seanslarda istikrarlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Terapi grupları karşılaştırıldığında bilişsel terapi grupları ortalama olarak daha kaygılı başlamıştır ancak, kaygı puanlarındaki değişim oranları iki terapi grubunda da eşittir.

Davranışçı terapi gruplarında, seans öncesi ve seans sonrası Durumluk Kaygısı ölçeği puanları incelendiğinde (Bkz. Grafik 2), her terapi seansının etkili olduğu, her seansta kaygı puanlarında azalma sağlandığı görülmüştür. Davranışçı terapi gruplarında Durumluk Kaygı ölçeğinde de beşinci seansta artış olduğu ve beşinci seanstan sonraki seanslarda istikrarlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Terapi süresince kaygı puanlarının, ön ölçümlerde fazla değişmediği; seanslardaki değişiminin çok daha fazla olduğu dikkati çekmiştir.

Bilişsel terapi gruplarında da seans öncesi ve seans sonrası Durumluk Kaygısı ölçeği puanları incelendiğinde (Bkz. Grafik 3), her terapi seansının kaygıyı azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Durumluk Kaygı ölçeğinde de Beck Anksiyete ölçeğiyle uyumlu olarak; kaygının en çok beşinci seansta azaldığı görülmüştür. Bilişsel terapi gruplarında da davranışçı terapi gruplarında olduğu gibi, terapi süresince seansların başındaki kaygı puanlarının fazla farklılaşmadığı; seanslardaki değişimin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu da öğrencilerin yardım almadan hafta boyunca kaygılarıyla baş etmekte zorlandıklarını, yardım aldıklarında kaygılarındaki değişimi ve tedavinin gerekliliğini gösteren bir bulgu olarak yorumlanmıştır.

Bilişsel terapi ve davranışçı terapi gruplarında seans öncesi ve seans sonrası uygulanan durumluk kaygısı ölçeğinin puan farkı değişimleri incelendiğinde (Bkz. Grafik 4), davranışçı terapi gruplarında durumsal kaygı değişiminin daha fazla olduğu görülmüştür. Gevşeme uygulamalarını da içinde barındıran sistematik duyarsızlaştırma, durumluk kaygıda daha fazla değişim sağlamıştır. İki terapi grubunun değişim puanlarının üçüncü seansta eşitlendiği, dördüncü ve beşinci seanslarda aralarındaki farkın fazlaştığı, sonraki seanslarda ise değişim farkının azaldığı görülmüştür. Bilişsel terapi gruplarında dördüncü ve beşinci seanslarda, davranışçı terapi gruplarına göre daha az değişimin sağlanmasının; kaygı hiyerarşisinde daha fazla kaygı yaratan durumlara geçilmesiyle, grup üyelerinin bu durumlarla ilgili alternatif düşünceler üretmekte ve bakış açılarını değiştirmekte zorlanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Diğer seanslarda, gruplar arasındaki farkın azalması da grup üyelerinin düşünce biçimlerinin farklılaşmasından ve terapiye uyum sağlamalarından olabilir.

5. SONUÇ

Çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin sınav kaygısının tedavisinde eşit oranda etkili oldukları saptanmıştır. Bilişsel terapi, kaygının bilişsel belirtilerini kontrol altına alarak sınav kaygısını azaltmasına rağmen, davranışçı terapi kadar fizyolojik belirtilerde de etkili olmuştur. Aynı şekilde davranışçı terapi, kaygının fizyolojik belirtilerini kontrol altına alarak sınav kaygısının tedavisinde etkili olmasına rağmen, bilişsel terapi kadar bilişsel belirtilerde de azalma sağlamıştır. Sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik bileşenleri birbirinden ayırdıkları fakat birbirlerini etkilemektedirler. Artmış uyarılmışlık seviyesi bilişsel endişelere ya da bilişsel endişeler uyarılmışlıkta artışa neden olabilmektedir. Bu etkileşim doğrultusunda, sınav kaygısının iki ayrı bileşenine yönelik farklı tedavilerin, tedavide ele alınmayan diğer bileşeni de aynı düzeyde etkilediği ve bilişsel, duygusal ve fizyolojik sistemlerin birbirleriyle etkileşimlerini sağladıkları söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, davranışçı terapinin ve bilişsel terapinin etkinliğini birbirleriyle karşılaştırmak olduğu için çalışmada kontrol grubu oluşturulmamıştır. Şimdiye kadar davranışçı terapinin sınav kaygısının tedavisindeki etkinliği ile ilgili pek çok kontrollü çalışma yapılmış ve davranışçı terapinin etkinliği kanıtlanmıştır, bilişsel terapinin etkinliğini ile ilgili ise yeterli sayıda çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle davranışçı terapi bilişsel terapinin kontrol grubu olarak da düşünülebilir. Bu çalışmada bilişsel terapinin, davranışçı terapiyle eşit düzeyde etkili bulunmasıyla, sınav kaygısının tedavisinde etkili olduğu söylenebilir. Gelecekte, sınav kaygısının tedavisine yönelik çalışmalar yapılması ve bu çalışmanın tekrar edilmesi önerilmektedir.

