



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI

**Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitimin
Ergenlerde Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi**

Doktora Tezi

Kübra TAN

Haziran 2023



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI

**Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitimin
Ergenlerde Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi**

Doktora Tezi

Kübra TAN

Danışman

Prof. Dr. Ayşe OKANLI

Haziran 2023

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Kübra TAN tarafından hazırlanan “Kabul Ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitimin Ergenlerde Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi" başlıklı bu Doktora Tezi, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Ayşe OKANLI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Leyla KÜÇÜK
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Turan KARATEPE
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Emine Elvan ATA
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Doç. Dr. Nesrin İLHAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/ 06 / 2023

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Ayşe OKANLI

Etik İlkelerine Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Kübra TAN

ÖZET

Kabul Ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitimin Ergenlerde Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi

TAN, Kübra

Doktora Tezi, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayşe OKANLI

Haziran 2023

Bu tez çalışması ergenlere verilen kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitimin sınav kaygısı, çalışma becerileri ve psikolojik esneklik düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapıldı. Araştırma, öntest sontest, izlem ölçümlü deney ve kontrol gruplu randomize kontrollü deneysel bir araştırma olarak gerçekleştirildi. Çalışma <https://clinicaltrials.gov/> adresine kayıt edilmiştir (ClinicalTrials.gov Identifier: NCT05665933).

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Artvin’de bir lisede öğrenim gören 30 deney 30 kontrol grubu olacak şekilde toplamda 60 ergen birey ile gerçekleştirildi. Deney grubuna 6 hafta süre ile kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir girişim uygulanmamıştır. Verilerin toplanmasında; Kişisel Bilgi formu, Sınav Kaygısı Ölçeği, Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğrenci Formu, Psikolojik Esneklik Ölçekleri kullanıldı. Girişim öncesi, sonrası ölçümler ve izlem ölçümü yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde Kruskal-Wallis H testi, Tek yönlü varyans analizi, anova, bonferroni testi ve Pearson Kikare testi yapılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun son testte SKÖ (Sınav Kaygısı Ölçeği), ÇBDÖ/ÖĞRF (Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu) ve PEÖ (Psikolojik Esneklik Ölçeği) puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deney grubunda son testte sınav kaygısı puan ortalamasındaki düşüş, psikolojik esneklik ölçeği ve çalışma becerileri ölçeği puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Sonuç olarak, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli psikoeğitim ergenlerde sınav kaygısında, psikolojik esneklik ve çalışma becerileri üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, ACT’in sınav kaygısı yaşayan ergenlerde umut vadeden bir yaklaşım olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kabul ve kararlılık terapisi, ergen, sınav kaygısı, çalışma becerisi, psikolojik esneklik



ABSTRACT

The Effect Of Acceptance And Commitment Therapy-Based Psychoeducation On Exam Anxiety In Adolescents

TAN, Kubra

Ph. D. Thesis, Department of Psychiatric Nursing

Supervisor: Prof. Dr. Ayşe OKANLI

June 20223

This thesis study was conducted to determine the effect of acceptance and commitment therapy-based psychoeducation given to adolescents on test anxiety, study skills and psychological flexibility. The research was carried out as a randomized controlled experimental study with pretest posttest, follow-up measurement experiment and control group. The study was registered at <https://clinicaltrials.gov/> (ClinicalTrials.gov Identifier: NCT05665933).

The research was carried out with a total of 60 adolescents, 30 experimental and 30 control groups, studying in a high school in Artvin in the 2022-2023 academic year. Acceptance and commitment therapy-based psychoeducation was applied to the experimental group for 6 weeks. No intervention was applied to the control group. In data collection; Personal Information Form, Test Anxiety Scale, Study Skills Assessment Scale/Student Form, Psychological Resilience Scales were used. Pre-intervention and post-intervention measurements and follow-up measurements were made. Kruskal-Wallis H test, One-way analysis of variance, anova, bonferroni test and Pearson Chi-square test were used to analyze the data.

A significant difference was determined between the scores of the experimental group and the control group in the post-test SQS (Exam Anxiety Scale), CBDI/STU (Study Skills Evaluation Scale / Student Form) and PEQ (Psychological Resilience Scale). In the experimental group, the decrease in the test anxiety mean score in the post-test, and the increase in the psychological flexibility scale and study skills scale mean scores were found to be significant ($p<0.05$).

In conclusion, Acceptance and Commitment Therapy (ACT)-based psychoeducation has revealed positive effects on test anxiety, psychological flexibility and study skills in adolescents. The study indicates that ACT is a promising approach for adolescents with test anxiety.

Keywords: Acceptance and commitment therapy, adolescent, test anxiety, study skills, psychological flexibility

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince profesyonelliği, bilimsel bilgi birikimi ve deneyimleri ile akademik kimliğimin şekillenmesinde çok değerli bir yere sahip olan, çalışmamın her aşamasıyla titizlikle ilgilenen, rol modelim, çok değerli Hocam ve Danışmanım Prof. Dr. Ayşe OKANLI' ya,

Psikoterapist kimliği, bilgeliği ve insani duruşu ile yolunun kesiştiği ilham vererek ilim yolumu aydınlatan, öğrencisi olmaktan büyük bir onur duyduğum, bu çalışmanın yürütülmesinde büyük emekleri olan çok kıymetli Hocam Doç. Dr. Hasan Turan KARATEPE' ye, tez izleme komitemde yer alarak değerli katkıları ile çalışmamı destekleyen kıymetli hocam Prof. Dr. Leyla KÜÇÜK'e,

Doktora eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile akademik gelişimime katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe ÇİL, Prof. Dr. Aynur AYTEKİN ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Cemile SAVCI, Dr. Öğr. Üyesi Hacer ATAMAN' a,

Çalışmaya katılmayı kabul eden ve çalışma süresince çok eğlendiğimiz, bolca öğrendiğimiz sevgili gençlere,

Manevi desteklerinden ötürü sevgili doktora arkadaşlarım Vesile Adıgüzel, Esra Bekircan' a

Varlıklarıyla yanımda hissettiren ve destekleyen çalışma arkadaşlarıma,

Hayattaki en büyük şansım olduğuna inandığım, bana iyi bir insan olmak için merhameti, adaleti ve dürüst olmayı öğreten ve her koşulda bana destek olan sevgili aileme;

Sonsuz teşekkürler...

Kübra TAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	5
ABSTRACT	7
İÇİNDEKİLER.....	9
TABLolar LİSTESİ.....	11
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	12
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	13
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1 Sınav Kaygısı.....	5
2.2. Sınav Kaygısı İle İlişkili Faktörler	6
2.3. Kabul ve Kararlılık Terapisi.....	7
2.4. Kabul ve Kararlılık Terapisi İle İlgili Çalışmalar	10
2.5. Psikiyatri Hemşireliğinde Kabul ve Kararlılık Terapisinin Kullanımı	15
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Amacı ve Türü.....	1628
3.1.1. Araştırmanın Hipotezleri	28
3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	18
3.1.3. Araştırmanın Deseni.....	18
3.1.4. Araştırmanın Etik Yönü	19
3.1.5. Araştırmanın İç Geçerliğine Yönelik Alınan Önlemler.....	29
3.1.6. Araştırmanın Dış Geçerliğine Yönelik Alınan Önlemler.....	30
3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	31
3.3.2. Sınav Kaygısı Ölçeği.....	31
3.3.3. Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖĞRF)	32
3.3.4. Psikolojik Esneklik Ölçeği	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.4.1. ACT Temelli Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi	33
3.4.2. Psikoeğitimin Amaçları.....	33
3.5. Sınav Kaygısı ve ACT'in Psikolojik Esneklik Modeli	34
3.6. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri.....	35
3.6.1. Dışlanma Kriterleri.....	35
3.7. Araştırmadan Çıkarılma Kriterleri	35
3.8. Araştırmanın Değişkenleri	35

3.9. Verilerin İstatistiksel Analizi	35
3.10. Araştırmanın Güçlü Yönleri.....	36
3.10.1. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	36
4. BULGULAR.....	26
5. TARTIŞMA	56
5.1. ACT Temelli Psikoeğitimin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerinde Etkisinin Tartışılması ...	56
5.2. ACT Temelli Psikoeğitimin Çalışma Becerileri Düzeyi Üzerinde Etkisinin Tartışılması.....	58
5.3. ACT Temelli Psikoeğitimin Psikolojik Esneklik Düzeyi Üzerinde Etkisinin Tartışılması.....	60
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA	65
Ek 1: Etik Kurul Onay Formu	78
Ek 2: Kurum İzni.....	79
Ek 3: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temel Eğitimi Katılım Belgesi	80
Ek 4: Ölçek Kullanım İzni	81
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	82
Ek 6: Sınav Kaygısı Ölçeği	84
Ek 7: Psikolojik Esneklik Ölçeği	86
Ek 8: Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖĞRF)	88
Ek 9: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Program	92
Ek 10: Araştırmacının Deneyimi.....	95
Ek 11: ÖZGEÇMİŞ	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sınav Kaygısı Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması.....	38
Tablo 2. Psikolojik Esneklik Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması.....	38
Tablo 3. Çalışma Becerileri Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması	39
Tablo 4. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	40
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının SKÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	43
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının PEÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	45
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBDÖ/ÖĞRF Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	48
Tablo 8. Ölçüm Değişim Puanlarının Gruba Göre Farklılaşma Durumu	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin Psikolojik Esneklik Formülasyonu	18
Şekil 2. Araştırmanın Deney Ve Kontrol Grubu Consort Akış Şeması.....	25



KISALTMALAR VE SİMGELER

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

ÇBDÖ/ÖĞRF: Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu

PEÖ: Psikolojik Esneklik Ölçeği

ACT: Kabul ve Kararlılık Terapisi

İB : İşlevsel Bağlamsalcılık - Functional Contextualism

İÇK : İlişkisel Çerçeve Kuramı - Relational Frame Theory



1. GİRİŞ

Sınav kaygısı, ergenlerin yaşamındaki özellikle gelecek beklentileri karşısında en büyük stres nedenlerindendir (Smyth, 1995). Üniversiteye giriş sınavı, önemli ve uzun süreli bir kaygı kaynağıdır. Lise öğrencileri arasında yaygın bir sorundur (Eisenberg et al., 2013). Sınav kaygısı, bir sınavda veya benzer bir değerlendirme durumunda başarısız olmanın olası olumsuz sonuçlarıyla ilgili endişeye eşlik eden bir dizi fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepki olarak tanımlanmaktadır (Vural vd., 2019). Öğrencilerde performans düşüşüne sebep olup bazı ruhsal sorunları beraberinde getiren önemli bir sorundur (Sarıkaya & Gemalmaz, 2021). Sınav kaygısı genellikle istenmeyen fizyolojik ve zihinsel semptomlara yol açar ve akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısı olan bireyler, sınav gibi değerlendirme durumlarında aşırı huzursuzlukla (endişe, duygusal ve fizyolojik uyarılma) tepki vermeye daha yatkındır (Zhang et al., 2011).

Türkiye’de liseli öğrencilerle yapılan bir çalışmada özellikle kız öğrencilerde sınav kaygısının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Öğretir & Türker, 2021). Yaklaşık olarak her üç öğrenciden birinde sınav kaygısı görüldüğü bildirilmektedir (Tian-Ci Quek et al., 2019). Sınav kaygısı ile çeşitli başarı ölçütleri arasındaki önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum sınav kaygısının akademik başarı için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Theobald et al., 2022). Akça ve ark. (2018) ergenlerle yaptıkları çalışmada %77,1 depresyon, %75 anksiyete bozukluğu, %65,3 psikoz, %96,5 oranında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun görülebileceği belirtilmektedir (Akça vd., 2018). Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (2020) ise ergenlerde depresif belirti yaygınlığı %41.9 olduğu bildirilmektedir (Özkul & Partlak Günüşen, 2020). Anksiyete bozukluğu olan gençlerin okulda daha düşük öz-yeterlik sergilediği belirtilmektedir (de Lijster et al., 2018).

Sınav kaygısı öğrencilerin hem akademik performansını hem de fizyolojik ve psikolojik iyi olma halini olumsuz etkilemektedir (Bashir et al., 2019). Bu kaygıyı yaşayan öğrencilerde, benlik saygısı bozulabilir, çarpıntı, avuç içi terlemesi, hızlı nefes alma, panik atak ve mide rahatsızlıkları gibi psikosomatik belirtiler görülmektedir (Bashir et al., 2019; Vitasari et al., 2010). Ergen öğrencilerde görülen sınav kaygısı, depresyon, madde kötüye kullanımı, davranış bozuklukları, şiddete yönelme ve intihar eğilimi gibi sorunlara neden olmaktadır (Alansari, 2005; Mukherji, 2008; Nelson & Gregg, 2012). Afzal ve ark. (2012) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmeye çalışırken madde kullanımı, sigara, aşırı kafein kullanımı ve malnütrisyon gibi zararlı alışkanlıklar edindikleri görülmüştür (Afzal et al., 2012).

Genç ve Kutlu'nun (2018) uyguladıkları psikoeğitim programı öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır (Genç & Kutlu, 2018). Vural ve ark.(2019) öğrencilere uyguladıkları duygusal özgürlük teknikleri sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir (Vural vd., 2019). Müzik terapi uygulamasının yapıldığı bir çalışmada öğrencilerin kan basıncı üzerinde olumlu etkileri olurken, sınav başarısı veya kaygı düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır (Eyüboğlu vd., 2021). 8. sınıf öğrencilerine uygulanan psikoeğitim programı sınav kaygısını azaltmada ve akılcı olmayan inançlar üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Bedel vd., 2020). Sınav kaygısı, akademik başarıyı etkilemektedir (Koca & Dadandı, 2019).

Çalışma becerileri, bilgi edinmenin işlenmesine yardımcı olan öğrenme yaklaşımlarıdır. En iyi çalışma uygulamalarını elde etmek için öğrenme süreçlerinin bilinçli kullanımını temsil ederler. Çalışma becerileri, öğrencilerin bilgiyi işlemeye ve uygulamaya yardımcı olmak için öğrenme süreci öncesinde, içinde ve sonrasında gerçekleştirebilecekleri geniş bir davranış alanını kapsar (Mata et al., 2015; Oxford Royale Academy, 2015).

Öğrenciler zamanı yönetmede çalışma programlarına uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Richards & Pilcher, 2020). Strese karşı yönetilmeyen duygusal tepkiler, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Svartdal et al., 2020). AlFaris ve ark.(2019) yaptıkları çalışmada depresif belirtiler ile çalışma becerisi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Alfaris et al., 2019). Hemşirelik öğrencilerinde yapılan bir çalışmada müzik terapisi ile birleştirilmiş aromaterapinin, sınav kaygısı, stres ve temel hemşirelik becerileri üzerine etkisi olduğu saptanmıştır (Son et al., 2019).

Psikolojik esneklik, geçmiş ya da gelecek zaman içerisinde olmayıp yaşanan an ile temas etmesi ve değerleri doğrultusunda eylemlerde bulunmasıdır (Westrup & Wright, 2017). Kişinin iyi oluşuna ve psikolojik sağlığını sürdürmesine katkı sağlar (Kashdan & Rottenberg, 2010). Düşük psikolojik esneklik klinik problemler ve yaşam zorluklarına karşı mücadele etmede aksamalara neden olmaktadır (Luoma et al., 2011). Yüksek psikolojik esneklik, artan öz-şefkat ve iyi oluş ile ilişkilendirilmiştir (Marshall & Brockman, 2016).

Psikolojik esnekliği oluşturmak, ergenlerin duygusal ve bilişsel yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmak için teorik olarak umut verici bir yoldur (Petersen, Ona, et al., 2022). ACT'nin psikolojik esneklik modeli, ergenliğin değişen gelişim aşamalarına ve bağlamlarına uygulama için ideal olan uyarlanabilir bir tedavi yaklaşımına izin vermektedir (Ong et al., 2020). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT), işlevsel bağlamsalcılığa dayanan ve psikolojik olayları tüm

organizmalar ve farklı bağlamlar arasındaki bir dizi etkileşim olarak gören üçüncü dalga bilişsel davranışçı bir terapidir. Kabul ve kararlılık müdahaleleri, değerlerin açıklığa kavuşturulmasına ve kişinin kendi değerlerine göre hareket etmesine vurgu yapmaktadır. ACT'nin amacı, fiziksel acının duygusal olarak kabulüne gelirken anlamlı bir yaşam yaratmaktır (Bernstein et al., 2022). Ergenlerle yapılan ACT temelli müdahalelerde depresif belirtiler, stres, kaygı, ve anoreksiya üzerinde etkili olduğu kanıtlanmıştır (R. Lappalainen et al., 2021; Puolakanaho et al., 2019).

Hämäläinen ve ark. ergenlere yapmış olduğu kabul ve kararlılık terapi programının yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, öz düzenleme becerilerini geliştirme ve akademik performansı artırma üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir (Hämäläinen et al., 2021). Kiuru ve ark. web tabanlı ACT programının ergenlerde kariyer hazırlığını teşvik etme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir (Kiuru et al., 2021). Ergen bireylerle yapılan ACT müdahalesi kişilerarası becerileri geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Bernal-Manrique et al., 2020).

Kaygı bozukluklarının ergenlik döneminde görülmesi yetişkin dönemde süreklilik göstermesi ve diğer patolojilere neden olması bakımından oldukça önemlidir. Koruyucu ruh sağlığı çalışmaları, ruh sağlığı sorunlarına erken müdahale açısından oldukça önemlidir. Ergen ruh sağlığı endişelerinin varlığı oldukça yüksek olmaya devam etmektedir ve genellikle uluslararası bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (Singh & Winsper, 2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde, Amerikan Pediatri Akademisi (2021) yakın zamanda çocuk ve ergen ruh sağlığında ulusal bir olağanüstü hal ilan etmiştir ("AAP-AACAP-CHA Declaration of a National Emergency in Child and Adolescent Mental Health," 2021). Ayrıca, çocuk ve ergen ruh sağlığı üzerine uluslararası çalışmaların bir meta-analizi, COVID-19 pandemisinin başlangıcından bu yana gençlerin ruh sağlığında önemli bir düşüş bulmuştur (Samji et al., 2022). Gençlere en iyi desteği sağlamak ve uluslararası alanda daha sağlıklı bir gelecek sağlamak için ergen ruh sağlığı sorunlarının nasıl tedavi edileceğine dair daha büyük bir anlayış geliştirmeye ciddi bir ihtiyaç vardır. Ulusal ve uluslararası literatürde ergenlerde sınav kaygısı ve çalışma becerileri üzerine bir müdahale çalışması yapılması konusundaki kısıtlılık dikkat çekmektedir. Bu çalışma ACT'in kabul, değer odaklı yaşama, bilişsel defüzyon, an'da olma ve kendini gözlemlemeye yönelik farkındalık uygulamalarına katılarak, ergen bireylerin sınav kaygılarıyla daha iyi başa çıkmaları için eşsiz bir şans sunacaktır.

AMAÇ

Bu tez çalışması ergenlere verilen kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitimin sınav kaygısı üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yapıldı.



2. GENEL BİLGİLER

2.1 Sınav Kaygısı

Amerikan Psikoloji Derneği kaygıyı “gerginlik, endişeli olma hali ve fiziksel değişmelerle karakterize bir duygu” olarak tanımlamaktadır (Kazdin & American Psychological Association, 2000). Kaygı; öğrenmeyi, sosyal etkileşimi, fiziksel ve zihinsel sağlığı etkilemektedir. Öğrencilerde kaygı, uykusuzluk, kötü zaman yönetimi, güven eksikliği gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Sınavdan önce bilgileri unutma korkusuna, çalışma performansı eksikliğine, düşük akademik performansa, düşük başarıya ve derse zayıf katılıma yol açabilmektedir (Desai et al., 2021).

Kaygı, risk ve stres gibi kelimelerle etiketlenen sınav, öğrencilerde bir takım olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Özkan Özer & Turan, 2021). Sınav kaygısı, sınav öncesi veya sınav esnasında ortaya çıkan özel bir kaygı biçimidir (McDonald, 2001). Sınav kaygısı, sınavla ilgili olası olumsuz sonuçlar hakkındaki endişeye eşlik eden davranışsal bir tepkidir (Latas et al., 2010). Orta düzeyde kaygı performansı artırabilirken (Iqbal et al., 2010), yüksek kaygı birçok öğrencinin akademik performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Knight et al., 2013; Sam et al., 2016; Zhang et al., 2011). Sürekli sınav kaygısı, doğrudan ve zararlı bir etkiye sahiptir (Ng & Lee, 2016). Performans gösterme baskısı ve performans gösterememe korkusunu artırmaktadır. Ayrıca sınavı kazanma baskısı ve sınavlara yüklenen algı öğrencileri zihinsel ve duygusal olarak olumsuz etkilemektedir (Rahmani & Rahmani, 2015). Sınav kaygısı, engellenme, başarısızlık korkusu, öz saygı ve güven eksikliği ile ilişkilendirilmektedir (Stoeber et al., 2009).

