



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**GÖZ HAREKETLERİ İLE DUYARSIZLAŞTIRMA VE YENİDEN
İŞLEME (EMDR) YAKLAŞIMI TEMELLİ MÜDAHALENİN LİSE SON
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Zuhal ASARLI
0000-0003-3803-9456

BURSA-2023



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**GÖZ HAREKETLERİ İLE DUYARSIZLAŞTIRMA VE YENİDEN
İŞLEME (EMDR) YAKLAŞIMI TEMELLİ MÜDAHALENİN LİSE SON
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Zuhal ASARLI

0000-0003-3803-9456

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Zuhal ASARLI

.../.../....

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (Emdr) Yaklaşımı Temelli Müdahalenin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Zuhal ASARLI

Danışman
Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 28/11/2022

Tez Başlığı / Konusu:

Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (Emdr) Yaklaşımı Temelli Müdahalenin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin, 28/11/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 18'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Zuhal ASARLI
Öğrenci No: 811221001
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü: Doktora

Danışman

28/11/2022

Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı 'nda 811221001 numara ile kayıtlı Zuhâl Asarlı'nın hazırladığı "Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR)'nin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/12/ 2022 günü -saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı (**başarılı / başarısız**) olduğuna (**oybirliği /oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Rahşan Siviş Çetinkaya

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ERKAN ATİK

Başkent Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Meryem VURAL BATİK

On Dokuz Mayıs Üniversitesi

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle değerli fikir ve geribildirimleri ile çalışmama yön vermeme büyük bir sabır ve anlayış ile yardımcı olan, olumlu yaklaşımıyla desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA'ya, geri bildirimleri ve yapıcı tutumları ile yolumu aydınlatan tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Asude BİLGİN ve Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN'a, fikirleri ve yönlendirmeleri ile tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN, Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK, Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR ve Dr. Öğretim Üyesi Zeynep ERKAN ATİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora çalışmalarım kapsamında beni yüreklendiren ve ilgili kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Faruk BULUT'a, istatistiksel işlemler konusunda bilgi ve deneyimleri ile çalışmamı şekillendirmeme yardımcı olan dostum Can TÜRKYILMAZ'a ve tez çalışması sürecinde her zaman desteğini hissettiğim dostum Fevziye DENİZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca doktora eğitimim boyunca eğitimimi ve araştırmamı destekleyen, burs aldığım TÜBİTAK kurumuna teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca ihtiyacım olan maddi-manevi desteği veren ve özellikle hayatımda var oldukları için annem Zeliha ASARLI, babam Eren ASARLI'ya ve birlikte büyüdüğüm, tüm hayatım boyunca desteğini herkesten daha çok hissettiğim, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen, attığım her adımda arkamda olduğunu bildiğim, biricik kardeşim Erhan ASARLI'ya ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak 8 yıl boyunca manevi desteğini her zaman hissettiğim, güç aldığım, yol arkadaşım, canım, biricik oğlum Ahmet Batu'ma teşekkür ederim.

Zuhal ASARLI

Aralık, 2022

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Zuhal ASARLI
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XII + 93
Mezuniyet Tarihi	09/ 12 / 2022
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Rahşan Siviş Çetinkaya

GÖZ HAREKETLERİ İLE DUYARSIZLAŞTIRMA VE YENİDEN İŞLEME (EMDR) YAKLAŞIMI TEMELLİ MÜDAHALENİN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan EMDR odaklı bireysel psikolojik danışmanın, bağımlı değişken olan sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Speilberger ve diğerleri tarafından 1979'da geliştirilen ve Öner (1990)'in Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirdiği Sınav Kaygısı Envanteri ile birlikte araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul Silivri ilinin Anadolu liselerinde 12. sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden 39 öğrenci (18 erkek, 21 kız) katılmıştır. Elde edilen veriler, gerçekleştirilen normallik testi uyarınca non-parametrik testlere tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunun ön ve son test sonuçları ile ön ve izleme testinden aldıkları sonuçlar arasında anlamlı bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu ve plasebo grubunun ise ön ve son test sonuçları, son test ve izleme testi sonuçları ve ön test ile izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: EMDR, Göz hareketleri, Duyarsızlaştırma, Sınav, Kaygı

ABSTRACT

Name and Surname	Zuhal ASARLI
University	Bursa Uludag University
Institution	Education Science Institution
Field	Educational Sciences
Branch	Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded	PhD
Page Number	XII + 93
Degree Date	09/ 12 / 2022
Supervisor	Prof. Dr. Raşan Siviş Çetinkaya

THE EFFECT OF EYE MOVEMENT DESENSITIZATION AND REPROCESSING (EMDR) APPROACH BASED INTERVENTION ON TEST ANXIETY OF HIGH SCHOOL GRADUATION CLASS STUDENTS

In this study, it was aimed to examine the effect of EMDR-focused individual counselor, which is the independent variable, on test anxiety, which is the dependent variable. Test Anxiety Inventory, which was developed by Speilberger et al. in 1979 and adapted into Turkish by Öner (1990), and the Personal Information Form prepared by the researcher were used as data collection tools in the research. In the 2016-2017 academic year, 12 students in Anatolian high schools of Istanbul Silivri were included in the research. 39 students (18 boys, 21 girls) continuing their education at grade level participated in the study. Non-parametric tests were performed on the obtained data in accordance with the normality test. According to findings acquired, differences between the pre-test/post-test and pre-test/follow-up test results of experimental group hold a statistical significance. On the other hand, no significant difference was observed between the pre- and post-test results, post-test and follow-up test results, and the pre-test and follow-up test results of the control and placebo groups.

Keywords: *Anxiety, Desensitization, EMDR, Exam, Eye Movement,*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı Kavramı	10
2.1.1. Kaygı Türleri:	11
2.1.1.1. Sürekli Kaygı:.....	11
2.1.1.2. Durumluk Kaygı:.....	12
2.1.2. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar:.....	13
2.1.2.1. Psikanalitik Kuram:	13
2.1.2.2. Davranışçı Kuram:	15
2.1.2.3. Bilişsel Kuram:	16
2.1.2.4. Varoluşçu Kuram:	17
2.2. Sınav Kaygısı Kavramı	18
2.2.1. Sınav Kaygısının Nedenleri:	19
2.2.2. Sınav Kaygısının Belirtileri:	20
2.2.3. Sınav Kaygısı Boyutları:.....	20
2.2.3.1. Bilişsel Boyut :	211

2.2.3.2. Duyuşsal Boyut :	211
2.2.4. Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Yolları:	22
2.2.4.1. Nefes Egzersizleri:	22
2.2.4.2. Gevşeme Egzersizleri:	25
2.2.4.3. Sistematik Duyarsızlaştırma:	26
2.2.4.4. Bilişsel Davranışçı Terapi:	26
2.2.4.5. Gestalt Terapi:	26
2.2.4.6. Beslenme :	27
2.2.5. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar:	27
2.3. Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma Ve Yeniden İşleme	31
2.3.1. Uyumsal Bilgi İşleme Modeli:	33
2.3.2. EMDR'nin Sekiz Evresi:	33
2.3.3. Yapılan Araştırmalar:	43
2.3.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:	43
2.3.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.2.1. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması:	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (EK 1) :	49
3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri (Ske, EK2):	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.4.1. Deneysel İşlemler:	50
3.4.1.1. EMDR Uygulaması:	49
3.5. Verilerin Analizi.....	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler	57
4.2. Deney Grubu, Kontrol Grubu ve Plasebo Grubunda Bulunan Lise Öğrencilerinin Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Sınav Kaygısı Puanların Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular	59

4.3. Deney Grubu, Kontrol Grubu ve Plasebo Grubundaki Üniversite Öğrencilerinin Ön Test-Son Test, Ön Test-İzleme Testi ve Son Test-İzleme Testleri Sınav Kaygısı Puanlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular.....	61
4.3.1. Deney Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	60
4.3.2. Kontrol Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	61
4.3.3. Plasebo Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	62

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2. Öneriler.....	65
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	82
ÖZ GEÇMİŞ.....	86

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1	EMDR'nin 8 aşamasının gözden geçirilmesi	42
2	Araştırma deseni	46
3	Normallik testi	54
4	Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön test toplam puanlarının karşılaştırılması .	54
5	Güvenirlilik analizleri	55
6	Sınav kaygısı envanteri faktör analizi bulguları (gruplanmış).....	56
7	Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri	58
8	Tüm grupların toplam puanlarına dair açıklayıcı istatistikler	59
9	Tüm grupların toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması	59
10	Deney grubu toplam puanlarına dair açıklayıcı istatistikler	60
11	Deney grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması	60
12	Deney grubu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait post-hoc testi.....	60
13	Kontrol grubu test sonuçları açıklamalı istatistikleri	61
14	Kontrol grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması	61
15	Plasebo grubu test sonuçları açıklamalı istatistikleri	62
16	Plasebo grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması	62

KISALTMALAR LİSTESİ

AIP:	Adaptive Information Processing - Uyumsal Bilgi İşleme
EMDR:	Eye Movement Desensitization and Reprocessing- Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme
Ske:	Sınav Kaygısı Envanteri
SUD:	Subjective Unit of Distress- Öznel Rahatsızlık Birimi Ölçeği
VOC:	Validity of Cognition- Düşünce Geçerlik Ölçeği
BDT:	Bilişsel Davranışçı Terapi
TSSB:	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
vd.:	Ve diğerleri
ÖSYM:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
GAD:	Genel Anksiyete Bozuklukları

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, bu probleme dayalı olarak belirlenen araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmadaki temel kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemiz eğitim sisteminde ilkokul dördüncü sınıf itibariyle yapılmaya başlanan ve eğitim hayatı boyunca önemli bir değerlendirme aracı olan sınavlar, sadece öğrenci için değil aynı zamanda aileler içinde, sınavlara ilişkin kaygı gibi bir çok soruna sebep olan öncelikli stres nedenlerindedir (Softa vd., 2015).

Bireylerin gelecek fırsatlarını, kariyer seçimlerini etkileyecek olan, , eğitim ve mesleki olanaklar ile yakından ilişkili olan testler ve sınavlar “yüksek riskli” olarak adlandırılmaktadır (Buck, 2017; akt. Çam-Ray, 2020).

Sınav kaygısı, bireyin durumları test etme veya değerlendirme deneyimiyle ilişkili uyarılara tepki olarak tanımlanır (Ping vd., 2008). Sınav kaygısı, daha önce öğrenilmiş olan bilginin, sınav sürecinde geri çağrılarak kullanılabilmesine engel olan ve performansı düşüren psikolojik sorunların eşlik ettiği önemli bir sorundur (Softa vd., 2015).

Sınav kaygısı, fizyolojik aşırı uyarılma, gerginlik ve bedensel belirtilerin bir arada olduğu bir kombinasyondur. Semptomlar sınav öncesinde veya sınav anında ortaya çıkabilir. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, sınav anında soruları etkili bir şekilde cevaplayamayacak kadar paniklerler ve bu durum performansları için engel oluşturur. Ayrıca bu durum sınav öncesinde öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen bir faktördür. Diğer taraftan sınav kaygısının daha geniş sonuçları olabilir ve öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimin yanı sıra akademik yaşamları da bundan çok fazla etkilenebilir (Spielberger vd., 2015).

Bir tür performans kaygısı olan sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav sırasında ortaya çıkan, psikolojik aşırı uyarılma, gerginlik ve bedensel semptomların yanı sıra endişe, korku ve başarısızlık korkusunun bir kombinasyonudur (Malhotra, 2015; Zeidner, 1998). Bu tür kaygı aniden veya yavaş yavaş ortaya çıkar. Bazen kalıcıdır ve bazen de birkaç saat içinde sona erer. Çalışmalar, çoğu öğrencinin sınav sırasında sınav kaygısı yaşadığını; ancak kaygının, öğrencinin sınavda yeterli performans gösterme ve sınavlarla ilgili bilgilerini ifade etme kapasitesine müdahale etmesi durumunda bir sorun haline geldiğini göstermektedir (Kassim vd., 2008; Rajiah vd., 2014).

Etkili bir motivasyon, çaba ve performansın artması için ortalama bir kaygı düzeyi yararlıdır. Ancak aşırı kaygı, zihinsel süreçlerin bozulması gibi farklı etkilere neden olabilir (Tsegay vd., 2019). Sınav kaygısı, öğrencilerin derse hazırlık aşamasında motivasyonlarını düşürüp ders çalışma becerilerini olumsuz etkilemekte ve sınav esnasında endişe, gerginlik ve çaresizlik duygularının oluşmasına yol açarak istenilen sonucun alınmasını engellemekte (Putwain, 2008) ve bununla beraber öğrencilerde tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Lise düzeyi ise öğrencilerin okul hayatında bir dönüm noktasıdır. Bu düzey aynı zamanda ergenlik döneminin de içerisinde yer alan ve fiziksel olduğu kadar zihinsel olarak da birçok değişikliğin yaşandığı ve gelecekteki kariyer seçimine yönelik önemli kararların alındığı bir süreyi kapsar. Sınavlara giriş hazırlığı ve çoğu durumda yüksek ebeveyn beklentileri, öğrencilerin kaygı ve streslerini daha da artırır. Ayrıca gelecekteki yaşamlarında iyi bir kariyer için üstün bir akademik başarı gereklidir. Bu nedenle öğrenciler lise yıllarında genellikle stres ve gerginlik yaşarlar ve akademik başarıları konusunda endişeli olurlar. Görünüşe göre iyi olan öğrenciler bile kaygı nedeniyle gelecekleri konusunda güvensizlik hissederler (Calvete ve Connor-Smith, 2006; Akinleke, 2012).

Zihinsel dayanıklılık ve akademik ilerleme, okula devam, olumlu sınıf içi davranışlar sergileme ve akran ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler tespit eden Clair-Thompson ve arkadaşları (2015)'nin araştırma sonuçları, zihinsel dayanıklılığın lise ve üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerden olduğunu göstermektedir.

Genç'in (2016) üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yaptığı çalışmaya göre öğrenciler, sınav kaygısının başarı düzeylerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğrencilerin üzerinde çevrenin ve ailesinin etkisi ve beklentileri oldukça fazladır. Öğrenciler bu beklentiler karşısında daha çok kaygılanmaktadırlar. Ailenin ilgisinin çocukların başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir.

McGeown ve arkadaşları (2018) ergenlerde zihinsel dayanıklılığın daha az depresyon ve kaygıyı yordadığını rapor ederken, Sağkal ve Özdemir (2019) ise yüksek zihinsel dayanıklılık düzeyinin yüksek öznel mutluluk ile düşük psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Akbaş (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin meslek seçimine yönelik kariyer kaygılarının okul türüne, cinsiyete, anne-babanın çocuğa karşı olan tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve meslek seçimine yönelik kariyer kaygısı ile aile etkisine yönelik kariyer kaygısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır.

Ülkemizdeki eğitim sisteminin en zor dönemlerinden birisi lisedir. Çoğu lise öğrencisi bir yandan ergenliğin getirdiği zorluklarla baş etmeye çalışırken, diğer yandan geleceğini etkileyecek olan, milyonlarca öğrenciyle rekabet edeceği zorlu bir sınava hazırlanacak fakat sınav giren öğrencilerin çok az kısmı istediği bir bölüm için yeterli puanı alacaktır. Gelecekte istenilen düzeyde iş sağlayacak bir üniversite veya bölüm için talep yüksek ancak girişi zordur. Prestijli bir üniversite ve bölümlere girebilmek için öğrenciler arasında çok sıkı bir rekabet mevcuttur. Ebeveynler, çocuklarının kendi beklentilerine ve sahip olduklarını düşündükleri potansiyellerine göre bir puana ulaşmaları için daha fazla emek vermeleri gerektiği fikri ile öğrencilerini köşeye sıkıştırabilmektedirler. Söz konusu davranış biçimi, sınav kaygısına neden olan başlıca sebeplerden biri olabilmektedir (Kapıkıran, 2020).

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik neler yapılacağına dair durumlar güncelliğini korumayı sürdürecektir konulardan biridir. Öğrencilerin %71.7'si sınav kaygısını azaltmak için bir ya da birden fazla yöntem uyguladıklarını ifade etmektedirler (Şahin ve ark. 2006). Öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılmasını sağlayan çalışmalar öğrencilerin akademik başarılarının artmasının yanı sıra yaşama bakış açılarının da daha olumlu olmasını sağlayabilir. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahalelerin sınav kaygısını azalttığı yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Ergene, 2003; Bozanoğlu, 2005; Demirci ve Erden, 2016; Ramirez ve Beilock, 2011; Başpınar-Can, Dereboy ve Eskin (2012); Aydın ve Aydın, 2020) ve bu sebeple bu alanlarda oluşturulacak yeni ve çeşitli müdahale planları belirlemek önemlidir.

Sınavlar sınava girecek kişilerin psikolojik ve duygusal refahını oldukça derinden etkilemektedir. Türkiye eğitim sisteminde de sınavın önemli bir değerlendirme aracı olduğu düşünüldüğünde birçok öğrencinin sınavlarıyla ilgili bir dizi sorunlar yaşaması kaçınılmazdır (Softa, Ulaş-Ahmetoğlu, Çabuk, 2015). Bu da araştırmalarda sınav kaygısı olgusunun çok sayıda araştırılmasına sebep olmuştur. Sınav kaygısı ile birçok değişkenin ilişkisi incelenmesine karşın, kaygıyı azaltmada kullanılacak yöntemleri araştıran çalışma sınırlı sayılarda kalmıştır. Araştırmalar genellikle sınav kaygısını azaltmada bilişsel davranışçı terapi, rahatlama becerileri eğitimi ve çalışma becerileri yaklaşımlarının bütünsel bir şekilde kullanımının etkili olduğuna dair tezler ileri sürmektedir (Regan, 2015). Tayler (2014) tarafından yapılmıştır. Tayler'in çalışma sonuçları da hipnozun sınav kaygısını azaltmada başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Sınav kaygısını azaltmada etkililiği incelenen başka bir çalışmada ise Grassi, Gaggioli ve Riva (2011), sınav kaygısını azaltmada yeni teknolojiler denemişlerdir. Sonucunda ise ses ve video içeriğinin sınav kaygısında önemli bir düşüşe neden olduğunu bulmuşlardır.

Sınav kaygısı üzerinde çözüm odaklı yaklaşım, pranayama nefes teknikleri, kabul ve kararlılık terapisi, bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programı, Bilişsel davranışçı terapi temelli sanal gerçeklik destek programı, farkındalık temelli psikoeğitim programı, psikodrama, bilimçli hipnoz, müzikle terapi gibi yöntem ve programlarının etkisinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Söz konusu araştırmalarda ki yöntem ve programlar 6 ile 8 oturum olarak uygulanmışlardır (Özdemir, 2005; İşlek, 2006; Taşan, 2021; Gündoğdu, 2013; Türker, 2021; Yapan, 2021; Akdağ-Çebi, 2021; Kral, 2019; Taşpınar-Göveç, 2014; Konyalıoğlu, 2013; Sezer, 2009). Bununla birlikte her yıl sınava giren ve sınav kaygısı yaşayan öğrenci sayıları, okullardaki kalabalık öğrenci mevcutları ve okullarda görev yapmakta olan sınırlı sayıdaki okul psikolojik danışmanı/ rehber öğretmen sayıları göz önüne alındığında olabildiğince hızlı ve olumlu sonuç verebilecek yöntem, yaklaşım ve programların kullanımının gerekliliği önem kazanmaktadır. EMDR'nin sınav kaygısını azaltmada 3 oturum gibi kısa bir sürede, 6-11 oturumluk programlarla aynı sonucu vermesi zaman ve kullanılabilirlik bakımından avantajlı olduğunu göstermektedir (Enright ve diğ., 2000; Kavakçı, Yıldırım ve Kuğu, 2010; Cook-Vienot ve Taylor (2012); Gençtürk, 2019).

Sınav kaygısı ile ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmaların genellikle sınav kaygısını etkileyen faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ders başarısı (Tartar, 2014); anne-baba tutumları (Ekin, 2021; Eker, 2016; Gölçek, 2020; Esirkiş, 2021; Nurtan, 2021; Aydın, 2017), ebeveynle gerçekleştirilen bağlanma stili (Ürgüp, 2017; Demir, 2021); akılcı olmayan inançlar ve algılanan anne baba tutumları (Gümüşkaynak, 2019); Soysal, 2019; Üner, 2020), umut ve çalışma becerileri (Denizli, 2004); anne tutumu ve annelerinin başarısızlık ve yüksek standartlar şemaları (Balkaner, 2021); akran baskısı ve otomatik düşünceler (Alp-Aydiner, 2021); Ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi (Özcan, 2021); akademik başarı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi (Karataş, 2020) söz konusu faktörlerden bazılarıdır.

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik programlar hazırlanırken söz konusu araştırmalarda ele alınan değişkenlere ihtiyaç duyulmakta, diğer bir deyişle bu değişkenlerin etkisini azaltmaya yönelik en az 6 oturumluk programlar hazırlamaya önem gösterilmektedir. Fakat EMDR kullanıldığında sürecin başında serbest çağrışım yöntemi ile hedef anılar belirlenir ve süreç hedef anılar üzerinden ilerler. Sürecin başında belirlenen hedef anıyı değiştirme veya yenisini eklemeye yapılabilmektedir (Shapiro, 2007). Böylece yine zaman yönünden avantaj kazanılmış olarak, daha kısa sürede daha çok öğrenciye ulaşılması kolaylaşmaktadır. Diğer yandan ise ele alınacak olan faktörler serbest çağrışım yöntemiyle zenginleşerek daha derin bir çalışma yapılmasına olanak sağlanmaktadır.

Travma sonrası stres bozukluğunun tedavisi için kullanılmaya başlanan EMDR son yıllarda birçok durum için yaygın bir şekilde kullanılan bir terapi yöntemi haline gelmiştir (Chong ve Anastasia, 2016). EMDR'ın travma sonrası stres bozukluğunun tedavisindeki etkililiği klinik olarak vurgulanmış olmakla birlikte (Bisson ve diğerleri, 2007; Jaberghaderi ve diğerleri, 2004; Carlson ve ark 1998; Marcus ve diğerleri, 1997; Cvetek, 2008; Jaberghaderi, Greenwald, Rubin, Zand, ve Dolatabadi, 2004), davranış sorunları olan, düşük öz-saygılı çocuklar (Soberman, Greenwald ve Rule, 2002; Wanders, Serra ve Jongh, 2008), fobi (Muris ve Merkelbach, 1995), sunum kaygısı (Barker ve Barker, 2007), sınav kaygısı (Bauman ve Melnyk, 1994; Enright, Baldo ve Wykes; 2000), kronik acının tedavisi (Grant ve Threflo, 2002; Schneider, Hofmann, Rost ve Shapiro, 2007), beden imajına yönelik algının bozukluğu (McGoldrick, Begum ve Brown), travmatik merkezli özel bir fobi (de Jongh, van den Oord ve ten Broeke, 2002), içselleştirilmiş utanç (Balcom, Call ve Pearlman, 2000), duygusal düzensizlik (Korn ve Leeds, 2002), Borderline Kişilik Bozukluğu (Brown ve Shapiro, 2006) ve travma sonrası stres bozukluğu ile ilgili öfke ve suçluluk (Stapleton, Taylor ve Asmundson, 2006) gibi farklı sorunlar üzerindeki etkililiği de vurgulanmaya devam etmektedir.

EMDR ile ilgili araştırmaların sayısı her geçen gün artmakla birlikte yurt içi ve yurt dışı literatürde EMDR'nin sınav kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar halen oldukça sınırlıdır (Bauman ve Melnyk, (1994); Enright, Baldo ve Wykes (2000); Maxfield ve Melnyk (2000); Kavakçı, Yıldırım ve Kuğu, (2010); Cook-Vienot ve Taylor (2012); Gençtürk (2019).

Bu bilgiler ışığında felsefik, teorik ve klinik uygulama bakımından diğer yöntem ve yaklaşımlardan farklılaşan EMDR'nin hem sınav kaygısı yaşayan öğrencilere hem de uyuşmazlıklara alternati olarak kullanabilecekleri bir yaklaşım sunacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırma kapsamında EMDR temelli müdahalenin lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 12. sınıf öğrencilerine uygulanan göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme yaklaşımının, 12. Sınıfa giden lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler şunlardır:

1. Deney grubundaki lise öğrencileri ile kontrol grubundaki lise öğrencilerinin sınav kaygısı ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık yokken, son test ve izleme testi sınav kaygısı puanlarında deney grubunun lehine farklılık bulunmaktadır.
2. Deney grubundaki lise öğrencileri ile plasebo grubundaki lise öğrencilerinin sınav kaygısı ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık yokken, son test ve izleme testi sınav kaygısı puanlarında deney grubunun lehine farklılık bulunmaktadır.
3. Deney grubundaki lise öğrencilerinin sınav kaygısı ön test-son test ve ön test izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken son test-izleme testi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
4. Kontrol grubundaki lise öğrencilerinin sınav kaygısı ön test-son test, ön test izleme ile son test-izleme testleri puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
5. Plasebo grubundaki lise öğrencilerinin sınav kaygısı ön test-son test, ön test izleme ile son test-izleme testleri puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Sistem gereği üniversite eğitimi almak isteyen öğrencinin üniversite giriş sınavına girmesi gerekmektedir. Bu sebeple üniversite sınavına her yıl milyonlarca kişi girmektedir. 2022’de üniversite sınavının birinci oturumuna 1.852.678 kişi, ikinci oturumuna ise 132.485 kişi, toplamda 3.008.287 kişi sınava katılmıştır (ÖSYM, 2022). Başvuran kişilerden üniversitelerin lisans, ön lisans programlarına yerleşen aday sayısı 1.005.490’dır(ÖSYM, 2022). Bu oranlara bakıldığında başvuran adaylardan yaklaşık üçte biri yerleşebilmiştir. Yükseköğrenime başvuran kişi sayısının sürekli artış göstermesi, üniversiteye girme şansının giderek azalmasına ve bunun sonucunda gençlerin gelecekle ilgili kaygılarının artmasına sebep olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009). Geçmişten günümüze sınav kaygısı önemi artan ve üzerine gerçekten yoğunlaşması gereken bir konu halini almıştır (Owen, 2015).

Eğitim sistemimizde sınavın işleyişi ilkokuldan lise öğreniminin sonuna kadar devam etmektedir. Daha sonraki süreç üniversiteye giriş sınavı ile devam eder ve araştırmanın yapıldığı 2016 yılından bu yana bir çok değişime uğrayan üniversiteye geçiş sınavı da her zaman tek bir sınavın doğru bir ölçme kaynağı olup olmadığına dair tartışmalar eşliğinde varlığını sürdürmektedir (Cüceloğlu, 2010). Tek sınavın ikiye bölünmesi, ilk sınav ile ikinci sınav arasına bir hafta konulması veya iki gün arka arkaya yapılması sınav müfredatının, sınav süreleri vs. sınav sisteminde yapılan değişikliklerden bazılarıdır. Bu değişimlerle birlikte sınav için değişmeyen tek şey neredeyse her öğrenci için kaygı yaratan bir durum olmasıdır.

Bu da sınav kaygısı olgusunu karşımıza çıkarmaktadır. Şahin ve Batı (2006) araştırmalarında öğrencilerin %71.7'sinin sınav kaygısını azaltmak için bir veya birden fazla yöntem uyguladıklarını rapor etmişlerdir.