Sınav kaygısının tedavisi ile ilgili çalışmalarda, kaygının azaltılmasına yönelik uygulanabilecek çeşitli tedavi tekniklerinin olduğu görülmektedir. Ancak; tedavilerin etkinliklerinin belirtilmesine rağmen, en etkili tedavinin hangisi olduğu açık değildir. Bu

nedenle tedavi seçimi konusunda, danışanın kaygısına yönelik ayrıntılı bir değerlendirmenin yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Tedavi seçeneğine karar verme aşamasında; sınav kaygısı olan kişi tarafından tanımlanan sorunun doğası, sorunun algılanan şiddeti ve genellenebilirliği, sınav kaygısının süresi, sınav kaygısının algılanan kaynağı, kaygı tepkilerini ortaya çıkaran ve yoğunlaştıran duruma özgü etkenler ve sınav kaygısının sonuçlarının danışan için ne anlama geldiği hakkında bilgi alınması önerilmektedir. Bu tarz bir değerlendirme, duyu, biliş ve beceri odaklı tedavilerden hangisinin uygulanmasının danışan için daha yararlı olacağını belirlemede yardımcı olabilir.

Sınav kaygısının tedavisine yönelik yapılan çalışmalarda, bilişsel yeniden yapılandırmanın ve sistematik duyarsızlaştırmanın grup uygulaması, bireysel uygulamaya göre daha azdır. Çalışmanın uygulama aşamasında grup terapilerinde gözlenen olumlu etkilerden dolayı, sınav kaygısının tedavisinde bu tekniklerin grup uygulamaları önerilmektedir.

Sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarda, sınav kaygısının ruhsal sağlığa olumsuz etkilerinden bahsedilmektedir. Ancak, sınav kaygısının mı psikopatolojiye sebep olduğu, psikopatolojinin mi sınav kaygısına sebep olduğu net değildir. Bu araştırmada da sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin SCL 90 ve Beck Depresyon puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda ve bu çalışmada, sınav kaygısının akademik performansı da olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, sınav kaygısının tedavisinin ruh sağlığını ve akademik performansı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenlerle sınav kaygısı olan kişilerin tedavisi gereklidir.

Literatürde sınav kaygısının durumluk ve sürekli kaygıyla birlikteliği; sürekli kaygının sınav kaygısının en iyi yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da sınav kaygısı olan öğrencilerin yüksek durumluk ve sürekli kaygı puanları dikkat çekmektedir. Bu yönüyle sınav kaygısı durumluk kaygının ve sürekli kaygının bir biçimi olarak ele alınabilmekte ve sınav kaygısının değerlendirilmesinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

ÖZET

Çalışmada sınav kaygısının tedavisinde davranışçı terapiyle bilişsel terapinin etkinliğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için bilişsel terapinin ve davranışçı terapinin etkinlikleri belirlenmiştir ve terapi gruplarındaki öğrencilerin üniversite sınavı başarı durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları sınav kaygısı kuramları çerçevesinde tartışılmıştır. Belirtilen amaçların dışında çalışmada başka hipotezler de sınanmıştır. Bilişsel terapinin kaygının bilişsel belirtilerini azaltmada davranışçı terapiden üstün olup olmadığı; davranışçı terapinin kaygının fizyolojik belirtilerini azaltmada bilişsel terapiden üstün olup olmadığı ve üniversite sınav sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinde artış olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma, hazırlık ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Araştırmaya, üniversite sınavına hazırlanan lise son öğrencileri ve liseden mezun 50 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın uygulaması, grup terapisi şeklinde olmuştur. Grup terapilerine katılmasına karar verilen öğrenciler seçkisiz atama yoluyla davranışçı terapi ve bilişsel terapi gruplarına atanmıştır. Terapi grupları dört-sekiz kişiden oluşmuştur. Araştırmada, dört davranışçı terapi grubu, dört bilişsel terapi grubu olmak üzere, toplam sekiz terapi grubu yer almıştır. Terapi seansları dokuz hafta yürütülmüştür. Terapi seanslarının hepsi videoyla kaydedilmiştir. Terapilerin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla, bütün gruplara, terapi seanslarına başlamadan önce ve seanslar bittikten sonra değerlendirme paketi uygulanmıştır. Terapi seanslarının etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla da, her terapi seansının başında ve sonunda öğrencilerin kaygı ölçümleri alınmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, davranışçı terapinin ve bilişsel terapinin, literatürle uyumlu olarak, sınav kaygısının azaltılmasında etkili oldukları saptanmıştır. Uygulanan iki