Sınav kaygısı çoğu ülkede, eğitim gören öğrencilerin deneyimlediği kaygı durumudur. Softa ve ark. (2015) lise son sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ergenlerin sınav kaygısı puanları orta düzeydedir (Softa vd., 2015). Chen ve diğerlerinin (2023) yaptığı çalışmada ergen bireylerde sınav kaygısı yaygınlığı %46,7 olarak belirlenmiştir (Chen et al., 2023). Lohiya ve ark. (2021) çalışmasında öğrencilerin üçte ikisinin orta ila yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir (Lohiya et al., 2021). İngiltere’de ortaokul öğrencilerinin %16,4’ü şiddetli sınav kaygısı yaşamaktadır (Putwain & Daly, 2014). Çin’de yapılan araştırmalar sınav kaygısı yaygınlığının %30 ila %40 arasında değiştiğini göstermektedir (Huang & Zhou, 2019; Shen et al., 2018). Sınav kaygısı yaygın görülen bir halk sağlığı problemidir ve giderek arttığı düşünülmektedir (DordiNejad et al., 2011). Araştırmalar ergenlerde sınav kaygısının yaşam kalitesinde düşme (Panda & Sharawat, 2021), sinirlilik, hızlı nefes alma, mide rahatsızlıkları

(Vitasari et al., 2010), depresyon (Bashir et al., 2019), düşük uyku kalitesi (Hamilton et al., 2021) ve bağışıklık sisteminin baskılanması (Keogh & French, 2001) gibi sorunlara neden olduğunu göstermektedir.

Ergenlerde sınav kaygısı, yalnız hissetme sıklığı, aile işlevleri, akademik performans düzeyi, internet bağımlılığı, duygusal, fiziksel, cinsel istismar, sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler ve okul zorbalığı ile pozitif ilişkilidir (Chen et al., 2023). Parad ve ark. (2019) ergenlerle yaptığı çalışmada sınav kaygısı yüksek düzeyde olanların abur cubur tüketiminin daha fazla olduğu belirtilmiştir (Parad et al., 2019). Sınav kaygısı akademik erteleme davranışını da artırmaktadır (Desai et al., 2021). Araştırmalar, mükemmeliyetçiliğe yatkınlık, ceza korkusu, kaygı eğilimi ve sorunlu öz düzenleme gibi bazı kişisel faktörlerin, sınav kaygısı düzeylerinin önemli yordayıcıları olabileceğini göstermektedir (De La Fuente et al., 2017; Neumeister & Finch, 2006; Zhao et al., 2022). Sınav kaygılı öğrencilerin sürekli kaygıları genellikle yüksektir, sınavları sürekli kaygısı düşük bireylere göre daha tehdit edici olarak algılama eğilimindedirler ve sınava girerken daha yoğun durumluk kaygı seviyeleri yaşamaktadırlar (Spielberger & Vagg, 1995).

2.2. Sınav Kaygısı İle İlişkili Faktörler

Akademik sınavların neden olduğu kaygı, eğitim ortamlarında kaçınılmaz bir duygusal deneyim ve birçok öğrenci için yaygın bir sorun haline gelmiştir (Roos et al., 2021). Bir ergenin hayatında akademik sınavlar, yüksek eğitim beklentileri ve akademik başarı baskısı nedeniyle oldukça stresli olaylardır. Bu sebeple sınav kaygısı, okula giden ergenler arasında en yaygın psikolojik bozukluklardan biridir (Deb et al., 2010).

Düşük sınav puanları olan öğrencilerin, öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğrama ve reddedilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin değer, başarı ve öz yeterlilik duygularını ciddi şekilde etkileyen okul zorbalığına maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Shetgiri, 2013). Endişeleri ve ebeveynlerini hayal kırıklığına uğratma korkuları, sınavlar sırasında bilgileri organize etme, işleme ve alma konusundaki konsantrasyonlarını ve yeterliliklerini azaltabilmektedir (Peleg-Popko, 2004).

Yapılan çalışmalar kız öğrencilerde sınav kaygısının daha fazla olduğunu göstermektedir (Genç, 2016; Softa vd., 2015). Bu durum kızların duygusal olarak daha duyarlı olduğunu düşündürmektedir. Sınav kaygısının nedenleri arasında soruları yetiştirememek, yeterince

hazırlanamamak ve öğrencilerin unutma korkularının olması yer almaktadır (Genç, 2016). Sınava hazırlanma şekli ve sınava dair endişelerinin olması sınav kaygısını etkilemektedir (Softa vd., 2015). Sınav kaygısı ile uyku kalitesi arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Mantık dışı inançların varlığı, bireysel özellikler, mentor varlığı, ebeveyn eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, yüksek akademik başarı beklentisinin varlığı sınav kaygısını etkilemektedir (Boyacıoğlu & Kucuk, 2011).

2.3. Kabul ve Kararlılık Terapisi

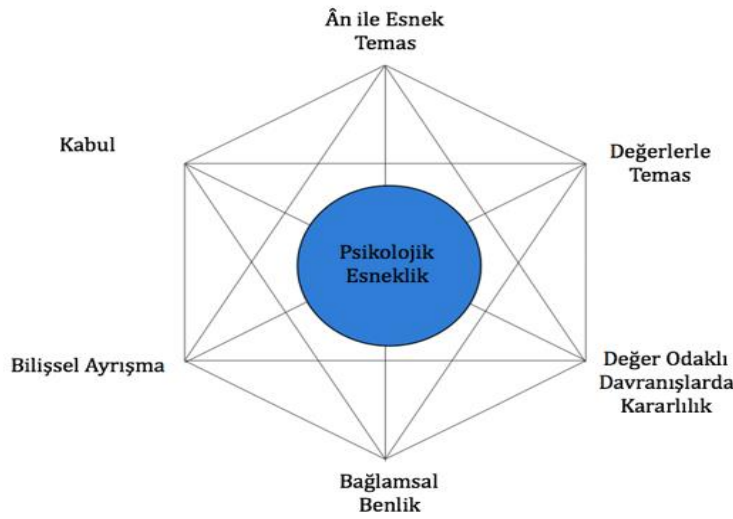
“Üçüncü dalga” davranışçı terapilerden biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), işlevsel bağlamsal yaklaşımın felsefi ilkelerine dayanır. İlişkisel çerçeve teorisine dayanan ACT, insan davranışına doğrudan deneyim olmadan dilsel ilişkisel çerçevelerin hakim olabileceğini vurgular (Hayes, 2004). ACT'nin birincil amacı, ruh sağlığı semptomlarını azaltmak değil, psikolojik esnekliği arttırmaktır (Hayes et al., 2006). Psikolojik esneklik, “Deneyimlerimize karşı tam farkındalık ve açıklıkla şimdiki anda olma ve değerlerimizin rehberliğinde harekete geçme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2019). ACT, insan dili gelişimi ve bilişinin rolünü, ilişkisel bağlantıları tanımlama ve yaratma kapasitesini vurgulayan İlişkisel Çerçeve Teorisine (RFT) dayanmaktadır (Hayes, 2004; Hayes et al., 2006). İşlevsel bağlamsal yaklaşım, bağlamsal önemini ve düşünceler, duygular ve anılar gibi içsel deneyimlerin işlevini vurgulayan RFT'nin arkasındaki felsefi duruştur (Hofmann & Asmundson, 2008). ACT, sıkıntıya neden olanın içsel deneyimlerin içeriği değil, bunların gerçekleştiği bağlam olduğunu öne sürmektedir (Hayes et al., 1999, 2006).

ACT'nin ruhsal bozukluklar üzerindeki etkileri çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Örneğin, bir meta-analizden elde edilen sonuçlar, ACT' in kaygı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Swain et al., 2015). Depresyon ve (Folke et al., 2012), travma sonrası stres bozukluğu (Twohig, 2009) üzerinde etkilidir. Zakiei ve ark. (2022) uyku bozukluğu olan bireylerle yaptığı çalışmada ACT'in altı bileşeninin uyku kalitesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Zakiei et al., 2022). Anksiyetesi olan ergenlerle yapılan randomize kontrollü bir çalışmada ACT gençlerin yaşam kalitesinde, psikolojik esnekliklerinde ve anksiyete bozukluğunun şiddetinde iyileşmeler olduğunu göstermiştir (Hancock et al., 2018) . Davranış sorunları olan ergenlerle yapılan çalışmada ACT alan ergenlerde yıkıcı davranışlarda büyük düşüşler, dürtüsellikte azalma ve öz denetim ile psikolojik esneklik düzeyinde artış olduğu görülmüştür (Gómez et al., 2014). Yüksek stres düzeyine sahip ergenlerle yapılan ACT temelli

randomize bir çalışmada streste azalma, kaygı seviyesinde düşüş ve farkındalıkta artışta önemli bir değişim olduğu belirtilmiştir (Livheim et al., 2015).

ACT'in kökeni, davranışın bağlam aracılığıyla bilimsel olarak anlaşılmasını vurgulayan işlevsel bağlamlılık felsefesine dayanır. Psikolojik esneklik modeli ve ACT'nin süreç temelli sunumu, ergenliğin değişen gelişim aşamalarına ve bağlamlarına uygulama için ideal olan uyarlanabilir bir tedavi yaklaşımına izin vermektedir (Ong et al., 2020).

ACT modeli, birbiriyle örtüşen altı terapötik süreci kapsar: kabul, bilişsel ayrıştırma, şimdiki anla temas, bağlam olarak benlik, değerler ve kararlı eylem (Hayes et al., 2006).



Şekil 1

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin Psikolojik Esneklik Formülasyonu

Kabul

Deneyimsel kaçınmanın tersi olarak açıklanan kabul, iç deneyimlere açılma isteği olarak bilinmektedir. Kaçınmak yerine, psikolojik kabul, içsel deneyimleri (örneğin, zor düşünceler, duygular veya duyumlar) değiştirmeye çalışmadan açıkça karşılama ve yer açma uygulamasıdır (Hayes et al., 2006). Kabullenme, ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda faydalı olduğu görülmektedir. Örneğin, ergenler üzerinde yapılan geniş boylamsal bir çalışmada kabullenme,

toplum yanlısı davranış ve esenliğin bir yordayıcısı olarak işlev görmüştür (Ciarrochi et al., 2011). Ergenlerde kronik ağrı üzerine başka bir çalışmada, daha fazla kabullenme, azalan sıkıntı ve işlevsellik ile ilişkilendirilmiştir (McCracken et al., 2010). Ayrıca, ağrıyı kabullenmenin gelişmiş işlevsellik ile bağlantılı olduğunu bildirmiştir (Beeckman et al., 2019). Bu nedenle, gençlikte kabullenme oluşturma'nın yalnızca teorik olarak genel psikolojik esnekliğe değil, aynı zamanda gençlerin refahına da katkıda bulunması mümkündür (Petersen, Ona, et al., 2022).

Bilişsel Ayırışma

Bireyin kendini içsel deneyimlerden ayırabilme yeteneği olan bilişsel ayırıştırma, ergenlerde psikolojik esnekliğini artırmayı sağlayabilecek bir önemli süreçtir. Ayırıştırma teknikleri, düşünceyi veya duyguyu değiştirmeye çalışmaktan (yani, bunların sıklığını veya varlığını azaltmaya çalışmak; (Hayes et al., 2006)) ziyade, içsel deneyimlerin üretkenlik karşıtı işlevini baltalamayı amaçlar. Ayırıştırma, danışanların düşüncelerle sadece düşünce olarak ilişki kurmasına yardımcı olur, böylece hayatlarında sahip olabilecekleri gücü azaltır. Bir çalışma, ayırıştırmanın gençlerde farkındalık, olumsuz duygular ve kaygı arasında bir aracı görevi gördüğünü buldu, bu da gençlerin zihinsel sağlık sorunlarıyla başa çıkması için önemli bir araç olabileceğini düşündürdü (García-Gómez et al., 2019). Ayrıca, bir ayırıştırma biçimi olan kendine uzaktan bakmayı kullanan gençlerin kaygı, depresyon ve riskli davranışlara yakalanma olasılığı daha düşüktür (Bennett et al., 2021).

An ile Temas

ACT'de, şimdiki anla temas, burada ve şimdinin kasıtlı ve yargılayıcı olmayan farkındalığıdır. Kişinin dikkatini şimdiki ana çekme becerisini geliştirmek teorik olarak davranışta artan esnekliğe izin verir, çünkü ergene değerli eylemle meşgul olmayı seçmesi için zaman ve alan sağlarken kabullenme ve dağılma için yer açmasına olanak sağlar. "Farkındalıkla hareket etmek", refahın bir göstergesidir (Ciarrochi et al., 2011). Farkındalık ve değerlere dayalı davranış, büyük, uluslararası bir ergen örnekleminde yaşamda anlam bulmakla da olumlu olarak şekilde ilişkilendirilmektedir (Warren et al., 2018). Farkındalık aynı zamanda bir ergen örnekleminde azalan stres ve depresyonun bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir (Royuela-Colomer et al., 2021).

Gözlemleyen benlik

Farkındalığı ve bilişsel kaynaşmayı harmanlayan bir ACT bileşenidir. Bu süreç, ergenin "gözlemci benliği" üstlenmesini, mesafe koymasını ve kişinin iç dünyasının işlevsiz yönlerine

bağlanmadan farkındalık sağlamasına izin vermektedir. Bağlam olarak benlik becerileri, içsel deneyimlerin kendisiyle doğrudan ilgilenmek veya onlara bağlanmak yerine, gözlemci olarak bakış açısı kazanmasını sağlamaktadır (McHugh & Stewart, 2012). Kişinin iç dünyası yerine bakış açısına odaklanarak, katı kişisel görüşler ve deneyimlerin fark edilmesine izin vermektedir. Gözlemleyen benlik ve empati ergenlerin ebeveynleri ve akranlarıyla olumlu ilişkileriyle ilişkilendirilmiştir (Boele et al., 2019). Ek olarak, yüksek bağlamsaal benlik düzeyine sahip olmak, ergenlerde düşük kaygı seviyesinin önemli bir göstergesidir (Moran ve diğerleri, 2018) (Moran et al., 2018). Kendini önceki "hikayelere" veya kişisel anlatılara sıkı sıkıya bağlamak gençlerde azalan refah ve yüksek kaçınma davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir (Moran & McHugh, 2020).

Değerler

Yaşamda birey için anlamlı olan unsurlarının (örneğin nezaket, ilişkiler) tanımlanarak ve bu unsurlarla bağlantı kurulmasıdır. Değerler, ergenlerin kendileri için neyin en önemli olduğunu ve ne tür bir yaşam sürmek istediklerini belirlemelerine yardımcı olan ACT'nin yol gösterici pusulalarıdır. Değerler niteliklerdir ve ulaşılamaz hedefler değildir (örneğin, büyük bir İtalya gezisi yerine maceraya değer vermek). Değerler doğası gereği kişiseldir ve ergeni deneyimsel kaçınma, kurallara dayalı davranış veya dış beklentilerden uzaklaşarak kendi seçtikleri bir yaşamla meşgul etmeyi amaçlamaktadır (Hayes et al., 2006).

Kararlı Davranış

Kişinin yaşamında belirli davranış değişikliğini gerçekleştirerek değerlerin günlük yaşamda somutlaşmasını teşvik etmektedir. Diğer tüm ACT becerileri, taahhüt edilen eyleme geri bağlanır; belirli davranışsal hedefler aracılığıyla değerlere doğru ilerleme hizmetinde kullanılabilir. Birden fazla çalışma, ergenlik döneminde değerlerle bağlantı kurmanın ve değerlere göre hareket etmenin önemini göstermiştir. Örneğin, değer odaklı müdahaleler alan gençler, stres, notlar ve diyet seçimlerinde iyileşme bildirmişlerdir (Bryan et al., 2019; Cohen & Sherman, 2014; Sherman et al., 2013). Ek olarak, ailevi, dini ve çevresel değerlerle yüksek bağlantıları olan gençlerin, toplum yanlısı davranışların, umudun ve öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Heaven & Ciarrochi, 2007; Queiroz et al., 2020).

2.4. Kabul ve Kararlılık Terapisi İle İlgili Çalışmalar

Kabul ve kararlılık terapisi çalışmaları gün geçtikçe artış gösterme eğilimindedir. Literatür incelendiğinde son dönemlerde randomize kontrollü çalışmaların sayıca arttığı görülmektedir.

Pek çok grup ve ruh sağığı bozukluğı üzerinde ACT temelli çalışmalar yapılmıştır. Uluslararası alanda ACT'in etkililiğı pek çok farklı alanda değerlendirilmiştir. Bricker ve ark. (2023) obez bireylerle tele sağıık kapsamında kabul ve kararlılık terapisi deneme çalışması yapılmıştır (Bricker et al., 2023). Obsesif Kompulsif bozukluğı olan bireylerde yapılan ACT müdahalesinin semptomları azalttığı psikolojik esneklik ve bilişsel ayrışma süreçleri üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Lee et al., 2023). İlerlemiş mide-bağırsak kanseri olan hastalara ve bakıcılarına uygulanan ACT'in müdahaleden 2 hafta sonra ağırı şiddetinde azalma olduğu ve 3 ay sonrası izlem ölçümünde bakıcıların uyku bozukluğunda, yorgunluklarında ve bilişsel kaygılarında iyileşme olduğu belirtilmiştir (Burns et al., 2023). Caletti ve ark. (2022) sosyal kaygı bozukluğı olan hastalarla yaptıkları çalışmalarında uygulanan ACT, duygu düzenleme ve sosyal fobi tedavisinde kabul edilebilir bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Caletti et al., 2022). Yeme bozukluklarında ACT'in etkisini inceleyen bir sistematik derlemede yeme bozukluklarında etkili olabileceğı vurgulanmıştır (Onnink et al., 2022).

Ulusal literatürde ACT ile ilgili çalışmalarda kısıtlılık dikkat çekmektedir. Dursun ve Akkaya'nın (2022) yapmış olduğu sistematik derlemede kabul ve kararlılık terapisinin ergen ve genç yetişkinlerde birinci basamak ruh sağıığında kullanılması önerilmektedir (Dursun & Akkaya, 2022). Kaplan ve Keser'in (2020) alışmasında kabul ve kararlılık terapisinin etkili geropsikiyatri müdahalesi olduğunu belirtmişlerdir (Kaplan & Keser, 2020). Kanser tanısı alan bireylere uygulanan ACT çalışmalarının incelendiğı bir sistematik derlemede olumsuz psikolojik belirtiler üzerinde etkili olabileceğı bildirilmiştir (Baş & Dirik, 2019). Sınav kaygısıyla baş etmede mindfulness temelli programların etkilerinin incelendiğı bir sistematik derlemede araştırmaların sıklıkla niversite ğrencilerinde yapıldığı ve kaygıyı azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir (İkiz & Uygur, 2019).

Sınav Kaygısı ve Kabul ve Kararlılık Terapisinin Psikolojik Esneklik Modeli

Bağlama odaklanan ACT, ergenlerde direnişe neden olabilecek “doğru” ve/veya “akılcı” davranışlardan ziyade davranışın uygulanabilirliğini vurgular (Hayes et al., 2006). Ayrıca, psikolojik esneklik modeli ve ACT'nin süreç temelli sunumu, ergenliğin değişen gelişim aşamalarına ve bağlamalarına uygulama için ideal olan uyarlanabilir bir tedavi yaklaşımına izin verir (Ong et al., 2020). Bu, ACT'nin yapılandırılmış bir formatta değil, kişinin oturumda sunduğu deneyimiyle birlikte verildiğı anlamına gelir (Hayes et al., 2011; Ong et al., 2020). Psikolojik esnekliğı teşvik eden beceriler (rneğin, ACT süreçleri), akıcı bir şekilde

uygulanabilir ve mevcut an için ihtiyaç duyulan gelişimsel değerlendirmeler aralığına göre ayarlanabilir (Halliburton & Cooper, 2015).

Kabul

Kaygının kabulü, bireyin kendini rahatlatmaya çalışmadan (yani kaygılı düşüncelerden kaçınma veya bunları değiştirme) kaygıyı yaşamayı öğrenmesini içermektedir. Kaygı ile mücadele eden bir ergene kabullenmeyi anlatmak, zor düşünce veya duygulara yer açma kavramını içermektedir. Bu, özellikle ergenin kişisel deneyimi veya ilgi alanları ile ilgili bir metafor aracılığıyla yapılabilmektedir (Turrell & Bell, 2016).