Tüm bu verilere dayanarak, Türkiye eğitim sisteminde sınavlara atfedilen önem ve sınav kaygısının öğrencilerin performansını etkileyen önemli bir duygusal zorluk olduğu da göz önünde bulundurulduğunda güncel yaklaşımlar temel alınarak geliştirilen programlarla öğrencilerin bu zorlukla baş etmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Sınava dayalı olan eğitim sistemi, sınav kaygısını da beraberinde getirerek, söz konusu kaygıyı normalin üzerinde yaşayan öğrenciler için de psikolojik destek ihtiyacı oluşmasına neden olmuştur (Kavakçı, Yıldırım ve Kuğu, 2010). Türkiye'deki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin diğer ülkelere oranla daha fazla olması da konunun önemine ayrıca dikkat çekmektedir. Öner ve Kaymak (1987) ülkemizdeki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin sadece Kore, İran ve Ürdün'de bulunan öğrencilerden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Başpınar-Can, Dereboy ve Eskin, 2012). Yıldırım (2007), Türkiye'de sınava hazırlanan öğrenciler arasında %42 oranında yüksek sınav kaygısı olduğu belirtirken; Kavakçı ve diğerleri (2014) ise bu oranı %48 olarak belirtmektedir. Türkiye'de merkezi sınavlara atfedilen önemle birlikte yoğun kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisi de göz önünde bulundurulduğunda (Ergene, 2011; Hembree, 1988; Cassady ve Johson, 2002), öğrencilerin sınav kaygıları ile başa çıkmalarına yardımcı olacak etkili programlara ihtiyaçları olduğu açıkça görülmektedir.

Sınav kaygısını inceleyen farklı psikoterapi yöntemleri bulunmakla birlikte alanyazın incelendiğinde Türkiye'de sınav kaygısına yönelik geliştirilen grup rehberliği ve psikoeğitim programlarının geleneksel bilişsel davranışçı terapiye dayalı olduğu (Bozanoğlu, 2005; Can vd., 2012; Demirci ve Erden, 2016; Ergene, 2003; Ulusoy vd., 2016), EMDR temelli araştırmaların gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sayısının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Yurtiçi literatüründe bu konuda Kavakçı ve diğerlerinin (2010) sınav kaygısı ve EMDR üzerine kontrollü olmayan, Gençtürk (2019)'ün ise kontrollü bir çalışması bulunmaktadır. Yurt dışındaki literatür gözden geçirildiğinde de Bauman ve Melnyk (1994) kontrolsüz ve Enright ve diğerlerinin (2000) kontrollü bir çalışması mevcuttur. Her üç araştırmada EMDR lehine sonuçlanmıştır. Türkiye'de EMDR ve sınav kaygısı üzerine kontrollü tek çalışma olan Gençtürk (2019) çalışmasında 10 deney grubunda, 10 kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci ile 4 oturum, ön test/son test uygulayarak, EMDR temelli müdahale yöntemi kullanmıştır. Görüldüğü üzere söz konusu araştırmada plasebo grubu ve izleme testi araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bununla birlikte gerek yabancı literatürde gerekse Türkiye’de sınav kaygısına yönelik EMDR temelli yeterli çalışmaya rastlanmaması, mevcut araştırmaların yeni yapılacak araştırmalar için sunduğu metodolojik öneriler de göz önünde bulundurulduğunda (Kavakçı ve diğerleri, 2010; Gençtürk, 2019). EMDR yaklaşımı temelli müdahalenin lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi konulu çalışma iki açıdan önemli görünmektedir. Birinci EMDR’nin iyi bilinen birbirinden farklı psikoterapi yöntemlerinin öğelerini de içinde barındırması (Greenwald, 2007) daha kapsamlı ve çok yönlü bir inceleme, araştırma ve müdahaleye olanak sağlamaktadır. İkincisi ise EMDR’nin diğer psikoterapi yöntemlerine göre kısa sürede olumlu sonuçlar veriyor olması (Marcus ve diğerleri,1997; Power ve diğerleri, 2002; Jaberghaderi ve diğerleri, 2004) uygulayıcılara ve öğrencilere verimlilik ve zaman açısından ekonomik olan alternatif bir yaklaşım sunması açısından önem taşıdığı görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği’ni ve Kişisel Bilgi Formu’nu içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir;

1. Araştırmaya katılan lise öğrencileri olduğu için elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Bu çalışma deney grubuna EMDR temelli müdahale programının üç oturum uygulanması ile sınırlıdır.
3. Bulgular Sınav Kaygısı Ölçeği’nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. EMDR yaklaşımı temelli psikolojik danışma oturumlarının hakem sürecinden geçmemiş olması sınırlılık olarak kabul edilmektedir.
5. Araştırmanın sonucuna dair, araştırmacı, katılımcı ve uygulama ortamlarından kaynaklı kontrol dışı faktörlerin az düzeyde de olsa etkili olabileceği kabul edilmektedir.

1.7. Tanımlar

Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR): Birey kendisine rahatsızlık veren travmatik anıya odaklanırken bireye çift yönlü uyarım verilerek söz konusu anının sağlıklı bir şekilde tekrar işlenmesi ile bireye rahatsızlık veren duygu, düşünce ve

beden duyularının azalmasını, ortadan kalkmasını amaçlayan psikolojik danışma yöntemidir (Shapiro, 1989).

Sınav Kaygısı: “Resmi bir sınav, değerlendirme durumunun öncesinde, sırasında veya sonrasında, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını ve öğrenmesini engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur.” (Spielberger, 1972, akt. Yıldız, 2007, s.1)

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı Kavramı

Amerikan Psikoloji Birliği (APA)'nın gerginlik hisleri, endişe duyulan düşünceler ve artan kan basıncı gibi fiziksel değişikliklerle karakterize edilen bir duygu" olarak tanımladığı kaygı sinirlilik, endişe ve korkuya sebebiyet veren farklı bozuklukların genel tabiridir.

Kaygı, korku ile aynı değildir; bu gerçek ya da algılanılan andaki bir tehdide yanıt olarak gelişen bir duygudur. Kaygı, algılanan bir tehdit için uygun bir bilişsel ve duygusal tepki olan korkudan ayırt edilmektedir. Yalnızca kontrol edilemez veya kaçınılmaz olarak algılanan durumlarda meydana gelir, ancak gerçekçi değildir (Cassady, 2004). Endişe ise gelecekteki tehdidin beklentisidir. Kaygı, sıkıntı ve endişe duygusudur; genellikle öznel olarak tehditkâr olarak görülen bir duruma aşırı tepki olarak genellemiş ve odaklanmamıştır. Kaygı akut olarak gelişebilir, ancak düzenli olarak tecrübe edildiğinde bireyde anksiyete bozukluğu rahatsızlığı oluşabilmektedir. Kaygının, umutsuzluğun açığa çıkarılması, onunla yüzleşilmesi sürecinin doğru bir yönde gerçekleşeceği garantisizdir de yoktur. Hafif kaygılar, belli belirsiz rahatsızlık verirken, şiddetli kaygılar ise günlük yaşamı ciddi şekilde etkileyen endişelerdir (Kawamura, 2001).

Rollo May'e göre: "kaygı, zevk alma ya da üzüntü gibi diğer duygulanım şekillerinden farklıdır. Çevresel bir tehdit olmayıp, insanın varoluşunun merkezine olan bir tehdittir." Rollo May, kaygıyı yaklaşımda olan varolmama durumunun tehditi olarak nitelendirmektedir (May, 1996). Freud ise önceleri kaygıyı, bastırma sonucu ortaya çıkan bir durum olarak görürken sonrasında bastırmayı üreten, ona yol açan gerçekliğin kaygı olduğunu vurgulamıştır (Freud 1989).

Pozitif psikolojide kaygı, konunun başa çıkma becerilerinin yetersiz olduğu zorlu bir sorundan kaynaklanan zihinsel durum olarak tanımlanmaktadır. Normal seviyedeki bir kaygı bireye, motive olma, karar verme, seçim yapma, alınan kararlar ve yapılan seçimler doğrultusunda verimini artırma açısından yardımcı olmaktadır. Örneğin topluluk önünde konuşma yapmaya hazırlık aşamasında yaşanan orta seviyedeki kaygı, bu konuşma için harekete geçmenize, hazırlık yapmanıza ve daha verimli ve etkili bir konuşma gerçekleştirmenize yardımcı olacaktır. Kaygı hiç yaşanmadığında ise motivasyon seviyesi düşecek ve verim azalacaktır (Burns, 2008). Bununla birlikte kaygı seviyesinin düşük olması kadar yoğun kaygıda dikkat ve konsantrasyonu azaltarak işlevselliği ve verimi azaltacaktır. (Özer, 2008).

Kaygı sadece sinirlilik değildir. Hem psikolojik belirtiler hem de fiziksel belirtiler vardır. Hızlı kalp atışı, aşırı titreme ve terleme, mide bulantısı ve baş dönmesi, göğüs ağrısı ve baş ağrısı, kas gerginliği fiziksel belirtiler arasındadır (Kuzucu, 2014).

2.1.1. Kaygı Türleri: Kaygı yaşamayan bir kişi hakkında konuşmak pek mümkün değildir. Ancak kişilerin tecrübe edindikleri kaygı türleri birbirlerinden farklı olabilir. Spielberger (1972) kaygıyı, “sürekli kaygı” ve “durumluluk kaygı” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Durumluluk kaygı; bireyin yaşantısının içerisinde bir olaya karşı yaşamış olduğu korkudur. Bireylerin kaygı ile karşılaşma durumunun olduğu ihtimaller genelde gerginlik biçiminde düşünülür ve bu durumun ifade edilmesi de sürekli kaygıdır (Cüceloğlu, 2010). Kaygının hiç olmaması da, çok fazla olması da kişinin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Normal düzeydeki kaygı doğal, hatta oldukça verimlidir. Yüksek düzeydeki kaygı öğrenmeyi ve bilginin hatırlanmasını güçleştirir. Düşük düzeydeki kaygı ise motivasyonun düşmesine sebep olur (Yılmaz, 2003). Orta düzeydeki kaygı kişiyi harekete geçiren, koruyucu ve teşvik edici bir uyarıcı olarak kabul edilip bu yönde kullanılabilir (Doğan ve Çoban, 2009).

Yukarıda bahsedilen iki kaygı türü aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

2.1.1.1. Sürekli Kaygı: Bu kaygı türü bireyin yaşantısında ona eşlik eden ve her durumda bireyin gergin ve stresli bir durumda olmasına neden olan bir kaygı türüdür. Sürekli kaygıyı bireyde kısmen kalıcı olan kaygı eğilimi olarak tanımlayan (Spielberger (2010), bu kaygı türünün özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

- Bu kaygı türü durumluluk kaygıdan farklıdır ve bu kaygıyı bireyde sürekli var olarak devam eder.
- Bu kaygının süresi kişinin yaşamış olduğu durumun oluşturduğu kaygının derecesine ve kişilik özelliklerine göre değişiklik gösterir.
- Bireyin karakteristik özelliklerinin kaygıya uygun olması durumunda sürekli kaygı seviyesi sürekli artış gösterir. Bireyin çocukluk dönemi kaygı üzerinde etkilidir. Bununla birlikte bu çocukluk dönemi sürekli kaygıyı de etkilemektedir.

Bireyin yaşamış olduğu sürekli kaygı bireyin sahip olduğu bir güdü veya genel bir davranış biçimi halini de alabilir. Bireyin çok fazla tehdit barındıran durumları sürekli olarak ezici bir güç gibi hissetme yatkınlığı ve bunun yanı sıra tehlikeli durumun önem seviyesinin farklı olması kişide orantısız ve sürekli bir kaygıya neden olur. Bu sürekli kaygıya bağlı olarak farklı tepkilerde bulunulmasıdır (Sarason, 1980). Bireyler tüm koşullar altında bir bireysel özellik olarak başka insanlardan çok daha fazla duyarlı ve daha tedirgin olma durumundadır. Genellikle kötü duygular ve karamsar düşünceler kaygının ortaya çıkmasına

neden olmaktadır. Kaygının belirtileri kaygıya neden olan dış etkenlerden onu oluşturan bireye doğru yaklaştıkça artar. Sürekli kaygı kişiye ait olan özellikler şeklinde açığa çıkar ve farklı durumlarda daha belirgin bir şekilde hayatının tümün çevreler (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sürekli kaygı bireyin içerisinde olduğu olayları sürekli stresli olarak yorumlama veya gergin bir biçimde anlamlandırma faaliyetidir. Kısaca kişilerin kaygı durumuna karşı uygunluğudur. Bir kişinin içerisinde bulunduğu durumdan dolayı sürekli olarak gergin ve stresli olması ve buna bağlı olarak farklı davranışların sergilenmesidir (Spielberger ve Vagg, 1995). Sürekli kaygı durumu kişinin hem fiziksel olarak davranışlarında farklılaşma yaratır hemde hislerinde olumsuz, kötü, karamsar duyguların oluşmasını ve yayılmasını tetikler. Birey bu durumu hayatında karşılaştığı tüm zorluklarda sürekli olarak tekrarlar ise sürekli kaygı bireyin hayatının eksilmez bir parçası haline gelir. Bu şekildeki bir kişinin gerçek anlamda tehlike ile aynı düzlemde olmayan tepkiler oluşturur (Cüceloğlu, 2010).

2.1.1.2. Durumluk Kaygı: Bireyin içerisinde bulunduğu ve yaşamış olduğu durumdan dolayı göstermiş olduğu gergin haller, sinirlilik, endişe gibi duygusal tepki ve davranışlardır. Durumluluk kaygı kişiden kişiye değişim gösterebilir. Bireyin fizyolojik yapısı bakımından vücudunda meydana gelen kızarma, vücutta titreme, terleme ve sararma gibi farklılaşmalar bireyin stres ve gerginliğini belirtmektedir. Meslek seçimi, toplumda üstlenilecek rol, arkadaşlar, işsiz kalma korkusu ve ebeveynlere karşı sorumluluklar bireylerde kaygı yaratan ve yükselten faktörlerden bazılarıdır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Spielberger, anlık kaygının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (akt. Köknel, 1989).

- Bu kaygı türü bireyin içerisinde bulunduğu durumu zora sokan, gerginlik hissettirecek biçimde değerlendirilmesinden kaynaklanır.
- Bireyin içinde bulunduğu zor durum bireyin istemediği bir duygusal hali ortaya çıkarır.
- Bahsedilen duygusal hal algılanır, anlaşılır, hissedilir.
- Süren bu duygusal hal durumunda bireyin bilinci yerinde ve durumdan haberdardır.
- Sinir sisteminde farklılaşmaların meydana geldiğini ortaya çıkaran farklılaşmalar yaşanır.

Durumluluk kaygı türlerinden biri olan sınav kaygısı, çoğu öğrencinin eğitim hayatı boyunca oldukça büyük öneme sahip olan bir problem durumudur ve önemli bir üstünlük sağlar (Adana ve Kaya, 2005).

2.1.2. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar:

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram: Kaygı, günümüzdeki klinik pratikte karşılaşılan en yaygın zihinsel sağlık sorunlarından biridir ve muhtemelen en çok yanlış anlaşılan, genellikle ihmal edilen ve zihinsel sağlık sorununu en aza indiren konulardan biridir (Chessick, 2010). Kaygı psikanalitik etkiler teorisinin özünde bulunur ve psikoanalitik düşüncenin başlangıcından itibaren zihinsel çatışmayı anlamının merkezinde yer almaktadır. Freud erken çalışmalarında zihinsel işlevinin erken boşalma modeli ile ilgili olarak kaygıyı, boşaltılmamış libido'nun "toksik dönüşümü" olarak değerlendirmektedir (Spielberger, 2010).

Freud kaygının önemini kabul eden ilk yazarlardandır. Kaygının nevrozun kritik bir bileşeni olduğunu iddia etmiştir. Freud'a göre kaygı, objektif olarak dış tehlike ya da beklenen zarar görme ile ilgili reaksiyonumuzu ifade etmektedir. Freud ayrıca kaygıyı, psikolojik olarak serbest gelişen ve eylemleri engelleyen veya felç edebilecek bir şey olarak görmektedir. Freud ayrıca kaygının temelsiz olmadığını, bir veya daha fazla nesne veya durum üzerinde yoğunlaşmış bir duygu durumu olduğunu ifade etmektedir (Erwin, 2002).

Başlangıçta iç ve dış tehdide yanıt olarak gelişen intrapsişik durumu tanımlamak için "angst" [korku] terimini kullanan Freud sonrasında haz ilkesi kavramını geliştirmiştir. (Feist, 2009). Kaygıya ilişkin ilk kuramında açığa çıkamayan dürtülerin kaygıya dönüştüğünü söyleyen Freud, cinsel engellenmeler, dış tehdit nedeniyle olabilmekte ve dürtü kontrolünün kaybedilmesi korkusu ile sonuçlanabilmektedir. Uyarıların bastırılması ve kontrolün kaybedilmesi korkusu ise kaygıya neden olabilmektedir (Stolorow, 2006).

Freud sonraki çalışmalarında bu kuramın eksik olduğunu kaygının doğal olduğunu, biyolojik olarak hayatı idame ettirmek adına bir yanıt mekanizması olduğunu eklemiştir. Cinsel enerjinin kaygıya dönüşmesi kavramından, kaygının tehdit sonucu ortaya çıktığına geçiş yapmıştır. Böyle bir tehditin iki kaynağı olabileceğini öne sürmüştür. Birincisini travmatik durum olarak adlandırdığı birinci kaynaktan, kişinin etkili bir şekilde altından kalkamayacağı kadar ciddidir. İkincisi ise tehlike durumları olarak isimlendirilen içsel [dürtü kontrolünün kaybedilmesi] ya da dışsal yaklaşan travmanın tanınması veya beklenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu tehditlere cevap olarak gelişen durum sinyal kaygısı olarak adlandırılmaktadır. Sinyal kaygısı zayıflatılmış bir tepkidir, travmayla tam anlamıyla ilişkili bir kaygı yanıtı değildir. Bu nedenle daha başedilebilir bir kaygı yanıtıdır (Wolson, 2005).

Dürtülerin bulunduğu id, engellemelerin yer aldığı süperego, dürtü ve engellemelerin düzenlendiği bölüm ise ego olarak isimlendirilmiştir. Bu varsayımın temeli savunma düzenleyicidir. Ruhsal savunmalar, primer olarak egonun işlevi olarak düşünülmektedir. Bu

savunmalar, id uyarılarının ve süper ego isteklerinin yönetiminde kullanılmaktadır (Langs, 2004).

Bastırma, primer savunma mekanizmasıdır ve kabul edilemez dürtülerin varlığında kişinin dış dünya ile uyumunu devam ettirmesini sağlamaktadır. Bastırmanın yetersizliği kaygıya neden olur ve intrapsişik dengenin devamı için ikincil düzeneklerin kullanılması ile sonuçlanmaktadır. Kaygının hem meydana gelişi hem de yönetiminde savunma düzeneklerinin önceliği halen psikanalizin merkezini oluşturmaktadır. Psikanalitik tedavi, çocukluk dönemindeki travmaların açığa çıkmasına, savunmaya yönelik gereksiz engellemelerin ortadan kaldırılmasına ve psikolojik yeteneklerin gelişimine odaklanmıştır (Parker, 2006).

Bununla birlikte psikanalist Horney yaklaşık 15 yıl boyunca Freudcu yaklaşımla sürdürdüğü çalışmalarını bazı vakaların klasik psikanalizle çözülemediğini gördükten sonra bir yol ayrımına geldiğini fark etmiş ve Freud'un yetişkin davranışlarını açıklamada kullandığı biyolojik temellere karşılık, toplumsal ve kültürel etmenleri ele almıştır. Horney'e göre yetişkin davranışlarını açıklamak için yaşam boyu geliştirilen algılar, düşünceler, değerler ve amaçlar ile ilişki içinde olunmalıdır Diğer bir deyişle çocukluk yaşantısı ile yetişkin yaşantısı arasında kurulan doğrudan bir ilişki bize sadece sınırlandırılmış bir bilgi sunduğuna değinmektedir (Geçtan, 2020)

Karen Horney, kaygıyı bireyin baskı altında tutulan tepkilerine karşı duyulan korku ve endişelerden kaynaklandığını ifade eder. Çocukluk dönemi, bireyin kişiliğinin, korku ve endişelerinin temelini atıldığı dönemdir. Yine de bütün korku ve kaygıların temelini çocukluk yıllarında atıldığı söylenemez. Birey doğa ve ölüm karşısında kendini çaresiz olarak görür. Bireyin kaygı ve korkularının temelinde ölüm ve doğa karşısındaki çaresizliği vardır (akt. Bagav, 2018).

Horney, korku ile kaygı kavramlarını eş anlamlı olarak kullanarak iki kavram arasındaki yakınlığa değinmiştir. Horney, kaygının oluşumunu; içgüdüsel dürtülerimizin varlığına karşı geliştirilen, korkudan çok, baskı altına alınmış dürtülerimize karşı duyulan korku sonucu oluştuğuna inanır (Geçtan, 1995). Horney, temel anksiyete kavramından bahsetmektedir. Ebeveynin sevgi eksikliği, tutarsız davranışları, koruma eksikliği ve yanlış tutumları gibi davranışları çocukta temel düşmanlık duygusunu geliştirmektedir. Çocuklar temel düşmanlık duygularını bastırmakta ve bu da çocukta yoğun güvensizlik ve belirsiz bir endişe duygusuna yol açmaktadır. Horney bu durumu temel kaygı olarak adlandırmıştır (Schultz ve Schultz, 2001). Temel kaygı ve temel düşmanlık duyguları iç-içedir: Temel

düşmanlık temel kaygıyı, temel kaygı da temel düşmanlığı artırabilir (akt. Konyalıoğlu, 2013).

2.1.2.2. Davranışçı Kuram: Davranışçılık; zihnin öğelerini bir kenara koyup organizmayı davranışsal tepkiler ile açıklamaya çalışan; insanın ne hissettiği ile ilgilenmeyen ancak insan davranışları ve çevre ile ilgilenen bir yaklaşımdır (Fromm, 1993). Davranışçılık, tüm davranışların çevre tarafından öğrenildiğini ve belirtilerin klasik şartlandırma ve operant koşullandırma yoluyla edinildiğini varsaymaktadır. Davranışçılık öncelikle insan davranışının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olan insan davranışları ile ilgilidir.

Davranışçılara göre davranışlar kabul edilemez olduğunda, bunlar önceden öğrenilmemiş olabilmektedirler. Davranışçılık, gelişime çocukların nispeten aktif olmayan bir rol aldığı devamlı bir süreç olarak bakan, klinik ve eğitim dahil olmak üzere farklı alanlarda kullanılan genel bir yaklaşımdır. Davranışçılar, gözlemlenemeyen zihni, kimliği veya bilinçaltını değil, sadece insanların nasıl davrandıklarını, nasıl tepki verdiklerini ve davranışlarını görebildiğimizi ve bu sebeple gözlemleyebileceğimiz noktaları varsayarlar. Davranışlardan zihin ve beyin hakkında çıkarımlar yapabilmekle beraber ana odak değildir. İnsanlar ne düşündükleri veya ne düşündüklerini değil, yaptıkları çalışmanın amacıdır. Bu sebeple anormal davranışın sebeplerini ortaya çıkarmak için akıl veya beyne bakmayan davranışçı yaklaşım, davranışın, öğrenilen alışkanlıkları belirlediğini varsayıyor ve öğrendiklerini belirlemeye çalışmaktadırlar. (Topses, 2012).

1917'de Watson ve Morgan, Pavlov'un (1927) şartlandırma paradigmasının insanlarda çok fazla duygusal davranışı açıklayabileceğini teorileştirmişlerdir. Sonraki araştırmalarda Watson ve Rayner (1920) ve Jones (1924), insan korku davranışının klasik şartlandırma yorumlamasını desteklemektedir. Bu çabalar, anksiyete ve nevrozlarla ilgili davranış terapisinin bu kısmı için ilk kavramsal temel sağlamıştır. Watson, duygu, düşünce ve algı durumlarını dışta bırakmıştır bunun yerine davranışı ön plana almıştır. Davranışçılık, psikolojik kavramları organizmanın tepkilerine kadar indirger; davranışı ve bilinci özdeşleştirir; uyarıcı ve tepki (U-T) bağı arasındaki ilişkiyi bilincin temeli olarak görmektedir. Davranışçılığa göre bilgi ve öğrenme, insanın şartlı reaksiyonlarını ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Davranışçılar kaygıyı öğrenme ile açıklar. Bu yaklaşımda birey kaygıyı koşullanma, veya bilgi aktarımı yoluyla öğrenmektedir. Günlük yaşantısında kaygı yaratan bir sosyal durumla karşılaşarak kaygı belirtileri gösteren birey, sonrasında benzer bir durumla karşılaştığında da aynı gerilimi yaşamaktadır (Atkinson vd., 2008) Diğer bir deyişle birey bahsi geçen olumsuz duruma karşı koşullanmıştır ve her tekrarlandığında aynı kaygıyı

yaşamaktadır. Bilgi aktarımı ise bireyin yakın çevresinde bulunan, kendisi için önem taşıyan kişileri gözlemlemesiyle öğrenmesi ile yaklaşım yoluyla öğrenmedir. Birey için başkalarının yaşadıklarını gözlemlemek veya diğerlerinden var olanlara dair çarpık bilgileri almak, benzer durumla karşı karşıya geldiğinde sosyal kaygı yaşamalarında oldukça belirleyicidir (Türkçapar, 1999).

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

Bilişsel davranışçı terapi; işlevsel olmayan düşüncenin, tüm psikolojik bozukluklarda temel sorun ve çok yaygın olduğunu öne sürmektedir. İnsanlar düşüncelerini duruma göre daha gerçekçi ve uyarlanmış halde değerlendirmeye daha gerçekçi ve daha uyarlayıcı bir yolla değerlendirmeyi öğrendikleri zaman duygu durumlarında ve davranışlarının daha iyiye gittiğini görebileceklerdir. Örneğin, depresif olduğunuz zamanlarda bazı durumları kontrol edemediğinizde, zihninizde birçok "otomatik düşünce" oluşur: "İstesem de bir şey yapamam." Bu düşünce daha sonra duygularınız tetikler ve kendinizi üzgün hissedersiniz. Sonrasında davranışınızı da etkiler ve oturduğunuz ya da yattığınız yerden kalmazdan kıvrılırsınız. Ancak bu düşünceyi tekrar değerlendirerek gerçekliğiniz test ederseniz aşırı genelleme yaptığınızı ve aslında yaşamda birçok şey yatığınızı fark edebilirsiniz. Düşüncenize bu yeni bakış açısıyla baktığınızda muhtemelen duygularınız daha olumlu olacak ve daha işlevsel davranışlar sergilemenize yardımcı olacaktır. Terapide hedef, danışanların düşüncelerini gerçekçi bir biçimde ele almalarına yardımcı olmak ve bu sayede duygusal ve davranışsal olarak değişimi sağlamaktır (Beck, 2014).

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

2019). Temel inançlar 11 koşulsuz ifadeler içerirken (örneğin “başarısızım”, “sevilmiyorum”) ara inançlar ya da varsayımlar “eğer...öyleyse” şeklinde (örneğin, “eğer başarılı olursam kabul görürüm”) koşullu ifadeler içerir (Wells, 1997). Otomatik düşünceler ise bir durumda anlık olarak zihnimize beliren; yönlendirilmeden, kendiliğinden ortaya çıkan ve daha çok duygusal sıkıntılarına eşlik eden düşünceler, imajlardır (Türkçapar, 2019). Temelleri temel inançlara dayanan bu düşüncelerin doğruluğu sorgulanmadan kabul edilir ve genellikle bu düşüncelerin farkında olunmaz; otomatik düşünceleri keşfedebilmek için genellikle özel bir dikkat gerekir. (Beck, 1997, Beck ve Alford, 2009).