terapi biçiminin sınav kaygısının tedavisinde eşit oranda etkili oldukları saptanmıştır. Literatürde, sınav kaygısının tedavisine yönelik bu iki terapi biçimini karşılaştıran üç çalışmadan biri, bu bulguyla uyumludur. Çalışmanın bulguları, sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik bileşenlerinin, sınav kaygısında bir süreç olarak birbirlerini etkilediklerini belirten sınav kaygısı kuramını (Lazarus ve Averill, 1972) desteklemiştir. Çalışmada sınav kaygısının iki ayrı bileşenine yönelik farklı tedavilerin, tedavide ele alınmayan diğer bileşeni de aynı düzeyde etkileyebildikleri görülmüştür. Bilişsel terapi ve davranışçı terapi, sınav kaygısının iki bileşenine yönelik ölçümlerde eşit olarak etkili bulunmuştur. Uygulanan iki terapi biçiminin, sınav kaygısını azaltma yoluyla öğrencilerin performanslarını arttırdığı, terapi gruplarına katılan 50 öğrenciden sadece iki öğrencinin üniversite sınavını kazanamadığı saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda girilen üniversite sınav sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Araştırmadaki hipotezlerin dışında, terapi öncesinde, kadınların kaygı düzeylerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğu; öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde, okul başarılarını olumsuz algılamalarının etkisi olmadığı, dersane başarılarını olumsuz algılamalarının etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, davranışçı terapinin ve bilişsel terapinin sınav kaygısında azalma sağlayarak, öğrencilerin diğer kaygı biçimlerine ve genel psikolojik durumlarına da olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER: Bilişsel Terapi, Davranışçı Terapi, Etkinlik, Sınav Kaygısı.

SUMMARY

In this study the aim is comparing the efficiency of the behavioral therapy and the cognitive therapy on the treatment of examination anxiety. In order to achieve this aim the effectiveness of the cognitive and behavioral therapy is determined and the success level of the students in the therapy groups has been monitored. The findings of study has been discussed according to examination anxiety theories. Except for the pointed aims any other hypotheses were also tested. The hypotheses of the study are as follows: cognitive therapy has superiority over the behavioral therapy in decreasing the cognitive symptoms of anxiety; the behavioral therapy has superiority over the cognitive therapy in decreasing the physiological symptoms of the anxiety; the level of anxiety with the increase in the number of the university examinations, the levels of anxiety of the students will increase too.

The research is composed of two phases; preparation and application phases. 50 students who were in the senior classes of high schools and were graduated from a high school were included into the research. The application of the research was in the form of a group therapy. The students who were to join to the group therapy were allocated into cognitive and behavioral therapy groups at random. Therapy groups consisted of 4-8 people. In the study, 8 therapy groups took place, four of which were behavioral therapy groups and other four of which were cognitive therapy groups. Therapy sessions were carried on for 9 weeks. All the therapy sessions were recorded in a video. So as to evaluate the efficiency of the therapies, all groups were subjected to an evaluation packet before and after therapy sessions. For evaluating the efficiency of the therapy sessions, the anxiety measurements of the students were taken before and after every therapy sessions.