Ergenler duyguya karşı aşırı duyarlı olabildikleri için, duygusal zorluklara yanıt olarak kısa süreli kaçınma veya dürtüsellğe başvurmaktadırlar (Turrell & Bell, 2016). Ders çalışırken yaşanan güçlükler, kaygıyı kontrol etme mücadelesi veya sınavı kazanamama konusunda endişelenmek bilişsel aktivite davranışına dayandığından, ACT kaygıyı kontrol etmeye çalışmaktan vazgeçerek ve istekliliği artırarak kaygıyı kontrol edememekten kaynaklanan olumsuz duyguların etkisini azaltacağı ve psikolojik uyarılma durumunun kabulü sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilişsel Ayırışma

Ergenler kendi iç deneyimlerinin ötesinde kendilerini veya dünyalarını görmek için mücadele ederek düşüncelerine ve/veya duygularına (yani bilişsel kaynaşmaya) güçlü bir şekilde bağlanabilirler (örneğin, sınavda başarılı olamayacağım). Bu açıdan ayırışma çalışmaları yapmak yararlı ve yararsız içsel deneyimler arasındaki ayrımı yapabilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Bilişsel ayırışma, düşünceleri gözlemleyebilmek davranış üzerindeki etkisinin azaltılmasıdır. Sınava yönelik olumsuz düşünceler (örneğin, konuları yetiştiremeyeceğim) kesin kural ya da bir gerçekmiş gibi bakıldığında davranışları da bu düşünceler yönlendirmekte ve değer teması azalmaktadır. Düşüncenin bağlam ve işlevini değiştirerek düşüncenin davranış üzerindeki etkisini kırmaya dönük egzersizlerle bilişsel ayırışma yapabilmelerine ve düşünceleri ile aralarına mesafe koyabilmeleri gerekmektedir.

An ile Temas

An ile temas, düşünce, duygu ve bedensel tepkilerin bireyi nasıl etkilediğinin ve çevrenin farkında olmasıdır. ACT' e göre anlamlı bir yaşam sürebilmek için an da olma becerisine sahip

olmak gereklidir. Nefes egzersizi ve kendinelik egzersizi gibi çeşitli egzersizlerle bulunan bağlama göre esnek bir dikkat süreci kazanmaları önemlidir.

Ergenler duyguya karşı aşırı duyarlı olabildikleri için, duygusal zorluklara yanıt olarak kısa süreli kaçınma veya dürtüsellğe başvurmaktadırlar (Turrell & Bell, 2016). Ergenler için şimdiki an farkındalığı uygulaması, onlara dikkatlerinin dağıldığını fark etme ve şimdiki ana yeniden yönlendirme becerilerini sağlamayı içerir. Şimdiki an farkındalığı becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyan gençler, sınıfa katılmakta ve içsel deneyimlere (örneğin, uzun uzun düşünme, can sıkıntısı) ve/veya genel dikkat dağıtıcı şeylere (örneğin, tamamen işine odaklanmak yerine mesajlaşma) kapılmakta zorlanabilir. müdahaleci travmatik anılarla mücadele eden bir ergen geçmişe çekilmek yerine şimdiki anla temas halinde kalmalarına ve karşılığında değerli eylemlerde bulunmalarına yardımcı olan meditasyon egzersizlerinden yararlanabilirler. Dikkat “kasını” geliştirebilir ve ergene diğer vücut parçaları gibi dikkatlerini hareket ettirebileceklerini öğretmektedir.

Gözlemleyen benlik

Gözlemleyen benlik, yaşam değişirken değişen düşünceler, duygular ve bedensel belirtiler de değişse de değişmeden kalan bir benlik farkındalığıdır. Ergenlerin sınava yönelik zorlu deneyimlerine ve endişelerine rağmen bu benlik parçalarının farkında olarak psikolojik esnekliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Süregelen sen ve satranç takımı vb. uygulamalar ile gözlemleyen benliklerini fark ederek psikolojik esneklikleri artırılması hedeflenmektedir.

Ergenler, kim olduklarını belirli kimliklere, düşüncelere, duygulara veya diğer içsel/dışsal deneyimlere işlevsiz bir şekilde bağladıkları “bağlam olarak benlik” perspektifiyle mücadele etmektedirler. Kendiyle ve "gözlemci" bakış açısıyla esnek bir şekilde ilişki kurabilmek, psikolojik esnekliği geliştirmenin anahtarıdır, çünkü genç kişi kendilerini deneyimlerinden ayrı olarak görmeye geçebilir, kaynaşmanın pençesini gevşetebilir ve kabul için alan açabilir. Bağlam olarak benlik, mükemmeliyetçilikle mücadele eden bir ergene yardımcı olabilir. Aynı kişisel görüşte hem yüksek başarı hem de hata yapma deneyimine izin verebilmelidir. Öz farkındalığın oluşturulmasında ve bakış açısı alma becerilerinin geliştirilmesinde benzer şekilde yardımcı olabilir (Everall et al., 2005). Tüm süreçler, ergenin gelişim yelpazesinin neresine düşerse düşün kendisi için anlamlı olan şeylere (yani değerlere ve kararlı eyleme) eğilebilmesi için kanalize edilebilir.

Değerler

ACT yaklaşımında değerler yapılan vurgu, ergenlik döneminde soyut düşünme kapasitesinin artması ve keşfedici yapısı sebebiyle ergenlerde oldukça etkili olmaktadır. ACT yaklaşımları, ilişki kurmaya yardımcı oldukları ve daha az öğretici oldukları için ergenler için önemli düzeyde işlevseldir (Greco et al., 2005). Değerler bireyin yaşamına yön veren ilkelere, hedef ve kurallardan farklıdır. Hayatı anlamlı kılan temel ilkelere, Tatlı anlar egzersizi, mezuniyet yılığı egzersizi ve 80. Doğum günü metaforu gibi değer ve değer alanlarının belirlenmesinde etkilidir. Sınav kaygısına yönelik istenmeyen ve rahatsız eden duygulardan kurtulmak için mücadele etmek yerine değerleri doğrultusunda hareket etme becerisi kazanmaları hedeflenmektedir.

Ergenlikteki değerler, kimlik gelişimi ve gençlerin mücadele edebileceği sosyal ve ailevi ilişkilerden kaynaklanan baskılar nedeniyle özellikle zorlayıcı olabilir. Birçok ergenin belirli değerleri belirlemede zorlandıklarını bilinmektedir (Petersen, et al., 2022). Ergenler hala hayatlarının nasıl olmasını istediklerini kesinleştirmemişlerdir. Doğal olarak eylemlerinin ardındaki uzun vadeli anlamla bağlantı kurmakta zorlanabilirler. Anlam veya canlılık bulmaya çalışan bir ergen kendini umutsuz veya hayatından kopmuş hissedebilir. Ergenlerle değerler çalışmasının odak noktası, belirli değerleri veya hedefleri belirlemek değil, bunun yerine onları, kendileri için anlamlı bir yaşamın neleri içerebileceğine ve değerleriyle bağlantı kurduklarında bunu nasıl anlayabileceklerine yönlendirmek olmalıdır.

Kararlı Davranış

Bir kişinin değerleri doğrultusunda ölçülebilen, açıkça tanımlanmış bir davranış veya faaliyettir. Kararlı davranışla birey, değerlere dayalı alışkanlıklar oluşturmak için atabilecekleri belirli adımları belirleyebilir ve sonuç olarak değerlere dayalı pekiştirme ile temasa geçebilir. Kararlı eylemler yoluyla ergenler davranışlarına anlam katabilmeli, risk almaları veya yeni yaşam biçimleri denemeleri için daha düşünceli bir yol sağlayabilir. ACT süreçleri, ergenlere, zor içsel deneyimler karşısında bile ilişkilere girme ve kimlik keşfi için araçlar sağlayabilir. Şimdiki anın farkındalığı, değişen ilişkilerin ve yaşam rollerinin değişen bilişsel taleplerini tanımlamaya ve bunlara yanıt vermeye yardımcı olabilir. Ayrıca ACT, gözlemleyen benlik yoluyla sosyal ve kimlik gelişimini doğrudan destekleyebilir. Son olarak, değerler ve taahhüt edilen eylem, ergeni günlük yaşamlarında ve davranışlarında tekrar anlama bağlayabilir - ergenler, daha fazla sorumluluk alma, kendi bağımsızlıklarını savunma, yeni şeyler deneme vb. değerleri keşfetmekten yararlanabilir (Petersen, et al., 2022).

2.5. Psikiyatri Hemşireliğinde Kabul ve Kararlılık Terapisinin Kullanımı

Kabul ve Kararlılık Terapisi uluslararası ve ulusal literatürde ruh sağlığı alanındaki araştırmalarda sıkça terapistler, psikiyatristler, psikologlar tarafından çalışılmaktadır. Psikoterapinin bileşenleri ilişki, öykü anlatma, anksiyete yönetimi ve bakım vermedir. Bu bileşenler psikiyatri hemşireliğinde iyileşme amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Belirli bir psikoterapi modelinde yetkinlik kazanmak ve bilgilerini derinleştirebilmek isteyen uzman psikiyatri hemşireleri süpervizyon eğitimini tamamlamaları gerekmektedir (Wheeler, 2020) .

Psikiyatri hemşireliği alanındaki çalışmaların daha az sayıda olduğu görülmektedir. Ulusal literatürdeki yapılan çalışmaların doktora tezi düzeyinde olduğu görülmektedir. Suça bulaşan ergenlerde, adli psikiyatri hastalarında, şizofreni tanısı almış bireylerde olmak üzere 3 tez konusunda yer almaktadır (Genç, 2022; Polat, 2020; Yıldız, 2019). Uzman hemşire tarafından uygulanan ACT müdahalesinin, astımlı çocuğu olan ebeveynler üzerinde psikolojik esnekliği geliştirmede, astım yönetiminde ve psikolojik iyilik halinin iyileştirmesinde etkili olduğu görülmüştür (Yuen, 2018). Kaplan ve Keser'in (2020) yaptığı derleme çalışmasında kabul ve kararlılık terapisinin etkin bir geropsikiyatrik bakım müdahalesi olduğu bildirilmiştir (Kaplan & Keser, 2020). Evli ve Şimşek'in (2021) ACT temelli danışmanlık üzerine yaptıkları çalışmasında ACT'in sigara bırakma ve yaşam kalitesinde etkili olduğu sonucunu bildirmişlerdir (Mahmut & Şimşek, 2021). El Ashry ve ark. (2021) şizofreni hastalarına psikiyatri hemşireleri tarafından uygulanan kabul ve kararlılık terapisinin işitsel halüsinasyonların tüm yönlerinin şiddetini azaltmaya yardımcı olmanın yanı sıra seslere karşı kabullenme tutumlarını ve otonom eylemleri geliştirmeye yardımcı olan yardımcı bir tedavi yöntemi olduğu bildirilmiştir (El Ashry et al., 2021). Erawati ve ark. (2018) ergenlerde yaptıkları çalışmalarında ACT'in ruh sağlığının gelişiminde ve başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğunu sonucunu bildirmişlerdir (Erawati et al., 2018).

Bu çalışma alanda çalışan okul ruh sağlığı hemşirelerinde kanıt düzeyi yüksek bir müdahale seçimi sunmaktadır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Türü

Araştırma, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının sınav kaygısı üzerinde etkinliğinin incelenmesini amaçlayan öntest sontest, izlem ölçümlü deney ve kontrol gruplu randomize kontrollü bir araştırma olarak yapıldı. Yapılan çalışma <https://clinicaltrials.gov/> adresine kayıt edilmiştir (ClinicalTrials.gov Identifier: NCT05665933).

3.1.1. Araştırmanın Hipotezleri

H₁: Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim, ergenlerde sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkilidir.

H₂: Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim, ergenlerde çalışma becerilerini artırmada etkilidir.

H₃: Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim, ergenlerde psikolojik esneklik düzeyini artırmada etkilidir.

3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 217 ergen birey oluşturmaktadır. Araştırmaya alınacak kişi sayısını belirlemek üzere güç (power) analizi yapılmıştır. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 66 ergenin sınav kaygısı puanı 50 ve üzerinde olduğu tespit edildi. Yüksek sınav kaygısı taşıyan hiçbir ergen çalışmadan dışlanmamıştır. 2 kişi okul kaydını aldırması 4 kişide çalışmaya katılmak istememiştir. Çalışmaya 30 deney 30 kontrol grubu olacak şekilde toplamda 60 ergen birey dahil edilmiştir. Testin gücü, G*Power 3.1 programı ile hesaplanmıştır. Bu amaçla daha önce yapılmış olan benzer çalışmalardan (Yapan vd., 2021) elde edilen bilgiler referans olarak kullanılmış, sınav kaygısının değişimine ilişkin etki büyüklüğü (Effect size) 0,980 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın gücünün belirlenmesinde %95 değerini geçmesi için; %5 anlamlılık düzeyinde ve 0,980 etki büyüklüğünde gruplarda 13 kişi olmak üzere 26 kişiye ulaşılması gerekmektedir (df=41; t=1,683).

3.1.3. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın örneklemini, evren içerisinde dahil edilme kriterlerini karşılayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden ergenlerden oluşmaktadır. Bireylerin, çalışma gruplarına sınav kaygısı

ölçeğinden aldıkları puan açısından benzer olacak şekilde eşit şansla atanabilmeleri için randomizasyon yöntemi kullanılmıştır. Random.org sitesi kullanılarak (<https://www.random.org/integers/>) rastgele sayılar tablosundan randomizasyon yöntemi ile deney ve kontrol grubu atamaları (deney grubu: 30, kontrol grubu: 30) yapıldı. Deney ve kontrol gruplarının SKÖ, PEÖ ve ÇBDÖ/ÖĞRF puanlarına göre homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistik uzmanı tarafından Kruskal-Wallis H testi, Tek yönlü varyans analizi ve Pearson Kikare testi yapılmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol gruplarının SKÖ, PEÖ ve ÇBDÖ/ÖĞRF puanlarına göre homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Randomizasyon için araştırma kriterlerine uyanlar rastgele sayılar tablosu kullanılarak deney ve kontrol olmak üzere iki gruba bölünmüştür. Kurada ilk çıkan grup deney grubu olarak kabul edilmiştir. Psikoeğitimin Aralık 2022 - Ocak 2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Son testten 1 ay sonra izlem ölçümü yapılmıştır.

3.1.4. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın Etik İzni Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulundan alınmıştır (no: E18457941). Çalışmaya katılmayı kabul eden bireylerin ebeveynlerinden izin alınmıştır. Bu çalışma Helsinki Deklarasyonu ilkelere uygun olarak yürütülmüştür.

3.1.5. Araştırmanın İç Geçerliğine Yönelik Alınan Önlemler

İç geçerlik araştırmanın sonuçlarının ne ölçüde doğruluğu olduğunu, çalışmanın amacına ve katılımcıların gerçekliğini doğru yansıtılmasını göstermektedir. İnanırlığı tanımlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarının gerçekçiliğini belirtmektedir (Yağar & Dökme, 2018). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak amacıyla önlemler alınmıştır.

- Ölçme araçlarının çalışmanın amacına uygun olacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu randomizasyonla belirlenmiştir, katılımcılar hangi grupta yer aldıklarını bilmemektedir.
- Kayıp olmaması için power analizi sonucundan daha fazla sayıda ergen bireyle çalışma yapılmıştır
- Veri kaybını önlemek için ergenlerin soruları doğru yanıtlamalarının gerekliliği açıklanmıştır
- Psikoeğitim süreci boyunca gizlilik ilkelerine uyulmuştur

3.1.6. Araştırmanın Dış Geçerliğine Yönelik Alınan Önlemler

Dış geçerlilik ise genellenebilirliği tanımlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilmesidir. Bulguların evreni temsil eden bir örneklem grubundan alındığını gösterir (Başkale, 2016). Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla önlemler alınmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının homojen olarak dağılımına dikkat edilmiştir.
- Çalışma grupları SKÖ'den 50 ve üzerinde puan alan ergenlerden oluşmaktadır ve çalışmanın verileri aynı dönemdeki ergenlere genellenebilir.
- Test farkındalığını önlemek için ön test ve son test arasında 3 ay süre bırakılmıştır.
- Psikoeğitimin yapıldığı ortam ergenlerin kendilerini rahat hissedeceği bir mekanda (okulun konferans salonu) yapılmış ve eğitim oturumları sınav dönemlerine denk getirilmemiştir.

3.2. Deney Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın deney grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Artvin'de bir lisede öğrenim görene 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınav kaygısı ile ilgili en çok çalışma üniversite öğrencileri en az çalışma yapılan grup ise lise öğrencileridir (İkiz & Uygur, 2019). Literatür incelemesi yapıldığında lise 10. Sınıfta sınav kaygısı 45.75 (Ergene, 2011), son sınıf öğrencilerinde 61.1 (Nurtan & Gördeles Beşer, 2021) olduğu görülmüştür. Dündar'ın (2018) çalışmasında 9. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puanları 12. Sınıftaki öğrencilere kıyasla daha düşük bulunmuştur (Dündar, 2018). Bu durum sınav dönemine yaklaştıkça sınav kaygısının artacağını düşündürmektedir. 12 sınıf öğrencilerinin sınav çalışma temposunun diğer sınıflara nazaran daha yoğun olması, eğitim oturumlarına katılımı zorlaştıracak düşündürmesi sebebiyle 11. Sınıf öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Ergenlere kişisel bilgi formu, sınav kaygısı ölçeği, çalışma becerilerini değerlendirme ölçeği/öğrenci formu ve psikolojik esneklik ölçeği uygulanmıştır. Veriler, öğrencilerin doğru yanıtlayabilmeleri için uygun bir ortamda toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar ölçeklerin üzerinde belirtilmiş olup ayrıca sözel olarak anlatılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının saklı kalacağı sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı bildirilmiştir. Ölçekler sınıf ortamında uygulanmıştır ve yaklaşık 30 ila 35 dakika sürmüştür. Çalışmanın uygulama sürecine başlamadan önce deney grubundaki ergenlere psikoeğitim süreci hakkında gerekli bilgiler anlatılmıştır.

Kontrol Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın kontrol grubunu 2022-2023 eğitim ğretim yılında Artvin’de bir lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ergenlere kişisel bilgi formu, sınav kaygısı leği, alışma becerilerini değerlendirme leği/ğrenci formu ve psikolojik esneklik leği uygulanmıştır. Veriler, ğrencilerin doğru yanıtlayabilmeleri için uygun bir ortamda toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar ölçeklerin üzerinde belirtilmiş olup ayrıca sözel olarak anlatılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının saklı kalacağı sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı bildirilmiştir. Ölçekler sınıf ortamında uygulanmıştır ve yaklaşık 30 ila 35 dakika srmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı leği”, “Psikolojik Esneklik leği” ve “alışma Becerilerini Değerlendirme leği / ğrenci Formu (BD/ğRF)” kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ek-6)

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgilerden oluşan soruları kapsamaktadır.

3.3.2. Sınav Kaygısı leği (Ek-7)

Spielberger ve arkadaşları tarafından, bireylerin sınavlara ve sınanmaya ilişkin olumsuz düşüncelerini ve duygularını ölçmeye yönelik geliştirilen bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik alışmaları Albayrak-Kaymak (1985) ve ner (1989) tarafından yapılmıştır (Albayrak-Kaymak, 1985; ner, 1989). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda faktör yapısının Duyuşsallık ve Kuruntu olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu grlmştur. (ner, 1989).

Likert tipi, yirmi maddeden oluşan ölçekte bireylerden her madde için “Hemen hiçbir zaman”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Hemen her zaman” seçeneklerinden birini işaretlemesi istenir. Envanterin yalnız ilk maddesi ters puanlanmaktadır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliliği sınav kaygısının yksekliliğini gösterir (ner, 1989). Ölçekten alınacak en düşük puan 20 en yüksek puan ise 80’dir. Sınav Kaygısı Envanteri’nin kullanma kılavuzunda, standart puanları 50 ve üzerinde olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirtilmektedir (ner, 1989). Bu araştırmada Sınav kaygısı leğinin güvenirliği Cronbach’s Alpha=0,845 olarak yüksek bulunmuştur.

3.3.3. Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖĞRF)

2008 yılında Kaner ve Kesiktaş tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerinin kendi çalışma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ÇBDÖ/ÖĞRF, 55 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır (Kaner & Kesiktaş, 2008). Bazı maddeler (6, 11, 15, 20, 23, 24, 28, 33, 48, 64, 74 ve 75) olumsuz yönde ifade edildikleri için bu maddelerde puanlama tersine yapılmaktadır (1=her zaman, 2=bazen, 3=hiçbir zaman). Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan, madde sayısının 3 ile çarpımı olan 165, en düşük puan ise madde sayısının 1 ile çarpımı olan 55'tir. Yüksek puan almak, öğrencinin kendisini etkili çalışma becerileri açısından yeterli olarak algıladığına işaret etmektedir. Bu araştırmada çalışma becerileri ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha=0,843 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis, Dawson ve GolijaniMoghaddam (2016) tarafından geliştirilmiştir (Francis et al., 2016). Geçerlik güvenirliği Karakuş ve Akbay tarafından (2020) yapılmıştır (Karakuş & Akbay, 2020). Ölçek 28 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde her alt ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik esnekliği yansıtır.

Değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), gözlemleyen benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddeler tersten puanlanmaktadır. Bu araştırmada Psikolojik esneklik ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha 0,788 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın gruplarını belirleyebilmek Artvin merkezindeki liselerde öğrenim gören 11. Sınıflara veri toplama araçları kullanılarak yüz yüze ön değerlendirme yapıldı. Ön değerlendirme sonucunda SKÖ puan ortalamaları yüksek olan öğrenciler belirlendi. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrıldı. Deney grubuna ACT temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Psikoeğitim programı, 6 oturum halinde her oturum süresi yaklaşık 90 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise girişim yapılmamıştır. Oturumlar tamamlandıktan sonra son test uygulaması yapılmıştır. 1 ay sonrasında izlem uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. ACT Temelli Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı Bağlamsal Bilimler & Psikoterapiler Derneği tarafından verilen Kabul ve Kararlılık Terapisi eğitimini başarıyla tamamlamıştır. Literatür taramaları yapıp kabul ve kararlılık terapisine yönelik güncel çalışmalar takip edilmiştir. ACT'in temelleri ve felsefesi hakkında detaylı bir şekilde araştırma yapılmıştır. Ayrıca terapi ekolüyle ilgili yerli ve yabancı kaynaklar okunmuştur. Metaforları belirleyebilmek adına ACT'in sosyal ağları üzerinde detaylı inceleme yapılmıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisinin yanı sıra sınav kaygısı, çalışma becerileri ve psikolojik esneklik kavramları üzerinde literatür taraması yapılmıştır. Psikoeğitim basamakları oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır.

3.4.1. Psikoeğitimin Amaçları

ACT temelli psikoeğitim ergenlerin sınav kaygısı üzerinde etkisini öngörmeye çalışmıştır. Çalışmaya katılan ergenlerin psikoeğitimin sonunda sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı düzeyde azalacağı varsayılmaktadır. Psikoeğitimin amaçları;

- Sınav kaygısını, belirtilerini ve nedenlerini tanıyabilmek
- Kabul ve kararlılık terapisinde genel bilgi sahibi olmak
- An'da olma becerisine sahip olmak
- Temel değer alanlarını ve değerleri tanımlayabilmek
- Değerlerle ilgili farkındalık kazandırılmak
- Hedef ve değer ayrımını yapabilmek
- An' ile teması sürdürmek
- Yaratıcı umutsuzluğu tanımak
- Yaşantısal kaçınmaya ilişkin farkındalık kazanmak
- Asıl problemin yaşanan duygu ve düşünceler değil onları kontrol etmeye çalışmak olduğuna ilişkin farkındalık kazandırmak
- Sınav kaygıları ile baş etmede bilişsel ayrışma becerilerini kullanabilmek
- Düşüncelerin gerçek doğasının görülmesini sağlamak
- Zihnin düşüncelerden ayrışmasına yönelik becerileri geliştirmek
- Sınav kaygısı ile ilgili hoş gitmeyen duygu ve düşüncelerin kabul edilmesi
- Gözlemleyen benliğin tanıtılması ve farkındalık kazandırılması
- Gözlemleyen benliği deneyimleyebilmek
- Katılımcıların zorlu düşüncelerini kabul etmenin gerekliliğini fark etmelerini sağlamak

- Psiko-eğitim sonunda olumlu duygular ile ayrılabilme
- Süreç içerisinde elde edilen kazanımları fark edebilme

3.5. Sınav Kaygısı ve ACT'in Psikolojik Esneklik Modeli

ACT'in psikolojik esneklik modeli; kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, gözlemleyen benlik, değerler ve değer odaklı davranış olmak üzere 6 müdahale boyutundan oluşmaktadır.

Kabul boyutunda bireyi rahatsız eden düşünce, duygu ve bedensel duyumları değiştirmeden onlarla temas etmeyi, değer odaklı bir yaşam doğrultusunda içsel yaşantıları deneyimlemek için gönüllülüğü kapsamaktadır (Hayes et al., 2006). Sınav kaygısına yönelik deneyimlemek istenmeyen içsel yaşantılarının davranışlar üzerindeki etkisi azaltılmaya çalışılacaktır. Kaygıdan kurtulmak ve kaçmak için harcanan zaman, yapılacak egzersiz ve metaforlarla kabul ve gönüllülüğü deneyimlemeye böylece değer odaklı davranışları sürdürmek için kullanılacaktır.

Bilişsel ayrışma, düşünceleri gözlemleyebilmek davranış üzerindeki etkisinin azaltılmasıdır (Harris, 2019). Sınava yönelik olumsuz düşünceler kesin kural ya da bir gerçekmiş gibi bakıldığında davranışları da bu düşünceler yönlendirmekte ve değer teması azalmaktadır. Düşüncenin bağlam ve işlevini değiştirerek düşüncenin davranış üzerindeki etkisini kırmaya dönük egzersizlerle bilişsel ayrışma yapabilmelerine ve düşünceleri ile aralarına mesafe koyabilmeleri amaçlanmaktadır.

An ile temas, düşünce, duygu ve bedensel tepkilerin bireyi nasıl etkilediğinin ve çevrenin farkında olmasıdır (Bishop et al., 2004). ACT' e göre anlamlı bir yaşam sürebilmek için an da olma becerisine sahip olmak gereklidir. Nefes egzersizi ve kendindelik egzersizi gibi çeşitli egzersizlerle bulunan bağlama göre esnek bir dikkat süreci kazanmaları hedeflenmektedir.

Gözlemleyen benlik, yaşam değişirken değişen düşünceler, duygular ve bedensel belirtiler de değişse de değişmeden kalan bir benlik farkındalığıdır (Hayes, 2004). Ergenlerin sınava yönelik içsel yaşantılarına, acı verici deneyimlerine ve kaygılarına rağmen bu benlik parçalarını fark etmeleri psikolojik esnekliklerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Süregelen sen ve satranç takımı uygulaması ile gözlemleyen benliklerini fark ederek psikolojik esneklikleri artırılacaktır.

Değerler bireyin yaşamına yön veren ilkelerdir (Harris, 2019). Hedef ve kurallarla farkı üzerinde çalışılarak temel değer alanları belirlenecektir. Hayatlarını anlamlı kılan temel ilkelerin netleştirilmesine yönelik tatlı anlar egzersizi, mezuniyet yıllığı egzersizi ve 80. Doğum

günü metaforu gibi uygulamalar çalışılacaktır. Sınav kaygılarına yönelik istenmeyen ve rahatsız eden duygulardan kurtulmak için mücadele etmek yerine değerleri doğrultusunda hareket etme becerisi kazanmaları hedeflenmektedir.

3.6. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

Öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması

Öğrencilerin 11. sınıf öğrencisi olması

Sınav kaygısı ölçeğinden 50 ve üzeri puan alması

3.6.1. Dışlanma Kriterleri

Herhangi bir derecede bilişsel gerileme ya da bozulma olması

Psikiyatrik bir durum sebebiyle tedavi altında olmak

3.7. Araştırmadan Çıkarılma Kriterleri

Altı oturumluk psikoeğitim programının herhangi bir oturumuna katılmamak ve telafi eğitime katılmamak

Öntest ve son test testinden herhangi birine katılmamak

3.8. Araştırmanın Değişkenleri

Bağımlı Değişkenler: Sınav Kaygısı, Çalışma Becerileri, Psikolojik Esneklik

Bağımsız Değişkenler: ACT Temelli Psikoeğitim

3.9. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Bağımsız gruplarda kategorik değişkenlerin oranları arasındaki farklar Ki-Kare ve Fisher exact testleri ile analiz edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli

verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Grup içi ölçümlerin karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler Anova testi ve ölçümler arasındaki farkı belirlemek üzere bonferroni testi kullanılmıştır.

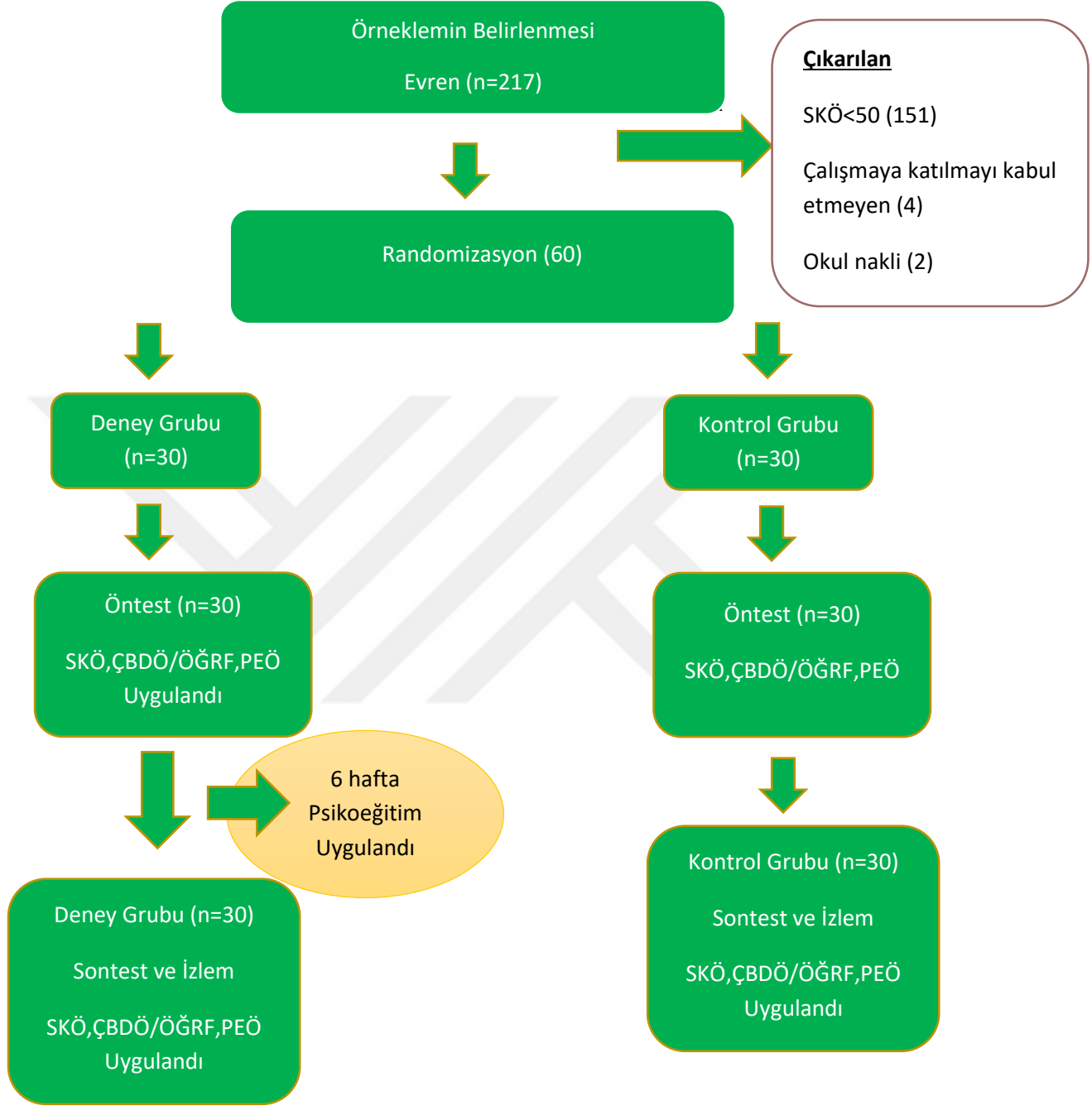
3.10. Araştırmanın Güçlü Yönleri

Çalışmanın randomize kontrollü deneysel desende gerçekleştirilmiş olması bu alanda çalışan okul ruh sağlığı hemşirelerinde kanıt düzeyi yüksek bir müdahale seçimi sunmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar hemşirelik literatürüne önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

3.10.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın Artvin İli'nin bir lisesinde yapılması sebebiyle tüm ergen bireylere genellenemez.

ARAŞTIRMANIN UYGULAMA PLANI



Şekil 2

Araştırmanın Deney Ve Kontrol Grubu Consort Akış Şeması

4. BULGULAR

Tablo 1

Sınav Kaygısı Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Sınav Kaygısı Toplam	Deney	30	56,733	5,317	0,024	58	0,981
	Kontrol	30	56,700	5,415			
Kuruntu	Deney	30	20,433	3,329	-0,119	58	0,906
	Kontrol	30	20,533	3,203			
Duyuşsallık	Deney	30	36,300	4,112	0,113	58	0,911
	Kontrol	30	36,167	4,997			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu, duyuşsallık puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 2

Psikolojik Esneklik Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Psikolojik Esneklik Toplam	Deney	30	113,167	14,662	0,207	58	0,837
	Kontrol	30	112,400	14,041			
Davranış	Deney	30	47,100	9,629	0,302	58	0,764
	Kontrol	30	46,400	8,257			

Anda Olma	Deney	30	30,233	4,408	0,565	58	0,574
	Kontrol	30	29,533	5,164			
Kabul	Deney	30	15,333	3,872	-0,025	58	0,980
	Kontrol	30	15,367	6,088			
Gözlemleyen benlik	Deney	30	10,533	3,003	-0,777	58	0,440
	Kontrol	30	11,133	2,980			
Ayrışma	Deney	30	9,967	3,211	0,000	58	1,000
	Kontrol	30	9,967	3,548			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin psikolojik esneklik toplam, davranış, anda olma, kabul, gözlemleyen benlik, ayrışma puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 3

Çalışma Becerileri Puan Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırması

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Çalışma Becerileri Toplam	Deney	30	127,267	9,483	1,206	58	0,233
	Kontrol	30	124,233	9,992			
Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma	Deney	30	44,700	3,593	1,135	58	0,261
	Kontrol	30	43,367	5,340			
Sistemli Ve Organize Çalışma	Deney	30	21,067	3,362	0,000	58	1,000
	Kontrol	30	21,067	3,151			
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler	Deney	30	22,000	2,767	0,604	58	0,548
	Kontrol	30	21,567	2,788			
Çalışma Ortamını Düzenleme	Deney	30	20,567	2,373	0,950	58	0,346

	Kontrol	30	20,000	2,244			
Yardım İsteme	Deney	30	6,500	1,796	0,542	58	0,590
	Kontrol	30	6,267	1,530			
Düzenlilik Ve Sınıf İçi Uygun Davranış	Deney	30	12,433	1,654	1,008	58	0,317
	Kontrol	30	11,967	1,921			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin çalışma becerileri toplam, etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma, sistemli ve organize çalışma, öğrenmede karşılaşılan güçlükler, çalışma ortamını düzenleme, yardım isteme, düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Bağımsız gruplarda kategorik değişkenlerin oranları arasındaki farklar Ki-Kare ve Fisher exact testleri ile analiz edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Grup içi ölçümlerin karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

		Deney		Kontrol		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	26	%86,7	24	%80,0	50	%83,3	$X^2=0,480$ $p=0,365$
	Erkek	4	%13,3	6	%20,0	10	%16,7	
Doğum Sırası	1	14	%46,7	14	%46,7	28	%46,7	$X^2=1,077$ $p=0,783$
	2	9	%30,0	9	%30,0	18	%30,0	
	3	6	%20,0	7	%23,3	13	%21,7	
	4	1	%3,3	0	%0,0	1	%1,7	

Kardeş Sayısı	1	3	%10,0	4	%13,3	7	%11,7	X ² =0,375 p=0,945
	2	13	%43,3	14	%46,7	27	%45,0	
	3	10	%33,3	9	%30,0	19	%31,7	
	4	4	%13,3	3	%10,0	7	%11,7	
Alan	Eşit Ağırlık	4	%13,3	7	%23,3	11	%18,3	X ² =1,342 p=0,511
	Sayısal	23	%76,7	19	%63,3	42	%70,0	
	Yabancı Dil	3	%10,0	4	%13,3	7	%11,7	
Çalışma Odası Varlığı	Evet	25	%83,3	25	%83,3	50	%83,3	X ² =0,000 p=0,635
	Hayır	5	%16,7	5	%16,7	10	%16,7	
Kendi Odası Sahipliği	Evet	24	%80,0	23	%76,7	47	%78,3	X ² =0,098 p=0,500
	Hayır	6	%20,0	7	%23,3	13	%21,7	
Gelir Düzeyi	Az	2	%6,7	2	%6,7	4	%6,7	X ² =0,292 p=0,864
	Eşit	15	%50,0	17	%56,7	32	%53,3	
	Fazla	13	%43,3	11	%36,7	24	%40,0	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	6	%20,0	7	%23,3	13	%21,7	X ² =0,388 p=0,943
	Lise	15	%50,0	14	%46,7	29	%48,3	
	Üniversite	6	%20,0	7	%23,3	13	%21,7	
	Lisansüstü	3	%10,0	2	%6,7	5	%8,3	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	6	%20,0	3	%10,0	9	%15,0	X ² =2,325 p=0,508
	Lise	13	%43,3	15	%50,0	28	%46,7	
	Üniversite	10	%33,3	12	%40,0	22	%36,7	
	Lisansüstü	1	%3,3	0	%0,0	1	%1,7	
Ebeveyn Başarı Tutumu	Baskıcı	14	%46,7	16	%53,3	30	%50,0	X ² =0,267 p=0,398
	Destekleyici	16	%53,3	14	%46,7	30	%50,0	

Ebeveynlik Stili Tutumu	Aşırı Koruyucu	3	%10,0	2	%6,7	5	%8,3	X ² =1,156 p=0,764
	Katı Baskıcı	4	%13,3	6	%20,0	10	%16,7	
	Demokratik	15	%50,0	12	%40,0	27	%45,0	
	Mükemmeliyetçi	8	%26,7	10	%33,3	18	%30,0	
Ebeveyn Beklentisi	Gerçekçi	20	%66,7	17	%56,7	37	%61,7	X ² =0,635 p=0,298
	Gerçekçi Olmayan	10	%33,3	13	%43,3	23	%38,3	
Öğrencinin Başarı Algısı	Çok İyi	1	%3,3	1	%3,3	2	%3,3	X ² =0,532 p=0,912
	İyi	13	%43,3	11	%36,7	24	%40,0	
	Orta	15	%50,0	16	%53,3	31	%51,7	
	Kötü	1	%3,3	2	%6,7	3	%5,0	
		Ort	Ss	Ort	Ss	t	sd	p
Yaş		15,900	0,403	15,900	0,403	0,000	58	1,000
Not Ortalaması		84,330	5,467	83,230	7,025	0,677	58	0,501
Günlük Çalışma Saati		3,070	1,081	2,930	1,311	0,430	58	0,669
Ki-Kare Analizi; Bağımsız Gruplar T-Testi								

Öğrencilerin cinsiyetlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubunda 26'sının (%86,7) kız, kontrol grubunda 24'ünün (%80,0) kız öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin doğum sırası göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubunda 14'ünün (%46,7) 1.; kontrol grubunda 14'ünün (%46,7) 1. doğum sırasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kardeş sayısının deney ve kontrol grubuna göre dağılımı anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubunda 13'ünün (%43,3) , kontrol grubunda 14'ünün (%46,7) kardeş sayısının 2 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin alanlarına göre dağılımı deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubunda 23'ünün (%76,7) sayısal, kontrol grubunun 19'unun (%63,3) sayısal olduğu görülmektedir.

Çalışma odası varlığına göre öğrenciler gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubunda 25'inin (%83,3); kontrol grubunda 25'inin (%83,3) çalışma odası olduğu görülmektedir. Öğrenciler kendi odası sahipliğine göre deney ve

kontrol grubu arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Deney grubunda 24'ünün (%80,0); kontrol grubunda 23'ünün (%76,7) kendi odası olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gelir düzeyi deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Deney grubunda 15'inin (%50,0) eşit; kontrol grubunda 17'sinin (%56,7) gelir gider dağılımının eşit olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Deney grubunda 15'inin (%50,0) lise; kontrol grubunda 14'ünün (%46,7) anne eğitim düzeyinin lise olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyine gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Deney grubunda 13'ünün (%43,3) lise; kontrol grubunda 12'sinin (%40,0) baba eğitim düzeyinin üniversite olduğu görülmektedir.