2.1.2.4. Varoluşçu Kuram: Varoluşçu kaygılar, "Ben kimim?" ya da "Neden buradayım?" Gibi hayatın en büyük soruları üzerine düşünülmeden ortaya çıkabilecek korku ya da korku duygusunu ifade etmektedir (Pyszczynski, 2013). Felsefe ve psikoloji alanındaki varoluşçu perspektifler, bu düşüncenin yol açtığını ileri sürer kaçınılmaz olarak, herkesin hayatta anlam bulma özgürlüğü ve sorumluluğuna sahip olduğu gerçeğine inanmaktadır. Bu gerçekleştirme özünde üzülyorsa da, birçok varoluşçu düşünürler bu endişeyi sağlıklı ve üretken görmektedir (Reynolds, 2006).

Varoluşsal kaygılar, insanlar varlığını derinden düşünürken ortaya çıkmaktadır. Bu düşünce, bireyi yaşamda bir amaç bulmaya yükleyen düşünce ve özgürlük ve sorumluluk duygularına yol açmakta ve gerçekten bu amaca göre yaşamak için. Ayrıca, dünyada yabancılaşma ve tecrit duygusu ve ölümün artan bir farkına varabilmektedir. Alman filozof Martin Heidegger, 1962'de varoluşçu kaygının, ya şeylerin "yüzeyinde" yaşayarak önlenebileceğini ya da varlığın özünde bulunan bir parçası olarak derinden kuşatılmasını önermiştir (Yalom, 1980, Mikulincer, 2003).

Varoluşçu psikologlar varoluşçuluğu, zihinsel sağlık modeline dahil ettiler; varoluşçu kaygının işlevi üzerine özel bir vurgu yapmaktaydılar. Bu endişeyi insan tecrübesinin normal ve olumlu bir parçası ve büyüme için bir katalizör olarak görmektedirler. Dahası, depresyon gibi psikolojik problemler, kişinin varlığının anlam ve amacı ile ilgili daha derin endişelerin tezahürleri olarak anlaşılabilir (King, 2012).

Varoluşçu kaygı ile ilgili varoluşçu düşünürler ve terapistler tarafından yapılan iddiaları sosyal bilimciler keşfetmeye başlamıştır. Jeff Greenberg, Sheldon Solomon ve Tom Pyszczynski tarafından 1986'da geliştirilen terör yönetimi teorisi, psikolojide en çok araştırılan varoluşçu teori olarak durmaktadır. Motivasyon teorisi, arkadaşları ve kariyeri seçmek gibi insanların yaptığı şeylerin çoğunun, bilinçli farkındalığa dayalı ölümlerin düşüncelerini bastırmaya ve varoluşçu kaygıyı bertaraf etme girişimleri olarak görülebilmektedir. Bu teori 300'den fazla deney desteklemiştir. Varoluşçular, varoluşçu

kaygıyı, tedaviye ihtiyaç duyan bir sorun olarak görmemektedirler. Varoluşçu kaygı gündelik işleyişini bozmakta ya da duygusal veya fiziksel ağrı olarak ortaya çıkmaya başlamakta, ilacı ya da konuşma terapisi gibi anksiyete için geleneksel tedaviler yardımcı olabilmektedir (Landau, 2011).

2.2. Sınav Kaygısı Kavramı

Sınav kaygısı, fizyolojik aşırı uyarılma, gerginlik ve somatik belirtilerin, endişe, korku, başarısızlık korkusu gibi duyguların sınav öncesinde veya sırasında meydana gelmesiyle oluşan duygu bütünüdür (Zeidner 1998). Bu endişe, öğrenme ve performans için önemli engeller oluşturmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde duygusal sıkıntıların, düşük akademik performans ve daha yüksek düzeyde okulu bırakma oranları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini olumsuz etkileyerek, kendileri ve okul hakkındaki duygularını olumsuz etkileyebilmektedir (Andrews 2004).

Sınav kaygısı, dünyadaki öğrenci popülasyonları arasında yaygın olarak görülmektedir. Araştırmacı George Mandler ve Seymour Sarason ile başlayan 1950'lerin başından beri birçok araştırmacı yazar tarafından ele alınmış, çalışılmış bir konudur. Sarason'un kardeşi Irwin G. Sarason, sınav kaygısının erken dönemde araştırılmasına katkıda bulunmuş ve sınav kaygısının odaklanmış etkileri ile diğer kaygı biçimleri ve yaygın kaygı arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. (Pritchard, 2003).

Sınav kaygısı ayrıca, beklenen kaygı, durumsal kaygı veya değerlendirme kaygısı olarak da ifade edilebilmektedir. Bazı anksiyete normal, zihinsel ve fiziksel olarak uyanık kalmak için genellikle yararlıdır. Kaygı düzeyi yüksek olduğunda, duygusal veya fiziksel sıkıntıya, yoğunlaşmaya ve duygusal endişeye yol açabilmektedir. Düşük performans, entelektüel problemler veya zayıf akademik hazırlık nedeniyle sınav kaygısı yaşayanlar için bir tehdit duygusu yarattığı için; öğrencilerde dikkat ve hafıza işlevini bozabilmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin yüzde 25 ila 40'ında sınav kaygısı yaşadıklarını ileri sürmektedirler. Engelli öğrenciler ve üstün yetenekli sınıflardaki öğrenciler yüksek oranlarda sınav kaygısı yaşamak eğilimindedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, bir test sırasında kolaylıkla dikkat dağıtmaya eğilimlidirler, göreceli olarak basit talimatları anlamada zorluklarla karşılaşır ve ilgili bilgileri organize etmekte veya hatırlatmakta zorluk çekmektedirler (Cassidy, 2001).

Sınav kaygısı aslında bir tür performans kaygısıdır. Sınav kaygısı genellikle iki yoldan biriyle gelişmektedir. Gerçek bir beceri eksikliği neden olabilmektedir. Tek bir testte kötü performans kaygıya yol açabilmekte, bu da ardı ardına düşük dereceli derecelere daha da

kötüleştirmektedir. İkinci tip sınav kaygısıyla, başarılı olmak için gerekli olan beceri ve alışkanlıklara sahip olunmakta, ancak kaygılar o kadar yüksek olmaktadır ki, öğrenci “boş kalmakta” ve bilgisini yeterince gösterememektedir. İlk sınav kaygısı tipinde olduğu gibi, birbirini izleyen her olumsuz deneyimle daha da artacaktır (Dalkıran 2014).

Kişinin performans kaygısı taşıyabileceği diğer durumlar gibi, sınav kaygısı, bir mide ağrısı ya da gerilim baş ağrısına neden olabilmektedir. Bazı insanlar titrek veya terli hissedebilmekte veya testin verilip verilmesini beklerken kalplerinin hızlı bir şekilde attığını hissedebilmektedirler. Gerçekten güçlü bir sınav kaygısı olan bir öğrenci, kendisinin dışarı çıkabileceği veya kusabileceğini hissedebilmektedir (Vaez, 2008).

2.2.1. Sınav Kaygısının Nedenleri:Sınav kaygısının bilinen tek bir nedeni yoktur ve birçok uzman bunun doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra deneyimlerin, durumların ve olayların bir kombinasyonundan oluştuğunu ifade etmektedir (Mayer, 2008). Eğitim hayatının önemli parçalarından bir tanesi sınavlardır. Öğrenciler erken yaşlardan itibaren sınavlarla tanışmakta ve bu sınavların getirdiği eğitsel hazırlanma yükünü taşımaya başlamaktadırlar. Ancak, bu yük arttığında ya da bilişsel, sosyal ve duygusal istenmeyen başka faktörler sınavlara hazırlanma sorumluluğunu etkilemeye başladığında, öğrencilerin kaygı düzeyleri artmaktadır (Totan, Özgül ve Tosun, 2019). Görüldüğü gibi, sınav kaygısı, yaşamın ilk yıllarında oluşan ve sınav dönemlerinde giderek etkisini artıran bir duygu ve deneyimdir. Ev ve okul ortamlarındaki sıkı ve katı disiplin kuralları, olumsuz, tehdit edici ve cezalandırıcı öğretmen tutumları, düşük not verme ve sınıf geçme koşullarının zor olması sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine yol açmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısının oluşmasında biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin önemli bir yere sahip olduğunu belirten Lowe ve arkadaşları (2008), biyo-psiko-sosyal modeli önermektedir. Sınav kaygısında rol oynayan biyolojik faktörler; akademik yetenek, zekâ, fizyolojik uyarılma ve duyuşsallıktır. Psikolojik faktörler; sürekli kaygı, öz-yeterlik algısı, sosyal-duygusal işlevler, çalışma beceriler ve kuruntu. Sosyal faktörler; aile, okul ve diğer çevredir (Lowe vd., 2008; Lowe ve Lee, 2008).

Sınav kaygısının kısır döngüye dönüştüğü bilinmektedir. Sınav kaygısının diğer nedenleri arasında başarısızlık korkusu, erteleme ve önceki zayıf test performansı sayılabilmektedir (Cherry 2012). Ayrıca, test ortamının özellikleri: Görevin doğası, zorluk, atmosfer, zaman kısıtlamaları, denetçi özellikleri, yönetim şekli ve fiziksel ortam, öğrencinin hissettiği kaygı düzeyini etkileyebilmektedir. (Salend 2012, Putwain 2010) Araştırmacılar Putwain ve Best (2011), öğretmen öğrencilerin daha yüksek stresli bir ortam yaratma girişiminde bulunmaları üzerine ilkököl çocukları arasında test performanslarını

incelemiştirler. Bulguları, öğrencilerin yüksek tehdit durumlarında daha kötü performans gösterdiklerini ve düşük tehdit ortamında olduğundan daha fazla sınav kaygısı ve endişe verici düşünce yaşadıklarını göstermiştir. (Putwain,2011),

2.2.2. Sınav Kaygısının Belirtileri: Genel anksiyete bozuklukları (GAD) ve sınav kaygısı arasında bir fark bulunmaktadır. GAD, çok çeşitli durumlarda yüksek düzeyde stres yaşayan bir kişi ile sonuçlanan “sürekli kaygı” ile karakterizedir. Buna karşılık, sınav kaygısı olan kişilerin testlere özgü yüksek düzeyde sinirlilik ile sonuçlanan “durumluk kaygısı” bulunmaktadır. Sınav kaygısının belirtileri orta ile şiddetli arasında değişebilmektedir. "Orta dereceli belirtiler sergileyen öğrenciler sınavlarda nispeten iyi performans gösterebilmektedir. Şiddetli anksiyetesi olan diğer öğrenciler genellikle panik atak geçirdikleri görülmüştür (Vaez ve Laflamme, 2008).

Yaygın fiziksel belirtiler arasında baş ağrısı, mide ağrısı, korku hissi, nefes darlığı, terleme, pacing veya fidgeting, ağlama, yarış düşünceleri ve boşalma yer almaktadır. Heyecan veya stres durumlarında, vücut adrenalini serbest bırakmaktadır. Adrenalinin, artan kalp hızı, terleme ve hızlı nefes alma gibi sınav kaygısına eşlik eden fiziksel belirtilere neden olduğu bilinmektedir. Birçok vakada adrenalin iyi bir şeydir. Stresli durumlarla başa çıkarken, uyanıklık ve hazırlık sağlayarak kişiyi daha dinç durumda tutmaktadır. Ancak bazı insanlar için belirtilerin ele alınması zor veya imkansızdır, bu da testlere odaklanmayı imkânsız kılmaktadır (Cherry, 2012).

2.2.3. Sınav Kaygısı Boyutları: Kaygı, “tehlikeli bir sürücünün mevcut yoğunlaşması sonucunda savunmaların ortaya çıkmasına neden olduğu psikolojik mekanizma” olarak tanımlanmaktadır.

Sınav kaygısı, bireyin test etme veya değerlendirme durumlarıyla ilgili deneyimle ilişkili uyaranlara tepki olarak tanımlanmaktadır (Hong,1999). Mayer (2008), test sırasında mevcut olan kaygının test performansının önemli bir belirleyici olduğu teorisini geliştirmiştirler. Testler sırasında oldukça endişeli hale gelen kişilerde, unutkanlık duyguları ya da "boş" bir şey çizme, ilgili tepkilerle kişinin endişeli durumundan kaynaklanan alakasız yanıtlar vermeleri görülmektedir. Düşük anksiyeteli sınav kaygısına sahip birey ile yüksek sınav kaygısına sahip birey karşılaştırıldığında, her ikisi arasındaki performansındaki fark, büyük ölçüde, gereken görevlere odaklanmalarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Düşük-kaygılı bir birey ile test yaparken gerekli olan görevlere daha fazla dikkat çekmeyi sağlarken, yüksek-kaygılı bir sınav yürütücüsü genellikle içsel benliklerine ve hissettikleri endişeye odaklanmaktadırlar (Mc Donalds, 2001).

2.2.3.1. Bilişsel Boyut: Yoğun düşünme, olumsuz düşünme ve kendinizi başkalarıyla karşılaştırma zorluğu, sınav kaygısının yaygın belirtileridir. Öğrenciler sınav öncesi ya da sınav sırasında bilişsel tepkiler vermektedirler (Mayer, 2008). Genellikle zayıf konsantrasyon, "boşa gitme" veya "donma", kafa karışıklığı ve zayıf organizasyon görülmektedir. Bilişsel sınav kaygısı yüksek olan bireylerin sürekli olarak uğraştığı düşüncelerin bazıları, başarısızlık sonuçları, başarısızlık performansının düşük olması, notlarla ilgili aşırı endişeler, öz-değer kaybı, testler için hazırlıksız olduklarını düşünerek, performanslarını akranlarıyla karşılaştırmaktadır (Musch 1999). Putwain, Woods ve Symes (2010), düşük bir akademik benlik kavramının bir testte başarılı olma yetenekleri hakkında daha yüksek endişe ve gerilim ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bir öğrencinin üst bilişsel inançları, olumsuz inançların sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

Sınav kaygısı; öğrencileri birden fazla etkileyerek, işlevsellerini düşüren önemli bir sorundur ve bu sebeple birçok yardım stratejisi geliştirilmiştir. Bilişsel davranışçı terapi, sınav kaygısıyla çalışmada etkili olmakla birlikte; bilişsel ve davranışçı müdahalelerden hangisi/hangilerinin etkili olduğuna ilişkin araştırmalar sınırlıdır (Kuzucu, 2014).

Bilişsel kurama göre; öğrencinin bilişsel işleme kapasitesinin büyük bir bölümünü meşgul ederek bilginin geri çağırılmasına ve kişinin sınav sırasında gereken bilgilere odaklanmasına engel olarak sınava ilişkin performansı düşüren konular kişinin sınavdan alacağı sonucu düşüren şey kendisini diğerleriyle kıyaslaması, sınavın zor olacağına ilişkin doğru olmayan çarpıtılmış inançları, çalışma ve sınav performansına ilişkin düşük güven ve kötü performansın sonuçlarına dair felaketleştirici düşüncelerdir (Cassady ve Johnson, 2002).

2.2.3.2. Duyuşsal Boyut : Öfke duyguları, korku, çaresizlik ve hayal kırıklığı, sınav kaygısının yaygın duygusal tepkileridir. Sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonları, hızlı kalp atışları, terleme, kızarma, sararma, mide bulantıları gibi bedensel yaşantıları içermektedir (Cherry, 2012).

2.2.4. Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Yolları: Sınav kaygısını tedavi etmek için yöntemler geliştirilmiş ve kapsamlı bir şekilde test edilmiştir ve bu konuyu ele alan zorlayıcı bir çalışma bulunmaktadır. Etkili olmak için, sınav kaygısı azaltma programlarının kişilik faktörleri, baş etme becerileri, otonomik yanıtlamakta ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık bir etkileşimi ele alması gerekmektedir (Schwarter, 2003). Farklı düzeylerde ve anksiyete örüntüleri olan insanların farklı ortamlara ve test durumlarına ve çeşitli tedavi tekniklerine farklı yanıt verdikleri bilinmektedir. Test kaygı tedavisini etkilediği bilinen bazı bireysel özellikler, bilişsel stil, kişilik özellikleri, gerçek ve algılanan yetenek, test olayının algılanan önemi ve cinsiyet ve aile baskısı gibi arka plan özellikleridir (Anderson ve Sausser, 1995). Dans / hareket terapisi (Erwin-Grabner, 1999) ve Gestalt terapisi (Garcia, 1999) gibi daha az ortodoks test kaygı tedavisi yöntemleri olsa da, bunların etkili olduğu kanıtlanmamıştır. Tedavi, kapsamlı bir şekilde test edilmiş ve kanıtlanmış olan daha geleneksel teknikleri ve stratejileri vurgulamıştır.

Ergene (2003), sınav kaygısının daha erken tedavisinin, davranış yöntemleriyle fizyolojik uyarılmayı azaltmaya yöneldiğini belirtmektedir. Son yöntemler kombine yaklaşımları desteklemiştir. Sud ve Sharma (1990) ve Sharma (2002), sınav kaygısını azaltmak için etkili olan aşağıdaki yöntemleri tanımlamaktadır: sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma ve dikkatli eğitim, katılımcı modelleme ve çalışma-beceri eğitimi. Brown (1999) temel olarak aynı bileşenleri listeler, ancak “diğer davranışsal teknikler” için ayrı kategoriler oluşturur ve “eklektik tedaviler” eklemektedir.

2.2.4.1. Nefes Egzersizleri: Solunum sorunları, kaygı ile yaşayan pek çok insanı etkilemektedir. Bazı durumlarda, kötü nefes alma alışkanlıkları ile anksiyete ortaya çıkabilmektedir, ancak daha sık anksiyete otonomik sinir sistemini sürekli olarak uyararak ve nefes aldığımız şekli değiştirerek kötü nefes alma alışkanlıkları yaratmaktadır.

Kötü nefes alma alışkanlıkları, en yaygın olanı hiperventilasyon (anormal, derin ve hızlı nefes alıp verme) olan çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Hiperventilasyon, göğüs ağrısı ve hızlı kalp atışı da dahil olmak üzere anksiyete ataklarının birçoğundan sorumludur. Sağlıklı bir nefes, zihni ve bedeni sakinleştirebilmektedir. Birçok kişi hem hiperventilasyonu durdurmak hem de yüksek miktarda endişe duyduklarında kendilerini rahatlatmak için nefes egzersizleri kullanmakta ve doğru nefes alma teknikleriyle endişe ve endişe belirtilerinin kapsamını azaltılabilmektedir (Black 2005).

Solunum ve rahatlama teknikleri, bireylerin kaygı düzeylerinden ziyade yaptığı göreve odaklanmalarına neden olabilmektedir. Derin solunum, vücuttaki oksijen ve karbondioksit seviyelerini dengeleyen yavaş, diyafragmatik solunum olarak tanımlanabilmektedir (Nassau,

2007). Diyafragma solunumu kullanılırken, havanın burun içinden solunması ve ağızdan solunması önemlidir. Bu duyuma karşılık olarak, vücut, yüksek anksiyete veya panik döneminde daha az şiddetli belirtilerle reaksiyona girecektir (Larson, El Ramahi, Conn, Estes ve Ghibellini, 2010). Paul, Elam ve Verhulst, 2007 yılındaki çalışmalarında, bireylere bu tekniği nasıl kullanacaklarını öğretirken, onları eğitimin amacından ve tekniklerin sonucunun ne olacağı konusunda bilgilendirmelerini tavsiye etmiştir. İki yıldan uzun bir süredir yapılan ve post-produksiyon öncesi 64 ilkokul öğrencisinin, sınav kaygısının algılanan deneyimini araştırdığı uzun bir çalışma olmuştur. Öğrencilere endişeli duygularını azaltmak için derin nefes alma teknikleri kullanmaları öğretilmiştir. Öğrencilerin müdahaleden sonra yaptıkları açıklamalarda, daha az sınav kaygısı, daha rahat ve daha özgüvenli olduklarını belirtmişlerdir. (Paul, Elam ve Verhulst, 2007). Clark, Edwards, Thwala ve Louw, (2011), 37 katılımcı üzerinde anksiyete üzerindeki yoga etkisini incelemiştir. Kontrol ve deney grubu karşılaştırıldı ve anlamlı bir sonuç bulunmamış, ancak son test sonuçlarında iyileşmeler olmuştur.

İlerleyen kas gevşemesi, kaygının psikolojik yönlerini azaltmayı içeren bir süreçtir ve bireyi endişeli duygular konusunda bilinçlendirmekten alıkoymaktadır (Nassau, 2007). Progresif kas gevşetme tekniği, farklı kas gruplarının sıralı gerdirilmesi ve gevşetilmesini içermektedir. Birey, esas olarak baş ve boyun kaslarından bacaklara ve ayak bileklerine doğru ilerlerken ya da tam tersi, vücuttaki majör kas gruplarından ilerlemektedir. Larson, El Ramahi, Conn, Estes ve Ghibellini, (2010), iki tür rahatlama eğitiminin, 55 lise öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile deneysel kontrol grubu tasarımı kullanarak etkilerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Bulgular, deney grubunda hem davranışsal gevşeme hem de progresif kas gevşetme tekniklerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha düşük kaygı puanları ürettiğini göstermektedir. Araştırmanın bulguları ölçeğin puanlarına dayandırılmış olup, katılımcıların sınav kaygısının niteliksel anlamını niteliksel olarak anlayıp anlamadıkları ve sınav kaygısı değil, genel olarak kaygıya açık olup olmadıklarını belirtmemiştir.

Larson, El Ramahi, Conn, Estes ve Ghibellini (2010) tarafından, dokuz yaşından küçük çocukların, altı hafta gibi kısa bir sürede stres kontrolünü öğrenebildiklerini bulmuşlardır. Çocuklara, fizyolojik uyarılmayı (yani kalp atış hızı, solunum ve cilt ısısını) kontrol etmek için progresif kas ve görüntü bazlı teknikler öğretilmiştir. Yazarlar, çocukların üçte birinde kaygıya verilen fizyolojik yanıtlarında düşüşler bulmuşlardır.

Daha yakın tarihli bir çalışmada, Lohaus ve Klein Hessling (2003), 160 dördüncü ve altıncı sınıftaki öğrencilerin metin kaygısını azaltma çabalarında ilerleyici kas gevşetme yöntemini kullanmışlardır. Gevşeme tekniklerinin, ek eğitim oturumlarına (yani, on seans)

kıyasla, kısa vadede (diğer bir deyişle beş seans) çocuklarda daha anlamlı bir sakinleştirici etkiye sahip olabileceğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar, çocukların nispeten kısa bir süre boyunca gevşeme tekniklerini öğrenebileceğini göstermiştir. Hem genç yetişkinler hem de çocuklar ile yapılan önceki araştırmalardan açıkça anlaşıldığı üzere, gevşeme teknikleri sınav kaygısını azaltabilmektedir. Göz önüne alınabilecek endişe, kaygının öğrenciler üzerindeki sürekli etkisi ve yüksek kurumlarda sınav kaygısı nedeniyle devam eden başarısızlıktır.

Edwards ve Edwards (2007), nefes deneyimine odaklanmış ve sürekli bir yaşam enerjisi akışı olarak bedenlerimiz ile daha geniş dünya arasında ve nefes arasında bir nefes olarak bakmış ve nefes, evrenle olan ana erişim ve enerji alışverişi formumuzdan oluşmaktadır. Ayrıca, iki ay boyunca yiyeceksiz, iki hafta su olmadan, ancak hava olmadan sadece birkaç dakika yaşayabileceğinden bahsetmektedirler. Ayrıca farklı nefes biçimlerini kapsayan psikolojik beceri eğitimi programı için SMILE adlı bir anımsatıcı tanıtmıştır. Kendine güven, Motivasyon, Görüntü, Öğrenme ve Enerji anlamına gelmektedir. Birincisi, özgüvenli nefes, belirli bir aktivitenin her bir ardışık anını başarıyla tamamlayan imgelerin eşlik ettiği, rahat bir karın nefesini ifade etmektedir. Her aşama başarılı bir şekilde başarıldığı için deneyim, ödüllü rahat bir uyarıdır. Hayal gücü ve gerçek durumdaki bu nefes alma modelinin tekrarlanan provaları, her an için her zaman tekrarlanan ödüllendirmenin eşlik ettiği, sınav kaygısının eksikliğinden biri olan öz-yeterliği ve en yüksek performansı garanti etmektedir. İkincisi, motivasyon ve amaç odaklı nefes alma, kişinin zihninde listelenirken veya halihazırda kurulmuş olan motivasyon ve hedefler listesini yeniden icra ederken, rahat bir şekilde karın solunumuna işaret etmektedir. Üçüncüsü, tüm duyuların kullanıldığı ve tüm hareketlerin hissedildiği imgelerin eşlik ettiği durumlarda, beyin ve nöromusküler sistem görüntü ve gerçeklikte aynı örüntüleri yırttığı için önemli kazançlar elde edilmektedir. Dördüncüsü, sakin, rahat omuzları olan, derin, alt karın nefes almayı yavaşlatarak öğrenme ve odaklama nefesidir, her inhalasyon, vücudun alt karın göğsüne daha odaklanmış ve konsantre edilmiş hayati enerjiyi getirirken görselleştirilmektedir; detay. Son olarak, solunum hızı ve regülasyona odaklanan enerji solumu. Uyarımı arttırmak için, nefes nefes nefesten daha uzun olmalıdır. Uyarımı azaltmak için, nefes nefese nefesten daha uzun olmalıdır.

Miller, DeLapp ve Driscoll (2007) testlerden yüksek puan alan öğrencilerin testlerde düşük puan alanlara göre düşük sınav kaygısı olduğunu keşfetmişlerdir. Kontrol ve müdahale grubuna, 5-7. Sınıfta 36 katılımcı tayin etmişlerdir. Müdahale grubunun, kontrol grubuna kıyasla anksiyete azaltma programından sonra iyi sonuçlara sahip olduğunu bulmuşlardır. Weathington, (2010) anksiyete ve rahatlamayı, bir kişinin rahat bir durumda endişeli hissetmeyeceği şekilde agonistik olarak görmüştür. Gevşeme teknikleri bu nedenle kaygıya

karşı bir karşı önlem olarak hizmet etmektedir. Ancak, test korkusuna yanıt olarak endişe ve duygusallığı içeren sınav kaygısının multimodal niteliği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler, sınav kaygılarını bedensel açıdan değil, değerlendirme bağlamında doğrudan ele alma becerisine sahip olmayabilirler.

2.2.4.2. Gevşeme Egzersizleri: Bu eğitim, nefesi tam kapasite ile doğru bir şekilde alma/verme ve rahatlama egzersizlerini içermekte ve bu egzersizler ile birlikte kaygı seviyesini düşürmeyi amaçlamaktadır. Eğer birey, gevşeme egzersizlerini ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda hakimse, kaygıyı düşürmede araç olarak kullanabilecektir (Zeidner 2004). Sınav kaygısı gevşeme teknikleri kullanmak kaygının azalmasına, durum üzerinde kontrol hissi kazanmaya ve test materyallerine odaklanmaya yardımcı olabilmektedir. Sınav alanına girmeden önce veya sınav öncesinde ve sırasında masanızda otururken kolayca yapılabilecek olan basit tekniklerdir (Kasaroğlu ve Şenyürek, 2006).

Uzun dönem gevşeme müdahale teknikleri olumlu konuşma, işaret kontrollü gevşeme, u şekilde sıralanabilirler:

- **Olumlu Konuşma:** Luther College sınav kaygısı için bir rahatlama yanıtı olarak pozitif bir konuşma önermektedir. Testlerden önce ve test sırasında pozitif konuşma yapmak, sınav kaygısını azaltmakta ve kişi kendine güven kurarken kendi kendine negatif konuşma, güveni sarsmakta ve kaygı düzeyinizi artırmaktadır. Bu strateji, olumsuz deneyimler ya da beklentiler hakkındaki düşünceleri akıla girmesine izin vermeden pozitif faktörlere odaklanarak endişelerle kişinin kendini konuşurmasını içermektedir.