As a result of analyses, behavioral therapy and cognitive theory, in line with the litterateur, were determined to be effective on reducing the examination anxiety. Both of

the applied therapies were determined to be efficient in equal ratio on the treatment of examination anxiety. In literature; one of three studies which compare these two therapies aimed to the treatment of examination anxiety, is in line with this finding. The findings of the study supported the examination anxiety theory (Lazarus and Averill, 1972) which set forth that the cognitive and behavioral components of examination anxiety effect each other as a process. In the study, it was seen that different treatments aimed at the two components of the examination anxiety can effect other component which was not dealt with in the treatment at the same level. The behavioral therapy and cognitive therapy were found to be effective in equal ratio in the measurements aimed at the two components of examination anxiety. It was determined that the types of the two applied therapies raise the performances of the students via decreasing the examination anxiety and that only two of fifty students were unsuccessful in university exam. As a result of the analyses; it was determined that before therapy , the level of anxiety of students, in parallel with the increase in the number of the university exams , increased.

Except for the hypotheses in the study, it was determined that the anxiety level of the women is higher than that of men and students' negative perceptions of their success at school has no effect on their examination anxiety, but their negative perceptions of their success at private teaching institutions has effect on their examination anxiety. In the study it was also seen that decreasing the level of examination anxiety, behavioral therapy and cognitive theory effect other anxiety types of the students and their general psychological moods positively.

KEY WORDS: Cognitive Therapy, Behaviour Therapy, Efficiency, Test Anxiety.

KAYNAKLAR

Aydemir Ö, Köroğlu E (2006) *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Anton WD (1976) *An Evaluation of Outcome Variables in the Systematic Desensitization of Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, 14 (3): 217-224.

Arnkoﬀ DB (1986) *A Comparison of the Coping and Restructuring Components of Cognitive Restructuring*. Cognitive Therapy and Research. 10 (2): 147-158.

Bauaman W, Melnyk WT (1994) *A Controlled Comparison of Eye Movements and Finger Tapping in the Treatment of Test Anxiety*, Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 25 (1): 29-33.

Bedell JR (1976) *Systematic Desensitization, Relaxation- Training and Suggestion in the Treatment of Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, 14 (4): 309-311.

Birenbaum M, Pinku P (1997) *Effects of Test Anxiety , Information Organization and Testing Situation on Performance on Two Test Formats*, Contemporary Educational Psychology, 22: 23-38.

Blankstein KR, Toner BB, Flett GL (1989) *Test Anxiety and the Contents of Consciousness: Thought- Listing and Endorsement Measures*, Journal of Research in Personality, 23(3): 269-286.

Bruch MA, Pearl L, Giordano S (1986) *Differences in the Cognitive Processes of Academically Successful and Unsuccessful Test- Anxious Students*, Journal of Counseling Psychology, 33 (2): 217-219.

Calvo MG, Miguel- Tobal JJ (1998) *The Anxiety Responce: Concordance Among Components*, Motivation and Emotion. 22 (3) : 211- 228.

Capuzzi D (2003) *Approaches to Group Work: A Handbook for Practitioners*, New Jersey: Pearson Education.

Cassady JC (2004) *The Influence of Cognitive Test Anxiety Across the Learning – Testing Cycle*, Learning and Instruction, 14: 569-592.

Cassady JC, Johnson RE (2002) *Cognitive Test Anxiety and Academic Performance*, Contemporary Educational Psychology, 27 (2): 270-295.

Chapell MS, Blanding ZB, Silverstein ME, Takahashi M, Newman B, Gubi A, Mccann N (2005) *Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students*, Journal of Educational Psychology, 97 (2): 268-274.

Clark DM, Fairburn CG (2000) *Science and Practice of Cognitive Behaviour Therapy*, New York: Oxford University Press Inc.

Corey G (2000) *Theory & Practice of Group Counseling*, U.S.A.: Brooks/ Cole Cooper Company.

Cornish RD, Dilley JS (1973) *Comparison of Three Methods of Reducing Test Anxiety: Systematic Desensitization, Implosive Therapy and Study Counseling*, Journal of Counseling Psychology, 20 (6): 499-503.

Corsini RJ, Wedding D (2005) *Current Psychotherapies*, U.S.A: Thomson Brooks/ Cole Company.

Craig KD, Dobson KS (1995) *Anxiety and Depression in Adults and Children*, U.S.A.: Sage Publications.

Crowley C, Crowley D, Clodfelter C (1986) *Effects of a Self- Coping Cognitive Treatment for Test Anxiety*, Journal of Counseling Psychology, 33 (1): 84-86.

D'alelio WA, Murray EJ (1981) *Cognitive Therapy for Test Anxiety*, Cognitive Therapy and Research, 5(3): 299-307.