Ebeveyn başarı tutumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Deney grubunda, 16'sının (%53,3) destek; kontrol grubunda 16'sının (%53,3) ebeveyn başarı tutumunun baskı olduğu görülmektedir. Ebeveynlik stiline göre deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Deney grubunda, 15'inin (%50,0) demokratik; kontrol grubunda 12'sinin (%40,0) demokratik ebeveynlik stili olduğu görülmektedir. Ebeveyn beklentisine göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Deney grubunda 20'sinin (%66,7) gerçekçi; kontrol grubunda 17'sinin (%56,7) gerçekçi ebeveyn beklentisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı algısına göre deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Deney grubunda 15'inin (%50,0) orta; kontrol grubunda 16'sının (%53,3) başarı algılarının orta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş, not ortalaması, günlük çalışma saati puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının SKÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	Deney (n=30)				Kontrol (n=30)				t ^a	p
	Ort	Ss	Min	Maks	Ort	Ss	Min	Maks		
Sınav Kaygısı Ölçeği Öntest	56,733	5,317	50	70	56,700	5,415	50	74	0,024	0,981
Sınav Kaygısı Ölçeği Sontest	30,667	3,854	23	36	58,833	8,342	36	69	-16,789	0,000
Sınav Kaygısı Ölçeği İzlem (1 ay)	30,433	2,635	26	35	65,200	4,544	56	73	-36,252	0,000
F^b	409,454				13,877					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1>2,3				1<3; 2<3					

Etakare	0,934				0,324					
Kuruntu Alt Boyutu Öntest	20,433	3,329	14	30	20,533	3,203	14	27	-0,119	0,906
Kuruntu Alt Boyutu Sontest	12,500	2,271	8	16	22,833	3,940	14	28	-12,446	0,000
Kuruntu Alt Boyutu İzlem (1 ay)	11,233	1,675	9	14	24,767	1,794	23	28	-30,198	0,000
F ^b	113,996				12,356					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1>2,3; 2>3				1<2,3; 2<3					
Etakare	0,797				0,299					
Duyuşsalık Alt Boyutu Öntest	36,300	4,112	27	45	36,167	4,997	27	48	0,113	0,911
Duyuşsalık Alt Boyutu Sontest	18,167	1,802	15	20	36,000	5,119	22	42	-17,998	0,000
Duyuşsalık Alt Boyutu İzlem (1 ay)	19,200	1,584	16	22	40,433	3,370	33	45	-31,230	0,000
F ^b	397,755				9,017					
p	0,000				0,001					
Bonferroni	1>2,3; 2<3				1<3; 2<3					
Etakare	0,932				0,237					
aBağımsız Gruplar T-Testi; bTekrarlı Ölçümler Anova Testi										

Öğrencilerin öntest sınav kaygısı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre sınav kaygısı toplam sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda sınav kaygısı toplam sontest ölçümleri deney grubunda sınav kaygısı toplam sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre sınav kaygısı toplam izlem ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulundu ($p<0,05$). Kontrol grubunda sınav kaygısı toplam izlem ölçümleri, deney grubunda sınav kaygısı toplam izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur.

Deney grubunda; Sınav kaygısı toplam öntest ölçümüne göre sınav kaygısı toplam sontest, sınav kaygısı toplam izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Sınav kaygısı toplam öntest ölçümüne göre sınav kaygısı toplam izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). Sınav kaygısı toplam sontest ölçümüne göre sınav kaygısı toplam izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin kuruntu öntest ölçümleri gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre kuruntu sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda kuruntu sontest ölçümleri, deney

grubunda kuruntu sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre kuruntu izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda kuruntu izlem ölçümleri, deney grubunda kuruntu izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Kuruntu öntest ölçümüne göre kuruntu sontest, kuruntu izlem ölçümündeki düşüş anlamlı olduğu saptandı ($p<0,05$). Kuruntu sontest ölçümüne göre kuruntu izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Kuruntu öntest ölçümüne göre kuruntu sontest, kuruntu izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). Kuruntu sontest ölçümüne göre kuruntu izlem ölçümündeki artış anlamlı bulundu ($p<0,05$).

Öğrencilerin duyuşsalık öntest ölçümleri gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre duyuşsalık sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda duyuşsalık sontest ölçümleri deney grubunda duyuşsalık sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre duyuşsalık izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda duyuşsalık izlem ölçümleri, deney grubunda duyuşsalık izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Duyuşsalık öntest ölçümüne göre duyuşsalık sontest, duyuşsalık izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Duyuşsalık sontest ölçümüne göre duyuşsalık izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Duyuşsalık öntest ölçümüne göre duyuşsalık izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). Duyuşsalık sontest ölçümüne göre duyuşsalık izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının PEÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	Deney (n=30)				Kontrol (n=30)				t ^a	p
	Ort	Ss	Min	Maks	Ort	Ss	Min	Maks		
Psikolojik Esneklik Ölçeği Öntest	113,167	14,662	67	137	112,400	14,041	72	142	0,207	0,837
Psikolojik Esneklik Ölçeği Sontest	149,167	12,279	134	168	101,733	21,252	69	142	10,585	0,000
Psikolojik Esneklik Ölçeği İzlem (1 ay)	151,933	16,785	119	187	82,033	9,510	66	101	19,846	0,000
F^b	55,066				26,496					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1<2,3				1>3; 2>3					
Etakare	0,655				0,477					
Davranış Alt Boyutu Öntest	47,100	9,629	16	65	46,400	8,257	30	65	0,302	0,764

Davranış Alt Boyutu Sontest	56,167	5,133	49	63	38,767	11,996	22	61	7,304	0,000
Davranış Alt Boyutu İzlem(1 ay)	59,267	5,278	51	70	34,267	3,939	27	42	20,792	0,000
F ^b	21,208				13,395					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1<2,3; 2<3				1>2,3					
Etakare	0,422				0,316					
Anda Olma Alt Boyutu Öntest	30,233	4,408	20	37	29,533	5,164	17	42	0,565	0,574
Anda Olma Alt Boyutu Sontest	35,367	3,728	28	41	28,267	6,518	21	42	5,179	0,000
Anda Olma Alt Boyutu İzlem(1 ay)	36,600	4,538	24	43	20,300	4,308	14	29	14,268	0,000
F ^b	18,358				23,726					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1<2,3				1>3; 2>3					
Etakare	0,388				0,450					
Kabul Alt Boyutu Öntest	15,333	3,872	7	22	15,367	6,088	6	35	-0,025	0,980
Kabul Alt Boyutu Sontest	25,800	2,845	21	31	14,067	5,265	5	23	10,738	0,000
Kabul Alt Boyutu İzlem(1 ay)	26,000	5,878	14	35	11,667	4,901	8	25	10,258	0,000
F ^b	53,521				3,491					
p	0,000				0,049					
Bonferroni	1<2,3				1>3					
Etakare	0,649				0,107					
Gözlemleyen Benlik Alt Boyutu Öntest	10,533	3,003	5	17	11,133	2,980	5	18	-0,777	0,440
Gözlemleyen Benlik Alt Boyutu Sontest	16,700	2,793	11	20	10,467	4,408	3	17	6,542	0,000
Gözlemleyen Benlik Alt Boyutu İzlem(1 ay)	14,900	3,898	9	21	7,567	1,736	4	10	9,413	0,000
F ^b	24,168				10,264					
p	0,000				0,001					
Bonferroni	1<2,3				1>3; 2>3					
Etakare	0,455				0,261					

Ayrışma Alt Boyutu Öntest	9,967	3,211	4	18	9,967	3,548	4	18	0,000	1,000
Ayrışma Alt Boyutu Sontest	15,133	2,270	12	19	10,167	3,949	4	16	5,973	0,000
Ayrışma Alt Boyutu İzlem(1 ay)	15,167	2,972	7	19	8,233	1,832	6	12	10,876	0,000
F^b	35,689				3,151					
p	0,000				0,063					
Bonferroni	1<2,3									
Etakare	0,552									
^a Bağımsız Gruplar T-Testi; ^b Tekrarlı Ölçümler Anova Testi										

Öğrencilerin psikolojik esneklik toplam öntest ölçümleri deney ve kontrol göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre psikolojik esneklik toplam sontest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda psikolojik esneklik toplam sontest ölçümleri, kontrol grubunda psikolojik esneklik toplam sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre psikolojik esneklik toplam izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda psikolojik esneklik toplam izlem ölçümleri, kontrol grubunda psikolojik esneklik toplam izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Psikolojik esneklik toplam öntest ölçümüne göre psikolojik esneklik toplam sontest, psikolojik esneklik toplam izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Psikolojik esneklik toplam öntest ölçümüne göre psikolojik esneklik toplam izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Psikolojik esneklik toplam sontest ölçümüne göre psikolojik esneklik toplam izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney ve kontrol grubuna göre öğrencilerin davranış öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre davranış sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda davranış sontest ölçümleri kontrol grubunda davranış sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre davranış izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda davranış izlem ölçümleri kontrol grubunda davranış izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Davranış öntest ölçümüne göre davranış sontest, davranış izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). Davranış sontest ölçümüne göre davranış izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Davranış öntest ölçümüne göre davranış sontest, davranış izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin anda olma öntest ölçümleri gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre anda olma sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda anda olma sontest ölçümleri kontrol grubunda anda olma sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre anda olma izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda anda olma izlem ölçümleri kontrol grubunda anda olma izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Anda olma öntest ölçümüne göre anda olma sontest, anda olma izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Anda olma öntest ölçümüne göre anda olma izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Anda olma sontest ölçümüne göre anda olma izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin kabul öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre kabul sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda kabul sontest ölçümleri kontrol grubunda kabul sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre kabul izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda kabul izlem ölçümleri kontrol grubunda kabul izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Kabul öntest ölçümüne göre kabul sontest, kabul izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Kabul öntest ölçümüne göre kabul izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin gözlemleyen benlik öntest ölçümleri deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre gözlemleyen benlik sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda gözlemleyen benlik sontest ölçümleri kontrol grubunda gözlemleyen benlik sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre gözlemleyen benlik izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda gözlemleyen benlik izlem ölçümleri kontrol grubunda gözlemleyen benlik izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Gözlemleyen benlik öntest ölçümüne göre gözlemleyen benlik sontest, gözlemleyen benlik izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Gözlemleyen benlik öntest ölçümüne göre gözlemleyen benlik izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Gözlemleyen benlik sontest ölçümüne göre gözlemleyen benlik izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin ayrışma öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre ayrışma sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda ayrışma sontest ölçümleri kontrol grubunda ayrışma sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre ayrışma izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda ayrışma

izlem ölçümleri kontrol grubunda ayırışma izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Ayırışma öntest ölçümüne göre ayırışma sontest, ayırışma izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Ölçümler arasındaki değişim anlamlı bulunmamıştır($p>0,05$).

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBDÖ/ÖĞRF Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	Deney (n=30)				Kontrol (n=30)				t ^a	p
	Ort	Ss	Min	Maks	Ort	Ss	Min	Maks		
Çalışma Becerileri Ölçeği Öntest	127,267	9,483	103	147	124,233	9,992	103	146	1,206	0,233
Çalışma Becerileri Ölçeği Sontest	133,367	6,457	124	145	117,267	16,628	91	148	4,944	0,000
Çalışma Becerileri Ölçeği İzlem(1 ay)	135,800	12,212	108	152	102,667	13,021	72	118	10,166	0,000
F^b	5,261				23,458					
p	0,016				0,000					
Bonferroni	1<2,3				1>2,3; 2>3					
Etakare	0,154				0,447					
Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma Alt Boyutu Öntest	44,700	3,593	34	49	43,367	5,340	29	52	1,135	0,261
Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma Alt Boyutu Sontest	45,633	3,102	40	49	43,333	6,697	33	54	1,707	0,095
Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma Alt Boyutu İzlem(1 ay)	47,233	5,361	35	54	37,833	6,524	22	45	6,098	0,000
F^b	2,568				7,859					
p	0,096				0,001					
Bonferroni					1>3; 2>3					
Etakare					0,213					
Sistemli Ve Organize Çalışma Alt Boyutu Öntest	21,067	3,362	15	28	21,067	3,151	15	28	0,000	1,000
Sistemli Ve Organize Çalışma Alt Boyutu Sontest	23,433	1,832	21	26	18,567	4,423	13	26	5,568	0,000
Sistemli Ve Organize Çalışma Alt Boyutu İzlem(1 ay)	22,500	3,911	15	28	18,567	3,711	13	23	3,996	0,000
F^b	4,075				3,874					

p	0,037				0,033					
Bonferroni	1<2				1>2,3					
Etakare	0,123				0,118					
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler Alt Boyutu Öntest	22,000	2,767	17	28	21,567	2,788	17	26	0,604	0,548
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler Alt Boyutu Sontest	23,367	2,414	18	27	20,967	5,236	10	28	2,280	0,028
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler Alt Boyutu İzlem(1 ay)	25,567	2,431	20	28	13,633	1,938	11	16	21,022	0,000
F^b	14,360				50,083					
p	0,000				0,000					
Bonferroni	1<2,3; 2<3				1>3; 2>3					
Etakare	0,331				0,633					
Çalışma Ortamını Düzenleme Alt Boyutu Öntest	20,567	2,373	12	24	20,000	2,244	14	24	0,950	0,346
Çalışma Ortamını Düzenleme Alt Boyutu Sontest	20,367	2,327	17	23	16,933	4,051	10	22	4,026	0,000
Çalışma Ortamını Düzenleme Alt Boyutu İzlem(1 ay)	20,367	1,938	16	24	16,633	3,378	13	22	5,250	0,000
F^b	0,095				12,235					
p	0,907				0,000					
Bonferroni					1>2,3					
Etakare					0,297					
Yardım İsteme Alt Boyutu Öntest	6,500	1,796	4	10	6,267	1,530	4	10	0,542	0,590
Yardım İsteme Alt Boyutu Sontest	7,033	1,129	5	9	5,733	0,944	4	7	4,837	0,000
Yardım İsteme Alt Boyutu İzlem(1 ay)	6,733	1,741	4	11	5,633	1,450	4	9	2,660	0,010
F^b	0,727				2,761					
p	0,474				0,077					
Düzenlilik Ve Sınıf İçi Uygun Davranış Alt Boyutu Öntest	12,433	1,654	8	15	11,967	1,921	8	15	1,008	0,317
Düzenlilik Ve Sınıf İçi Uygun Davranış Alt Boyutu Sontest	13,533	1,106	12	15	11,733	2,959	6	15	3,121	0,003

Düzenlilik Ve Sınıf İçi Uygun Davranış Alt Boyutu İzlem(1 ay)	13,400	1,429	11	15	10,367	2,498	6	14	5,773	0,000
F ^b	5,327				4,006					
p	0,014				0,026					
Bonferroni	1<2,3				1>3; 2>3					
Etakare	0,155				0,121					
^a Bağımsız Gruplar T-Testi; ^b Tekrarlı Ölçümler Anova Testi										

Öğrencilerin çalışma becerileri toplam öntest ölçümleri deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre çalışma becerileri toplam sontest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda çalışma becerileri toplam sontest ölçümleri kontrol grubunda çalışma becerileri toplam sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre çalışma becerileri toplam izlem ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda çalışma becerileri toplam izlem ölçümleri kontrol grubunda çalışma becerileri toplam izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** çalışma becerileri toplam öntest ölçümüne göre çalışma becerileri toplam sontest, çalışma becerileri toplam izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** çalışma becerileri toplam öntest ölçümüne göre çalışma becerileri toplam sontest, çalışma becerileri toplam izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Çalışma becerileri toplam sontest ölçümüne göre çalışma becerileri toplam izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma öntest, etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma sontest ölçümleri gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma izlem ölçümleri kontrol grubunda etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Ölçümler arasındaki değişim anlamlı bulunmamıştır($p>0,05$). **Kontrol grubunda;** Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma öntest ölçümüne göre etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma sontest ölçümüne göre etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin sistemli ve organize çalışma öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre sistemli ve organize çalışma sontest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda sistemli ve organize çalışma sontest ölçümleri kontrol grubunda sistemli ve organize çalışma sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre sistemli ve organize çalışma izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda sistemli ve organize çalışma izlem ölçümleri kontrol grubunda sistemli ve organize çalışma izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Sistemli ve organize çalışma öntest ölçümüne göre sistemli ve organize çalışma sontest ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Sistemli ve organize çalışma öntest ölçümüne göre sistemli ve organize çalışma sontest, sistemli ve organize çalışma izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin öğrenmede karşılaşılan güçlükler öntest ölçümleri deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest ölçümleri kontrol grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümleri kontrol grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Öğrenmede karşılaşılan güçlükler öntest ölçümüne göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest, öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). Öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest ölçümüne göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Öğrenmede karşılaşılan güçlükler öntest ölçümüne göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Öğrenmede karşılaşılan güçlükler sontest ölçümüne göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin çalışma ortamını düzenleme öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre çalışma ortamını düzenleme sontest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda çalışma ortamını düzenleme sontest ölçümleri kontrol grubunda çalışma ortamını düzenleme sontest ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre çalışma ortamını düzenleme izlem ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda çalışma ortamını düzenleme izlem ölçümleri kontrol grubunda çalışma ortamını düzenleme izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Ölçümler arasındaki değişim anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). **Kontrol grubunda;** Çalışma ortamını düzenleme öntest ölçümüne göre çalışma ortamını düzenleme sontest, çalışma ortamını düzenleme izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin yardım isteme öntest ölçümleri deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre yardım isteme son test ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda yardım isteme son test ölçümleri ($\bar{x}=7,033$), kontrol grubunda yardım isteme son test ölçümlerinden ($\bar{x}=5,733$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre yardım isteme izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda yardım isteme izlem ölçümleri kontrol grubunda yardım isteme izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Ölçümler arasındaki değişim anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). **Kontrol grubunda;** Ölçümler arasındaki değişim anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış öntest ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Öğrencilerin gruba göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış son test ölçümleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış son test ölçümleri kontrol grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış son test ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Deney grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümleri kontrol grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. **Deney grubunda;** Düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış öntest ölçümüne göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış son test, düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümündeki artış anlamlıdır ($p<0,05$). **Kontrol grubunda;** Düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış öntest ölçümüne göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$). Düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış son test ölçümüne göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış izlem ölçümündeki düşüş anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 8

Ölçüm Değişim Puanlarının Gruba Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Deney (n=30)		Kontrol (n=30)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Sınav Kaygısı Ölçeği Değişim	-26,300	5,766	8,500	7,104	-20,832	58	0,000
Kuruntu Alt Boyutu Değişim	-9,200	3,872	4,233	4,074	-13,090	58	0,000
Duyuşsalılık Alt Boyutu Değişim	-17,100	4,589	4,267	5,607	-16,151	58	0,000

Psikolojik Esneklik Ölçeği Toplam Değişim	38,767	27,000	-30,367	13,163	12,606	58	0,000
Davranış Alt Boyutu Değişim	12,167	12,839	-12,133	8,657	8,595	58	0,000
Anda Olma Alt Boyutu Değişim	6,367	6,020	-9,233	7,319	9,016	58	0,000
Kabul Alt Boyutu Değişim	10,667	7,415	-3,700	5,652	8,440	58	0,000
Bağlamsal Alt Boyutu Değişim	4,367	5,846	-3,567	2,967	6,628	58	0,000
Ayrışma Alt Boyutu Değişim	5,200	4,374	-1,733	3,463	6,807	58	0,000
Çalışma Becerileri Ölçeği Değişim	8,533	17,963	-21,567	15,409	6,966	58	0,000
Etkili Ödev Yapma Ve Sınavlara Hazırlanma Alt Boyutu Değişim	2,533	7,036	-5,533	8,955	3,880	58	0,000
Sistemli Ve Organize Çalışma Alt Boyutu Değişim	1,433	5,853	-2,500	4,337	2,957	58	0,004
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler Alt Boyutu Değişim	3,567	3,821	-7,933	3,321	12,442	58	0,000
Çalışma Ortamını Düzenleme Alt Boyutu Değişim	-0,200	2,964	-3,367	3,662	3,681	58	0,001
Yardım İsteme Alt Boyutu Değişim	0,233	2,800	-0,633	1,810	1,424	58	0,160
Düzenlilik Ve Sınıf İçi Uygun Davranış Alt Boyutu Değişim	0,967	2,399	-1,600	2,908	3,729	58	0,000

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına göre sınav kaygısı toplam değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kontrol grubunda sınav kaygısı toplam değişim puanları deney grubunda sınav kaygısı toplam değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre kuruntu değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kontrol grubunda kuruntu değişim puanları deney grubunda kuruntu değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre duyuşsallık değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kontrol grubunda duyuşsallık değişim puanları deney grubunda duyuşsallık değişim puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin psikolojik esneklik toplam değişim puanları deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda psikolojik esneklik toplam değişim puanları kontrol grubunda psikolojik esneklik toplam değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin deney ve kontrol grubuna göre davranış

değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda davranış değişim puanları kontrol grubunda davranış değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre anda olma değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda anda olma değişim puanları kontrol grubunda anda olma değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre kabul değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda kabul değişim puanları ($\bar{x}=10,667$), kontrol grubunda kabul değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre bağlamsal değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda bağlamsal değişim puanları kontrol grubunda bağlamsal değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre ayrışma değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda ayrışma değişim puanları kontrol grubunda ayrışma değişim puanlarından yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin çalışma becerileri toplam değişim puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda çalışma becerileri toplam değişim puanları kontrol grubunda çalışma becerileri toplam değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma değişim puanları kontrol grubunda etkili ödev yapma ve sınavlara hazırlanma değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre sistemli ve organize çalışma değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda sistemli ve organize çalışma değişim puanları kontrol grubunda sistemli ve organize çalışma değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre öğrenmede karşılaşılan güçlükler değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler değişim puanları kontrol grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre çalışma ortamını düzenleme değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda çalışma ortamını düzenleme değişim puanları kontrol grubunda çalışma ortamını düzenleme değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gruba göre düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış değişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış değişim puanları kontrol grubunda düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış değişim puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yardım isteme değişim puanları gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, ergenlerde ACT temelli psikoeğitimin sınav kaygısı, çalışma becerileri ve psikolojik esneklik düzeylerine etkisi incelendi. Elde edilen bulgular araştırmanın hipotezleri doğrultusunda tartışıldı.