- **İşaret Kontrollü Gevşeme:** New Mexico Üniversitesi sınav kaygısı için bir gevşeme stratejisi olarak işaret kontrollü rahatlama önermektedir. Bu teknik, bir işaret sözcüğü kullanarak vücudunuzun kaslarını gevşetmeyi öğrenmeyi içermektedir. Bu gevşeme stratejisi, bedeninizi kelimeyle ilişkilendirme yoluyla rahatlamayı öğretmektedir. Bu stratejiyi kullanmak için şu adımları uygulanmaktadır:

1. "Rahatla" veya "başarı" gibi bir işaret sözcüğü seçilmeli.

2. İşaret sözcüğünü duyulduğunda veya söylendiğinde, yavaş derin nefes almaya odaklanılmalı.

3. Nefes alırken, her nefes verildiğinde işaret sözcüğü tekrarlanmalıdır.

Gevşeme teknikleri stres ve sınav kaygısını azaltmak için etkili yöntemler olabilmektedir. Bir rahatlama yöntemi kullanıldığında, beden hem fiziksel hem de zihinsel olarak bir rahatlama tepkisi vermektedir (Derakshan, 2009).

2.2.4.3. Sistematik Duyarsızlaştırma: Sınav kaygısı, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve skolastik performansı olumsuz etkileyebilecek değerlendirme durumlarına anlamlı duygusal, fizyolojik ve bilişsel tepkileri içermektedir. Sınav kaygısı, sosyal fobi psikolojik bozukluğuna en yakın şekilde uymaktadır ve bir kişinin kötü performans ve utançla ilgili kaygılardan dolayı sosyal durumlara girmekten korkmasına neden olabilmektedir. Sınav kaygısı, her alanda ve her yaştaki kişiyi, yeteneklerine, başarılarına ya da ilgi alanlarına göre değerlendirme ve derecelendirmeye tabi tutulduğunda olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Ivan Pavlov ve John Watson'un klasik koşullanma kuramına dayanan sistematik duyarsızlaştırma, aşırı kaygı ve korkuya sahip bireylerin korku ve kaygı seviyelerini düşürmek amacıyla Joseph Wolpe (1958) tarafından oluşturulmuştur (Capuzzi 2003, Sharf 2000; Spiegler 2003) ve kaygıya sebep olan uyarıcı ve gevşemenin karşıt koşullanmasını içermektedir (Egbochuku ve Obodo 2005).

2.2.4.4. Bilişsel Davranışçı Terapi: Bilişsel davranışçı terapi (BDT), anksiyete bozukluklarının tedavisinde çok yararlı olmaktadır. TCMB, korkuyu destekleyen düşünce biçimini değiştirmeye ve hastalığın olumsuz inançların üstesinden gelmesine yardımcı olmaya yardımcı olmaktadır.

BDT genellikle yaklaşık iki hafta sürmekte ve küçük gruplar halinde gerçekleştirilmektedir. Psikoterapi ile kombine edilen ilaçlar, anksiyete bozukluklarından muzdarip insanlar için en etkili tedavi yaklaşımı olarak gösterilmiştir (Eysenck, 2007).

2.2.4.5. Gestalt Terapi: Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performansı ve ilerleyişi ile yakın ilişki içinde olan bir durumsal kaygı türüdür. Sınav kaygısı özgül ve nispeten odaklı bir korku modeli olarak görülmektedir. Bir Gestalt terapisi yaklaşımından bakıldığında, kaygı, fizyolojik, duygusal ve entelektüel bileşenleri etkileyen bir süreç olarak ve şimdiki ve gelecek arasında farklılaşmamış bir durum olarak algılanmaktadır.

Gestalt terapisi, öğrencilerin şimdiki zamana odaklanmalarına yardımcı olan ve geçmiş deneyimlere dayanarak algıladıkları şeyden çok, şimdi hayatlarında gerçekten neler olduğunu anlamaya yardımcı olan, psikoterapiye yönelik kişiye odaklı bir yaklaşımdır. Gestalt terapisi, çözülmemiş öfkeyi, acıyı, endişeyi, kırgınlığı ve diğer olumsuz duyguları hafifletmek için, bu duyguların sadece tartışılmayacağını, ancak günümüzde aktif olarak ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Geçmişteki durumlardan bahsetmek yerine, öğrenciler onları yeniden hayata geçirme konusunda teşvik edilmektedir. Gestalt süreci boyunca, öğrenciler kendi olumsuz düşünce kalıplarının ve davranışlarının gerçek öz-farkındalığı nasıl engellediklerini ve onları mutsuz kıldıklarını daha fazla fark etmeyi öğrenmektedirler. Gestalt tedavisi anksiyete, depresyon, benlik saygısı, ilişki zorlukları ve hatta migren baş ağrıları,

ülseratif kolit ve sırt spazmları gibi fiziksel problemler gibi konularda yardımcı olabilmektedir. Gestalt tedavisi için iyi adaylar, kendi farkındalıklarıyla ilgilenenlerdir fakat kendi mutsuzluklarında ve rahatsızlıklarında oynadıkları rolü anlamayabilmektedirler. Gestalt teknikleri genellikle vücut çalışması, dans, sanat, tiyatro ve diğer terapilerle birlikte kullanılmaktadır.

2.2.4.6. Beslenme : Sınav kaygısı, kişide sınava hazırlık aşamasında ve sınav sırasında normalin üzerinde gerginliğe sebep olan ve öğrenilen bilginin geri çağrılmasını ve sınav sırasında kullanımını engelleyen, sınav performansını düşüren ‘yoğun kaygı’ olarak tanımlanmaktadır.

Sınav stresini yenmek kadar sınav öncesi düzenli beslenme de motivasyon ve başarıyı olumlu etkilemektedir. Sınavdan önce koyu çay içmek, konsantrasyonu bozmakta, biberiye ise hızlı düşünmeyi geliştirmektedir. Sınav öncesi susuzluğu artıran sucuk, salam gibi işlenmiş ürünlerden uzak durmak gerekmektedir. Düzenli beslenme sınav başarısını artırırken stresi de azaltmaya yardımcı olmaktadır. Birçok öğrenci kendileri için önemli olan sınavların olduğu zaman dilimlerinde sağlıklı ve dengesiz beslenme planları sebebiyle obezite sorunu ile başbaşa kalmaktadırlar. Konsantrasyon, algılama ve düşünme yeteneğini geliştirerek başarıyı arttıran faktörlerden birisi sağlıklı beslenme programıdır.

2.2.5. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar: Türkiye’de sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik hem farklı değişkenlerle ilişkisi ele alındığı hem de sınav kaygısını azaltmaya yönelik deneysel araştırmaların çok fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Özdemir (2005), sınav kaygısıyla başa çıkma programının sınav kaygısını azaltmadaki etkisini lise 2.sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturularak her gruba 10’ar öğrenci atamış ve altı oturumluk uygulanan başa çıkma programının etkisi incelenmiştir. Ön test, son test ve izleme testi kullanılan araştırmanın sonucunda Bu kıyas sonucunda anlamlı bir fark bulunmuş ve altı oturumluk sınav kaygısıyla başa çıkma programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test - son test puan farkları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiş ve uygulamadan üç ay sonra etkisinin kalıcı olmadığı belirlenmiştir.

Bozanoğlu (2005), tarafından 9. sınıf tekrarı yapan öğrencilere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisinin incelendiği bir çalışmada, uygulanan grup rehberlik programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demirci ve Erden (2016), Karaburç ve Tunç (2017), Genç ve

Kutlu (2018) ile Türk ve Katmer (2019) tarafından 8.sınıf öğrencilerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu rapor edilmiştir.

İşlek (2006) ise araştırmasında çözüm odaklı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Ön test, son test, izleme testi, kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada program 6 oturum, haftada birer saat şeklinde uygulanmıştır. Araştırma da çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun sürdüğü belirtilmiştir.

Güler ve Çakır (2013) araştırmalarında lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve algıladıkları anne-baba tutumlarının rolünü incelemiştir. Söz konusu araştırma toplam 418 öğrenci ile yürütülmüş ve verilerin toplanmasında, akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu, sınav kaygısı envanteri ve çocuk yetiştirme tutumları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, hem sınav kaygısı toplam hem de sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık boyutu puanlarının en güçlü yordayıcısının akılcı olmayan inançlar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, cinsiyetin de sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını yordadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, araştırma bulgularına göre sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

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

Taşpınar-Göveç (2014), bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama tekniklerinin sınav kaygısına etkisini karşılaştırmıştır. Bir okulun onuncu ve onbirinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 32 öğrenci bilişsel davranışçı terapi, psikodrama ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. BDT grubuna 8 oturum, 36 psikodrama grubuna ise 10 oturumluk psikolojik danışma programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma bulguları hem psikodrama hem de BDT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak azaldığını, bununla birlikte psikodrama grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerindeki azalmanın BDT grubuna göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

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

Bal (2018), tarafından ergenlerde yaşanan sınav kaygısının sosyodemografik özellikler açısından ele alındığı bir çalışmada, 8. ve 9. Sınıf öğrencilerinin kaygı puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısının bedensel tepkiler alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailenin ekonomik durumuna göre sınav kaygısının düşük gelire sahip ailelerdeki öğrenciler yönünde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erel vd., (2019)lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul ve red boyutlarının sınav kaygısıyla ilişkisini ve bu ilişkide duygu düzenleme güçlüklerinin aracı rolünü inceledikleri araştırmalarında 284 lise öğrencisi çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde algılanan ebeveyn reddi ve sınav kaygısı ile duygu düzenleme güçlükleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir.

Gümüşkaynak (2019) araştırmasında lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde akılcı olmayan inançların ve algılanan anne-baba tutumlarının yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 341 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmaların bulgularına göre, algılanan anne-baba tutumları ile sınav kaygısının anlamlı ilişkili olduğu, ilgi/sevgi alt boyutlarının negatif; sıkı denetim/kontrol alt boyutları pozitif yönlü ilişkili saptanmıştır. Ayrıca, akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı alt boyutları ve toplam puanları pozitif yönlü

ve anlamlı ilişkilidir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumları ve akılcı olmayan inançlarının sınav kaygısı düzeylerini açıklayan faktörler olduğunu göstermektedir.

Aydın ve Aydın (2020), Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikoeğitim programının lise öğrencilerinin sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla altı lise son sınıf öğrencisi ile vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çok aşamalı örneklem yöntemi ile belirlenen grubun tamamı kız öğrencilerden oluşturulmuştur. Toplamda altı hafta süren psikoeğitim programında her hafta 90 dk sürmüştür. Programdan önce ve sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve verilere ilişkin içerik analizleri yapılmıştır. Eğitim sürecinin ardından öğrencilerde sınav kaygısı ve sınav kaygısına ilişkin olumsuz duygu ve düşünce, diğer deneyimlere yaklaşımın farklılaştığı ve öğrencilerin yeni beceriler kazandığı tespit edilmiştir.

Sohrabi, Mohammadi ve Delavar (2013), sınav kaygısında, farkındalık eğitiminin rolü ve etkisini araştırmışlardır. Çalışmada 49 lise öğrencisi seçilmiş ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın etkisini görebilmek için ön test ve son test ölçümler yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, farkındalık temelli eğitimin öğrencilerde sınav kaygısının düzeyini düşürdüğü görülmüştür.

Saaed vd., (2016) lise öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltmak ve psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak için deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubuna (30 erkek) her biri 90 dk süren ACT temelli, sekiz oturumluk grup terapisi programı uygulanmış; kontrol grubuna (30 erkek) ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlem sonrasında ACT grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı, psikolojik iyi oluş düzeylerinin ise anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür. Araştırmacılar, kaçınmanın temel bir özellik olarak görüldüğü anskiyete bozukluklarının tedavisinde olduğu gibi sınav kaygısının tedavisinde de öğrencilerin kabul becerilerinin artırılmasına dönük çalışılmasının ve buna ek olarak öğrencilerin eğitim alanında davranışsal amaçlar belirleyerek bu doğrultuda davranmaya teşvik edilmelerinin sınav kaygılarının azalmasına yardımcı olacağını belirtmektedir (Saeed, 2016)

Morosanova ve Fomina (2017), Rusya'daki devlet ortaöğretim okullarında eğitim gören, 16-18 yaş arası 231, 11. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve sınav sonuçları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonuçları, bilinçli öz düzenlemenin öğrencilerin sınav sonuçları üzerindeki kaygı etkisine aracılık ettiğini göstermiştir. Bilinçli öz düzenleme seviyesi ne kadar yüksekse, kaygı seviyesi o kadar düşük

ve sınav sonuçları o kadar iyi olduğu bulgulanmıştır. Kaygı, öğrencilerin sınav sonuçlarını olumsuz etkilerken öz-düzenlemenin aracı etkisi ile bu olumsuzluğun düştüğü görülmüştür.

2.3. Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma Ve Yeniden İşleme

Francine Shapiro 1987 yılında göz hareketlerinin, anıların niteliği üzerindeki etkilerini tesadüfen keşfederek, göz hareketleriyle duyarsızlaştırmayı (EMD-Eye Movement Desensitization) geliştirmiştir (Maxfield, 2009; Shapiro, 2012). EMD adıyla ortaya çıkmış olan yaklaşım, 1991 yılı itibarıyla duyarsızlaştırma ve bilgi işlemeye ilişkin süreçleri daha fazla kapsadığı düşünülerek EMDR (Eye Movement Desensitization and Processing) adıyla devam etmiştir (akt. Greenwald, 2007). Bu araştırma sürecinde, alanyazında, Eye Movement Desensitization and Processing'in baş harflerinden oluşan kısaltma, EMDR, pratik olması sebebiyle sıkça tercih edilmiştir.

Çalışmalarını EMD üzerinde yürüten Shapiro (1998), farklı organizasyon ve topluluklarda, EMD'a ilişkin sunum ve konuşmalar gerçekleştirmiştir. Keşfettiği bu etkiyi travmaya yaşamış olan bireylerin katılımıyla bilimsel çalışmalar eşliğinde incelemiş ve tedavide sağladığı etkiyi ortaya koyan ilk iki araştırmasını yayınlamıştır (Shapiro, 1989a, 1989b; akt. Maxfield, 2009). Bu tarihten günümüze kadar EMDR, basit bir duyarsızlaştırma tekniği olmaktan çıkıp, araştırmacıların ve terapistlerin katkılarıyla hızla kabul edilen ve etkililiği üzerinde pek çok araştırma yapılan, kapsamlı bir psikoterapi yaklaşımı haline gelmiş ve psikolojik danışma ve psikoterapi alanında giderek daha çok kabul görmeye başlamıştır.

EMDR travmatik anılar ve bu anıların kişi üzerinde yarattığı değişimlerle çalışan bir yaklaşımdır. Danışan kendisi için travma haline halmiş olan anıya konsantre olup, söz konusu anılara tekrar ve tekrar hatırlanarak, bu sırada gelen içsel düşüncelere yoğunlaşılır. Diğer yandan ise ritmik ve çift yönlü olarak duyusal uyarıcılar verilir. Duyusal uyarıcılar genellikle görsel (göz hareketleridir)dir, ama işitsel ya da duyumsal da olabilmektedir (Shapiro, 1996; 2001).

EMDR ardışık ve yapılandırılmış sekiz aşamadan oluşan, psiko eğitim, başetme becerileri eğitimi ve maruz bırakmayı (duygusal işleme ve bilişsel yeniden yapılandırma bileşenleri dahil) içeren bir yaklaşımdır (Jaberghadari ve diğerleri, 2004). Aynı zamanda psikodinamik, bilişsel, davranışçı ve danışan merkezli tanınmış çeşitli yaklaşımların bileşenlerini kendisinde toplayan, sadece kapsamlı değil, aynı zamanda yapılandırılmış bir terapi yöntemidir (Greenwald, 2007).

Davranışçı yaklaşımın kullandığı tekniklerden olan sistematik duyarsızlaştırma, korkulan ya da endişe duyulan nesneyle gevşeme tepkilerini eşleştirmeyi içermektedir. Boudewyns (1993) göz hareketlerinin, karşılıklı ketleme tepkisi gibi çalıştığını öne sürmüştür.

Taşırma da ise sistematik duyarsızlaştırmadan farklı olarak, korkulan uyaranla zihinsel canlandırma yolu ile veya gerçek hayatta doğrudan maruz kalmayı içermektedir. Terapist kaçınma tepkisini önlerken, kaygı seviyesini arttırmayı amaçlamaktadır. Taşırma yönteminde, katılımcı kaygı seviyesi azalana kadar, korkulan uyaranla temas halinde kalmaktadır (Corey, 2008). Shapiro (2001) kitabında EMDR sürecinde de danışandan kendisini en çok rahatsız eden anıya odaklanmasını istemesi, danışanın aniden yahut kademeli olarak odaklanmasına bağlı olarak, davranışçı tekniklerden olan sistematik duyarsızlaştırma veya maruz bırakma kullanılabilmesine yer vermiştir.

Örneğin Enright, Baldo ve Wykes (2000) sınav kaygısına ilişkin yaptıkları araştırmalarında EMDR süreci boyunca, çoğu katılımcının, sınav kaygısını en yoğun olarak yaşadıkları sınavı düşündüklerinde, kaygının yerini gevşemeye bıraktığı rapor etmişlerdir. Gevşeme, kaygının karşıt tepkisidir ve sınav kaygısı anısı ile kaygısı tepkisi arasında bağ giderek zayıflamıştır.

Bilişsel yeniden yapılandırma, duygusal sıkıntıların, işlevsel olmayan düşüncelerin sonucu olduğu varsayımına dayanır ve temel amaç işlevsel düşünce örüntülerinin vurgulanmasıdır (Altıntaş ve Gültekin, 2005). EMDR sürecinde de danışanlar, hedef anıya ilişkin olumsuz ve olumlu inançlarını tanımlamaktadır. Amaç olumsuz inancı zayıflatıp olumlu inancın kuvvetini arttırmaktır. Süreç içinde de olumsuz inancın geçerliği azalırken, olumlu inanç kuvvetlenerek bilişsel yeniden yapılanma gerçekleşir. Ayrıca EMDR sürecinde tıkanmalar yaşandığında, psikolojik danışman mizah kullanımı, yorumlama, çürütme tekniği gibi bilişsel yöntemlerle müdahale edebilmektedir (Shapiro, 2001).

Psikanalitik yaklaşım, yaşamın ilk altı yılının çocukluk anılarının kişiliğin gelişimde temel oluşturduğunu savunmaktadır (Corey, 2008). EMDR sürecine başlarken de hedef anı olarak olabildiğince ilk anılardan, çocukluk anılarından bir anının seçilmesi önerilmektedir. Erken çocukluk anılarına önem verilmektedir (Shapiro, 2001) Psikanalitik yaklaşımla olan diğer bir benzerlik iki yaklaşımın da serbest çağrışımı kullanıyor olmalarıdır (Corey, 2008; Shapiro, 2001). Her iki terapi sürecinde de danışanlar ne kadar acı verici, aptalca, önemsiz, mantıksız ve ilgisiz olursa olsun, akıllarına gelen her şeyi, söylemek üzere cesaretlendirilirler.

Ardışık halde gerçekleştirilen göz hareketleri, titreşim topları veya işitsel uyarımlar ve danışanın kendisine rahatsızlık veren anıya kontsantre olması EMDR'ı diğer yaklaşımlardan farklılaştıran noktalarıdır (akt. Greenwald, 2007). Shapiro (2001, 2002) uyumsal (adaptive) bilgi işleme sürecinden (AIP) hareket ederek, sekiz tane evresi bulunan tedavi protokolünü planlamıştır. AIP tedavi için teorik çerçeve ve ilkeleri oluşturan ve psikopatolojinin temelini ve kişilik gelişimini açıklayan genel bir modeldir (Shapiro, 2001/2016). Bununla birlikte,

Stickgold (2002) kişide gerginlik seviyesini arttıran travmatik durumlarda, söz konusu bilgi işleme sürecindeki dengeyi alt üst etmektedir. Bu durum kişinin hatıralarının biraraya gelerek sağlıklı bir şekilde entegre olmasına engel olmaktadır (akt. Lovett, 1999).

EMDR travmaların tedavisi için oldukça kapsamlı olarak planlanmış olan sekiz evreli bir yaklaşımdır (Grand, 2001). Yaklaşımın merkezi bileşeni danışanın tanımlanmış olan duygusal rahatsızlığa odaklanırken, dikkatinin aynı anda dışsal bir uyarana yönetilmesidir. Dışsal uyarın olarak göz hareketleri, titreşim topları veya işitsel olabilmektedir (Shapiro, 1996). En kullanışlı olanı, terapist ve danışan iş birliği ile, birlikte seçilmektedir. Yöntem aşamalı maruz bırakma, duyarsızlaştırma gibi davranışçı yöntemleri, bilişsel yeniden yapılandırma, davranış prova etme ve klasik koşullanma gibi bileşenleri de kapsamaktadır (Shapiro, 1996).

2.3.1. Uyumsal Bilgi İşleme Modeli: Uyumsal Bilgi İşleme modeli (Adaptive Information Processing, AIP) çok kısa bir sürede, hızlıca sonuçlanan vakaları açıklama üzere geliştirilmiştir. Bu modele göre insanlar fiziksel yaralarından olduğu gibi duygusal yaralarından da kendi kendilerine iyileşmek üzere programlanmışlardır. Bu iyileşme anılar işlevsel şekilde tekrar kaydedilene kadar, konuşma, düşünme, hissetme ve hayal etme yoluyla rahatsız edici anıların kademeli birleşmesi sürecini içerir. Bu anı başka bir geçmiş anı ile etkisiz hale gelir (Oren ve Solomon, 2012).

Eğer bir yaşantı danışanda şok etkisi yaratıyorsa, iyileşme süreci devre dışı kalır ve rahatsız edici anı işlemeden geçmeden beyne kaydedilir. Anı orada olduğu haliyle kilitlenir ve anının rahatsız edici özellikleri tetikleyiciler ile birlikte travma sonrası stres bozukluğunun belirtiler olarak ortaya çıkar. Burada EMDR'nin rolü, anıya tekrar ulaşır ve anıyı tekrar işlemeden geçirerek tekrar kaydeder (Greenwald, 2007).

2.3.2. EMDR'nin Sekiz Evresi: EMDR'nin sekiz aşaması işlevsel olmayan anıları tetikleyen olumsuz yaşantıları açıklama, danışanı bütünüyle denge haline getirmek için gerekli olan olumlu yaşantılara ulaşma ve geçmişte kalan olumsuz olayları temel alan şimdiki psikolojik zorluklarla baş etmede sistematik bir yol haritası sağlamaktadır (Shapiro, 2007; Oren ve Solomon, 2012).

Aşama 1- Öykü Alma ve Terapi Planlama: EMDR'nin ilk evresi, danışanın seçimini belirleyecek olan danışanın güvenliğine dair faktörlerin değerlendirilmesini içerir. EMDR'a uygunluk açısından en büyük ölçüt, danışanların işlevsel olmayan bilginin işlenmesi sırasında ortaya çıkabilecek olan yüksek düzeyli rahatsızlıkla başa çıkabilme yetisidir (Greenwald, 2007).

Amaç danışan hakkında bilgi almak, EMDR süreci için danışanın uygun olup olmadığını ve danışanın yaşamındaki olumlu veya olumsuz olaylardan hedef anıları belirlemektir. EMDR her danışan için uygun olmamakla birlikte danışanın EMDR'ye uygun olup olmadığını anlamak, seans sırasında ve sonrasında oluşacak psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için detaylı ve dikkatli bir öykü alımı gerçekleştirilmelidir (Shapiro, 2007).

Öykü alımı aşamasında nörolojik bozukluklar değinilmesi gereken ilk başlıklardandır. Bugüne kadar nörolojik bozuklukları olan danışanların EMDR uygulamalarından zarar gördüğü rapor edilmemiş olmakla birlikte uyumsal bilgi işleme süreci birtakım fizyolojik işlemler içerdiği için nörolojik anormallik ya da organik beyin hasarı gibi durumlara karşı duyarlılık gösterilmelidir (Shapiro, 1999).

Shapiro'ya (2007) göre EMDR'de başlangıç evresinin öykü alma bölümü danışanın tedaviye uygunluğunu belirlerken, planlama aşaması hedefleri olabildiğine ayrıntılı şekilde tanımlamaktadır.

Shapiro'ya göre bu aşamada problem için temel oluşturan geçmiş olaylar, olaya ilişkin önemli kişiler, şimdiki problemi tetikleyen mevcut tetikleyiciler, söz konusu tetikleyicilerin sıklığı, zamanlaması ve yeri, mevcut kısıtlamalar (aile ya da sosyal yapı), hedef anılar ve arzulanana duruma ilişkin hedefler belirlenmektedir (akt. Grand, 2001).

Aşama 2- Hazırlık: Bu aşama terapötik bağın kurulması, iş birliğinin öneminin vurgulanması, EMDR seansları sırasında ya da sonrasında oluşabilecek duygusal rahatsızlıkların, aşamalarının açıklanmasını, gerçekçi beklentiler belirlemeyi ve danışanın korkuları, endişeleri veya ikincil kazançlar gibi olası engelleri ele almayı ve rahatlama ve güvenlik prosedürleri olarak öz-kontrol yöntemlerine ilişkin bilgi vermeyi içermektedir. (Shapiro, 1999; 2001; 2007; Greenwald, 2007; Oren ve Solomon, 2012). Eğer çocuk ile çalışılacaksa bu aşamada çocuk ve aile birlikte sürece dahil edilmelidir (Shapiro, 2007).

Danışanlar EMDR sırasında koruma altında olacaklarını, kontrolün kendilerinde ve güvende olduklarını hissedebilmeleri, dolayısıyla işleme başladığında deneyimledikleriyle ilgili olarak doğru ve yeterli bilgiyi paylaşabilmeleri açısından uyumlu bir ilişkinin ve gerekli bağın kurulması önemlidir (Shapiro, 2007).

EMDR’de farklı göz hareketleri mevcuttur. Psikolojik danışman danışan için en uygun göz hareketini danışan ile birlikte seçmelidir. Danışmanın hedefi, iki ya da daha fazla parmağını odak noktası olarak kullanarak, danışanın görüş aralığında bir taraftan diğer tarafa bir göz hareketi oluşturmaktır. Danışan bu sırada başını sabit tutarak sadece gözleriyle el hareketlerini takip etmektedir (Oren ve Solomon, 2012).

Bilgilendirme süreci, danışanın süreçte yaşanan olanlar hakkında hazırlanması, süreci kabulü ve gönüllüğünün alınması sebebiyle önemlidir. Bu aşamada terapistin tamamlanmadan sonlandırılan bir seansı işlevselliği katkı olacak şekilde kapamasına aracı olma ve danışanın da seanslar arasında meydana gelebilecek olan anı ve hoş olmayan duyuların üstesinden gelmesini kolaylaştıracak öz-kontrol (güvenli yer imgelemi, ışık akışı tekniği, dikey göz hareketleri) öğretilmektedir (Shapiro, 2001/2016, Greenwald, 2007).

Güvenli Yer İmgelemi: Danışanlardan hayal dünyalarında güvenli bir yer/resim oluşturmaları istenmektedir. Kimi danışanlar sakinlik duygusuyla özdeşleşmiş popüler bir resmi kullanmayı denerken, bu resmin aynı zamanda travmalarını da tetiklediğini görmezden gelebilmektedir. Bu sebeple danışman bu güvenli yerin danışan için uygun olup olmadığını değerlendirerek, farklı bir güvenli yer tespit etmesi konusunda danışanı yönlendirir. Ardından hissettirdiği duygu, ses, koku, görüntü gibi bileşenlerle danışan tarafından güvenli yer betimlenir ve göz hareketleri ile birlikte danışanın güvenli yerini içselleştirmesi amacıyla setler yapılmaktadır. Oluşturulan güvenli yer hatırlatıcı bir anahtar bir kelimeyle birleştirilerek etkinlik sonlandırılmaktadır (Greenwald, 2007).