Deffenbacher JL (1978) *Worry, Emotionality and Task- Generated Interference in Test Anxiety: An Empirical Test of Attentional Theory*, Journal of Educational Psychology, 70 (2): 248-254.

Deffenbacher JL (1986) *Cognitive and Physiological Components of Test Anxiety in Real- Life Exams*, Cognitive Therapy and Research, 10(6): 635-644.

Deffenbacher JL, Shelton JL (1978) *Comparison of Anxiety Management Training and Desensitization in Reducing Test and Other Anxieties*, Journal of Counseling Psychology, 25 (4): 277-282.

Deffenbacher JL, Hazaleus SL (1985) *Cognitive, Emotional and Physiological Components of Test Anxiety*, Cognitive Therapy and Research, 9(2): 169-180.

Dereboy Ç, Kaynak H (2000) *ÖSS' ye Yönelik Sınav Kaygısının Grupla Sistemik Duyarsızlaştırma Yöntemi ile Tedavi Süreci*, XI. Ulusal Psikoloji Kongresi,

19-22 Eylül 2000, İzmir, Bildiriler, s: 23.

Dibattista D, Gosse L (2006) *Test Anxiety and the Immediate Feedback Assessment Technique*, Journal of Experimental Education, 74(4): 311- 325.

Egbochuku EO, Obodo BO (2005) *Effects of Systematic Desensitization Therapy on the Reduction of Test Anxiety Among Adolescents in Nigerian Schools*, Journal of Instructional Psychology, 32 (4): 298-304.

Finger R, Galassi JP (1977) *Effects of Modifying Cognitive Versus Emotionality Responses in the Treatment of Test Anxiety*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45 (2): 280-287.

France R, Robson M (1997) *Cognitive Behavioural Therapy in Primary Care*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Garlington WK, Cotler SB (1968) *Systematic Desensitization of Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, 6 (3): 247- 256.

Gazda GM, Ginter EJ, Horne AM (2001) *Group Counseling and Group Psychotherapy: Theory and Application*, U.S.A: Allyn & Bacon Education Company.

Geer CA, Hurst JC (1976) *Counselor- Subject Sex Variables in Systematic Desensitization*, Journal of Counseling Psychology, 23 (4): 296-301.

Goldfried MR, Linehan MM, Smith JL (1978) *Reduction of Test Anxiety Through Cognitive Restructuring*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46 (1): 32-39.

Hagtvet KA, Man F, Sharma S (2001) *Generalizability of Self- Related Cognitions in Test Anxiety*, Personality and Individual Differences, 31: 1147- 1171.

Hancock DR (2001) *Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation*, Journal of Educational Research, 94 (5): 284-289.

Hembree R (1988) *Correlates, Causes, Effects and Treatment of Test Anxiety*, Review of Educational Research, 58 (1): 47-77.

Hollandsworth JG, Glazeski RC, Kirkland K, Jones GE, Van Norman LR (1979) *An Analysis of The Nature and Effects of Test Anxiety: Cognitive, Behavioral and Physiological Components*, Cognitive Therapy and Research, 3 (2): 165-180.

Holroyd KA (1976) *Cognition and Desensitization in the Group Treatment of Test Anxiety*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44 (6): 991-1001.

Holroyd KA, Westbrook T, Wolf M, Badhorn E (1978) *Performance, Cognition and Physiological Responding in Test Anxiety*, Journal of Abnormal Psychology, 87 (4): 442-451.

Hong E (1998) *Differential Stability of Individual Differences in State and Trait Test Anxiety*, Learning and Individual Differences, 10 (1): 51-69.

Hong E (1999) *Test Anxiety, Perceived Test Difficulty And Test Performance: Temporal Patterns of Their Effects*, Learning and Individual Differences, 11 (4): 431-447.

Hong E, Karstenson L (2002) *Antecedents of State Test Anxiety*, Contemporary Educational Psychology, 27: 348- 367.

Hunsley J (1985) *Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals*, Journal of Educational Psychology, 77 (6): 678-682.

Hunsley J (1987) *Cognitive Processes in Mathematics Anxiety and Test Anxiety: The Role of Appraisals, Internal Dialogue and Attributions*, Journal of Educational Psychology, 79 (4): 388-392.

Hunsley J (1987) *Internal Dialogue During Academic Examinations*, Cognitive Therapy and Research, 11 (6): 653-664.