5.1. ACT temelli psikoeğitimin sınav kaygısı düzeyi üzerinde etkisinin tartışılması

5.2. ACT temelli psikoeğitimin çalışma becerileri düzeyi üzerinde etkisinin tartışılması

5.3. ACT temelli psikoeğitimin psikolojik esneklik düzeyi üzerinde etkisinin tartışılması

5.1. ACT TEMELLİ PSİKOEĞİTİMİN SINAV KAYGISI DÜZEYİ ÜZERİNDE ETKİSİNİN TARTIŞILMASI

Çalışmamızda deney grubunun sontest ve izlem testinde SKÖ toplam puanı, kuruntu ve duyusallık alt boyutlarından alınan ortalama puanları ön test ile karşılaştırıldığında azalma gösterdiği ve bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptandı. Deney grubunda sınav kaygısı ölçeği öntest puanı 56,73 (yüksek sınav kaygısı) iken sontestte 30,66'ya (düşük sınav kaygısı) ve izlem testinde 30,43'e düşmüştür. Deney ve kontrol grubu arasında SKÖ' nin duyusallık ve kuruntu alt boyutlarından alınan puanların ön test ortalama değerleri arasında anlamlı bir fark yokken son test ve izlem testinin ortalama değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlendi (Tablo 5). Bu bulgular, ACT temelli psikoeğitim uygulanan ergenlerde sınav kaygısını azaltmada etkili olacağına ilişkin **hipotezimizi (H₁) doğrulamaktadır.**

Literatürde ACT'in ergenlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisini test etme açısından çalışmamızla benzerlik gösteren randomize kontrollü bir çalışmaya rastlanmamıştır. ABD'de kaygısı olan liseli öğrencilerle yapılan randomize kontrollü bir çalışmanın sonuçları, 8 hafta boyunca uygulanan ACT temelli müdahalenin kaygı düzeyinde önemli bir düşüş sağladığı ve okula devamlılığın arttığını ve 1 aylık takip sonrasında da bu değişimin korunduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir ($p<0,05$) . Zemestani ve ark. (2022) İran'da yaptığı çalışmada 15-18 yaş aralığında ergen kadınlara uygulanan kültüre uyarlanmış çevrimiçi 8 oturumda yapılan ACT'in anksiyete üzerindeki etkisi gençlerde değerlendirilmiştir (Zemestani et al., 2022). Çalışma sonunda kaygı ile mücadele eden ergenlerin kaygı düzeylerinde önemli bir azalma bulunmuştur. Ayrıca bir aylık izlem sonucunda da tedavi kazanımları korunmuştur. Larsson, Hartley ve McHugh'un (2022) web tabanlı 3 hafta uygulanan kabul ve kararlılık

terapisinin üniversite öğrencilerinde genel ruh sağlığının iyileştirilmesinde etkili olduğu ancak depresyon, anksiyete ve stres semptomlarında değişim görülmediği bulunmuştur (Larsson et al., 2022). 3 haftalık takipte kazanımlarda değişim gözlenmemiştir. Bu durum 3 haftalık gibi kısa bir sürenin önemli parametreler üzerinde etkili olmadığı, ACT'in sadece üç boyutunun ele alınmasının ve katılımcıların ele alınan boyutlarla ilgili sadece 1'er kez ses kaydı dinlemiş olmasının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Sosyal anksiyete bozukluğu olan öğrencilere uygulanan 12 seans 90 dakikalık ACT'in etkisinin incelendiği bir çalışmada, psikolojik esneklik ve öz şefkati arttığı, sosyal kaygı ve duygu düzenleme güçlüğü azaldığı bulunmuştur. Ayrıca 2 ay sonra yapılan izlemde psikolojik esnekliğin daha fazla artış gösterdiği belirtilmiştir (Khoramnia et al., 2020). Bu durum ACT'in psikolojik esneklik üzerinde etkisinin uzun dönemde de sürdürebileceğini göstermektedir.

Literatürde ergenler üzerinde yapılan kendinelik (mindfulness) temelli uygulamaların, ergenlerde kaygı üzerine etkili olabileceği bildirilmektedir. Mindfulness ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı ile negatif yönlü ilişkili olduğu ayrıca sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide mindfulness'ın aracılık rolü olabileceği düşünülmektedir (Çakıroğlu vd., 2023). Kendinelik uygulamaları duyguları düzenlemede etkili bir strateji olarak kullanılmakta olup öğrencilerde stres ve kaygı ile mücadelede etkili olduğu bildirilmektedir (Regehr et al., 2013). Ek olarak kendinelik uygulamalarının stres ve kaygı üzerindeki olumlu etkisi kan basıncı ve kalp hızındaki değişim gibi fizyolojik ölçümlerle de incelenmiştir (Torné-Ruiz et al., 2023). Sohrabi ve ark.(2013) öğrencilere uyguladıkları mindfulness eğitiminin sınav kaygısı, duygusal kaygı ve endişenin azalmasında etkili olduğunu bildirmektedir (Sohrabi et al., 2013). Farkındalık meditasyonların, sağ medial prefrontal kortexteki aktiviteyi azalttığı bilinmektedir (Ives-Deliperi et al., 2011). Medial prefrontal korteks aktivasyonunun dürtüselliği artırdığı bilinmektedir. Belirtilen sonuçlar kendinelik müdahalelerinin kaygı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. ACT, içerisinde birçok farklı kendinelik müdahalesini kapsamaktadır (Block-Lerner et al., 2007). Bu durum anda olma müdahalelerinin deney grubumuzda sınav kaygısı düzeyindeki olumlu değişimin önemli halkalarından biri olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, ACT' in ergenlerde kaygı üzerinde etkili olması yanında izlem süreçlerinde de bu etkilerin devam etmesi açısından bulgularımızla uyumludur. Psikoeğitim sürecinde öğrencilerden “ kaygımla artık mücadele etmiyorum kaygımın beni nasıl etkilediğine bakıyorum “, “ sınav kaygımla arkadaş oldum” ve “ sınava yönelik kaygılarımdan kaygılanmıyorum” şeklinde geri bildirimler alınması sınav

kaygısı düzeylerindeki düşüşü doğrular niteliktedir. Belirtilen sonuçlar ACT müdahalesinin sınav kaygısı olan ergenler üzerinde etkili olduğu fikrini güçlendirmektedir.

5.2. ACT TEMELLİ PSİKOEĞİTİMİN ÇALIŞMA BECERİLERİ DÜZEYİ ÜZERİNDE ETKİSİNİN TARTIŞILMASI

Çalışmamızda deney grubunda çalışma becerileri ortalama değerleri zaman içerisinde değişiklik gösterdi. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunanlara göre Çalışma Becerileri Ölçeğinden almış oldukları toplam son test ve izlem testinde ortalama değerlerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edildi. Deney grubunda Çalışma Becerileri Ölçeği öntest puanı 127,26 iken son testte 133,36 ve izlem testinde 135,80'e yükselmiştir. Bu durum öğrencilerin çalışma becerilerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubunda Çalışma Becerileri Ölçeği' nin etkili ödev yapma alt boyutundaki değişim anlamlı bulunmazken kontrol grubundaki düşüş anlamlı bulunmuştur. Bu durum, sınav kaygısı yüksek olan kontrol grubunun kaygı sebebiyle ödev yapma davranışından kaçınmış olabileceğini düşündürmektedir. Sistemli ve organize çalışma alt boyutundaki deney grubunda artış, kontrol grubundaki düşüş anlamlıdır. Deney grubunda öğrenmede karşılaşılan güçlükler alt boyutundaki değişimin son test ve izlem testinde anlamlı olduğu, kontrol grubunda da izlem ölçümündeki değişim anlamlı olduğu tespit edildi. Çalışma ortamını düzenleme alt boyutundaki değişim deney grubunda anlamlı olmadığı, kontrol grubundaki düşüşün anlamlı olduğu saptandı. Öğrencilerin yardım isteme alt boyutundaki değişim izlem testinde deney ve kontrol grubunda anlamlı bulunmamıştır. Düzenlilik ve sınıf içi uygun davranış alt boyutundaki değişim son test ve izlem testinde deney ve kontrol grubunda anlamlı olduğu saptandı (Tablo 6). Bu bulgular ACT temelli psikoeğitimin uygulanan ergenlerin, uygulanmayan ergenlere göre çalışma becerilerini artıracığına ilişkin **hipotezimizi (H₂) destekler niteliktedir.**

Literatürde ACT' in ergenlerin çalışma becerileri üzerindeki etkisini incelenmesi bakımından çalışmamızla benzerlik gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Finlandiya'da yapılan bir araştırmada ergenlere uygulanan ACT temelli 5 haftalık çevrimiçi müdahale programının kariyer hazırlığının teşvik edilmesinde potansiyel bir etkiye neden olabileceği vurgulanmıştır (Kiuru et al., 2021). ACT müdahalelerinin akademik zorluklar yaşayan öğrenciler arasındaki psikolojik semptomları azaltabileceğini gösteren çalışmalar olsa da, bu müdahalelerinin farklı akademik beceri düzeylerine sahip öğrenciler için benzer şekilde etkili olup olmadığı konusunda çok az bilgi vardır. Ergenlere uygulanan web tabanlı beş haftalık ACT müdahalesinin, akademik

becerileri geliştirmede deney grubunun kontrol grubuna kıyasla bir farklılık göstermediği bildirilmiştir (Puolakanaho et al., 2019). Bu durum yüz yüze ve daha uzun süre uygulanan müdahale çalışmalarının daha etkili olabileceği ihtimalini düşündürmektedir. Jeffords ve ark.(2021) yaptıkları çalışmada psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz yeterliliklerinin de yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Jeffords et al., 2020). Hamalainen ve ark. (2021) çalışmasında ergenlere uygulanan web tabanlı bir ACT programının etkisinin incelendiği araştırmada yüksek öz düzenlemeye sahip olanların programı daha aktif kullandığını ve daha olumlu deneyimler yaşadıkları görülmüştür (Hämäläinen et al., 2021). Okula uyumda zorluk yaşayan öğrencilerle yapılan araştırmada 75 dakikalık 3 seans uygulanan ACT müdahalesinin kişilerarası becerileri ve çatışma çözme becerilerini artırmada etkili olduğu bildirilmiştir (Bernal-Manrique et al., 2020). Hoş olmayan düşünce ve duygulardan daha fazla kaçınma ve bilişsel kaynaşma gösteren ergenler, daha fazla depresif semptom ve daha düşük bir yaşam doyum düzeyine sahiptirler. Kaçınma ve bilişsel kaynaşma ergenlerin çalışma becerileri üzerinde olumsuz etki edebileceğini düşündürmektedir.

Korunmaya muhtaç ergenler örnekleminde yürütülen bir araştırmada deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı psikodrama müdahalesinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Fallahi et al., 2023). Öğrencilere dil öğrenme ve konuşma becerileri üzerinde uygulanan müzik terapinin etkisini irdeleyen çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere nazaran daha yüksek puanlar almışlardır (Kennedy & Scott, 2005). Zayıf akademik becerilere sahip öğrencilerin özellikle stresle ilgili semptomlar açısından risk altında olmaları ve bu nedenle stres azaltıcı müdahalelerden fayda sağlamaları mümkündür (Puolakanaho et al., 2023).

Mindfulness, öz düzenleme üzerinde de oldukça etkilidir (Bishop et al., 2004). Japonya’da gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin farkındalık düzeyleri yüksek olanların kelime dağarcığı testinde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür (Zeilhofer & Sasao, 2022). İzleme ve Kabul Teorisi (MAT)’ ne göre farkındalık düzeyi yüksek bireyler, günlük yaşamdaki hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri daha iyi gözlemleyebilmekte ve kabul edici bir tutum sergileyerek duygusal tepkilerini azaltmaktadır (Zenner et al., 2014). Bu durum farkındalık ve akademik tükenmişlik arasındaki negatif ilişki ile açıklanmaktadır (Yuan et al., 2018). Bu sonuçlar, kendinelik müdahalelerinin beynin dikkat ile ilgili bölgeleri üzerinde etki ederek, örneğin singulat korteks, insula veya sinir ağ yapıları gibi nöroplastik değişiklikler meydana getirdiğini işaret etmektedir (Hölzel et al., 2011). Randomize kontrollü çalışmaların sistematik bir incelemesi ve meta-analizi, farkındalık temelli müdahalelerin üniversite öğrencileri arasında

psikolojik sıkıntı, depresyon, kaygı, esenlik, ruminasyon ve farkındalık becerilerini önemli ölçüde iyileştirerek etkili olabileceğini göstermiştir (Dawson et al., 2020). Ayrıca deneyimsel kaçınmanın, psikoloji ve hemşirelik lisans öğrencileri arasında tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Martínez-Rubio et al., 2021). Deneyimsel kaçınma, ergenlerde kaygı psikopatolojisinin gelişiminde yer alabilecek bir öz düzenleme mekanizmasıdır (Hayes et al., 1996). Çalışma esnasında sınava yönelik olumsuz duygu, düşünce ve somatik duyumu olan ergenler ödev yaparken ya da ders çalışırken sıklıkla bu durumun çalışmadan uzaklaştırdığını ve bunlardan kurtulmak için dikkatini farklı yönlere verdiklerini ifade ettiler. Bu durum deney grubunda deneyimsel kaçınmanın etkilerini göstermekte olduğunu düşündürmektedir. ACT süreçlerinin her biri, kişinin kendi eylemlerini planlamasında ve uzun vadeli hedefleri takip etme taahhüdünde bulunmanın yanı sıra olası engelleri ele almada yararlı olabilecek psikolojik bir beceridir (Kiuru et al., 2021). Gray, amigdala ve septo-hipokampal sistem gibi limbik yapıların aktivitesini nörolojik olarak yansıtan davranışsal engelleme sistemini tanımlamıştır (McNaughton & Gray, 2000). Bulgularımız ACT temelli psikoeğitim programının bu yapılar üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. ACT aynı zamanda kişinin kendi iç deneyimleriyle ilgili olarak kabul becerileri veya esnek bir davranışsal repertuar oluşturmayı da vurgular (Hayes et al., 2006), bunun sonucunda çalışma becerileri ilgili olan hedefleri takip etme yeteneğini artırabilir. ACT modeli, ergenlerin etkisiz eylemlerinin veya sorunlarının, yetersiz gelişmiş öz-farkındalığa, başkalarının bakış açısını görememeye ve kişinin kendi hedeflerini takip etme ve zorlu yaşam olaylarını çözme konusundaki zayıf becerilerine yol açan karışık zihin süreçlerinden kaynaklanabileceğini önermektedir.

5.3. ACT TEMELLİ PSİKOEĞİTİMİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK DÜZEYİ ÜZERİNDE ETKİSİNİN TARTIŞILMASI

Çalışmamızda deney grubunda Psikolojik Esneklik Ölçeği toplam puan ortalamaları zaman içerisinde farklılık gösterdi ($p=0.000$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunanlara göre Psikolojik Esneklik Ölçeğinden almış oldukları toplam son test ve izlem testinde ortalama değerlerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edildi. Deney grubunda Psikolojik Esneklik Ölçeği öntest puanı 113,16 iken son testte 149,16 ve izlem testinde 151,93'e yükselmiştir. Bu durum öğrencilerin psikolojik olarak esnekliklerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubunda Ders Psikolojik Esneklik Ölçeği' nin etkili davranış, anda olma, kabul,

gözlemleyen benlik ve ayrışma alt boyutlarındaki puan ortalamaları ön teste kıyasla son testte ve izlem testindeki artış anlamlı bulundu. Kontrol grubunun izlem ölçümünde psikolojik esneklik toplam puan ortalamasındaki düşüş istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 7). Bu bulgu kontrol grubundaki sınav kaygısı düzeyinin yüksekliği ile ilişkilendirildiğinde sınava daha yaklaştıkça artan sınav kaygısıyla birlikte psikolojik esneklik düzeyinin de olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular; ACT temelli psikoeğitimin ergenlerde psikolojik esneklik düzeylerinin artacağına dair **hipotezimizi (H₃) destekler nitelikteydi.**

Çalışmamızdaki bulgularımızı destekleyen çok sayıda araştırma, ergenlerde ACT müdahalesinin psikolojik esneklik düzeyini artırmada itici gücü olduğuna ilişkin fikir vermektedir. Avustralya’da 10. ve 11. sınıf öğrencilerine yüz yüze uygulanan 16 oturumluk toplamda 8 saatten oluşan ACT temelli atölye çalışmasının psikolojik esnekliği iyileştirmede etkili olabileceği öne sürülmüştür (Burckhardt et al., 2016). Covid-19 pandemisinde uygulanan web tabanlı öğrenci koçu ile birlikte sanal koçun birlikte verildiği, sanal koç ve kontrol olmak üzere 3 grupta uygulanan ACT programının ergenler üzerinde etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarında her iki deney grubunda da psikolojik esneklik düzeylerinde yükselmeler bildirilmiştir (Lappalainen et al., 2023). Psikolojik esneklik ile davranış ilişkisini ergen örnekleminde ele alan çalışmalar da mevcuttur. Kötü kontrollü diyabeti olan ergenlerde psikolojik esnekliğin daha iyi glisemik kontrol yönetimi davranışına yardımcı olabileceği bildirilmiştir (Iina et al., 2021).

Literatürde aynı örnekleimde psikolojik esneklik ile farklı kavramların ilişkilerini ele alan araştırmalarla aydınlatılmaya çalışılmıştır. Psikolojik esneklik, stres ve depresyon semptomları ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, olumsuz duygulanıma sahip ergenlerde daha düşük psikolojik esnekliğin aracı olurken sosyal olan ergenlerde yüksek psikolojik esneklik aracılık etmektedir (Lappalainen et al., 2023). Çin’de öğrencilerle yapılan çalışmada olumsuz beden imajının psikolojik esnekliği yordadığı belirtilmiştir. Olumsuz beden imajı olan öğrencilere 5 hafta boyunca hafta da 2 kez yaklaşık 1,5 saatlik ACT müdahalesi uygulanmıştır. Son test sonuçlarında deney grubunun psikolojik esneklik puan ortalamalarının arttığı ve olumsuz beden imajı sonuçlarını azaldığı bildirilmiştir (Fang et al., 2022). Üniversite öğrencilerine uygulanan 4 haftalık ACT müdahalesinin şimdiki anla temas, kabul, bilişsel ayrıştırma ve bağlam olarak benliğin, öğrencilerin ruh sağlığını etkilediği önemli değişim süreçleri üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir (Morin et al., 2021). Ruhsal sorunları için yardım arayan öğrencilere uygulanan web tabanlı ACT programının altı haftalık süreçte uygulanan 12 çevrimiçi oturumun etkisi randomize kontrollü bir çalışmada ele alınmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan

müdahalenin ACT' te amaçlanan psikolojik esneklik süreçlerini etkilediği bildirilmiştir (Levin et al., 2020). Ergenlere uygulanan okul temelli ACT müdahalesinin psikolojik esneklik üzerinde etkili olabileceği ve kaçınma ile hiperaktivite- dikkatsizliği azalttığı bildirilmiştir (Takahashi et al., 2020).

ACT' in temel önermesi olan psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluşa doğrudan katkıda bulunan temel bir değişim mekanizmasıdır (Kashdan & Rottenberg, 2010). Psikolojik esneklik, bireylerin değişen zorlayıcı yaşam koşullarıyla nasıl başa çıkacağını ve bunlara nasıl uyum sağlayacağını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Hayes et al., 2011). Psikolojik esnekliği sadece kabul etmekten daha kapsamlı bir duruma getiren ise kararlı eylemin davranışsal bileşenini de içermesidir. Psikolojik esnekliğin davranışsal bileşeni, üst düzey yönetici zihinsel süreçleri yansıtan hedef belirleme ve planlamayı kapsamaktadır (Whiting et al., 2017). ACT'in psikolojik esneklik modeli ergenler üzerinde alternatif bir tedavi seçeneği olarak görülmektedir (Swain et al., 2015). Tüm bu sonuçlardan ACT müdahalesinin ergen örnekleminde psikolojik esneklik düzeylerinde olumlu değişimler getirdiği ve ACT'in ergenler için uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışma ACT' in ergenlerde sınav kaygısı semptomlarını azaltma, çalışma becerilerini artırma ve ruh sağlığını geliştirmede etkili bir yol olduğunu öne sürmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

- ACT temelli psikoeğitim ergenlerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olmuştur.
- ACT temelli psikoeğitim ergenlerin ders çalışma becerileri düzeylerini arttırmada etkili olmuştur.
- ACT temelli psikoeğitim ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerini arttırmada etkili olmuştur.