Işık Akışı Tekniği: Bilinen bir yoga egzersizinin genişletilmiş versiyonudur. Fiziksel veya duygusal acı içinde olan danışanlara başarıyla uygulanmaktadır. Öncelikle danışandan rahatsız edici bir anı belirlemesi ve rahatsızlığa eşlik eden bedensel duyularına odaklanması istenmektedir. Danışan bedensel duyularını belirlediğinde görselleştirme sürecine geçilmektedir. Ardından belirlenen bu bedensel duyum şekil, boyut/büyükük, renk, ısı, desen-doku, ses(yüksek-alçak) şeklinde danışmanın sorularıyla ile danışan tarafından betimlenmektedir. Danışanın iyileşmeyle eşleştirdiği renk belirlenmektedir. Belirlediği bu renk bedensel duyum için belirlediği renkten farklı olmalıdır. Bu sevilen rengin başının üzerinden bedenindeki şekle yöneldiği, bu rengin kaynağının sonsuz olduğu, ne kadar fazla kullanılırsa o kadar çoğalacağı hayal edilmektedir. Sevilen ışığın betimlenmiş olan şekle doğru yönelip, şeklin çevresinde gezindiği ve içine girdiği, ardından büyüyerek şekli içine aldığı hayal edilmektedir. Şekil yok olana kadar devam edildikten sonra renk bedenin her yanına yayılır ve etkinlik sonlandırılır (Shapiro, 2001).

Dikey Göz Hareketleri: Danışana “Bugün öğrendiğin en faydalı şey nedir” soruları, cevap olumlu inanç olarak uyarlanır ve ek dikey göz hareketleri kullanılmaktadır. Böylece yeni bir olumlu inanç yerleştirmenin yanı sıra danışanın başarı hissini de yükseltmesine destek olunmaktadır (Shapiro, 2001).

Son olarak bu aşamada patolojik anı ortadan kalktığına danışanın nelerden vazgeçmek durumunda kalacağı diğer bir deyişle ikincil kazançları irdelenmektedir. Bu bağlamda endişeler varsa travmayı yeniden işlemeye başlamadan önce bu endişelere ele alınır (Shapiro, 2001/2016 ve Grenwald, 2007).

Aşama 3- Hedefin Değerlendirilmesi: Bu aşamada hedef anının temsili resim, olumsuz inanç, olumlu inanç, duygu ve fiziksel duyumla birlikte detaylıca tanımlanması ve temel ölçmelerin alınması amaçlanmaktadır. Hedefin net olarak belirlendiği aşamadır (Oren ve Solomon, 2012). EMDR tedavisinin ikinci ve üçüncü aşamaları tüm metadolojinin can alıcı noktalarıdır (Shapiro, 2007).

Anının belirlenmesi ile birlikte olayı en iyi temsil eden resim veya olayı düşündüğünde en kötü kısmını temsil eden resim, eğer resim yok anın nasıl kodlandığının temel değerlendirmesini ortaya çıkarmak adına olayı düşündüğünde ne olduğu irdelenir. Seçilen resim veya olaya odaklanırken diğer yandan kişinin kendisi ile ilgili olan, mantıksız gerçek dışı, şimdiki zamanda geçerli, tanım ya da duygu değil genelleme içeren, kişinin kendisine yönelik olumsuz bir inanç (önemsizim, hayal kırıklığıym, ...hak etmiyorum) seçmesi istenir. Akabinde o resmi (olayı) aklına getirdiğinde şimdi kendisiyle ilgili neye inanmak istiyor sorusu ile birlikte, inanılabilir, olumsuz inançla paralel, genellenebilir, hedefe yönelik olumlu bir inanç (önemliyim, olduğum halimle iyiyim,hak ediyorum)belirlenir.

Olumlu inanç yerleştirme aşamasında olumsuz inançla yer değiştirerek kullanılacaktır ve genellikle olumsuz inancın 180 derece tersidir. Olumlu inanç danışanı güncel ve gelecekteki durumlar karşısında güçlendirmesinin yanı sıra genellenebilme ve işlevsel olmayan malzemeyi yeniden şekillendirebilme yeterliğine göre seçilmektedir. Danışandan, bu inancı orijinal adı Validity of Cognition (VOC) olan, 7 dereceli Düşünce Geçerlik Ölçeği aracılığıyla olumlu inancının danışana hangi ölçüde doğru ve geçerli geldiği belirlenmesi istenir (VOC; 1-tamamen yanlış, 7-tamamen doğru) (Shapiro, 2001; 2007).

Sürece olay/resim düşünülürken ortaya çıkan duygular irdelenerek devam edilir. Söz konusu duygu ve olumsuz inanç akılda tutularak danışanda ortaya çıkarttığı rahatsızlık 10 dereceli Öznel Rahatsızlık Birimi Ölçeği (Subjective Unit of Distress-SUD) aracılığı ile tespit edilir (SUD; 0 rahatsızlık yok, 10- en yüksek rahatsızlık) Olumsuz inancın çok yoğun varlığı,

travmatik anının danışanın hayatında ne kadar kuvvetli bir şekilde yer aldığı ve uyumsal çerçevede henüz yeterince işlenmediği ile alakalıdır (EMDR birinci düzey eğitim notları).

Sonrasında, olaya odaklanıldığında, rahatsızlık hissettiği duyguları bedeninin neresinde hissettiği sorgulanmaktadır. Beden duyumunun işlevsel olmayan malzemenin fiziksel bir yansıması olduğu varsayılmaktadır (Shapiro, 2005).

Aşama 4– Duyarsızlaştırma: anıları daha işlevsel bir çözüme doğru yeniden işlemek, SUD’ı 0 veya 1’e düşürmek dördüncü aşamanın hedefidir. Anıya, resme veya olaya mümkün olduğunca herhangi bir klinik müdahale olmaksızın depolanmış olduğu ilk haliyle ulaşılır ve yeniden işlenir. Söz konusu resim/anı/olay ve olumsuz inanç tekrar zihinde canlandırılarak, bunu bedeninde neresinde hissettiği irdelenir ve parmak hareketlerine, çift yönlü uyarıma başlanır. Başlangıç seti 15-30 saniyedir ve daha sonra danışanın durumuna göre setler uzatılabilir veya kısaltılabilir. Her çift yönlü uyarım setinden sonra “Nefes alın, kendinizi bırakın, şimdi ne farkediyorsunuz” soru ile geri bildirimler alınır. Danışan ne tecrübe ettiğine dair kısa bir geri bildirim verdikten sonra setlere devam edilmektedir. Danışan görüntü, düşünce, koku, duygu veya his içeren aklına gelen herhangi bir şey söyleyebilmektedir. Danışman “Buna konsantre ol”, “burdan devam et” şeklindeki yönergelerle devam etmekte ve danışan tekrar göz hareketlerine konsantre olmaktadır. Anı nötrleşene kadar setlere devam edilmektedir. Danışanın duygusal rahatsızlık, fiziksel gerilim veya fiziksel rahatsızlık belirtmemesi ve arka arkaya olumlu şeyler bildirmesi anının nötrleştiğinin belirtilerindedir (Greenwald, 2007). Bu noktada SUD seviyesi kontrol edilmektedir. Tercihen SUD 0’a düşene kadar setlere devam edilmekle birlikte, SUD’ın 1 olması da seti sonlandırmak için kabul edilebilir bir ölçüdür. SUD’ın sıfıra veya bire düşmesi olaya ilişkin temel işlevsizliğin temizlendiğini göstermektedir. (Shapiro, 2005).

Duyarsızlaştırmanın gerçekleşmesi için hedef olayla ilişkili tüm kanallarda depolanmış işlevsel olmayan malzemenin işlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple psikolojik danışman hedefle ilgili tüm işlevsiz bilgi kanallarının temizlenmesine dikkat etmektedir (Shapiro, 2007).

Shapiro yöntemini ilk zamanlarda EMD olarak başlatıp, duyarsızlaştırma özelliği ile kavramlaştırdığı için bu aşama duyarsızlaştırma adını almıştır. Daha sonraları yöntem üzerinde daha fazla deneyim kazanıldıkça etki mekanizması kaymış ve yöntemin adı göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme olmuştur (Shapiro, 1991). Duyarsızlaştırma kavramı yöntemin adında ve bu aşamanın isminde devam etmiştir fakat uygulamada, yeniden yerleştirme bu aşama için daha uygundur (Greenwald, 2007).

Bu aşama ile ilgili dikkat edilmesi gereken başka bir konu ise pek çok vakada göz hareketi (ya da diğer uyarım formları) setlerinin işlemeyi tamamlamak için yeterli olmadığı yönündeki vurgudur. Diğer bir deyişle işlemeyi yeniden uyarmak için değişik ek stratejiler ve ileri EMDR prosedürleri kullanmak süreci tekrar aktifleştirebilir.

Göz hareketini değiştirme: Danışanın tepkisi iki göz hareketinden sonra aynı kalırsa danışman yatay düzlemde yavaş yavaş aşağı ve yukarı veya çapraz hareket eden göz hareketlerinin yönünü uzunluğunu, hızını ya da yüksekliğini değiştirmelidir. Ya da göz hareketinden dokunuşa veya sese geçilebilir. Değişikliklerin kombinasyonu süreçten sağlanabilecek en büyük faydanın sağlanması için destek olacaktır.

Beden duyumuna odaklanma: Olay anında deneyimlenen duygulanım ya da bedensel duyumların bir dışı vurumu olabilmektedir. Danışmanlar danışanlardan görüntü ve düşünceleri bırakıp öncelikle bedenlerine odaklanmalarını, birden çok duyum bildirdiği takdirde yoğun duyuma odaklanması istenmektedir. Danışan özellikle çene ya da boğazda gerginlik hissediyorsa danışman danışanı içinden her ne söylemek geliyorsa bunu yüksek sesle söylemesi yönünde cesaretlendirmektedir. Kassal gerginlik, hareket etme ya da bir hareket yapma ihtiyacına işaret ediyorsa; örneğin danışan ellerini yumruk yapmış olarak devam ediyorsa karşıya doğru yumruk atmasıyla setler tekrarlanmaktadır.

Görsel ipuçları: Danışman danışandan anıyı orijinal hedeften daha rahatsız edici olan bir şey için taramasını istemektedir.

Sesler ve korkular: Yeniden işleme durduğu taktirde danışanlardan özellikle rahatsız olabilecek bir ses veya korku (delirme, güzel anıları kaybetme, danışmanla iletişimi kaybetme gibi) aramaları istenmektedir.

Rahatsızlık Verici konuşmalar/Diyalog: Anıyı işleme sürecinde olağan bir şekilde danışanın ortaya koyamadığı, danışanın aklına gelmeyen ve araştırılması gerekebilecek başka bir yönü olay sırasında gerçekleşen diyalogtur.

İmge görünümü, eylemsizlik, hiyerarşi, görüntüyü yeniden yönlendirme, negatif kognisyona yönlendirme, olumlu bir ifade ekleme, negatif kognisyonu kontrol etme, hedefe geri dönme, besleyici anılar, engelleyici inançlar (kontrolümü yitiririm, kontrolü rahatça sağlamaya layık değilim) ek stratejilerden bazılarıdır.

Kognitif Müdahale Seçenekleri

Rahatsızlığı ileri derecede olan danışanlarla zor geçen seansları daha iyi ele almak için geliştirilmiştir. Tüm bilgiyi danışandan almak yerine belirli materyaller sunarak engellenmiş işlemeyi hızlı başlatmayı sağlamaktadır. Danışmanın danışana sorduğu bir soru ya da

söylediği kısa cümledir. Kısır döngü, zamanın tükenmesi, genelleme eksikliği, bilgi eksikliği ve aşırı duygusal sıkıntı baş gösterdiğinde bilişsel müdahale seçeneklerine başvurulmaktadır.

Yeni bilgi: Danışman eğitim ya da yeni bakış açısı yoluyla yeni bir bilgiyi danışanla paylaşmaktadır.

Kafam karıştı: Danışman doğru bilginin hali hazırda danışanda var olduğuna inanıyorsa, daha yetişkin ve uyumsal bir bakış açığa çıkarmak için kullanılır. “Kafam karıştı, 5 yaşındaki bir çocuk dövülmesine engel olabilmekte midir?”

Ya senin çocuğun olsaydı: “Eğer dövülen senin çocuğun olsaydı onun suçu mu olurdu”

Metafor/Analoji: Fabllar, fanteziler, tarih ve terapistin kendi hayat hikayesi aracılığıyla danışanın durumu ile paralellik kurulabilmektedir.

“-miş gibi yapalım”: Danışandan sorunun olası bir olumlu alternatifini zihninde canlandırmasını istemek, sıklıkla ikinci kazanç konuları ile beslenen korku ve kaygı duygularının açığa çıkmasına neden olabilmektedir. “Hadi onunla konuşuyormuşsun gibi yap. Eğer ona bir şey diyebilseydin ne derdin?”

Sokratik yöntem: Danışanı mantıklı sonuca yönlendirmek için bir dizi kolay cevaplanan soru kullanılmaktadır.

Aşama 5- Yerleştirme: Amaç danışanın hedef anıyla ilgili tanımlamış olduğu olumlu inancını vurgulamak ve kuvvetlendirmenin yanı sıra uyumsal anı ağları çerçevesinde anının bütünleşmesini sağlamaktır. Bu aşama danışanın, olumlu terapötik etki için oldukça önemli olan, olumlu öz değerlendirmenin gücüne odaklanmaktadır (Oren ve Solomon, 2012).

Yerleştirme aşamasına geçilmesinin temel kriteri hedef anı/resim/olaya ilişkin SUD’ın 0 veya 1’e düşmesidir. Olumlu inanç geçerlik açısından danışanla birlikte kontrol edilmektedir. En uygun olumlu inanç danışanın değerlendirme aşamasında belirlediği ya da başarılı setler esnasında aniden ortaya çıkan inanç olabileceği gibi, SUD 0/1’e düştükten sonra yeni belirlediği bir inanç da olabilmektedir. Diğer bir deyişle üçüncü aşamada seçilmiş olan olumlu inanç yenisiyle değiştirilebilmektedir (Greenwald, 2007).

Ardından danışan aynı anda hem hedef anıya hem de olumlu inancına odaklanması yönünde cesaretlendirilir. Setlere danışan yeni bir olumlu çağrışım ya da duygu rapor edene kadar uygulanır ve VOC 7 olana kadar olumlu inanç yerleştirilmeye devam edilir (Rogers ve Silver, 2002).

Olumsuz anılar, düşünceler, duygu ve beden duyuları ardı ardına gelen setlerle daha az rahatsız edici olup, SUD puanını düşürürken, olumlu görüntüler, düşünce, duygu ve beden duyuları daha etkili olarak, VOC puanını yükseltmektedir (Shapiro, 2001).

Danışanın oturum sonunda hedefle arasında ne kadar mesafe kaldığını belirlenmesinde ve seansı tamamlamak için başka nelerin yapılması gerektiğini belirlemek açısından VOC puanı belirleyicidir. Örneğin eğer SUD düşmüş olmakla birlikte eğer VOC iki setten sonra hala 7'den düşük ise, psikolojik danışman danışana, kendisi için uygun VOC seviyesini sormaktadır. Örneğin danışan VOC'ü 7 olarak belirleyemediğini, 7'yi aşırılık olarak gördüğünü söyleyebilmektedir. Bunlar zararsız ifadeler, uygun inançlardır, patolojiyi göstermez; sonuç olarak EMDR'nin bir sonraki aşamasına geçilmektedir (Shapiro, 2001).

Yerleştirme ve olumlu inancı güçlendirme evresi EMDR sürecinin 8 evresinin içinde yerleştirme ve olumlu inancı yerleştirme en önemli bileşenlerdendir. Olumsuz inancın çok yoğun varlığı, travmatik anının, danışanın hayatında ne kadar kuvvetli bir şekilde yer aldığı ve uyumsal çerçevede henüz yeterince işlenmediğinin kanıtıdır (Shapiro, 2005).

Aşama 6- Beden Tarama Aşaması: Uyumsal bilgi işleme süreci işlevsel olmayan materyalin, fiziksel gerilim olarak kendini gösterebileceğini varsaymaktadır. Bu sebeple sürecin altıncı aşaması hızlandırılmış yeniden işlemeyi içeren beden gerginliğine odaklanılmaktadır. Amaç artakalan beden duyuları tespit edip, çözüme ulaştırmaktır (Oren ve Solomon, 2012). SUD 0 (ekolojik geçerlik 1) ve VOC 7 (ekolojik geçerlik 6) olduğunda beden tarama aşamasına geçilmektedir (Wanders, Serra ve Jongh, 2008).

İşlevsel olmayan şekilde depolanmış olan malzeme genelde fiziksel duyular şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu aşamanın amacı hedef anı ile ilişkili olarak geriye kalan bedensel duyuları kontrol ederek yeniden işleme tamamlanır. Danışandan gözlerini kapatarak anıyı, olumlu inancı düşünmesi, ardından dikkatini başından başlayarak bedeninde aşağıya doğru yönlendirmesi ve son olarak bedeninin herhangi bir noktasında herhangi bir gerginlik, sıkıntı ya da tuhaf bir duyumun olup olmadığına bakması ve geri bildirim vermesi istenir (Greenwald, 2007).

Tüm olumsuz duyular göz hareketleri ile işlenir ve olumlu duyular güçlendirilir. İşlevsel olmayan bilgi ile bağlantılı duyular ortadan kalkmalıdır. Yeni çağrışımlar ortaya çıktığı takdirde, bitene kadar yeniden işlenmelidir. Seçilmiş olan hedef/olay/anının yeniden işlenmesi beden tarama tüm olumsuz duyulardan arınana kadar tamamlanmış olarak görülmemelidir (Shapiro, 2001/2016).

Aşama 7- Kapanış: Amaç, oturumları tamamlamada veya iki EMDR oturumu arasında, danışanın denge durumuna gelmesini sağlamaktır. Danışanı olumlu bir ruh halinde bırakıp, evine güvenle dönebilmesini sağlayan uygun yönergelerle seansı bitirmeye daima zaman ayırmalıdır. Seansın bitmesine sadece birkaç dakika kala yeni bir kanal hedeflenmemeli ve beden taraması yapılmamalıdır. Özellikle eğer süreç tamamlanmamışsa,

kapanış öz-kontrol, rahatlama, yatıştırıcı yöntemlerinden biri ile yapılmaktadır. (Shapiro, 2007).

Danışan oturumlar arasında meydana gelmesi olası rahatsız edici anılar, düşünceler, duygular ve duyuları içeren durumlar için hazırlanmalı ve tüm bunların işlemenin devam ettiğinin kanıtı olduğunu ve bunu olumlu bir işaret sayması yönünde cesaretlendirilmelidir. Bilgi vermek oluşabilecek rahatsızlıklar karşısında dengesini sürdürebilmesini ihtimalini arttırmaktadır. Bilgi işleme devam ettiği süreçte olumsuz anıların diğer anıları uyarmasıyla domino taşı etkisi ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlarda da öz kontrol yöntemini kullanması hatırlatılmaktadır (Greenwald, 2007).

Danışanın ev ödevlerine karşı tutumunun olumlu olması halinde, danışandan olumsuz düşüncelerin, durumların, rüyaların ve anıların bir kaydını tutması istenmektedir. Danışanın bunları yazıyor olması sadece kendini bilişsel olarak duygusal rahatsızlıktan uzaklaştırmasını sağlamakla kalmaz aynı zamanda bir sonraki oturumda psikolojik danışmana doğru aktarım yapmasına olanak vermektedir. Ayrıca bir sonraki seanstaki hedef anı veya düşünce hedeflenmiş olmaktadır. Danışan kaydı tuttukten sonra öz kontrol tekniklerinden birini kullanmaktadır (Shapiro, 2005; 2007).

Aşama 8- Yeniden Değerlendirme: Her seansın başında uygulanan yeniden değerlendirme aşamasıyla, danışanın daha önceki seanslarda işlenmiş olan hedef anı/olay/resme tekrar odaklanması istenerek, gerçekleştirilen tedavinin etkilerinin devam edip etmediği irdelenmektedir. Amaç EMDR sürecinin etkilerini değerlendirmek ve zaman içerisinde kapsamlı bir işleme yapıldığından emin olmaktır. Önceki oturumdan itibaren meydana gelen değişim, güncel tetikleyicilere tepkiler, yeni düşünce, farkındalık ya da bilgiler, rüyalar irdelenir ve değerlendirilir (Grand, 2005).

Bu aşama sürecin bundan sonra nereye gideceğini belirlemektedir. Hasta geçmişteki anısı ile ilgili bir sıkıntı bildirmemekle birlikte günlük yaşantısında yoğun duygular yaşıyorsa, benzer olaylar ya da olumsuz bilişini harekete geçirecek sıkıntıları varsa, bu tetikleyicilerin çalışılması gereklidir (Shapiro, 2007).

Tablo 1*EMDR'nin 8 aşamasının gözden geçirilmesi*

AŞAMA	AMAÇ	YÖNTEMLER
Öykü alma	Geçmiş hakkında bilgi alma EMDR tedavisi için uygunluğu belirleme Danışanın yaşamındaki olumlu ve olumsuz olaylardan hedef anıları belirleme	Standart öykü alma formları ve psikometrik tanılama Kriter ve kaynakları gözden geçirme Patoloji için zemin oluşturan geçmiş olaylar, mevcut tetikleyiciler, gelecek ihtiyaçları sorgulama
Hazırlık	EMDR için uygun danışanları sürece hazırlama Denge ve Olumlu duygulara ulaşımı arttırmak	Semptomlarla ilgili danışanı bilgilendirmek Kendine hakim olma ve öz kontrolü ve dengeyi geliştirecek metaforlar ve teknikler hakkında bilgi verme
Değerlendirme	Anının birincil tetikleyicilerini uyararak, EMDR süreci için belirlenen hedefe ulaşma	Hedef anıya ilişkin görüntüyü, şu anda sahip olunan olumsuz inancı, arzu edilen olumlu inancı, şimdiki duyguyu, bedensel duyumu ve temel ölçümleri (VOC, SUD) alma
Duyarsızlaştırma	Deneyimleri uyumsal bir çözüme (SUD 0/1) ulaşacak şekilde işleme Anıların tam olarak özümsebilmesi için tüm kanalları bütünüyle işleme Olumlu deneyimler için şablonları bir araya getirme	İçgörünün, duyguların, bedensel duyuların ve diğer anıların spontan bir şekilde ortaya çıkmasına izin veren standart EMDR protokollerini kullanma Engellenmiş işlemeyi açmak için “bilişsel müdahale” kullanma
Yerleştirme	VOC seviyesini yükseltmek İlişkili anılar arasında genelleme yapılmasını arttırma	En iyi olumlu inancı belirleme (birinci veya sonradan ortadan çıkan) Arzu edilen olumlu inancın geçerliliğini VOC'de 7 puana yükseltme
Beden tarama	Hedefle ilişkili arda kalan herhangi bir rahatsızlık varsa onun işlemlerini tamamlanır	Kalan bedensel duyulara odaklanma ve işleme
Kapanış	Danışanın bir EMDR seansının sonunda ve seanslar arasında denge durumunda kalmasını sağlama	Gerekirse öz kontrol tekniklerini kullanmak Oturumlar arasında olabilecekler hakkında bilgi verme ve davranış kayıtların tutulması konusunda yönlendirme
Yeniden değerlendirme	Tedavi etkilerinin değerlendirilmesi Üzerinden zaman geçtikten sonra da kapsamlı işlemin yapıldığından emin olma	Son seanstan beri açığa çıkanları belirleme Son seansta işlemesi yarım kalan anıya ulaşma Daha geniş sosyal sistem içinde bütünleşmeyi sağlama

2.3.3. Yapılan Araştırmalar:

2.3.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar: TSSB tanılı, yaşları 6-16 arasında değişen, 17 çocuğa 8 haftalık bir EMDR terapisi uygulayan Ahmad, Larsson ve Sundelin-Wahlsten (2007), TSSB tanılı 16 çocuk ile de kontrol grubu oluşturmuşlardır. Araştırmalarının sonucunda EMDR terapisi alan grubun kontrol grubuna göre TSSB ilişkin puanlarında anlamlı bir düşüş olduğunu rapor etmişlerdir.

Kim vd., (2008) majör depresif bozukluğu olan 2 ergenle ile yürüttükleri çalışmalarında, stresli yaşam olaylarının ele alınmasını amaçlayan yedi seans EMDR uygulamışlardır. Tedavi sonrası depresif belirtilerinde tamamen düzelmeye görülen ergenlerin iki ve üç aylık takiplerinde de iyileşme düzeylerinin kalıcı olduğuna değinilmiştir.

Pasalic, (2021) tarafından davranış problemleri ve düşük öz saygı şikayeti ile gelen 17 yaşındaki lise öğrencisi ile 5 oturum EMDR yapılmıştır. Araştırmacı rossenberg öz saygı ölçeğinden alınan puanın anlamlı derecede yükseldiğini, aile ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler göz önüne alındığında da davranış problemlerinin azaldığını rapor etmiştir. Söz konusu iyileşme 8 ay sonra yapılan izleme oturumunda da devam etmiştir.

Travmanın problemleri davranışın ortaya çıkışı ve devam etmesiyle ilişkili olduğunu düşünen Soberman, Greenwald ve Rule (2002) ise, araştırma raporlarında EMDR'nin 10-16 yaş arası erkek çocuklarla EMDR'nin kullanılarak davranış problemlerini azaltabileceğine değinmişlerdir. .

Tekli travmaya sahip, 1-18 yaş aralığındaki 36 çocuk ve ergenle EMDR'nin etkililiğini araştıran Hensel (2009), yaşı 4'ten az olan çocuklar üzerinde de EMDR oturumlarından fayda sağladıklarını bildirmişlerdir.

Wanders, Serra ve Jongh (2008) davranış problemleri yaşamakta olup, yaşlarının ortalaması 10. 4 olan, 26 çocuğa 4 oturum şeklinde EMDR ya da BDT uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, her iki uygulamanın da çocukların davranışsal ve öz-saygı problemleri üzerinde önemle pozitif etkiler yarattığını, uygulamaların etkililiğinin arasındaki farklar çok büyük olmamakla birlikte, EMDR uygulanmış olan çocukların, BDT alanlara oranla öz saygı düzeylerinin daha fazla arttığı belirtilmiştir.

Jaberghaderi ve diğerleri, (2004) yaşları 12-13 arasında değişen, cinsel istismara uğramış İranlı kızlardan oluşan katılımcı grubu ile 12 oturumdan oluşan EMDR ve bilişsel davranışçı terapiyi karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda her iki terapinin de travma sonrası stres belirtileri üzerinde büyük, davranış sorunları üzerinde orta dereceli bir etkiye sahip olduğu, BDT ve EMDR'nin kızları cinsel istismarın etkilerinden kurtulmalarına

yardımcı olabileceğini ve yapılandırılmış travma terapilerinin İran'daki çocuklar üzerinde uygulanabildiğini rapor edilmiştir.

Cook-Vienot ve Taylor (2012), yaptıkları çalışmada sınav kaygısı yüksek olan 30 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada EMDR'nin sınav kaygısını önemli ölçüde azalttığını ve EMDR'nin Biofeedback ve Stres İnokülasyon Eğitimi'nden daha iyi performans gösterdiğini rapor etmişlerdir.