Ihli KL, Garlington WK (1968) *A Comparison of Group vs. Individual Desensitization of Test Anxiety*. Behaviour Research and Therapy, 7 (2): 207-209.

James RK, Gilliland BE (2003) *Theories and Strategies in Counseling & Psychotherapy*, U.S.A: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Johnson SM, Sechrest L (1968) *Comparison of Desensitization and Progressive Relaxation in Treating Test Anxiety*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32 (3): 280-286.

Kaplan RM, Mccordick SM, Twitchell M (1979) *Is the Cognitive or the Behavioral Component Which Makes Cognitive- Behavior Modification Effective in Test Anxiety*, Journal of Counseling Psychology, 26 (5): 371-377.

Katahn M, Strenger S, Cherry N (1966) *Group Counseling and Behavior Therapy with Test-Anxious College Students*, Journal of Counseling Psychology, 30 (6): 544-549.

Kent G, Jambunathan P (1989) *A Longitudinal Study of the Intrusiveness of Cognitions in Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, 27 (1): 43-50.

Kipper DA, Giladi D (1978) *Effectiveness of Structured Psychodrama and Systematic Desensitization in Reducing Test Anxiety*, Journal of Counseling Psychology, 25 (6): 499-505.

Kostka MP, Galassi JP (1974) *Group Systematic Desensitization Versus Covert Positive Reinforcement in the Reduction of Test Anxiety*, Journal of Counseling Psychology, 21 (6): 464-468.

Laxer RM, Quarter J, Kooman A, Walker K (1969) *Systematic Desensitization and Relaxation of High – Test- Anxious Secondary School Students*, Journal of Counseling Psychology, 16 (5): 446-451.

Lazarus AA (1971) *Behavior Therapy and Beyond*, New York: McGraw – Hill.

Lufi D, Darliuk L (2005) *The Interactive Effect of Test Anxiety and Learning Disabilities Among Adolescents*, International Journal of Educational Research, 43: 236-249.

Maria F, Nuovo S (1990) *Gender Differences in Social and Test Anxiety*, Personality and Individual Differences, 11 (5): 525-530.

Mcmanus M (1971) *Group Desensitization of Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, 9 (1): 51-56.

Mitchell KR, Ng KT (1972) *Effects of Group Counseling and Behavior Therapy on the Academic Achievement of Test- Anxious Students*, Journal of Counseling Psychology, 19 (6): 491-497.

Orbach G, Lindsay S, Grey S (2006) *A Randomised Placebo-Controlled Trial of a Self-Helped Internet- Based Intervention for Test Anxiety*, Behaviour Research and Therapy, Article in press.

Pekrun R (2002) *Test Anxiety and Academic Achievement*, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 15610- 15614.

Peleg-Popko O (2004) *Differentiation and Test Anxiety in Adolescents*, Journal of Adolescence, 27: 645- 662.

Prins PJ, Grott MJ, Hanewald GJ (1994) *Cognition in Test- Anxious Children: The Role of On-Task and Coping Cognition Reconsidered*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62 (2) 404-409.

Richardson FC, Suinn RM (1974) *Effects of Two Short-Term Desensitization Methods in the Treatment of Test Anxiety*, Journal of Counseling Psychology, 21 (5): 457-458.

Romano JL, Cabisianca WA (1978) *EMG Biofeedback Training Versus Systematic Desensitization for Test Anxiety Reduction*, Journal of Counseling Psychology, 25 (1): 8-13.

Rose SD (1980) *A Casebook in Group Therapy: A Behavioral – Cognitive Approach*, New Jersey: Practice- Hall Inc.

Rose SD (1998) *Group Therapy with Troubled Youth (A Cognitive- Behavioral Interactive Approach)*, U.S.A: Sage Publications.

Sharf RS (2000) *Theories of Psychotherapy & Counseling: Concepts and Cases*, U.S.A.: Brooks/ Cole Counseling Production Service: Graphic World Publishing Services.

Shermis MD, Lombard D (1998) *Effects of Computer- Based Test Administrations on Test Anxiety and Performance*, Computers in Human Behavior, 14 (1): 111-123.

Smith RE, Nye SL (1973) *A Comparison of Implosive Therapy and Systematic Desensitization in the Treatment of Test Anxiety*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41 (1): 37-42.

Spangler G, Pekrun R, Kramer K, Hofmann H (2002) *Students' Emotions, Physiological Reactions and Coping in Academic Exams*, Anxiety, Stress & Coping, 15 (4): 413-432.