Araştırmamıza katılan ergenler hem sözel olarak hem de araştırmanın sonunda katıldıkları eğitimi değerlendirme anketinde elde ettikleri kazanım ve deneyimleri ifade etmişlerdir. Sonuç olarak ACT'in ergenlerde sınav kaygılarını ile başa çıkmada en etkili yolun başa çıkılması gereken bir düşman olmadığını kabullenmelerini sağlamada umut vadeden, ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireleri tarafından uygulanabilir bir girişim olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- ACT temelli girişimlerin ergen grubu ile çalışan ruh sağlığı hemşireleri ve okul hemşireleri, psikiyatristler, psikologlar ve diğer ruh sağlığı uzmanları tarafından kullanılması
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile paylaşılarak ergenlere yönelik yapılacak bireysel veya grup eğitimlerinde tez çalışmamızın bir ürünü olarak hazırlanan kitapçığın eğitim programlarına eklenmesi
- Liselerde öğrenim gören ergenlerin sınav kaygısı, çalışma becerileri ve psikolojik esneklik düzeylerinin ölçeklerle belirlenip ihtiyaç halinde gerekli desteğin verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Üniversite sınavlarına hazırlanırken sınav kaygısı yaşayanlara ACT temelli girişimlerin farklı örneklerle çalışmaların planlanması
- Sınav kaygısı yaşayan ergenlerin ailelerine ACT temelli girişimlerin planlanması
- ACT temelli girişimler ile farklı terapi ekolleri arasında karşılaştırmalı araştırmalar yürütülmesi
- Sınav kaygısı yaşayan 12. sınıf öğrencilerinde ACT' in etkisinin test edilmesi
- ACT' in etkinliğinin daha uzun süreli izlemlerle değerlendirilmesi

- ACT' in farklı örneklem ve değişkenlerle ele alındığı nitel çalışmaların yapılması
- ACT' in kullanımının yaygınlaşması amacıyla güncel psikolojik enstrümanlara dönüştürülmesi



KAYNAKÇA

- AAP-AACAP-CHA declaration of a national emergency in child and adolescent mental health. (2021). *American Academy of Pediatrics*, 7, 2022.
- Afzal, H., Afzal, S., Siddique, S. A., & Naqvi, S. A. A. (2012). Measures used by medical students to reduce test anxiety. *The Journal of the Pakistan Medical Association*, 62(9), 982–986. <https://europepmc.org/article/med/23139995>
- Akça, S. Ö., Selen, F., Demir, E., & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45(3), 255–264.
- Alansari, B. M. (2005). Relationship between depression and anxiety among undergraduate students in eighteen Arab countries: A cross-cultural study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(5), 503–512.
- Albayrak-Kaymak, D. (1985). *The development of the Turkish form of the Spielberger test anxiety inventory: A study of transliterational equivalence and reliability*. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alfaris, E., Almughthim, M., Irfan, F., Al Maflehi, N., Ponnampuruma, G., Alfaris, H. E., Ahmed, A. M. A., & Van Der Vleuten, C. (2019). The relationship between study skills and depressive symptoms among medical residents. *BMC Medical Education*, 19(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1870-x>
- Baş, S., & Dirik, G. (2019). Kanseri tanıyan kişilerde kabul ve kararlılık terapisi uygulamaları: Sistematik bir derleme. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 459–485.
- Bashir, M. B. A., Albadawy, I. M. A. H., & Cumber, S. N. (2019). Predictors and correlates of examination anxiety and depression among high school students taking the sudanese national board examination in khartoum state, sudan: A cross-sectional study. *Pan African Medical Journal*, 33. <https://doi.org/10.11604/pamj.2019.33.69.17516>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bedel, A., Ercan, A. B., & Şahan, B. (2020). Sınav kaygısı psikoeğitim programının sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Beeckman, M., Hughes, S., Van Ryckeghem, D., Van Hoecke, E., Dehoorne, J., Joos, R., & Goubert, L. (2019). Resilience factors in children with juvenile idiopathic arthritis and their parents: The role of child and parent psychological flexibility. *Pain Medicine (United States)*, 20(6), 1120–1131. <https://doi.org/10.1093/pm/pny181>
- Bennett, M. P., Knight, R., Patel, S., So, T., Dunning, D., Barnhofer, T., Smith, P., Kuyken, W., Ford, T., & Dalgleish, T. (2021). Decentering as a core component in the psychological treatment and prevention of youth anxiety and depression: A narrative review and insight report. In *Translational Psychiatry* (Vol. 11, Issue 1). Springer Nature. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01397-5>
- Bernal-Manrique, K. N., García-Martín, M. B., & Ruiz, F. J. (2020). Effect of acceptance and

- commitment therapy in improving interpersonal skills in adolescents: A randomized waitlist control trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.06.008>
- Bernstein, C. A., Connor, J. P., Vilsmark, E. S., Paschali, M., Rozenkrantz, L., Rist, P. M., Wayne, P. M., & Lazaridou, A. (2022). Acceptance and commitment therapy for episodic migraine: Rationale and design of a pilot randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2022.106907>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Block-Lerner, J., Adair, C., Plumb, J. C., Rhatigan, D. L., & Orsillo, S. M. (2007). The case for mindfulness-based approaches in the cultivation of empathy: Does nonjudgmental, present-moment awareness increase capacity for perspective-taking and empathic concern? *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 501–516. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00034.x>
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. In *Journal of Youth and Adolescence* (Vol. 48, Issue 6, pp. 1033–1055). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Boyacioglu, N. E., & Kucuk, L. (2011). How do irrational beliefs affect test anxiety during adolescence? *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40–46.
- Bricker, J. B., Mull, K. E., Sullivan, B. M., Forman, E. M., Lillis, J., McTiernan, A., & Santiago-Torres, M. (2023). Telehealth acceptance and commitment therapy for weight loss: Protocol of the WeLNEs full scale randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2023.107091>
- Bryan, C. J., Yeager, D. S., & Hinojosa, C. P. (2019). A values-alignment intervention protects adolescents from the effects of food marketing. In *Nature Human Behaviour* (Vol. 3, Issue 6, pp. 596–603). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0586-6>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J., & Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, 57, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.008>
- Burns, M. F., Secinti, E., Johns, S. A., Wu, W., Helft, P. R., Turk, A. A., Loehrer, P. J., Sehdev, A., Al-Hader, A. A., & Mosher, C. E. (2023). Impact of acceptance and commitment therapy on physical and psychological symptoms in advanced gastrointestinal cancer patients and caregivers: Secondary results of a pilot randomized trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 27, 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.01.001>
- Çakıroğlu, S., Yavuz, E., & Arpacıoğlu, S. (2023). Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 12(1), 10.
- Caletti, E., Massimo, C., Magliocca, S., Moltrasio, C., Brambilla, P., & Delvecchio, G. (2022).

- The role of the acceptance and commitment therapy in the treatment of social anxiety: An updated scoping review. In *Journal of Affective Disorders* (Vol. 310, pp. 174–182). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.008>
- Chen, C., Liu, P., Wu, F., Wang, H., Chen, S., Zhang, Y., Huang, W., Wang, Y., & Chen, Q. (2023). Factors associated with test anxiety among adolescents in Shenzhen, China. *Journal of Affective Disorders*, 323, 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.048>
- Ciarrochi, J., Kashdan, T. B., Leeson, P., Heaven, P., & Jordan, C. (2011). On being aware and accepting: A one-year longitudinal study into adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 34(4), 695–703.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371.
- Dawson, A. F., Brown, W. W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J. N., Hong, K., Allan, S., Mole, T. B., Jones, P. B., & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(2), 384–410.
- De La Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M., & Zapata, L. (2017). Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students. *Estudios Sobre Educación*, 32, 9–26.
- de Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., & Legerstee, J. S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 230, 108–117.
- Deb, S., Chatterjee, P., & Walsh, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 18–31.
- Desai, M., Pandit, U., Nerurkar, A., Verma, C., & Gandhi, S. (2021). Test anxiety and procrastination in physiotherapy students. *Journal of Education and Health Promotion*, 10.
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, A., & Akkaya, M. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi odaklı deneysel araştırmalar: Sistematik bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 1.
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(1), 60–67.
- El Ashry, A. M., Abd El Dayem, S. M., & Ramadan, F. H. (2021). Effect of applying “acceptance and commitment therapy” on auditory hallucinations among patients with schizophrenia. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(2), 141–152.

- Erawati, E., Triredjeki, H., & Sarwono, B. (2018). The influence of acceptance and commitment therapy on fulfillment of adolescent's mental health development task and their coping skills. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 14(3), 60–77.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Everall, R. D., Bostik, K. E., & Paulson, B. L. (2005). I'm sick of being me: Developmental themes in a suicidal adolescent. *Adolescence*, 40(160), 693.
- Eyüboğlu, G., Baykara, Z. G., Çalışkan, N., Eyikara, E., Doğan, N., Aydoğan, S., Çifdalöz, B. U., Özyıldız, A., Gündüz, C. S., & Erdoğan, B. C. (2021). Effect of music therapy on nursing students' first objective structured clinical exams, anxiety levels and vital signs: A randomized controlled study. *Nurse Education Today*, 97, 104687.
- Fallahi, N., Tashk, A., & Towhidi, A. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral psychodrama group therapy (CBPGT) on inadequate guardian male adolescents' creativity and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101171.
- Fang, S., Ding, D., Ji, P., Huang, M., & Hu, K. (2022). Cognitive defusion and psychological flexibility predict negative body image in the chinese college students: Evidence from acceptance and commitment therapy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16519.
- Folke, F., Parling, T., & Melin, L. (2012). Acceptance and commitment therapy for depression: A preliminary randomized clinical trial for unemployed on long-term sick leave. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 583–594.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the comprehensive assessment of acceptance and commitment therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134–145.
- García-Gómez, M., Guerra, J., López-Ramos, V. M., & Mestre, J. M. (2019). Cognitive fusion mediates the relationship between dispositional mindfulness and negative affects: A study in a sample of Spanish children and adolescent school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4687.
- Genç. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, 1.
- Genç, H., & 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.
- Genç, M. (2022). *Suçta bulaşan ergenlerde kabul ve kararlılık terapisi temelli girişimin psikolojik esneklik, empati ve öfke üzerine etkisi*. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Gómez, M. J., Luciano, C., Páez-Blarrina, M., Ruiz, F. J., Valdivia-Salas, S., & Gil-Luciano, B. (2014). Brief Act protocol in at-risk adolescents with conduct disorder and impulsivity. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 307–332.
- Greco, L. A., Blackledge, J. T., Coyne, L. W., & Ehrenreich, J. (2005). Integrating acceptance

- and mindfulness into treatments for child and adolescent anxiety disorders: Acceptance and commitment therapy as an example. *Acceptance and Mindfulness-Based Approaches to Anxiety: Conceptualization and Treatment*, 301–322.
- Halliburton, A. E., & Cooper, L. D. (2015). Applications and adaptations of Acceptance and commitment therapy (ACT) for adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 1–11.
- Hämäläinen, T., Kaipainen, K., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Keinonen, K., Lappalainen, R., & Kiuru, N. (2021). Usage activity, perceived usefulness, and satisfaction in a web-based acceptance and commitment therapy program among Finnish ninth-grade adolescents. *Internet Interventions*, 25, 100421.
- Hamilton, N., Freche, R., Zhang, Y., Zeller, G., & Carroll, I. (2021). Test anxiety and poor sleep: A vicious cycle. *International Journal of Behavioral Medicine*, 28, 250–258.
- Hancock, K. M., Swain, J., Hainsworth, C. J., Dixon, A. L., Koo, S., & Munro, K. (2018). Acceptance and commitment therapy versus cognitive behavior therapy for children with anxiety: Outcomes of a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 296–311.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639–665.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy*. Guilford press New York.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152.
- Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). Personality and religious values among adolescents: A three-wave longitudinal analysis. *British Journal of Psychology*, 98(4), 681–694.
- Hofmann, S. G., & Asmundson, G. J. G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review*, 28(1), 1–16.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43.
- Huang, Q., & Zhou, R. (2019). The development of test anxiety in Chinese students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 113–118.

- Iina, A., Mirka, J., Laura, J., Joona, M., & Raimo, L. (2021). Adolescents with poorly controlled type 1 diabetes: Psychological flexibility is associated with the glycemic control, quality of life and depressive symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 50–56.
- İkiz, F. E., & Uygur, S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164–191.
- Iqbal, I. Z., Naqvi, S., Abeyundara, L., & Narula, A. A. (2010). The value of oral assessments: A review. *The Bulletin of the Royal College of Surgeons of England*, 92(7), 1–6.
- Ives-Deliperi, V. L., Solms, M., & Meintjes, E. M. (2011). The neural substrates of mindfulness: An fMRI investigation. *Social Neuroscience*, 6(3), 231–242.
- Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351–372.
- Kaner, S., & Kesiktaş, D. (2008). The psychometric properties of the parent, teacher and student versions of the study skills scale. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 293–321.
- Kaplan, T., & Keser, İ. (2020). Geropsikiyatrik bakımda etkin bir hemşirelik müdahalesi: Kabul ve kararlılık terapisi. *Gevher Nesibe Journal Of Medical And Health Sciences*, 5(9), 58–68.
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32–43.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878.
- Kazdin, A. E., & American Psychological Association. (2000). *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8). American Psychological Association Washington, DC.
- Kennedy, R., & Scott, A. (2005). A pilot study: The effects of music therapy interventions on middle school students' ESL skills. *Journal of Music Therapy*, 42(4), 244–261.
- Keogh, E., & French, C. C. (2001). Test anxiety, evaluative stress, and susceptibility to distraction from threat. *European Journal of Personality*, 15(2), 123–141.
- Khoramnia, S., Bavafa, A., Jaberghaderi, N., Parvizifard, A., Foroughi, A., Ahmadi, M., & Amiri, S. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for social anxiety disorder: A randomized clinical trial. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 42, 30–38.
- Kiuru, N., Puolakanaho, A., Lappalainen, P., Keinonen, K., Mauno, S., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2021). Effectiveness of a web-based acceptance and commitment therapy program for adolescent career preparation: A randomized controlled trial. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103578.
- Knight, R.-A., Dipper, L., & Cruice, M. (2013). The use of video in addressing anxiety prior to viva voce exams. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), E217–E219.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide

sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *Ilkogretim Online*, 18(1).

- Lappalainen, P., Lappalainen, R., Keinonen, K., Kaipainen, K., Puolakanaho, A., Muotka, J., & Kiuru, N. (2023). In the shadow of COVID-19: A randomized controlled online Act trial promoting adolescent psychological flexibility and self-compassion. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 27, 34–44.
- Lappalainen, R., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Hirvonen, R., Eklund, K., Ahonen, T., Muotka, J., & Kiuru, N. (2021). The youth compass-the effectiveness of an online acceptance and commitment therapy program to promote adolescent mental health: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 1–12.
- Larsson, A., Hartley, S., & McHugh, L. (2022). A randomised controlled trial of brief web-based acceptance and commitment therapy on the general mental health, depression, anxiety and stress of college students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 10–17.
- Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski Pregled*, 63(11–12), 863–866.
- Lee, S. W., Choi, M., & Lee, S. J. (2023). A randomized controlled trial of group-based acceptance and commitment therapy for obsessive-compulsive disorder. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 27, 45–53.
- Levin, M. E., Krafft, J., Hicks, E. T., Pierce, B., & Twohig, M. P. (2020). A randomized dismantling trial of the open and engaged components of acceptance and commitment therapy in an online intervention for distressed college students. *Behaviour Research and Therapy*, 126, 103557.
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeltdt, A., Rowse, J., Turner, S., Hayes, S. C., & Tengström, A. (2015). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for adolescent mental health: Swedish and Australian pilot outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1016–1030.
- Lohiya, N., Kajale, N., Lohiya, N., Khadilkar, A., Khadilkar, V., Gondhalekar, K., & Agarkhedkar, S. (2021). Test anxiety among school-going children and adolescents, factors affecting and impact on quality of life: A multicenter study. *Indian Journal of Pediatrics*, 88, 892–898.
- Luoma, J., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S., & Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addiction Research and Theory*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3109/16066359.2010.524956>
- Mahmut, E., & Şimşek, N. (2021). Effect of acceptance and commitment-based counseling on smoking cessation and quality of life. *Cukurova Medical Journal*, 46(2), 677–690.
- Marshall, E.-J., & Brockman, R. N. (2016). The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 30(1), 60–72.
- Martínez-Rubio, D., Martínez-Brotons, C., Monreal-Bartolomé, A., Barceló-Soler, A., Campos, D., Pérez-Aranda, A., Colomer-Carbonell, A., Cervera-Torres, S., Solé, S., & Moreno, Y. (2021). Protective role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on the burnout subtypes among psychology and nursing undergraduate students.

Journal of Advanced Nursing, 77(8), 3398–3411.

- Mata, D. A., Ramos, M. A., Bansal, N., Khan, R., Guille, C., Di Angelantonio, E., & Sen, S. (2015). Prevalence of depression and depressive symptoms among resident physicians: A systematic review and meta-analysis. *Jama*, 314(22), 2373–2383.
- McCracken, L. M., Gauntlett-Gilbert, J., & Eccleston, C. (2010). Acceptance of pain in adolescents with chronic pain: Validation of an adapted assessment instrument and preliminary correlation analyses. *European Journal of Pain*, 14(3), 316–320.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89–101.
- McHugh, L., & Stewart, I. (2012). *The self and perspective taking: Contributions and applications from modern behavioral science*. New Harbinger Publications.
- McNaughton, N., & Gray, J. A. (2000). Anxiolytic action on the behavioural inhibition system implies multiple types of arousal contribute to anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 61(3), 161–176.
- Moran, O., Almada, P., & McHugh, L. (2018). An investigation into the relationship between the three selves (self-as-content, self-as-process and self-as-context) and mental health in adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 55–62.
- Moran, O., & McHugh, L. (2020). Measuring occurrences of self and other discriminations in relation to mental health in adolescent textual responses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 253–263.
- Morin, L., Grégoire, S., & Lachance, L. (2021). Processes of change within acceptance and commitment therapy for university students: Preliminary evidence from a randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 69(6), 592–601.
- Mukherji, A. (2008). Around 6,000 students committed suicide in 2006. *Times of India*.
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244–254.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238–251.
- Ng, E., & Lee, K. (2016). Test anxiety and children's working memory task performance: Does trait or state anxiety matter more? *Journal of Experimental Psychopathology*, 7(3), 374–390.
- Nurtan, F., & Gördeles Beşer, N. (2021). *Lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile algıladıkları anne baba tutumu arasındaki ilişki*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Öğretir, H., & Türker, P. F. (2021). Sınava hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile antropometrik ölçümler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 49(3), 58–66.