2.3.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar: Kavakçı, Yıldırım ve Kuğu (2010)'da çalışmalarında travma sonrası stres bozukluğu ve sınav kaygısı yaşayan lise 3. Sınıf öğrencisi bir danışanı ele almışlardır. Trafik kazası ile ilgili rahatsız edici anılar iki oturum çalışıldıktan sonra, sınav kaygısına ilişkin anılar ele alarak üç oturum daha devam edilmiştir. TSSB ve sınav kaygısı belirtilerinin yapılan beş oturumun ardından azaldığı ve bir yıl sonra yapılan takip görüşmesinde de belirgin sıkıntılarının olmadığı rapor edilmiştir. Araştırma aşamasında herhangi bir ölçme aracının kullanılmamış olması dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

Sınav kaygısını azaltmada EMDR uygulamasının etkililiği inceleyen Gençtürk (2019), 12. sınıf ve mezun lise öğrencileri ile ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak deney grubuna yönelik 90 dakikadan oluşan 4 oturumlu EMDR uygulaması gerçekleştirmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri ile son test ölçümleri yapılan deney grubunun ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı derecede düşüş olduğu belirtilmiştir.

Karadağ (2020), cinsel istismar mağduru 13 kız ergen (14-17 Yaş) ile 3 oturumlu grup EMDR protokolü gerçekleştirmiştir. Oturumlar sonrasında ve izleme testlerinde TSSB ile depresyon belirtilerinde anlamlı bir azalma olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Karadağ, Gökçen ve Sarp (2019), EMDR'nin çocuk ve ergenlerde kaygı düzeyine etkisini inceledikleri araştırmalarında yaş ortalamaları 15 olan, 30 çocuk ve ergenle çalışmışlardır. Çocuk Travma Sonrası Stres Tepki İndeksi Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanterlerini terapiden önce ve terapinin tamamlanmasından 6 hafta sonra tekrar uygulamışlar ve oturum EMDR uygulamışlardır. Sonuç olarak, EMDR'nin TSSB'si olan çocuk ve ergenler için hem travma sonrası hem de kaygı belirti düzeyleri açısından etkili bir yöntem olduğunu araştırma sonuçlarına eklemişlerdir.

Kaan, Karayağmurlu ve Soylu (2020) araştırmalarından altı sene önce iki arkadaşının tacizine uğramış ve olaydan beş sene sonra kendisinde olayları tekrar hatırlama, kabus görme, keyif alamama gibi TSSB belirtileri ortaya çıkan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve sınırda mental kapasite tanılarıyla takip edilen 16 yaşında bir erkek olgunun, TSSB ve majör depresyon belirtilerini EMDR ile 90 dakikalık tek oturum ile ele almışlardır.

Ön test olarak uygulanan Travma Sonrası Stres bozukluğu ölçeği puanlarında, uygulamadan sonra düşüş olduğu rapor edilmiştir.

Korkmazlar-Oral ve Pamuk (2002), deprem sonrası yaşları 10-11 olan 16 çocuğu iki gruba ayırarak hepsine EMDR grup protokolü uyguladıkları bir saha çalışmasında, EMDR'nin etkili olduğu yönünde gözlemlerini belirtmişlerdir. Bu çalışma, afet sonrası çocukları iyileştirme amacı taşıyan ve araştırma metodolojisi içermeyen saha gözlem notlarından oluşmaktadır. Tüm EMDR uygulaması 3,5 saat içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Devrim ve Korkmazlar (2018) araştırmalarında soma maden kazasında babasını kaybeden 7 yaşındaki bir erkek çocukla ile bir oturum grup olarak bir oturum bireysel EMDR uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Sekiz setlik bir işleme sonrasında SUD puanının sıfır olduğu ve bir yıl sonraki izleme testinde de TSSB belirtilerinin tamamen azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Atasoy (2002) aleksitimik düzeyi yüksek 24 öğrenci (12 deney, 12 kontrol) ile yürüttüğü çalışmasında deney grubundaki 12 öğrenciye EMDR terapi oturumları uygulamıştır. Araştırma sonucundaki ön test son test sonuçlarında EMDR terapinin üniversite öğrencilerinin aleksitimik düzeylerinde önemli oranda azalma sağladığını bulmuştur.

Tutarel-Kışlak (2004) EMDR ve kas gevşetme işlem yollarının etkisini kaygı duyarlılığı tedavisinde, 19 üniversite öğrencisinin katılımıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada, korkma alt ölçek puanlarında anlamlı azalma görülmüş ve dört ay sonra yapılan takip oturumunda da duyarlılık daha da azalmıştır. Bulgular travmaya ilişkin veya belirli hallerde kaygı duyarlılığı yaşayan kişiler için, EMDR'nin etkili bir tedavi yolu olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Yapılan en yeni çalışma ise Yılmaz-Dinç (2021)'e aittir. Yılmaz - Dinç (2021)'in üniversite öğrencileri ile yürüttükleri araştırmasında psikolojik ihtiyaçlar ve alt boyutlarında, psikolojik sağlamlıkta, psikolojik iyi oluşta ve olumsuz beden duyumu boyutu hariç küçük 't' travmalarda EMDR odaklı çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu ve kalıcılığını iki 3 aylık izleme sonunda koruduğu gözlemlenmiştir.

Asarlı-Tokgöz, (2017) yaptığı derleme çalışmasında, deprem, sel, yangın gibi doğal afetler, trafik kazaları ve terör olayları gibi ülkemizde sıklıkla yaşanan durumlarla karşı karşıya kalmış bireyler için destek sağlamada EMDR'nin avantajlı hale geldiğini vurgulamıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, araştırma türleri sınıflandırmasında karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı ve daha sonra bu işlemlerin etkisinin incelendiği deneysel bir araştırmayken, genel araştırma türleri arasında ise belirli bir yöntem ya da uygulamanın bir ya da daha fazla sonucu etkilemesinin beklendiği müdahale araştırmaları sınıfına girmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Bu açıklamalar dikkate alındığında, bu çalışmada seçilen araştırma konusuna göre EMDR odaklı bireysel psikolojik danışmanın, sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini EMDR odaklı bireysel psikolojik danışma iken, bağımlı değişkeni Sınav Kaygısı Ölçeğinden alınan puanlar oluşturmaktadır.

Araştırmada ön-test, son-test ve izleme ölçümlü, deney-kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni; 3x3'lük split-plot faktöryel (karışık) desendir. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken vardır. Bunlardan biri deneysel işlem gruplarını (deney, plasebo ve kontrol grupları); diğeri ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) tanımlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2002). Araştırma deseni Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırma deseni

	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney	x	EMDR odaklı bireysel psikolojik danışma	x	x
Kontrol	x	-	x	x
Plasebo	x	Tütün Bağımlılığı, Alkol ve Madde bağımlılığı, Film (Forrest Gump)	x	x

Araştırma lise son sınıf öğrencilerinden oluşturulan üç gruba yürütülmüştür (deney, plasebo, kontrol). Deney grubuna araştırmacı tarafından EMDR uygulanmıştır. Plasebo grubuna plasebo etkinliği olarak sağlıklı yaşam, teknoloji bağımlılığı konularında bilgiler

verilmiş ve bir oturum film izletilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2016- 2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Silivri ilçesinde Anadolu lisesinde eğitimlerine devam eden 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 13 deney grubunda, 13 kontrol grubunda ve 13 plasebo grubun olmak üzere toplamda 39 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.1. Deney, Kontrol Ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması: Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen veya bağımlı değişkenle ilişkili olan ancak araştırmada etkisi test edilmeyecek olan, karıştırıcı/dışsal faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almanın iç ve dış geçerliliğin artmasına olumlu katkı sağlayacağı açıktır. Böylelikle sonuçlar, nedensellik bağlamında değerlendirilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bir deneysel çalışmada, dışsal değişkenlerin etkilerini en aza indirmek ya da kaldırmak için farklı yöntemler (seçkisizlik, dışsal değişkeni sabit tutmak, dışsal değişkeni çalışmaya dahil etmek, eşleştirme, kovaryans analizi) bulunmakla birlikte, bu çalışmada eşleştirme seçilmiş ve deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılarak, bu risk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Deneysel çalışmalarda iç geçerliği tehdit eden başka bir faktör ise katılımcılarda ya da araştırmacılarda deneysel koşullar hakkında oluşan beklentilerin araştırma sonuçlarını beklentiler yönünde etkileme olasılığıdır. Araştırmaya katılan katılımcıların deney için seçildiklerinin farkında olmaları, araştırmacının kendilerinden olumlu yönde davranış değişikliği beklediklerini varsaymaları ve bu beklenti doğrultusunda eğilim göstermeleri *Hawthorne Etkisi* olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada da tepkisellik ya da beklenti etkisi olarak da bilinen Hawthorne etkisini kontrol edebilmek için plasebo grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak olan katılımcıların belirlenmesi amacıyla 82 öğrenciye Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının belirlenmesi aşamasındaki en önemli kriter ise katılımcıların sınav kaygısı puanlarının yüksek olmasıdır. Sınav kaygısı ölçeği uygulanan tüm öğrencilerin puanları yukarıdan aşağıya doğru sıralanarak, en yüksek puandan başlayıp aşağıya doğru 39 öğrenci seçilmiştir. Söz konusu öğrenciler ve aileleri ile bir ön görüşme yapılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmişlerdir. Böylece katılımcıların gönüllü öğrencilerden oluşması sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler bölüm (Türkçe-Matematik, Fen-Matematik, Türkçe-Sosyal), cinsiyet açısından birbirine eşit olan 3 gruba ayrılmıştır (Tablo

7). Gruba ayırma işlemi planlı olarak yapılmış olmakla birlikte, hangi grubun deney, kontrol, plasebo grubu olacağı kura yöntemi ile belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (EK 1) : Araştırmada, katılımcıların kişisel durumları ile ilgili bilgileri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Bu formda, katılımcıların cinsiyetleri, sınıfları, yaşları vb. ile ilgili sorular yer almıştır.

3.3.2. Sınav Kaygısı Envanteri (Ske, EK2): SKE, Speilberger ve diğerleri tarafından 1979'da geliştirilmiş, Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sınav ve sınamayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçen bir kâğıt-kalem testi olup 10 yaş üzeri tüm öğrenci ve diğer bireylere uygulanabilir şekilde uyarlanmıştır.

Yaklaşık olarak 10 dakikada yanıtlanabilen test toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Sekiz maddeden oluşan, Kuruntu (Worry) ve 12 maddeden oluşan Duyuşsallık (Emotionality) olmak üzere iki alt boyutu içerir. Her madde için “Hemen Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Sık Sık” Ve “Hemen Her Zaman” olmak üzere dört seçenekli bir likert tipi ölçeği vardır. Üç türlü puan çıkarılır: Kuruntu, duyuşsallık ve tüm test puanı. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir. Kuruntu alt test puanları 8-32; Duyuşsallık alt test puanları 12-48 arasında değişebilir. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış, Türkçe SKE (Sınav Kaygısı Envanteri)'nin güvenirlik (Cronbach Alfa) katsayıları (0,93 ve 0,94) İngilizce formu kadar yüksek bulunmuştur (Öner, 1990)

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma uygulamalarının yapılacağı eğitim kurumundaki öğrencilere duyurular yapılmış, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin ve velilerinin araştırmacı ile irtibatı sağlanmıştır. Çalışmanın deney, plasebo ve kontrol gruplarını belirlemek için ulaşılan 82 öğrenciye ölçekler araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler ile tanışılmış, öğrencilere çalışmanın içeriği, süreci, zamanı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Bu ölçme araçlarının, öğrenciler tarafından dürüstçe yanıtlanmasını sağlamak için öğrenciler motive edilmiş ve bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Ayrıca her bir ölçme aracının nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, ölçeklerin üzerine yazılmıştır. Her bir uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Sınav kaygısı puanları yüksekten aşağı doğru sıralanarak 39 öğrenci ile çalışmaya katılıp katılmayacaklarına ilişkin ön görüşme yapılarak çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.4.1. Deneysel İşlemler: Araştırmanın uygulaması 2016/2017 eğitim ve öğretim yılı 3 Ekim 2016- 25 Kasım 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tarihler belirlenirken okul sınavları ve yüksek öğretime geçiş sınav tarihi dikkate alınmıştır. Öğrenciler yüksek öğrenime geçiş sınavına ise önce 12 Mart, ardından 10 Haziran tarihlerinde girmişlerdir.

Öğrencilerin sınavın birinci aşamasından sonra bir süre dinlenmek adına sınava ilişkin herşeye ara vermek isteme olasılıkları ve söz konusu aradan sonra bir sonraki sınava kadar da sınav haricinde herhangi başka bir konuya zaman ayırmak istemeyecekleri göz önüne alınarak araştırmanın birinci dönemde tamamlanması hedeflenmiş ve Ekim ve Kasım ayları seçilmiştir. Ekim ve Kasım aylarının seçilmesinin bir diğer nedeni ise izleme testini uygulayabilmek için zaman oluşturabilmektir.

3 Ekim- 7 Ekim tarihleri arasında, diğer bir deyişle uygulamalara başlamadan iki hafta önce tüm öğrencilere ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Sonraki hafta 10-14 Ekim tarihleri arasında, deney ve plasebo gruplarında yer alacak öğrencilerle ayrı ayrı toplantılar yapılmıştır.

Ölçek uygulandıktan 2 hafta sonra, 17 Ekim- 4 Kasım 2016 tarihleri arasında ise deney grubundaki öğrencilere bireysel olarak, 60-90 dk süren oturumlar halinde EMDR uygulanmıştır. Deney grubuyla paralel olarak, plasebo grubunda bulunan katılımcılarla plasebo niteliğinde bireysel olarak 3 oturumdan oluşan etkinlik gerçekleştirilmiştir. Plasebo ve deney grubunun çalışmaları bireysel olarak uygulanmıştır. Plasebo etkinliği olarak katılımcılara 60-90 dakikalık sağlıklı yaşam ve teknoloji bağımlılığı konularında bilgi verilmiş ve bir oturum film (Forrest Gump) izletilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. 21 Kasım- 25 Kasım 2016 tarih aralığında, uygulamalardan 2 hafta sonra sınav kaygısı ölçeği öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri 39 öğrencinin ön-test, son-test ve izleme ölçümü puanları üzerinden yapılmıştır. İzleme Testi ise uygulama bitiminden 2 ay sonra 16-20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.1. EMDR Uygulaması: EMDR uygulaması Davranış Bilimleri Enstitüsünden gerekli koşulları tamamlayarak EMDR 1. Düzey (Haziran, 2013) ve EMDR 2. Düzey (Ekim, 20213) eğitim ve süpervizyonlarını tamamlamış olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu sertifikaları alabilmek için gerekli olan koşullar aşağıdadır.

EMDR I. Düzey Eğitimine katılmak için, ruh sağlığı alanında eğitim veren üniversitelerin herhangi bir bölümünden mezun olmak, (Psikiyatrist, Psikolog, Psikolojik Danışman, Sosyal Hizmet Uzmanı, vb), en az iki yıldır danışan görüyor ve şu an halen meslekte aktif olmak gerekmektedir (Davranış Bilimleri Enstitüsü, 2022).

EMDR II. Düzey Eğitimine katılmak için, EMDR I. Düzey Eğitimi almış, sonrasında en az yirmi EMDR seansı yapmış ve iki günlük EMDR süpervizyonunu tamamlamış olmak gerekmektedir (Davranış Bilimleri Enstitüsü).

Araştırmacı gerekli olan koşulları sağlamış ve her iki sertifikayı da almıştır. Eğitime ilişkin araştırmacının sertifikaları ekte sunulmuştur (EK 3).

Bu çalışmada, 3 oturum, 60-90 dakikalık, EMDR uygulaması seansı yapılmıştır. Shapiro tarafından önerilen EMDR protokolü izlenmiştir. Oturumlar içinde aşağıda detaylı bir şekilde tarif edilen tüm sekiz aşama yer almaktadır (Shapiro, 2001). EMDR için uygun mesafe, pozisyon ve güvenilir bir ortam sağlanmıştır. EMDR için uygun mesafe öğrenci ve araştırmacı yüzleri birbirlerine dönük, tam karşı karşı olmayacak şekilde, aynı boy bir sandalye veya koltukta oturmalıdırlar. Öğrenci serbest çağrışım yöntemi ile işleme devam edeceği için uygulayıcı öğrencinin tam olarak karşısına değil, hafif yan tarafına oturmalı ve uygulama ortamının rahatsız edilmeyecek bir ortam olduğundan emin olunmalıdır.

1. Oturum

Birinci oturuma Güvenli Yer Oluşturma egzersizi ile başlanmıştır, ardından Hedef Sıralama Çalışma Kağıdı ile birlikte çalışılmaya devam edilmiştir. Danışanlardan sınav ile ilgili kendilerini en çok rahatsız eden, kaygı yaratan en kötü kısmını temsil eden resmi düşünceleri ve tasvir etmeleri istenmektedir. Resim bulamadıkları takdirde sınavı düşündüklerinde akıllarına ne geldiği sorulmuştur. Akabinde söz konusu resme uygun olan kendileri hakkındaki olumsuz inançları sorulur ve negatif kognisyon tespit edilmiştir. Eğer danışan olumsuz inanç belirlemede zorlanırsa inanç listesinden yararlanılmıştır (EK 6). Söz konusu resme odaklanıldığında hissettiği duygular ve beden duyuları tespit edilmiştir. Sonraki adımda geriye akış tekniği kullanılarak az önce belirlemiş olduğu olumsuz inancı veya duyguyu ilk yaşadığı dönemi hatırlayıp hatırlamadığı sorulmuştur.

Olumsuz inancına odaklandığında hatırladığı ilk olaydan bugüne kadar danışanı en çok rahatsız eden olayın hangisi olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili danışanın hatırladığı, üzerinde çalışmak istediği diğer travmatik anılar listelenir ve tümü için SUD belirlenmiştir. Şu an hangi durumlar, kişiler ve yerler içindeki bu olumsuz duygu ve düşünceleri tetiklediği ve her birinin SUD değeri belirlendikten sonra SUD değeri en yüksek anı ile çalışmaya başlanmış ve Çalışma Kağıdı'na geçilmiştir. Çalışma kağıdının özel açıklamalar bölümü danışana okunarak, ardından hedef sıralama kağıdında en yüksek SUD'a sahip olan anı hatırlatılır. Söz konusu resim ile ilgili resim, olumsuz inanç, olumlu inanç, VOC, Duygular, SUD, beden duyumu yeri belirlenir ve duyarsızlaştırma aşamasına geçilmiştir. Duyarsızlaştırma aşamasında başlangıçtaki resim, olumsuz inanç, duygu ve bedensel duyumu

akıllarında tutarken uygulayıcının vermekte olduğu çift yönlü uyarımı, parmak hareketlerini takip etmişlerdir. Her bir hızlı uyaran serisinin sonunda, katılımcılardan derin bir nefes almaları ve ne olduğu, akıllarına ne geldiği bildirmeleri istenmiştir. Rahatsız edici yeni bir materyal ortaya çıkmayana kadar göz hareketleri setleriyle işlemeye devam edilmiştir.

Danışan belli bir kanalın sonuna geldiğinde, diğer bir deyişle aklına ne geldiği sorulduğunda herhangi bir rahatsız edici materyal açığa çıkmazsa, SUD seviyesi kontrol edilmiştir. SUD seviyesi 0 veya 1 olduğunda yerleştirme aşamasına geçilmiştir. Yerleştirme aşaması istenilen olumlu inanç, orijinal resmin/anının birleştirilmesidir. Bu aşamada öğrencilere öncelikle sürecin başında belirledikleri olumlu inancın hala geçerli olup olmadığı, değiştirmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ardından olumlu inancın doğruluğuna ne kadar inandıkları, diğer bir deyişle VOC kontrol edilmiştir. Akabinde öğrencilerden olumcu inanca odaklanmaları istenmiş ve setler uygulanmıştır. Her setten sonra VOC kontrol edilmiştir. Öğrenci adaptif veriler sunmaya devam ettikçe setlere devam edilmiştir. 6 ya da 7 VOC derecesi ifade ettikten sonra da, etkiyi güçlendirmek için, daha da güçlenene kadar uyarım setleri uygulanmaya devam edilmiştir. Danışan 6 ya da aşağısında VOC belirtecek olursa, bu durumu engelleyen VOC'un yukarı çıkmasını engelleyen bir inançtan kaynaklanıp kaynaklanmadığına ve daha fazla işlemin gerekip gerekmediğine bakılmıştır. Bir sonraki aşama beden taramasıdır. Bu aşamada öğrencilerden pozitif kognisyonlarına odaklanarak, baştan aşağı bedenlerini kontrol etmeleri, herhangi bir gerginlik, sıkıntı ya da tuhaf bir duyumun olup olmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Herhangi bir duyum belirttikleri takdirde çift yönlü uyarım uygulanmıştır. Olumlu, rahat bir beden duyumu belirttikleri takdirde ise, bunu güçlendirmek için bilateral uyarım uygulanmıştır. Herhangi bir rahatsızlık belirttiklerinde, bu rahatsızlık tamamen ortadan kalkana kadar, yeniden işlemeye devam edilmiştir. Son aşamada ise kapanış aşamasıdır. Eğer SUD 0 Veya 1, VOC 6 Veya 7'ye yükselmişse bu tamamlanmış seanstır. Bu aşama da katılımcılara görüşmeden sonra da işlemin devam edebileceği, yeni farkındalıklar, düşünceler, anılar, bedensel duyumlar ve farklı rüyalar deneyimleyebilecekleri bilgisi verilmektedir. Bunların herhangi birinin olmayabileceği de eklenir. Fark ettikleri her şeyi not etmeleri, bir sonraki seansta o konularla ilgili konuşulabileceği eklenmiştir. Bu süreçte oturumun başında yapılmış olan güvenli yer egzersizini her gün birer kez ve sıkıntı yaratan durumlarda uygulamaları hatırlatılmıştır. Eğer SUD 0 veya 1 değil, VOC 6 veya 7'ye düşmemişse bu tamamlanmamış seans olarak kabul edilmiştir. Bu durumda amaç danışanı onaylamak, neyi başardıklarını bildirmek ve seans odasından ayrılmadan önce danışanlar yeterli şekilde bilgilendirilmişlerdir. Danışana artık durulması gerektiği ve nedeni açıklanmıştır. Olumlu inanç yerleştirilmesi ve beden taraması

yapılmamıştır. Bir koruma/sonlandırma egzersizi olarak güvenli yer egzersizi yapılmıştır. Ardından çalışma kağıdından tamamlama: deneyimi sorgulama başlığı okunarak oturum sonlandırılır.

2. Oturum

İkinci oturuma iki oturum arasında neler olduğu, danışanın neler hissettiği irdelenerek başlanmıştır. Ardından birinci oturumda eğer tamamlanmış seans söz konusu de kontrol amacıyla birinci oturumda çalışılan hedef anının SUD ve VOC seviyesi kontrolleri yapılmıştır. Eğer söz konusu puanlar istenen seviyede ise hedef çalışma kağıdından SUD puanı en yüksek ikinci anıya geçilmiştir. Bu aşamada danışan başka bir anı hatırladığını onunla çalışmak istediğini belirtirse söz konusu anı çalışılmıştır. Bunun için Ek 7’de bulunan çalışma kağıdından faydalanılmaya devam edilmiştir. Çözülen her anıdan sonra SUD seviyesi beklenen değer inmişse, diğer anıya geçilerek süreç devam etmiştir. Birinci oturumda eğer tamamlanmamış seans söz konusu ise bir önceki oturum hatırlatılarak kalınan yerden devam edilmiştir.

3. Oturum

2 oturum EMDR işlemesi yapıldıktan sonra üçüncü oturumda önce kaynak yerleştirme ve ardından gelecek şablonu oluşturma yapılmıştır.

Kaynak yerleştirme çalışmasından danışandan sınav kaygısına ilişkin güncel bir zorluğa veya bloke eden bir inanca odaklanmaları istenmiştir. Problemlerle daha etkili başa çıkmak için danışanın hangi kaynak veya kaynaklara ihtiyacı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Danışandan önce daha önce bu kaynağa sahip olduğu bir anısını bulması istenmiştir. Danışanın böyle bir anısı yoksa bu kaynağa sahip olduğunu bildiği bir kişiyi düşünmesi ve bu kaynağın net olduğu bir anıyı bulması istenmiştir. Danışan bulamadığı takdirde kaynağı temsil eden doğa, sanat, müzik, din, rüya, film kahramanı, kitap belirlemesi istenmiştir. Danışan ilgili duyu ve duyularla anıyı tanımlamıştır. Yaklaşık on setlik kısa bir set uygulanarak tepki nötr veya olumlu ise bir sonraki sayfayla devam edilmiştir, tepki olumsuz ise danışandan başka bir anı bulması istenmiştir. Ardından danışan anıya uygun hatırlatıcı bir sözcük belirlemiştir. Danışan anıya, hatırlatıcı sözcüğe, duygulara ve duyulara odaklanarak tekrar on setlik göz hareketleri uygulanmıştır. Tepki nötr veya olumlu ise –terapist nötr veya olumlu ise setler uygulanmaya devam edilmiştir. Tepki olumsuz ise başka bir anı bulması istenmiştir.

Gelecek Şablonu için öğrenciyle birlikte sınav gecesinden başlayarak sınav gününü tüm detaylarıyla anlatan, sınav günü üzerine ne giyeceği, kahvaltıda ne yiyeceği, sabah duş alıp almayacağı, onu sınav yerine kimin bırakacağı gibi ayrıntılarla bir metin yazılmıştır.

Danışana o gün kaynağını da yanına aldığı hatırlatılmıştır. Metin daha sonra öğrenciye okunurken, danışan da zihninde bu senaryoyu çekmeye başlaması sağlanmıştır. Danışan mümkün olduğunca yorumdan uzak ve nötr bir senaryo okunmuştur. Bu okuma sırasında çift yönlü uyaran kullanımına devam edilmemiştir. Danışan zihninde bu senaryonun filmini çekerken herhangi bir noktada olumsuz bir duygu, düşünce, anı, sahne veya beden duyumu gelirse elini kaldırmış, süreç durdurulmuş ve göz hareketleri ile bu rahatsızlık işlenmiştir. Ortadan kalktığında durulmuş ve senaryo baştan okunmaya başlanmıştır. Film hiçbir rahatsızlık olmadan bittiğinde çalışma tamamlanmıştır.