Spiegler MD, Guevremont DC (2003) *Contemporary Behavior Therapy*, U.S.A: Wadsworth / Thomson Learning.

Stöber J, Esser KB (2001) *Test Anxiety and Metamemory: General Preference For External Over Internal Information Storage*, Personality and Individual Differences, 30: 775-781.

Suinn RM (1968) *The Desensitization of Test Anxiety by Group and Individual Treatment*, Behaviour Research and Therapy, 6 (3): 385-387.

Synder AL, Deffenbacher JL (1977) *Comparison of Relaxion as Self- Control and Systematic Desensitization in the Treatment of Test Anxiety*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45 (6): 1202-1203.

Şahin NH, Savaşır I (1997) *Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Wachelka D, Katz R (1999) *Reducing Test Anxiety An İmproving Academic Self- Esteem İn High School And College Students With Learning Disabilities*, Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 30: 191-198.

Wise EH, Haynes SN (1983) *Cognitive Treatment of Test Anxiety : Rational Restructuring Versus Attentional Training*, Cognitive Therapy and Research, 7 (1): 69-77.

Zeidner M (2004) *Test Anxiety*, Encyclopedia of Applied Psychology, 545- 556.

Ek 1. Onay formu

Sınav kaygısı şikayetiyle kliniğimize başvuran ve grup terapilerine katılmasına karar verilen öğrenciler, başvuru sırasına göre iki ayrı gruba ayrılacaktır. Bu gruplarda sınav kaygısına yönelik iki ayrı grup terapisi yürütülecektir. Gruplar 4-8 kişiden oluşacaktır. Bu terapilerin süresi yaklaşık olarak 8-10 seanstır. Bir seansın süresi ise 40-50 dakikadır.

Sınav kaygısı şikayetiyle başvurduğum bu kliniğin terapi seanslarına yukarıdaki koşullarda katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Ad Soyad:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

KİMLİK BİLGİLERİ

Adı Soyadı: Pınar Başpınar

Doğum Yeri: İzmir

Doğum Tarihi: 02.08.1980

EĞİTİM BİLGİLERİ

1987-1990: Duatepe İlkokulu

1990-1991: Adnan Mazıcı İlkokulu

1991-1994: Agah Efendi Ortaokulu

1994-1997: Kız Lisesi

1997-2001: Ankara Üniversitesi

Dil –Tarih ve Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü

2004-2007: Adnan Menderes Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

MESLEKİ BİLGİLERİ

1999: Ege Üniversitesi Psikiyatri Kliniği Staj Programı

2000: İnci Özel Eğitim Merkezi Staj Programı

2001- 2003: Başkent Üniversitesi Zübeyde Hanım Hastanesi

2003- 2006: Adnan Menderes Üniversitesi

Gençlik Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi

2006- : Celal Bayar Üniversitesi

Psikiyatri Kliniği

ÜYELİKLER

Türk Psikologlar Derneği

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her döneminde, klinik deneyimlerini her zaman paylaşan, mesleki ve kişisel yaşantıyla ilgili desteklerini hissettiğim, her konuda yardım ve desteğini esirgemeyen, her zaman için pratik, çözüm üretici ve yol gösterici olan, öğrencisi olmakla kendimi şanslı hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Çiğdem DEREBOY'a; akademik ve uygulama alanındaki derin bilgilerini paylaşan, uzmanlık eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, yapıcı eleştirilerini her an hissettiğim hocam Doç. Dr. Mehmet ESKİN'e; verdiği ders ile klinik psikolojiye farklı bir açıdan bakmamı sağlayan, destekleyici ve sevecen tarzını hissettiğim, bilimsel çalışkanlığımı ve pratikliğini kendime örnek aldığım hocam Yrd. Doç. Dr. Hacer HARLAK'a; psikiyatri bilimini tanımamı sağlayan, klinik bilgimde önemli bir yeri olduğunu düşündüğüm, ilaçlar ile ve psikolojinin biyolojik yönüyle tanışmamı sağlayan hocam Prof. Dr. Ferhan DEREBOY'a; yapılan araştırmanın öğrencilere duyurulmasını sağlayan dersane yöneticilerine;

Zorlu bir süreç olan yüksek lisans eğitimimde benim yanımda olan, desteklerini hissettiğim aileme ve dostlarıma en içten teşekkürler...