Örnek senaryo: Bir gece öncesinden kıyafetlerini hazırladın. Üzerine tişört giyeceksin. Üzerine bir kat hırka ve belki baharlık bir ceket alacaksın. Terledikçe kat kat çıkartabileceksin. Altına ne giymek istersin? Eşofmanını giyiyorsun. Çorabın hazır. Sınav günü giyeceğin spor ayakkabıların da hazır. Sınava giriş belgeni hazırladın. Gece uyumakta zorluk çekebilirsin, bu normal, vücut bir gece uykusuzluğu tolere edebilir. Ve uykuya dalıyorsun. Sabah annen seni uyandırıyor. Annen heyecanlı. Kaygılı cümleler kurabilir. Kalkıyorsun. Ayağın yere basıyor. O sırada zırhlaniyorsun. Bakıyorsun evde baban gayet soğukkanlı, her zamanki gibi. Okulda herkes heyecanlı. Ama sen sanki uzaydan gelmiş gibisin. Senin zırhın var. Gülümsüyorsun. Ve kimsenin heyecanından etkilenmiyorsun. Mutfaktan kokular geliyor, kahvaltı hazır. Keyfin yerinde. Yavaş yavaş kaygılanabilirsin. Fark et kaygını. Kaygın zırhın üzerinden akıp gitsin. Ilık çayını içiyorsun, kahvaltıdan sonra giyinmeye başlıyorsun. Tuvalete gidiyorsun evden çıkmadan önce, tuvaletin olmasa bile git. Anne ve babanla birlikte yola koyuluyorsun. Telefon edenler olabilir, kaygılı olanlar olabilir. Bütün kaygılar zırhına çarpıp akıp gidiyor. Okula geldiniz. Ağlayanlar, stresli olanlar ama zırhın seni koruyor. Ailenden ayrılıp sınıfını buluyorsun. Eğer vaktin varsa tekrar tuvalete tekrar gir. Olmasa bile git. Burundan nefes al, ağızdan ver. Kasları gevşet. Sınav anında bütün sesleri kısabileceğin düğme var. Sınav anında örneğin öğretmenin topuklu ayakkabı giymiş, ama sen zaten bütün sesleri kısmıştın. Soru kitapçıkları dağıtılıyor. Suya dalar gibi sınava başlıyorsun. Sınav aralarında kimseyle konuşmuyorsun. Kimseyle sınav hakkında konuşmuyorsun. Sınav sonuna geldin, rahatsın, yavaşça cevap kağıdını teslim ediyorsun, huzurla ayrılıyorsun.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan EMDR odaklı bireysel psikolojik danışmanın, bağımlı değişken olan sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada deney, plasebo ve kontrol grupları olmak üzere üç grup bulunmaktadır.

Elde edilen veriler, Shapiro-Wilk normallik testine tabi tutulmuş ve veri setinin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön Test Toplam Puan	,193	39	,001	,886	9	,001*
Son Test Toplam Puan	,316	39	,000	,767	9	,000*
İzleme Toplam Puanı	,319	39	,000	,743	9	,000*

Gruplar belirlendikten sonra verilerin dağılımının normal olmadığını görülmesi sebebiyle, oluşturulan grupların ön test sonuçları Kruskal-Wallis testi aracılığıyla karşılaştırılmış, grupların toplam puan ortalamaları arasında fark bulunmaması sebebiyle çalışmaya devam edilmiştir (Tablo 4)

Tablo 4

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön test toplam puanlarının karşılaştırılması

Chi-Square	2,209
df	2
Asymp. Sig.	,331

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön test sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonucunda grupların toplam puan sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2) = 2.209, p = .331$) (Tablo 4).

Bununla beraber; ön, son ve izleme testlerinden alınan toplam puanların arasındaki farkın gruplar bazında ölçülmesi amacıyla parametrik olmayan testlerden Friedman testi kullanılmış, post-hoc testi olarak ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tercih edilmiştir. Çalışmanın Cronbach Alpha değerleri ön test, son test ve izleme testleri için sırasıyla 0.790, 0.978 ve 0.978 olarak gözlemlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5*Güvenirlilik analizleri*

	Cronbach's Alpha Based on		
	Cronbach's Alpha	Standardized Items^a	N of Items
Ön Test	,790	,788	20
Son Test	,978	,976	20
İzleme Testi	,978	,976	20

Sınav Kaygısı Envanteri'nin yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır.

Öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,883 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu görülmüştür. Değerin 0.80'den büyük olması sebebiyle veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Her bir madde için hesaplanan KMO değerleri de en düşük 0,820 olarak bulunmuş ve örneklemin yeterli olduğunu doğrulanmıştır. Ayrıca Barlett Testi sonucunda $\chi^2(190)=223,169$; $p<0,05$ olarak bulunmuş ve bu bulgu maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda, 10 maddeden oluşan SKE'nin 2 alt boyutlu (faktörlü) bir yapıdan oluştuğu ve bu 2 faktörün toplam varyansın %75,22'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre SKE'nin geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alt boyutlardan ilki varyansın %48,81'ini, ikincisi ise %26,41'ini açıklamaktadır. Tablo 6'da maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir. Alt boyutlardan ilki 13 maddeden, ikincisi 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri en düşük 0,45 olarak tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi, kullanılan ölçeğin alt boyutlarının ikiye düşürüldüğü takdirde, faktör yükleri bakımından en sağlıklı sonuca ulaşıldığını göstermektedir. Benzer şekilde, çalışmanın orijinal geçerlik çalışmaları da ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğunu desteklemektedir (Öner, 1990). Bu bakımdan, iki alt boyuttan oluşan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirildiğinde de sonuçlar da değişiklik görülmemektedir.

Tablo 6*Sınav kaygısı envanteri faktör analizi bulguları (gruplanmış)*

FAKTÖRLER VE FAKTÖR YÜKLERİ		
MADDE	I	II
1	,73	
2		,68
3	,51	
4		,69
5	,75	
6	,61	
7	,53	
8		,45
9	,62	
10		,88
11		,51
12	,55	
13	,66	
14	,47	
15	,56	
16	,46	
17		,68
18	,48	
19	,49	
20		,52
Açıklanan Varyans	%48,81	%26,41
Toplam Açıklanan Varyans	%75,22	

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler

Çalışma grubunun sosyo-demografik dağılımını belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”na deney, kontrol ve plasebo gruplarının verdiği yanıtların yüzdesel Tablo 7’de yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen veriler cinsiyet bağlamında gözden geçirildiğinde katılımcıların 18’i kız (%46,15) ve 21’inin erkek (53,85) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar bölümlerine göre değerlendirildiklerinde Türkçe- matematik ve fen- matematik bölümüne giden katılımcı sayısının 15 (%36,46), sözel bölüme giden katılımcı sayısının ise 9 (%23,07) olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun algıladığı aile gelir durumu açısından inceleme yapıldığında katılımcıların 6’sı (15,38) gelirlerini düşük olarak, 21’i (53,84) orta düzey olarak, 12’si (30,76) yüksek olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar algıladıkları okul başarıları açısından ele alındığında 22 katılımcı (56,41) okul başarılarını iyi olarak algılamak, 15 katılımcı ise (38,46) okul başarılarını çok iyi olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda deney, kontrol ve plasebo gruplarının üçünde de 13 katılımcının 10’u (%76,92) üniversite sınavı için özel ders desteği aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7*Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan katılımcıların demografik özellikleri*

		DENEY		KONTROL		PLASEBO	
		N	%	N	%	N	%
Doğum yılı	1999	7	53,85	6	46,15	7	53,85
	2000	6	46,15	7	53,85	6	46,15
Cinsiyeti	Erkek	6	46,15	6	46,15	6	46,15
	Kadın	7	53,85	7	53,85	7	53,85
Bölümü	Türkçe -Matematik	5	38,46	5	38,46	5	38,46
	Fen - Matematik	5	38,46	5	38,46	5	38,46
	Sözel	3	23,07	3	23,07	3	23,07
Çocuğa göre aile gelir durumu	Düşük	2	15,38	2	15,38	2	15,38
	Orta	5	38,46	8	61,54	8	61,54
	Yüksek	6	46,15	3	23,07	3	23,07
Anne eğitim	Okur-Yazar değil	0		0		0	
	Okur-Yazar	0		0		0	
	İlkokul	1	7,69	1	7,69	1	7,69
	Ortaokul	3	23,07	3	23,07	2	15,38
	Lise	5	38,46	5	38,46	4	30,77
	Üniversite	4	30,77	4	30,77	6	46,15
Baba eğitim	Okur-Yazar değil	0		0		0	
	Okur-Yazar	0		0		0	
	İlkokul	0		0		0	
	Ortaokul	6	46,15	3	23,07	0	
	Lise	4	30,77	6	46,15	5	38,46
	Üniversite	3	23,07	4	30,77	8	61,54
Çocuğa göre okul başarısı	Düşük	0		0		0	
	Orta	0		0		2	15,38
	İyi	8	61,54	8	61,54	6	46,15
	Çok iyi	5	38,46	5	38,46	5	38,46
Çocuğa göre annenin tutumu	İçten, sevgi dolu ve anlayışlı	6	46,15	7	53,85	10	76,92
	Soğuk, sevgisiz ve ilgisiz	0		0		0	
	Otoriter, kuralcı	7	53,85	6	46,15	3	23,07
Çocuğa göre babanın tutumu	İçten, sevgi dolu ve anlayışlı	7	53,85	4	30,77	4	30,77
	Soğuk, sevgisiz ve ilgisiz	0		0		0	
	Otoriter, kuralcı	6	46,15	9	69,23	9	69,23
Çocuğun üniversite sınavı için özel ders alma durumu	Evet	10	76,92	10	76,92	10	76,92
	Hayır	3	23,07	3	23,07	3	23,07
Babanın çalışma durumu	İşçi	5	38,46	2	15,38	3	23,07
	Memur	3	23,07	6	46,15	5	38,46
	Esnaf	4	30,77	1	7,69	2	15,38
	Diğer	1	7,69	4	30,77	3	23,07
Annenin çalışma durumu	Ev hanımı	4	30,77	3	23,07	5	38,46
	İşçi	5	38,46	2	15,38	3	23,07
	Memur	2	15,38	5	38,46	3	23,07
	Esnaf	0		1	7,69	0	
	Diğer	2	15,38	2	15,38	2	15,38
	Toplam	13	100	13	100	13	100

4.2. Deney Grubu, Kontrol Grubu ve Plasebo Grubunda Bulunan Lise Öğrencilerinin Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Sınav Kaygısı Puanların Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Tablo 8

Tüm grupların toplam puanlarına dair açıklayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test Toplam Puan	39	69,667	2,548	61,00	74,00
Son Test Toplam Puan	39	58,359	16,869	25,00	75,00
İzleme Toplam Puanı	39	57,211	17,798	26,00	74,00

Katılımcıların grup farkı gözetmeksizin ön, son ve izleme testinden aldıkları toplam puanlara ait açıklayıcı istatistik değerleri karşılaştırıldığında ön testten alınan toplam puanın (69.667 ± 2.548), son testten alınan toplam puan (58.359 ± 16.869) ve izleme testi toplam puanından (57.211 ± 17.798) yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu farklılığın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen Friedman testi (Tablo 9), grup ortalamaları arasında 0.05 önem düzeyinde farklılık bulunduğunu işaret etmektedir ($\chi^2(2)=9.165$, $p=0.010$).

Tablo 9

Tüm grupların toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması

N	39
Chi-Square	9,165
df	2
Asymp. Sig.	,010*

4.3. Deney Grubu, Kontrol Grubu ve Plasebo Grubundaki Üniversite Öğrencilerinin Ön Test-Son Test, Ön Test-İzleme Testi ve Son Test-İzleme Testleri Sınav Kaygısı Puanlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

4.3.1. Deney Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 10

Deney grubu toplam puanlarına dair açıklayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test Toplam Puan	13	69,308	1,974	66,00	72,00
Son Test Toplam Puan	13	35,384	4,976	25,00	42,00
İzleme Toplam Puanı	13	33,231	3,632	26,00	38,00

Deney grubunun toplam puanları karşılaştırıldığında, ön testten alınan toplam puanın (69.308 ± 1.974), son testten alınan toplam puan (35.384 ± 4.976) ve izleme testi toplam puanından (33.231 ± 3.632) yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 10). Bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla gerçekleştirilen Friedman testi sonucunda (Tablo 11), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(2)=20.039$, $p=0.000$).

Tablo 11

Deney grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması

N	13
Chi-Square	20,039
df	2
Asymp. Sig.	,000*

Friedman testi sonucunda elde edilen sonucun, deney grubu ile gerçekleştirilen hangi testler arasındaki farktan kaynaklandığının anlaşılması amacıyla post-hoc testi yapılmasına karar verilmiş, bunun için Wilcoxon İşaretli-Testi testi uygun görülmüştür.

Tablo 12

Deney grubu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait post-hoc testi

GRUPLAR	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Ön Test Toplam Puan - Son Test Toplam Puan	-3,183	,001*
Ön Test Toplam Puan - İzleme Toplam Puanı	-3,186	,001*
Son Test Toplam Puan - İzleme Toplam Puanı	-1,582	,114

Wilcoxon İşaretli-Testi testinde Type-I hatasının önüne geçilmesi amacıyla Bonferroni düzeltilmesi yapılması gerektirir. Bu sebeple, çalışma üç gruptan oluştuğu için, test sonuçları incelenirken .050 yerine .0166 önem düzeyisinde değerlendirilecektir. Bu bağlamda, deney grubunun ön ve son testten aldıkları toplam puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önem taşımaktadır ($Z = -3.183$, $p = 0.01$). Benzer şekilde deney grubunun ön ve izleme toplam puan ortalamaları arasındaki farkın da istatistiksel olarak önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır ($Z = -3.186$, $p = 0.01$). Bununla beraber, son test ve izleme test sonuçları arasındaki değişim bu anlam düzeyinde önemli bulunmamıştır (Tablo 12).

4.3.2. Kontrol Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 13

Kontrol grubu test sonuçları açıklanmalı istatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test Toplam Puan	13	69,385	2,931	61,00	72,00
Son Test Toplam Puan	13	69,385	3,477	61,00	74,00
İzleme Toplam Puanı	13	70,077	2,629	67,00	74,00

Kontrol grubunun tabi tutulduğu üç testten aldığı sonuçlar incelendiğinde grubun ortalama puanlarının ön (69.385 ± 2.931) ve son (69.385 ± 3.477) testte değişmediği, izleme testinde ($70,077 \pm 2.629$) ise yükseldiği gözlemlenmiştir (Tablo 13). Kontrol grubunun ön, son test ve izleme testlerinden aldıkları sonuçlardaki değişimlerin açıklanması amacıyla başvuru Friedman testinin sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre; kontrol grubunun test sonuçları arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($\chi^2(2)=.578$, $p=0.749$) (Tablo 14).

Tablo 14

Kontrol grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması

N	13
Chi-Square	,578
df	2
Asymp. Sig.	,749

4.3.3. Plasebo Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 15

Plasebo grubu test sonuçları açıklamalı istatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test Toplam Puan	13	70,377	2,720	63,00	74,00
Son Test Toplam Puan	13	70,377	2,463	67,00	75,00
İzleme Toplam Puanı	13	69,250	3,194	63,00	74,00

Plasebo grubunun ön, son ve izleme testlerinden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde, ortalama toplam puanın ön (70.377 ± 2.720) ve son (70.377 ± 2.463) testte değişmediği, izleme testinde (69.250 ± 3.194) ise bir miktar düştüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 16

Plasebo grubu toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması

N	13
Chi-Square	3,488
df	2
Asymp. Sig.	,175

Plasebo grubunun ön, son test ve izleme testlerinden aldıkları sonuçlardaki değişimlerin açıklanması amacıyla başvurulan Friedman testinin sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre; plasebo grubunun test sonuçları arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($\chi^2(2)=3.488$, $p=.175$) (Tablo 16).

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işlemenin, 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla deney grubuna araştırmacı tarafından 3 oturumluk EMDR, plasebo grubuna 3 oturum plasebo etkinlikleri uygulanmış ve kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulguların araştırmanın tüm hipotezlerini doğruladığı görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre “deney grubundaki katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcılar arasında ön test sınav kaygısı puanları açısından anlamlı bir farklılık yokken; son test ve izleme testinde deney grubunun lehine bir farklılık vardır” hipotezinin desteklendiği görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun sınav kaygısı ön test puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, son test ve izleme testi puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunması uygulanan EMDR'nin etkili olduğunu ve kalıcılığının devam ettiğini göstermiştir.. Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test sınav kaygısı puanları incelendiğinde de deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında kontrol ve plasebo grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuyla benzer olarak Enright, Baldo ve Wykes (2000) üniversite öğrencilerine uyguladıkları 2 oturum EMDR'nin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında EMDR grubuna katılan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarından daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Maxiield ve Melnyk (2000) çalışmalarının sonucunda bir oturum EMDR alan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarında anlamlı bir düşüş gözlenirken, kontrol grubunda ise anlamlı bir düşüş oluşmamış ve uygulanan EMDR'nin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cook-Vienot ve Taylor (2012) EMDR ve Biofeedback'ı karşılaştırdıkları araştırmalarında 3 oturum, 90 dakika şeklinde EMDR alan üniversite öğrencilerinin (19-53 yaş) sınav kaygısını puanlarının anlamlı derecede düştüğünü, kontrol grubunda değişim gözlenmediğini rapor etmişlerdir. Gençtürk (2019)'ün 12. Sınıf ve mezun lise öğrencilerinde EMDR'nin etkisini incelediği araştırmada deney grubunun sınav kaygısı puanlarındaki anlamlı düşüşle birlikte kontrol grubunun sınav kaygısı puanlarında herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir.

Son test puanlarındaki anlamlı azalmaya ilişkin bu bulgular Enright, Baldo ve Wykes (2000), Maxiield ve Melnyk (2000), Cook-Vienot ve Taylor (2012) ve Gençtürk'ün (2019) yürüttüğü sınav kaygısı üzerinde EMDR'nin etkisini inceleyen araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Anne baba tutumları, akılcı olmayan inançlar, umut, yüksek standart şemaları

ve daha birçok etken sınav kaygısının sebepleri arasında görülmektedir. EMDR sürecinde serbest çağrışım yöntemiyle öğrenci için sınav kaygısına sebep olan her ne ise serbest çağrışım yöntemiyle açığa çıkmakta, açığa çıkılan konular üzerinde çalışılmakta, diğer bir deyişle sınav kaygısının sebepleri çözümlenerek, çift yönlü uyarım ile anılar, bağlantılar tekrar işlevsel şekilde kurulmaktadır. Mevcut araştırmada EMDR'nin sınav kaygısı üzerinde etkili olması bu şekilde açıklanabilir.

Diğer yandan Yılmaz-Dinç (2021) araştırmalarında emdr odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik sağlık ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığını rapor ederken, Bozkurt (2019) ve Özen (2021) ise araştırmalarında sınav kaygısı ile psikolojik sağlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar bağlamında da 3 oturum şeklinde uygulanmış olan EMDR'nin öğrencilerde psikolojik sağlamlığı arttırarak sınav kaygısı puanlarını düşürdüğü düşünülebilir.

Araştırmanı bir diğer hipotezi deney grubunda bulunan 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına dair ön test-son testlerinden elde edilen puanları ile ön test-izleme testlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunurken son test-izleme testinin puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmayacağı yönündedir. EMDR uygulandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test, ön test ve izleme testleri incelendiğinde sınav kaygısı puanlarının anlamlı düzeyde düşmüş olması araştırmanın hipotezini doğrulamış ve EMDR uygulamasının deney grubunun sınav kaygısı puanlarını düşürdüğünü göstermiştir. Sınav kaygısı ve EMDR ile ilgili literatür incelendiğinde EMDR uygulanan bireylerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşan diğer deneysel araştırmaların bulguları ile (Enright, Baldo ve Wykes , 2000, Maxfield ve Melnyk, 2000; Cook-Vienot ve Taylor, 2012; Gençtürk, 2019) tutarlılık göstermektedir. Fiziksel, duygusal, bilişsel gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olan sınav kaygısının, farklı yaklaşımların öğelerini içinde barındıran EMDR temelli müdahale programı ile çalışılmasıyla sınav kaygısının tüm boyutların, 3 oturum boyunca, serbest çağrışım yöntemiyle ele alınmasını sağlamıştır. Sınav kaygısının çok çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Yine serbest çağrışım yöntemiyle her öğrenci için kişisel olacak şekilde sınav kaygısının nedenleri açığa çıkartılmış ve ayrı ayrı çalışılmıştır. Mevcut araştırmada deney grubunun sınav kaygısı puanlarının diğer gruplara göre anlamlı şekilde düşük olması bu şekilde açıklanabilir.

Araştırmanın deney grubunun sınav kaygısı son test ile izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmayacağı yönündeki hipotezinin de çalışma bulguları tarafından doğrulanmış olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan EMDR sonrasında anlamlı bir düşüşün gerçekleştiği sınav kaygısı düzeylerinin, uygulama bittikten sonraki süreçte

kalicılığının devam etmesi beklenmektedir. Deney grubundan alınan son test ölçümleri ile izleme testi ölçümleri karşılaştırıldığında 12. Sınıf öğrencilerinin uygulamadan sonra düşen sınav kaygısı düzeyleri kalıcılığının 2 ay sonra da devam ettiği görülmüştür. Diğer taraftan kontrol ve plasebo gruplarının ön test ve son test, ön test ve izleme testi ve son test-izleme testi puanları incelendiğinde ölçümler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde uygulama kalıcılığının sonraki süreçte de devam ettiğini gösteren deneysel çalışmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte sonuçlar bu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yurt içi alanyazında EMDR'nin sınav kaygısı üzerinde kalıcılığını değerlendiren bir araştırma yapılmamış olmakla birlikte, yurt dışı literatüründe de EMDR'nin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin kalıcılığını inceleyen araştırmaların sayısı sınırlıdır. İncelendiğinde Enright, Baldo ve Wykes (2000) 2 ay sonra, Cook-Vienot ve Taylor (2012) ise 30-45 gün sonra uyguladıkları izleme testleri ile sınav kaygısı üzerinde EMDR'nin etkisinin kalıcı olduğunu rapor etmişlerdir. Mevcut çalışmada Enright, Baldo ve Wykes (2000), Cook-Vienot ve Taylor (2012)'nin çalışma bulgularını desteklemektedir.

EMDR uygulaması sırasında olumlu inanç değerlendirme ölçeği ve olumsuz inanç değerlendirme ölçekleri, süreci, süreç devam ederken değerlendiren somut öğelerdir. Söz konusu ölçeklerden hedeflenen puanlar elde edilmeden (VOC 6 veya 7, SUD 0 veya 1) süreç sonlandırılmamaktadır. Sürecin en başında belirlenen hedef anılara, süreç içinde yenisi eklenebilme ve çalışmalara devam edilmektedir. Böylece çalışma derinleşmiş ve katman katman birden fazla anı açığa çıkmış ve çalışılmış olmaktadır. Böylesi derin bir çalışma planının, EMDR'nin sınav kaygısı üzerinde kalıcılığının süreç sonlandıktan sonra dahi devam etmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları hem yurt dışında hem de yurt içinde sınav kaygısı ve EMDR ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlı olup EMDR'nin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada veriler deneysel modelde öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplarla elde edilmiştir. Ancak gerek oturumlarda gerekse uygulama sonrasında öğrencilerin kişisel duygu ve düşüncelerini kaydetmek araştırmaya katkı sağlayabilir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda ölçeklerin yanı sıra öğrencilerin bireysel görüşlerinin de değerlendirilebileceği nitel çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada uygulamanın kalıcılığının tespit edilmesi amacıyla yapılan izleme testi, uygulamadan 2 ay sonra, üniversiteye giriş sınavının birinci aşamasından 1,5 ay önce yapılmıştır. Günümüzde üniversiteye giriş sınavları hala 2 aşamalı olarak uygulanmakla

birlikte iki sınav arasında bir hafta süre bulunmaktadır. Bu sebeple uygulamanın kalıcılığının değerlendirilmesi sınava daha az zaman kala ve sınavdan sonra, izleme testi yapılabilir.

Sınav kaygısı üzerinde EMDR'nin etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte yapılan araştırmalarda EMDR'nin kısa sürede olumlu ve kalıcı etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sisteminin sınava dayalı olması ve sınav sistemlerinde de sık sık değişmesi ülkemizdeki öğrencilerin üzerinde sınav kaygısını beraberinde getirmektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin en yakın başvuru merkezleri okul psikolojik danışma ve rehberlik birimleridir. "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliği", madde 21'e göre, İlkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokul, imam hatip ortaokulları ve anaokullarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1, Ortaöğretim kurumlarından öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1 rehber öğretmen görevlendirilebilmektedir. En az 150 öğrenciden sorumlu olan okul psikolojik danışmanının hem hızlı hem de kalıcı olan EMDR terapi yöntemini kullanması verimliliği arttıracak, işleyişi hızlandıracaktır. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının EMDR eğitimi almaları kısa sürede daha çok öğrenciye ulaşılabilmelerini kolaylaştıracaktır. ,

Bu tez çalışmasında sınav kaygısı konusu ele alınmış olmakla birlikte okullar incelenebilecek değişkenler açısından oldukça zengin kurumlardır. Tırnak yeme, teknoloji bağımlılığı, dikkat eksikliği uygulama sırasındaki serbest çağrışımında sıkça dile getirilen konular arasındadır. Bu sebeple bu gibi konularda da EMDR'nin etkisi araştırılabilir.

Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkisinin incelendiği bu çalışma liseye geçiş, kamu personeli seçme sınavı gibi başka türde sınava girecek gruplara da uygulanarak genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Adana, F., ve Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
- Ahmad, A., Larsson, B., & Sundelin-Wahlsten, V. (2007). EMDR treatment for children with PTSD: Results of a randomized controlled trial. *Nordic journal of psychiatry*, 61(5), 349-354.
- Ahn, D., Park, G., Baek, K. J., & Chung, S. I. (2007). Academic motivation, academic stress, and perceptions of academic performance in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 19(1), 59-71.
- Akbaş, M. G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akinleke, W. O. (2012). The effects of background characteristics and school factors on college students' performance and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 251-257.
- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 49-70.
- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Anderson, S. B., & Sauser, W. I. (1995). Measurement of test anxiety: an overview. In C. D. Spielberger and Vagg, P. R. (Eds.). *Test anxiety: theory, assessment, and treatment*, (pp.15-33). Taylor and Francis.
- Anderson, S. B., & Sauser Jr, W. I. (1995). *Measurement of test anxiety: An overview*.
- Andrews G., Creamer M., Crino R., Hunt C., Lampe L., Page A. (2003). *the treatment of anxiety disorders*. Cambridge University Press.
- Andrews, G., Creamer, M., Crino, R., Page, A., Hunt, C., & Lampe, L. (2003). *The treatment of anxiety disorders: Clinician guides and patient manuals*. Cambridge University Press.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 5, 509–521. [http://dx.doi: 10.1348/0007126042369802](http://dx.doi.org/10.1348/0007126042369802).
- Asarlı, Z. (2018). Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 526-545.
- Asarlı, Z. (2018). Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR)'nin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. H. Karadal, A.T. Erdem, M. Şahin-Karadal

- (Ed.). 2. *International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress Full Text e-book*. (ss. 1007-1020). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Aysan, F., Thomson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402-411. <http://dx.doi: 10.1080/00221320109597492>.
- Aydın, G. ve Aydın, O. (2020). Otomatik düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(4), 51-57.
- Bagav, M. (2018). *Sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, F. (2018). Investigation of the sociodemographic properties effecting in the examination of adolescent. *Atlas Journal*, 4(14), 1425–1437. <https://doi.org/10.31568/atlas.209>.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Başaran, M. H., Taşğın Ö., Sinanoğlu, A., ve Taşkın, A. K. (2009). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 533-542.
- Başpınar Can, P., Dereboy, Ç., ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9–17.
- Baumann, U. (1992). *The meaning and measurement of social support*. Hemisphere.
- Bauman, W., & Melnyk, W. T. (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. [http://dx.doi:10.1016/0005-7916\(94\)90060-4](http://dx.doi:10.1016/0005-7916(94)90060-4)
- Bean, J.P., & Eaton, S.B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3, 73-a 89.
- Berksun, O. (2014). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. Türk Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Bisson, J., & Andrew, M. (2007). Psychological treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD). *The Cochrane database of systematic reviews*, (3). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003388.pub3>
- Black, S. (2005). Test anxiety. *American School Board Journal*, 192(6), 42-44.
- Blair, K., Shaywitz, J., Smith, B. W., Rhodes, R., Geraci, M., Jones, M., & McCaffrey, D. (2008). Response to emotional expressions in generalized social phobia

- and generalized anxiety disorder: evidence for separate disorders. *American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1193-1202.
- Bolu, A. Erdem ve M. Öznur, T. (2014). Travma sonrası stres bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 8(2), 98-104.
- Boswell, J. F., Thompson-Hollands, J., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2013). Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders. *Journal of clinical psychology*, 69(6), 630–645. <https://doi.org/10.1002/jclp.21965>.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı gruprehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı vesınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(1), 17-42. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000110
- Brown, M. M. (1999). *The effects of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic assessment test* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Burns, D.D. (2008). *Feeling Good: A New Mood Therapy (revised and updated)*. Harper Collins.
- Calvete, H., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(1), 47-65.
- Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-572. <http://dx.doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.09.002> .
- Cherry, K. (2021). *Test anxiety symptoms, causes, and treatments*. Retrieved January 20, 2022 from <https://www.verywellmind.com/what-is-test-anxiety-2795368>.
- Chessick, R.D. (2010). Returning to Freud. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 38(3), 413–439. <http://dx.doi: 10.1521/jaap.2010.38.3.413>
- Clair-Thompson, H. St., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907.

- Clark, L., Edwards, S. D., Thwala, J. D., & Louw, P. (2011). The influence of yoga therapy on anxiety. *Inkanyiso, Journal of Social Science*, 3(1), 24-32. <http://dx.doi:10.4314/ijhss.v3i1.69502>
- Colman, A. M. (2006). *Oxford dictionary of psychology (2nd Ed.)*. Oxford University Press.
- Cook-Vienot, R., & Taylor, R. J. (2012). Comparison of eye movement desensitization and reprocessing and biofeedback/stress inoculation training in treating test anxiety. *Journal of EMDR Practice and Research*, 6(2), 62-72. <http://dx.doi:10.1891/1933-3196.6.2.62>
- Corey, G., (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Cornell, D. G., Krosnick, J. A., & Chang, L. (2006). Student reactions to being wrongly informed of failing a high-stakes test: the case of the minnesota basic standards test. *Educational Policy*, 20(5), 718–751. <https://doi.org/10.1177/0895904805284123>
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çam-Ray, P. (2020). Sınav kaygısı. E. S. Ercan vd. (Ed.). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi: Güncel yaklaşımlar ve temel kavramlar* Cilt II (s. 967-977). Akademisyen Kitabevi.
- Dalkiran, E., Baltacı, H. Ş., Karatas, Z., & Nacakci, Z. (2014). Developing of individual instrument performance anxiety scale: Validity-reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1), 13–25. <http://dx.doi:10.21449/ijate.239569>
- Davranış Bilimleri Enstitüsü (10 Temmuz 2022). EMDR Eğitimleri. <https://www.dbe.com.tr/tr/yetiskin-ve-aile/5/emdr-egitimleri/#:~:text=Kat%C4%B1%C4%B1m%20Ko%C5%9Fullar%C4%B1,halen%20meslekte%20aktif%20olmak%20gerekmektedir>
- Derakshan N., & Eysenck M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *European Psychologist*, 14(2), 168- 176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83. DOI: 10.15285/ebd.51646.
- Devrim, E., & Korkmazlar, Ü. (7-8 Nisan 2018). Soma maden kazasında babasını kaybeden bir çocuk ile yapılan emdr uygulamaları. 4. EMDR Sempozyumunda sunuldu. İstanbul.

- Dilger, S., Straube, T., Mentzel, H. J., Fitzek, C., Reichenbach, J. R., Hecht, H., Krieschel, S., Gutberlet, I., & Miltner, W. H. (2003). Brain activation to phobia-related pictures in spider phobic humans: an event-related functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscience Letters*, *348*(1), 29–32. [https://doi.org/10.1016/s0304-3940\(03\)00647-5](https://doi.org/10.1016/s0304-3940(03)00647-5)
- Driscoll, R. (2004). *Westside test anxiety scale*. Retrieved from <http://www.amtaa.org/>.
- Driscoll, R., Holt, B., & Hunter, L. (2005). *Accelerated desensitization and adaptive attitudes interventions and test gains with academic probation students*. American Psychological Association.
- Doğan, C. K., Yaşar, A. B., & Gündoğmuş, İ. (2021). Effects of the emdr couple protocol on relationship satisfaction, depression, and anxiety symptoms. *Journal of EMDR Practice and Research*, *15*(4), 218-230.
- Edwards, S.D., & Edwards, D.J. (2007). The description and evaluation of a breathbased psychological skills training programme for health and sport. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, *13*(4), 380-399.
- Egbochuku E.O., & Obodo B.O. (2005). Effects of systematic desensitization therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in Nigerain schools. *Journal of Instructional Psychology*, *32*(4), 298-304.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality And Social Psychology*, *76*(4), 628-44.
- Enright, M., Baldo, T.D. & Wykes, S.D. (2000). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. *Journal of College Counseling*, *3*(1), 36-48. <http://dx.doi: 10.1002/j.2161-1882.2000.tb00162.x>.
- Erel, S., Taşvuran, H. E., Çavlak, U., Çınar, M. A., Soysal, T. M., Katırcı, K. Z. I., Yosmaoolu, B., Algun, Z. C. (2019). An assessment of professional awareness of senior undergraduate students in physiotherapy and rehabilitation schools in Turkey. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, *30*(3), 199-205.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, *24*(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Ergene T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. *Education and Science*, *36*(160), 320–330.

- Erkan, Z. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, Z. (1996). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, Adana.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23501/250395>
- Erwin, E. (2002). *The Freud encyclopedia: Theory, therapy, and culture*. Taylor and Francis.
- Erwin-Grabner, T., Goodill, S. W., Hill, E. S., & Von Neida, K. (1999). Effectiveness of dance/movement therapy on reducing test anxiety. *American Journal of Dance*, 21(1), 19-34. <https://doi.org/10.1023/A:1022882327573>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion (Washington, D.C.)*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Faretta, E., & Dal Farra, M. (2019). Efficacy of EMDR therapy for anxiety disorders. *Journal of EMDR Practice and Research*, 13(4), 325-332.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2009). Freud: Psychoanalysis. In Ryan, M. (Ed.). *Theories of personality*. (pp. 16-63). McGraw-Hill.
- Freud, S., Strachey, J., & Strachey, A. (1977). *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Norton.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri* (Çev. Ş. Alpagut). Payel Yayınları.
- Gancea, I. O., Drăgoi, M. V., Popovici, A. F., Goga, N., Dragomir, R., Goga, M., & Dinu, M. C. (2020). An intelligent EMDR system for helping students with psychological problems. *Elearning ve Software For Education*, 2, 207-214.
- Garcia, C., Baker, S., & Demayo, R. (1999). Academic anxieties: A Gestalt approach. *Gestalt Review*, 3(3), 239-250.
- Geçtan, E. (2020). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 24-26 August 2016 Gstanbul, ICPESS 2016 Proceedings Book (s. 219-239). Sakarya: Beşiz Yayınları.
- Genç, H. ve Kutlu, M. (2018). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9) , 19-30. DOI: 10.29129/inujse.417609.

- Gençtürk, M. (2019). *Sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinde EMDR terapinin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Hahn, K., Heimberg, R., & Gross, J. J. (2013). Impact of cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder on the neural dynamics of cognitive reappraisal of negative self-beliefs: randomized clinical trial. *JAMA psychiatry*, 70(10), 1048–1056. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.234>
- Greenwald, R. (2007). *EMDR within a phase model of trauma-informed treatment*. Haworth Press.
- Grillon C (2002). Startle reactivity and anxiety disorders: aversive conditioning, context, and neurobiology. *Biological Psychiatry*, 52(10), 958–975. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01665-7](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01665-7)
- Guze, S.B (2006). *American psychiatric association: diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Press. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.8.1228>.
- Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gümüşkaynak, O. (2019). *Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde akılcı olmayan inançların ve algılanan anne-baba tutumlarının ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gündoğdu, H. M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety and academic achievement among sixth grade basic education students* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güneri, O. Y. (1996). *Durumluk ve sürekli kaygı ile sınav arasındaki ilişki*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, Adana.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>.
- Hensel, T. (2009). EMDR with children and adolescents after single-incident trauma. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(1), 2-9.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy And Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>

- Hong E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431–447. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80012-0](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80012-0)
- Hong E., & Karstensson L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 348–367. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1095>.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Jaberghaderi, N., Greenwald, R., Rubin, A., Zandl, S.O. & Dolatabadi, S. (2004). A comparison of CBT and EMDR for sexually-abused Iranian girls. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 358–368.
- Kaan, H., Karayağmurlu, A., & Soylu, N. Treatment with eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) for an adolescent patient with comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder (tur). *Journal of Clinical Psychiatry*, 23(1), 116-120.
- Karaburç, G. ve Tunç, E. (2017). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213. DOI: 10.17556/erziefd.295479.
- Karadağ, M. (2020). Cinsel istismar mağduru karmaşık travma sonrası stres bozukluğu olan kız ergenlerde grup EMDR uygulaması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 43-51.
- Karadağ, M., Gökçen, C ve Sarp, A. (2020). EMDR therapy in children and adolescents who have post-traumatic stress disorder: A six-week follow-up study. *International journal of psychiatry in clinical practice*, 24(1), 77-82.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Kassim, M. A. B., Hanafi, S. R. B. M., & Hancock, D. R. (2008). Test anxiety and its consequences on academic performance among university students. In A. M. Columbus (Ed.). *Advances in Psychology Research* (pp. 75–95). Nova Science Publishers.
- Kaufman J.D., & Charney D. (2000). Comorbidity of mood and anxiety disorders. *Depress Anxiety*, 12(1), 69–76. [https://doi.org/10.1002/1520-6394\(2000\)12:1+<69::AID-DA9>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6394(2000)12:1+<69::AID-DA9>3.0.CO;2-K)

- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent? *Cognitive Therapy and Research*, 25(3), 291-301. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010736529013>
- Kesebir, P. (2011). Existential functions of culture: The monumental immortality project. In A. Leung, C.-Y. Chiu, and Y.-Y. Hong, (Eds.). *Cultural Processes: A Social Psychological Perspective* (pp. 96–110). Oxford University Press.
- Kim, B. K., Lee, S. J., Kim, J. Y., Ji, K. Y., Yoon, Y. J., Kim, M. Y., & Yoo, J. S. (2008). Origin of surface defects in PCB final finishes by the electroless nickel immersion gold process. *Journal of Electronic materials*, 37(4), 527-534.
- King, L. A. (2012). Meaning: Ubiquitous and effortless. In P. R. Shaver ve M. Mikulincer (Eds.). *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 129–144). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-007>.
- Konyalıoğlu, P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 113-131.
- Landau, M. J., Kosloff, S., & Schmeichel, B. J. (2011). Imbuing everyday actions with meaning in response to existential threat. *Self and Identity*, 10(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/15298860903557243>
- Langs, R. (2004). Death anxiety and the emotion-processing mind. *Psychoanalytic Psychology*, 21(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.21.1.31>
- Larson, H. A., El Ramahi, M. K., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8, 1-19.
- Lohaus, A., & Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in children: Effects of extended and intensified training. *Psychology and Health*, 18(2), 237-249.
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (taica) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231–246.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The test anxiety

- inventory for children and adolescents (TAICA): examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 215-230.
- Maj, M., Sartorius, N., Okasha, A., & Zohar J. (Eds.). (2003). *Obsessive-compulsive disorder*. John Wiley ve Sons.
- Malhotra, T. (2015). Exam anxiety among senior secondary school students. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(17), 3089-3097.
- Marcus, S. V., Marquis, P. & Sakai, C. (1997). Controlled study of treatment of PTSD using EMDR in an HMO setting. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 34, 307-315. doi: 10.1037/ h0087791
- Masi, G., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2001). Separation anxiety disorder in children and adolescents. *CNS drugs*, 15(2), 93-104. <https://doi.org/10.2165/00023210-200115020-00002>
- Matthieu, M. M., & Ivanoff, A. (2006). Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: Assessments of coping strategies after disasters. *Brief Treatment And Crisis Intervention*, 6(4), 337-348. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhl009>
- May, R. (1996). *The meaning of anxiety*. WW Norton and Company.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety*. New York: AMACOM.
- Maxfield, L., & Melnyk, W. T. (2000). Single session treatment of test anxiety with eye movement desensitization and reprocessing (EMDR). *International Journal of Stress Management*, 7(2), 87-101. <https://doi.org/10.1023/A:1009580101287>
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- McGeown, S., Clair-Thompson, H. St., & Putwain, D. W. (2018). The development and validation of a Mental Toughness Scale for Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(2), 148-161.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Hirschberger, G. (2003). The existential function of close relationships: Introducing death into the science of love. *Personality And Social Psychology Review*, 7(1), 20-40. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0701_2
- Miller, M., Morton, J., Driscoll, R., & Davis, K. A. (2006). *Accelerated desensitization with adaptive attitudes and test gains with 5th graders*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495137.pdf>
- Miller, N., DeLapp, R., & Driscoll, R. (2007). *Group anxiety reduction with sixth grade students*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498824.pdf>

- Mohr, M. (2009). *An experimental study of anxiety levels amongst blue collar mine workers*. [Unpublished master's thesis]. University of Zululand: KwaDlangezwa.
- Musch, J., & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 105-116. <https://doi.org/10.1348/000709999157608>
- Nassau, J. (2007). Relaxation training and biofeedback in the treatment of childhood anxiety. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 23(12), 1-7.
- Newman, M. G., Llera, S. J., Erickson, T. M., Przeworski, A., & Castonguay, L. G. (2013). Worry and generalized anxiety disorder: a review and theoretical synthesis of evidence on nature, etiology, mechanisms and treatment. *Annual review of clinical psychology*, 9, 275-297. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185544>.
- Ocaktan, M. E., Keklik, A. ve Çöl, M. (2002). Abidinpaşa sağlık ocağında çalışan sağlık personelinde spielberg durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 55(1), 21-28. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000705
- Owen, J. (2015). Transforming leadership development for significant learning. *Innovative Learning for Leadership Development*, 145, 7-17. <https://doi.org/10.1002/yl.20120>.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri elkitabı*. Yöret Yayınları.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav kaygısı ile başa çıkma programının lise II. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, K. (2008). *Kaygı: sınanma duygusuyla baş edebilme*. Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Feryal Matbaası.
- Pacheco-Unguetti, A. P., Acosta, A., Lupianez, J., Roman, N., & Derakshan, N. (2012). Response inhibition and attentional control in anxiety. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 646-660.
- Parker, I. (2006). Katharina: Working out anxiety. Notes on Freud's early case. *Psychodynamic Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/14753630600813467>.
- Pašalić, M. (2021). EMDR treatment of conduct problems in adolescent: Case report. *Psychiatria Danubina*, 33(1), 54-58.
- Paul, G., Elam, B., & Verhulst, S. J. (2007). A longitudinal study of students' perceptions of using deep breathing meditation to reduce testing stresses. *Teaching and learning in medicine*, 19(3), 287-292. <https://doi.org/10.1080/10401330701366754>

- Ping, L. T., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: State, trait and relationship with exam satisfaction. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, *15*(2), 18–23.
- Power, K., McGoldrick, T., & Brown, K. (2002). A controlled comparison of EMDR versus exposure plus cognitive restructuring versus wait list in the treatment of post traumatic stress disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *9*, 299–318.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal Of College Student Development*, *44*(1), 18-28.
- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning And Individual Differences*, *21*(5), 580-584. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 137-160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>
- Pyszczynski, T., & Kesebir, P. (2013). An existential perspective on the need for self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.). *Current issues in social psychology: Self-Esteem* (pp. 124–144). Psychology Press.
- Rajiah, K., Coumaravelou, S., & Ying, O. W. (2014). Relationship of test anxiety, psychological distress and academic motivation among first year undergraduate pharmacy students. *International Journal of Applied Psychology*, *4*(2), 68-72.
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, *331*(6014), 211–213.
- Rastegar, M., Akbarzadeh, M., & Heidari, N. (2012). The darker side of motivation: Demotivation and its relation with two variables of anxiety among Iranian EFL learners. *International Scholarly Research Notices*. <https://doi.org/10.5402/2012/215605>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Reynolds, J. (2014). *Understanding existentialism*. Routledge.
- Rogers, S., & Silver, S. M. (2002). Is EMDR an exposure therapy? A review of trauma protocols. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(1), 43–59. <https://doi.org/10.1002/jclp.1128>

- Quevedo, R. P., de Jongh, A., Bouwmeester, S., & Didden, R. (2021). EMDR therapy for PTSD symptoms in patients with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning and comorbid psychotic disorder: A case series. *Research In Developmental Disabilities, 117*,104-144. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104044>.
- Sayar, K. (2000). Anksiyete: Özgürlüğün baş dönmesi. *DeFTER, 13*(39), 72-83.
- Saeed, D., Kempuraj, D., Thangavel, R., Natteru, P. A., Selvakumar, G. P., Zahoor, H., & Zaheer, A. (2016). Neuroinflammation induces neurodegeneration. *Journal of neurology, neurosurgery and spine, 1*(1).
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2003). Examination stress: measurement and coping. *Anxiety, Stress and Coping, 16*(3), 247-249. <https://doi.org/10.1080/1061580031000095407>.
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *Phi Delta Kappan, 93*(6), 20-25. <https://doi.org/10.1177/003172171209300605>
- Sharf, R. S. (2000). *Theories of psychotherapy ve counseling: concepts and cases*. Cole: Belmont, CA.
- Sharma, S. (2002). Anxiety in students. *Psychological Studies, 47*(1-3), 49–53.
- Soberman, G. B., Greenwald, R., & Rule, D. L. (2002). A controlled study of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) for boys with conduct problem. *Journal of aggression, maltreatment & trauma, 6*(1), 217-236.
- Sohrabi, R., Mohammadi, A., & Delavar, A. (2013). Role and effectiveness of mind fullness education on students exam anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1639-1641.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1481-1494.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The Nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications* (pp. 317-344). Psychology Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor and Francis.
- Spielberger, C. D. (2010). Test anxiety inventory. *The Corsini encyclopedia of psychology, 1*.
- Spiegler, M. D. (2015). *Contemporary behavior therapy*. Cengage Learning.
- Stolorow, R. D. (2006). The relevance of Freud's concept of danger-situation for an intersubjective-systems perspective. *Psychoanalytic Psychology, 23*(2), 417. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.23.2.417>

- Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective*. John Wiley and Sons.
- Sud, A., & Sharma, S. (1990). Two short-term, cognitive interventions for the reduction of test anxiety. *Anxiety Research*, 3(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/08917779008248748>
- Şahin, H., Günay, T. Ve Batı, H.(2006). İzmir ili bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sted Dergisi*,15(6),107-112.
- Taşdemir, C. (2016). Lise Son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi(Bitlis ili örneği) . *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 39-50 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kfbd/issue/22230/238635>.
- Taşpınar-Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Toprak-Yıldız, T. E., Çolak, T. S., Koç, M., ve Düşünceli, B. (2021). The application of eye movement desensitization and reprocessing treatment (EMDR) on adults with foreign language anxiety. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 489-505. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2023>
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu–hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 1(3), 67-75.
- Tsegay, L., Shumet, S., Damene, W., Gebreegziabhier, G., & Ayano, G. (2019). Prevalence and determinants of test anxiety among medical students in Addis Ababa Ethiopia. *BMC Medical Education*, 19(1), 423.
- Totan, T. , Özgül, Ö. ve Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 98-108. DOI: 10.21666/muefd.605853
- Türk, F. ve Katmer, A. N. (2019). A study on the effectiveness of coping with test anxiety program based on cognitive-behavioral approach. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 666-675. DOI: 10.11591/ijere.v8i4.20316.
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama*. HYB Yayıncılık.
- Ulusoy, S., Yavuz, K.F., Esen, F.B., Umut, G. ve Karatepe, H.T. (2016). Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 28-37. doi: 10.54557/JCBPR. 212133.

- Usta, A. (2011). Bilimsel araştırmalarda problematik: projelendirme ve raporlaştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 176-197.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 183-196. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.183>
- Wanders, F., Serra, M., & De Jongh, A. D. (2008). EMDR versus CBT for children with self-esteem and behavioral problems: A randomized controlled trial. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(3), 180-189.
- Weathington, B. L., Cunningham, C. J. L., & Pittenger, D. J. (2010). *Research methods for the behavioral and social sciences*. John Wiley and Sons.
- Wolson, P. (2005). The existential dimension of psychoanalysis (EDP): Psychic survival and the fear of psychic death (nonbeing). *The Psychoanalytic Review*, 92(5), 675-699. <https://doi.org/10.1521/prev.2005.92.5.675>
- Wright, J.H., Basco, M.R., & Thase, M.E. (2006). *Learning Cognitive- Behaviour Therapy*. American Psychiatric Publishing.
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.
- Yerin, O. (1993). *The effect on cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University, Ankara
- Yendi, F. M., Tririzky, R., Antoni, F., Ifdil, I., & Sukmawati, I. (2021). EMDR: An Alternative Effective Tool for Reduction of Academic Stress?. *Psychology And Education*, 58(1), 4133-4139.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitim psikolojisi (gelişim - öğrenme - öğretim)*. Pegem Yayınları
- Yıldız, H.Y. (2007). *Sınav kaygısı, anne baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zeidner M. (1998). *Test anxiety: The state of the art* . Plenum
- Zeng, H. Z., Leung, R. W., & Liu, W. (2008). An examination of competitive anxiety and self-confidence among college varsity athletes. *Journal of Physical Education ve Recreation (Hong Kong)*, 14(2), 6-12.

EKLER

Ek 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamamız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

Zuhal ASARLI

Uzman Psikolojik Danışman

Doğum Yılıınız:

Cinsiyet:

Bölüm:

1. Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl? a)Düşük () b)Orta düzeyde () c) Yüksek ()

2. Annenizin eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil ()Okur –yazar () İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()Üniversite mezunu

3)Babanızın eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil ()Okur –yazar () İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()Üniversite mezunu

4)Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

()Düşük ()Orta ()İyi ()Çok iyi

5)Annenizde algıladığınız tutum nedir?

() İçten, sevgi dolu ve anlayışlı ()Soğuk, sevgisiz ve ilgisiz ()Otoriter, kuralcı

6)Babanızda algıladığınız tutum nedir?

() İçten, sevgi dolu ve anlayışlı ()Soğuk, sevgisiz ve ilgisiz ()Otoriter, kuralcı

7)Üniversite sınavına hazırlık amacıyla özel ders alıyor musunuz?() Evet () Hayır

8) Babanızın alışma durumu nedir? a) işçi () b) Memur () c) Esnaf () d) Diğer

.....

9) Annenizin alışma durumu nedir? a) Ev hanımı () b) işçi () c) Memur () d) Esnaf () e)

Diğer

Ek 2

SINAV KAYGISI ENVANTERİ


YÖNERGE : Aşağıda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyunuz ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içine “X” işareti koyunuz. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyiniz.

Örnek Maddeler

	Hiçbir Zama n	Bazen	Sık Sık	Her Zama n
1.Sınav sırasında kendimi rahat ve güvenli hissederim.				
3.Önemli sınavlarda donup kalırım.				
5.Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.				
7.Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim				
9.Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.				
11.Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
13.Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.				
15.Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterim.				
17.Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				

(Öner, 1990)

EMDR 1. DÜZEY SERTİFİKA



P.O. Box 750 • Watsonville, CA • 95077
Tel: (831)761-1040 • Fax: (831)761-1204
www.emdr.com • e-mail: inst@emdr.com

DBE Davranış Bilimleri Enstitüsü®
psikolojik hizmetler, eğitim, araştırma, kurumsal danışmanlık

Büyükdere Cad. Haberler Sk. No:2 Esentepe Şişli - İstanbul
Tel: 0212 233 01 10 • Fax: 212 291 28 97
www.dbe.com.tr • e-mail: dbe@dbe.com.tr

This is to verify that

Zuhal Asarlı Tokgöz

attended the
EMDR Part 1
of the Two Part Basic Training & Supervision
in its entirety


Presented by
Emre Konuk

Facilitators
Ümran Korkmazlar, Ph.D.
Asena Yurtseven, M.A
Şirin Hacıömeroğlu Atçeken, M.A.(Consultant Candidate)
Hejan Epözdemir, Ph.D. & Consultant Candidate


July 20-23, 2013
Istanbul, Turkey

Co-sponsored by

EMDR Institute, Inc.
Francine Shapiro, Ph.D.




DBE Institute for Behavioral Studies
Emre Konuk, M.A.



Windows'u etkinleştirmek için 1 Aya

Windows'u etkinleştirmektir

EMDR 2. DÜZEY SERTİFİKA



P.O. Box 750 • Watsonville, CA • 95077
Tel: (831)761-1040 • Fax: (831)761-1204
www.emdr.com • e-mail: inst@emdr.com

DBE Davranış Bilimleri Enstitüsü®
psikolojik hizmetler, eğitim, araştırma, kurumsal danışmanlık

Büyükdere Cad. Haberler Sk. No:2 Esentepe Şişli - İstanbul
Tel: 0212 233 01 10 • Fax: 212 291 28 97
www.dbe.com.tr • e-mail: dbe@dbe.com.tr

This is to verify that

Zuhal Asarlı Çakgöz

attended the
EMDR Part 2
of the Two Part Basic Training & Supervision
in its entirety

Presented by
Emre Konuk

Facilitators
Ümran Korkmazlar, Ph.D.
Asena Yurtseven, M.A
Şirin Hacıömeroğlu Atçeken, M.A.(Consultant Candidate)
Hejan Epözdemir, Ph.D. & Consultant Candidate


October 15-18, 2013
Istanbul, Turkey

Co-sponsored by

EMDR Institute, Inc.
Francine Shapiro, Ph.D.



DBE Institute for Behavioral Studies
Emre Konuk, M.A.



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Zuhâl Asarlı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

EĞİTİM

1994-2002 Ahmetbey Kasabası Cumhuriyet İlköğretim Okulu

2002-2005 Ahmetbey Kasabası Şehit Öğretmen Uğur Gören Çok Programlı Lisesi

2005-2010 Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

2010-2012 Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

STAJLAR

2007 (Bahar Dönemi) İzmir Batı Anadolu Özel Eğitim Merkezi

2008-2009 Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri ABD

2008-2009 Hilal Necmiye Hüsni Ataberk İlköğretim Okulu

2009-2010 Bornova Rehberlik Ve Araştırma Merkezi

2010 (Bahar Dönemi) Gaziemir Kadın Danışma Merkezi

İŞ DENEYİMİ

2010 (Yaz Dönemi) Özel Çağnur Özel Eğitim Merkezi ve Rehabilitasyon Merkezi Psikolojik Danışman

2010-2012 Huriye Mehmet Akçasakız İlköğretim Okulu Okul Psikolojik Danışmanı

2012-2016 Şehit Kemal Ortaokulu Okul Psikolojik Danışmanı

2016-2019 Silivri Halk Eğitim Merkezi Okul Psikolojik Danışmanı

2019- halen Nurullah Baldöktü İlkokulu Okul Psikolojik Danışmanı

YAYINLAR

Asarlı, Z. (2018). Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 526-545.

Asarlı, Z. (2018). Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR)'nin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. H. Karadal, A.T. Erdem, M. Şahin-Karadal (Ed.), *2. International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress Full Text E-BOOK* kitabı içinde (ss. 1007-1020). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Asarlı, Z. ve Külahoğlu, Ş. (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programında okuyan öğrencilerin mesleki gelecek algılarının kariyer uyumu açısından incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(51), xxx-xxx.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
03 Ocak 2017

OTURUM SAYISI
2017-01

KARAR NO 12 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Zuhâl ASARLI TOKGÖZ'ün "Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşlemenin (EMDR) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi" konulu anket çalışmasının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Zuhâl ASARLI TOKGÖZ'ün "Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşlemenin (EMDR) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi" konulu anket çalışmasının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof.Dr.Meltem YUCE
Kurul Başkanı