- Öner, N. (1989). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı* (1st ed.). Yükseköğretimde rehberliği yayma vakfı.
- Ong, C. W., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2020). Beyond acceptance and commitment therapy: Process-based therapy. *The Psychological Record*, 70, 637–648.
- Onnink, C. M., Konstantinidou, Y., Moskovich, A. A., Karekla, M. K., & Merwin, R. M. (2022). Acceptance and commitment therapy (ACT) for eating disorders: A systematic review of intervention studies and call to action. *Journal of Contextual Behavioral Science*.
- Oxford Royale Academy. (2015). *Essential skills for undergraduate life: The 13 things you should know how to do before you go to university* “Why should I learn English?”—10 compelling reasons for EFL learners.
- Özkan Özer, Y., & Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve ötesiyle yüksek riskli sınav gerçeği. *Alanyazın*, 2(1), 59–63.
- Özkul, B., & Partlak Günüşen, N. (2020). Lise öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığının ve etkileyen etkenlerin incelenmesi: Epidemiyolojik bir araştırma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2).
- Panda, P. K., & Sharawat, I. K. (2021). Test anxiety among school-going children and adolescents, factors affecting and impact on quality of life: a multicenter study: Correspondence. *Indian Journal of Pediatrics*, 88(9), 940–941.
- Parad, M., Kajale, N., Vartak, V., & Khadilkar, A. V. (2019). Scholastic performance, test anxiety, dietary intakes and their interrelationship in urban and rural adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, 86, 790–796.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645–662.
- Petersen, J. M., Davis, C. H., Renshaw, T. L., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2022). School-based acceptance and commitment therapy for adolescents with anxiety: A pilot trial. *Cognitive and Behavioral Practice*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2022.02.021>
- Petersen, J. M., Ona, P. Z., & Twohig, M. P. (2022). A review of acceptance and commitment therapy for adolescents: Developmental and contextual considerations. *Cognitive and Behavioral Practice*.
- Polat, H. (2020). *Adli psikiyatri hastalarında kabul ve kararlılık terapisi temelli öfke yönetimi eğitiminin öfke ruminasyonları ve dürtüsellik düzeylerine etkisi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S., & Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 287–305.
- Puolakanaho, A., Muotka, J. S., Lappalainen, R., Hirvonen, R., Lappalainen, P., & Kiuru, N. (2023). Temperament and symptoms of stress and depression among adolescents: The mediating role of psychological flexibility. *Journal of Affective Disorders Reports*, 12,

- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
- Queiroz, P., Garcia, O. F., Garcia, F., Zacaes, J. J., & Camino, C. (2020). Self and nature: Parental socialization, self-esteem, and environmental values in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3732.
- Rahmani, E., & Rahmani, M. (2015). Effectiveness of acceptance and commitment group therapy on anxiety reduction of students. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5(11S), 661–665.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11.
- Richards, K., & Pilcher, N. (2020). Study skills: Neoliberalism's perfect Tinkerbell. *Teaching in Higher Education*, 1–17.
- Roos, A.-L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2021). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 579–618.
- Royuela-Colomer, E., Fernández-González, L., & Orue, I. (2021). Longitudinal associations between internalizing symptoms, dispositional mindfulness, rumination and impulsivity in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2067–2078.
- Sam, A. T., Muttusamy, B., Yee, S. M., Ayapanaido, T., & Parasuraman, S. (2016). Investigation of stressors affecting a sample of pharmacy students and the coping strategies employed using modified academic stressors scale and brief cope scale: A prospective study. *Journal of Young Pharmacists*, 8(2), 122.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D., & Snell, G. (2022). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth—a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 173–189.
- Sarikaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *Jour Turk Fam Phy*, 12(2), 99–107.
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *Plos One*, 13(2), e0191779.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., Tomassetti, S., Nussbaum, A. D., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: How self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 591.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33–51.
- Singh, S. P., & Winsper, C. (2017). Adolescent mental health: The public health response. *International Handbook on Adolescent Health and Development: The Public Health Response*, 93–114.

- Smyth, F. L. (1995). Standardized testing in college admission: How the ACT and the SAT are used and compared. *Journal of College Admission*, 148, 24–31.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481–1494.
- 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.
- Son, H. K., So, W.-Y., & Kim, M. (2019). Effects of aromatherapy combined with music therapy on anxiety, stress, and fundamental nursing skills in nursing students: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4185.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428.
- Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 3005.
- Swain, J., Hancock, K., Dixon, A., & Bowman, J. (2015). Acceptance and commitment therapy for children: A systematic review of intervention studies. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(2), 73–85.
- Takahashi, F., Ishizu, K., Matsubara, K., Ohtsuki, T., & Shimoda, Y. (2020). Acceptance and commitment therapy as a school-based group intervention for adolescents: An open-label trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 71–79.
- Theobald, M., Breitwieser, J., & Brod, G. (2022). Test anxiety does not predict exam performance when knowledge is controlled for: Strong evidence against the interference hypothesis of test anxiety. *Psychological Science*, 33(12), 2073–2083.
- Tian-Ci Quek, T., Wai-San Tam, W., X. Tran, B., Zhang, M., Zhang, Z., Su-Hui Ho, C., & Chun-Man Ho, R. (2019). The global prevalence of anxiety among medical students: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2735.
- Torné-Ruiz, A., Reguant, M., & Roca, J. (2023). Mindfulness for stress and anxiety management in nursing students in a clinical simulation: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*, 66, 103533.
- Turrell, S. L., & Bell, M. (2016). *Act for adolescents: Treating teens and adolescents in individual and group therapy*. New Harbinger Publications.
- Twohig, M. P. (2009). Acceptance and commitment therapy for treatment-resistant posttraumatic stress disorder: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(3), 243–252.

- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 490–497.
- Vural, P. I., Körpe, G., & Inangil, D. (2019). Emotional freedom techniques (EFT) to reduce exam anxiety in Turkish nursing students. *European Journal of Integrative Medicine*, 32, 101002.
- Warren, M. T., Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2018). Becoming who they want to be: A cross-national examination of value-behavior concordance and mindfulness in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 605–616.
- Westrup, D., & Wright, M. J. (2017). *Learning Act for group treatment: An acceptance and commitment therapy skills training manual for therapists*. New Harbinger Publications.
- Wheeler, K. (2020). *Psikoterapist hemşire ve uygulamanın çerçevesi, psikiyatri hemşireliği ileri düzey uygulamalar için psikoterapi* (Ö. A. A. ve G. N. (Ed.)). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Whiting, D. L., Deane, F. P., Simpson, G. K., McLeod, H. J., & Ciarrochi, J. (2017). Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 27(2), 263–299. <https://doi.org/10.1080/09602011.2015.1062115>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.
- Yapan, S., Murat, M., & Yavuz, K. F. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psiko-eğitim programlarının sınav kaygısına etkisi (Doktora tezi). *Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi*.
- Yıldız, E. (2019). *Şizofreni hastalarında kabul ve kararlılık terapisi temelli ve motivasyonel görüşme destekli danışmanlığının işlevsel iyileşme ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yuan, G., Xu, W., Liu, Z., Liu, C., Li, W., & An, Y. (2018). Dispositional mindfulness, posttraumatic stress disorder symptoms and academic burnout in Chinese adolescents following a tornado: The role of mediation through regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(5), 487–504.
- Yuen, C. Y. (2018). *Effects of a parental training program using group-based acceptance and commitment therapy for managing children with asthma: A randomized controlled trial*.
- Zakiei, A., Korani, D., Sahraei, Z., Rostampour, M., & Khazaie, H. (2022). Predicting sleep quality and insomnia severity using the components of the acceptance and commitment therapy (ACT) model: A new perspective. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 26, 227–233.
- Zeilhofer, L., & Sasao, Y. (2022). Mindful language learning: The effects of college students' mindfulness on short-term vocabulary retention. *System*, 110, 102909.
- Zemestani, M., Hosseini, M., Petersen, J. M., & Twohig, M. P. (2022). A pilot randomized controlled trial of culturally-adapted, telehealth group acceptance and commitment therapy for Iranian adolescent females reporting symptoms of anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 25, 145–152.

- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
- Zhang, Z., Su, H., Peng, Q., Yang, Q., & Cheng, X. (2011). Exam anxiety induces significant blood pressure and heart rate Increase in college students. *Clinical and Experimental Hypertension*, 33(5), 281–286.
- Zhao, M., Li, J., Lin, Y., Zhang, B., & Shi, Y. (2022). The effect of perfectionism on test anxiety and the mediating role of sense of coherence in adolescent students. *Journal of Affective Disorders*, 310, 142–149.



Ek 1: Etik Kurul Onay Formu



Ek 2: Kurum İzni



Ek 3: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temel Eğitimi Katılım Belgesi



Ek 4: Ölçek Kullanım İzni



Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

Katkılarınız için teşekkürler

1. Adınız-soyadınız:
2. Yaşınız:
3. Cinsiyetiniz Kız () Erkek ()
4. Ailede doğum sıranız:
5. Kardeş sayınız:
6. Öğrenim gördüğünüz alan
Eşit Ağırlık () Sayısal () Sözel () Yabancı Dil ()
7. Kendinize ait çalışma odası var mı?
Evet () Hayır ()
8. Kendinize ait odanız var mı?
Evet () Hayır ()
9. Gelir düzeyiniz
Gelir-giderden az () Gelir-gidere eşit () Gelir-giderden fazla ()
10. Annenizin eğitim durumu
Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
11. Babanızın eğitim durumu
Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
12. Ebeveynlerinizin başarılarınız hakkındaki tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?
Başarı baskısı () Başarı desteği ()
13. Bir önceki yıldaki not ortalamanız?
14. Anne- babanızın ebeveynlik stili hangisidir?
Aşırı koruyucu () Katı-baskıcı () Demokratik () Mükemmeliyetçi ()
15. Ebeveynlerinizin sizin başarılı olma beklentisini/talebini nasıl tanımlarsınız?
Gerçekçi beklentiler () Gerçekçi olmayan beklentiler ()
16. Daha önce psikolojik destek aldınız mı? Evet () Hayır ()
17. Cevabınız evet ise ne tür bir destek aldınız?
İlaç tedavisi () Psikoterapi/Psikolojik danışma () Hem ilaç tedavisi hem psikoterapi ()
18. Günde kaç saat ders çalışırsınız?

19. Okul başarınızı nasıl algılırsınız?

Çok İyi () İyi () Orta () Kötü ()



Ek 6: Sınav Kaygısı Ölçeği

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki sorularda belirtilen durumları hangi sıklıkta yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen her soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

1-Hiçbir zaman, 2- Bazen, 3-Sıklıkla, 4-Her zaman

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.				
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.				
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.				
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar karışık olur.				
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.				
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sinirli hissederim.				
8. Başarısız olma düşünceleri dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim.				
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11. Bir sınav kâğıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.				

14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılıyorum.				
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.				
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.				
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım fakat yapamam.				
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

Ek 7: Psikolojik Esneklik Ölçeği

PSIKOLOJİK ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda psikolojik esneklik düzeyinizi ölçmeye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden, kendi yaşantınızı dikkate alarak aşağıdaki ifadeleri değerlendirmeniz istenmektedir. Her bir maddeye katılma durumunuza göre 7 aralıklı ölçek üzerinde, ilgili rakam üzerine çarpı (X) koyarak gösteriniz.

	Hiç Tamamen Katılmıyorum Katılıyorum 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7	Hiç katılmıyorum						Tamamen katılıyorum
1.	Benim için neyin önemli olduğunu ve hayatımda gelmek istediğim noktayı biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasını engellemek için bir şeylerle meşgul olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Olumsuz duygular hissettiğimde dikkatimi dağıtmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Duygu ve düşüncelerimi değiştirmeksizin, onları olduğu gibi kabullenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Zorlayıcı duygu, düşünce veya hisleri ortaya çıkarabilecek durumlardan kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Üzüntü verici duyguları uzak tutmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Stresli olsa bile, tercihlerimi benim için neyin önemli olduğuna dayanarak yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
8.	İş veya görevlerimi, ne yaptığımın farkında olmaksızın, otomatik bir şekilde yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yaşamayı seçtiğim önemli değerlere sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Duygu ve düşüncelerimi kontrol etmek yada onlardan kaçınmak yerine, onları olduğu gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Düşünceler sadece düşüncelerdir- yaptıklarımı kontrol etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Aklıma gelen düşünce, duygu ve hisler ne olursa olsun, onları değiştirmeden ve onlara karşı çıkmadan tam anlamıyla deneyimlemeye razıyım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Kişisel değerlerim doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Düşüncelerime öyle takılırım ki en çok yapmak istediğim şeyleri yapamam.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Düşüncelerimin, yapmak istediğim şeyleri engellemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Yapması zor olsa bile, benim için anlamlı olan şeylerin sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5	6	7

17.	Kendim hakkındaki bir düşüncemetam olarak uymak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Ne yaptığımın pek farkında olmadan otomatik hareket ediyordum gibi görünür.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Hayatta benim için gerçekten önemli olan şeyleri belirler ve onların peşinden giderim.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Benim için anlamlı olan etkinlikleri çok dikkatimi vermeden aceleyle yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Bir şey benim için önemli ise onu yapmaya devam edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Şu anda yaşananlara odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Geçmiş ya da gelecek ile çok meşgul olduğumdan, kendimi şu an olanları kaçıırken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
24.	En büyük hedeflerimden biri bana acı veren duygularımdan kurtulmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Benim için oldukça önemli olsalarda, kendimi, o işi dikkatimi vermeden yaparken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Değerlerim, davranışlarıma tamamıyla yansır.	1	2	3	4	5	6	7
27.	İlerleme yavaş olsa bile, zaman gerektiren uzun vadeli planlarıma sadık kalabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Hayatımı nasıl yaşamak istediğimle uyumlu bir şekilde hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 8: Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğrenci Formu (ÇBDÖ/ÖĞRF)

Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği – Öğrenci Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçme aracı, sizin çalışma alışkanlıklarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden istenen, her ifadede yer alan davranışı ne sıklıkla yaptığınızı düşünmeniz ve uygun yanıt seçeneğini işaretlemenizdir. Eğer o davranışı her zaman yapıyorsanız **Her Zaman** seçeneğini, bazen yapıyorsanız **Bazen** seçeneğini, hiçbir zaman yapmıyorsanız **Hiçbir Zaman** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınızın doğruluğu, araştırmanın sağlığı açısından çok önemlidir. Yanıtlarınız gizli tutulacak, hiçbir kişiye ya da kuruluşa verilmeyecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Etkili Ödev Yapma ve Sınavlara Hazırlanma			
7. Bir sonraki okul günü için çantamı hazırlarım			
11. Öğretmenin verdiği ödevleri defterime yazmayı unutuyorum			
13. Derste öğretmenin tahtaya yazdıklarını defterime yazarım			
16. Okuduğum bir yazıyı anlamaya çalışırım			
22. Okuduğum yazıdaki anlamadığım sözcüklerin anlamlarını, sözlükten bakarak öğrenirim ya da başkalarına sorarım			
25. Yazdığım bir yazıyı okuyarak kontrol ederim			
31. Öğretmenin sınıfta yaptırdığı etkinliklere katılmaktan zevk alırım			
36. Ödevlerimi zamanında ve eksiksiz bitiririm			
38. Dönem ödevlerimi bir gün önceye bırakmadan bitiririm			
43. Ödevlerimi temiz ve düzenli yaparım			

44. Ödevlerimi kendim yaparım			
47. Ödev yapmanın ve ders çalışmanın gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum			
61. Bir sonraki sınava, yaptığım hataları görerek hazırlanırım			
63. Sınav sorularını yanıtlamaya başlamadan önce, öğretmenin verdiği yönergeleri dinlerim			
70. Sınıf ve okul kurallarına uyarım			
71. Bir konuyu çalışırken, öğrendiklerimi içimden ya da yüksek sesle tekrarlarım			
76. Derslerden iyi not almak benim için önemlidir			
77. Ders çalışmak ve bir şeyler öğrenmek bana zevk veriyor			
Sistemli ve Organize Çalışma			
2. Kendime haftalık çalışma planı yaparım			
4. O gün sınıfta işlenen konuları evde tekrar ederim			
12. Ders notlarımı arkadaşlarla karşılaştırır ve tam olup olmadığını kontrol ederim			
17. Okunacak yazı ile ilgili çalışma sorularına önceden bakarım ve okurken bu soruları yanıtlamaya çalışırım			
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
18. Bir yazıyı okurken, kendi kendime konuyla ilgili sorular sorarım ve bu soruları cevaplamaya çalışırım			
19. Bir yazıyı okurken, önemli bilgilerin altını çizerim ve yazının kenarlarına notlar alırım			
21. Okurken, özet çıkartırım			
45. Ödevlerimi yapmak için okul kütüphanesini kullanırım			

59. Sınavlara sınıf arkadaşlarımla birlikte hazırlanırım			
72. Ders çalıştıktan sonra, gözlerimi kapatıp, öğrendiklerimi hatırlamaya çalışırım			
Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler			
15. Yeterince hızlı okuyamam			
20. Bir yazıyı okurken, ana fikri ve önemli noktaları belirlemekte güçlük çekiyorum			
23. Okuma ödevlerimi zamanında bitiremem			
24. Düşüncelerimi yazmakta zorlanıyorum			
28. Dersi dinlerken dikkatim çok kolay dağılıyor			
33. Derste anlamadığım yerleri öğretmene sormaya çekiniyorum			
48. Ödev yapma dışında, evde ders çalışmam			
64. Sınav süresi, tüm soruları cevaplamama yetmiyor			
74. Anlamadığım konuları çalışmayı bırakırım			
75. Öğrendiğim konuları çok çabuk unutuyorum			
Çalışma Ortamını Düzenleme			
6. Okula götürdüğüm araç-gereçleri (kalem, defter, kitap, gibi) eve getirmeyi unutuyorum			
8. Derste not tutmak için bir defterim vardır			
26. Yazım okunaklıdır			
49. Evde hep aynı yerde ders çalışırım			
52. Ders çalıştığım yer televizyon, telefon, müzik sesi ve insan seslerinden uzaktır			
53. Ders çalıştığım yer sıcak ve aydınlıktır			
65. Çantam ve defterlerim temiz ve düzenlidir			

69. İyi beslenirim			
Yardım İsteme			
39. Ödev yaparken zorlandığımda, annemden, babamdan veya kardeşlerimden yardım isterim			
40. Yaptığım ödevleri anneme veya babama kontrol ettiririm			
56. Sınavlara annemle veya babamla birlikte çalışırım			
60. Sınavdan önceki gün iyi uyurum ve dinlenirim			
Düzenlilik ve Sınıf İçi Uygun Davranış			
29. Sınıf arkadaşlarımla dersi dinlemelerini engelleyecek davranışlarda bulunmam			
37. Bir ödevimi bitirmeden diğerine başlamam			
41. Yaptığım ödevleri okula götürmeyi unutmam			
62. Öğretmene sınavın kapsadığı bölümleri sorarım			
67. Okula geç kalmam			

Ek 9: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Program

Psikoeğitim Programı

Toplam Süre: 6 Hafta

Oturum Süresi: 90 dk

Sıklık: Haftada 1 gün

Kişi Sayısı: 30

Oturumların Genel İçeriği

OTURUMLAR	GENEL İÇERİK
1. Oturum: Tanışma ve ACT, An' da Olma	Grup liderinin kendini tanıttıktan sonra her bir üyenin kendini tanıtmayı ve kendinde beğendiği 3 özelliği söylemesi istenir. Psikoeğitim süreci hakkında bilgi verilir. Grup kuralları katılımcılara dağıtılır. Üyelerden sınav kaygıları ile ilgili paylaşımda bulunmaları istenir. Kaygı ile ilgili bilgi verilir. An ile teması sağlayabilmek için Kendindelik (Mindfulness) egzersiz uygulaması yapılır. ACT hakkında genel bilgi verilir. Oturum özetlenir. Ev ödevleri verilir.
2. Oturum: Değerler	Bir önceki oturumun özeti yapılır. Ev ödevleri tartışılır. Temel değer alanları belirlenir. Değer –hedef ayrımı yapılır. Katılımcıların hayatlarını anlamlı kılan temel ilkelerin netleştirilmesine yönelik metaforlar ve egzersizler yapılır (değerler bahçesi

	egzersizi, 80. Doğum günü metaforu). Oturum özetlenir. Ev ödevleri verilir.
3. Oturum: Yaratıcı Umutsuzluk	Bir önceki oturumun özeti yapılır. Ev ödevleri tartışılır. Yaratıcı umutsuzluk çalışmaları yapılır. Metaforlar üzerinden (canavarla halat çekme, okyanus metaforu, düşünme) daha önce sınav kaygısıyla baş etmede denenen çözüm stratejilerinin etkileri konuşulur. Zihnin çalışma prensibi hakkında bilgi verilir. Hoşa gitmeyen duygu ve düşüncelerin kabul edilmesini sağlayan etkinlikler (teknedeki yaratıklar) yapılır. Oturum özetlenir. Ev ödevleri verilir.
4. Oturum: Bilişsel Ayrışma	Bir önceki oturumun özeti yapılır. Ev ödevleri tartışılır. Sınav kaygısı ile ilgili zihnin düşüncelerle birleşmesine ilişkin farkındalık kazanılmasına yönelik etkinlikler (dilın otomatikliği, düşünceyi temsil eden eller,) yapılır. Düşüncelerin eylem üzerindeki etkilerini azaltmak amacıyla ayrışma becerilerini artırmaya yönelik egzersizler yapılır (.....şöyle bir düşüncem var, sütsütsüt uygulaması, akıntıdaki yapraklar). Oturum özetlenir. Ev ödevleri verilir.
5. Oturum: Gözlemleyen benlik, Kabul	Bir önceki oturumun özeti yapılır. Ev ödevleri tartışılır. Gözlemleyen benlik, tüm

	yaşam boyunca beden değişirken, düşünceler, duygular, hayattaki roller değişirken tüm bu değişimlere tanıklık eden, bu değişimleri izleyen ve kendisi hiç değişmeyen benlik parçasıdır. Benliğin bütünlüğünü ve sürekliliğini fark etmeleri sağlanır. Deneyim ve duygulara rağmen benliğin değişmezliğini anlayabilmeleri becerisi kazandırılır (süregelen sen, satranç takımı uygulaması). Sınava yönelik içsel yaşantılarına, acı verici deneyimlerine ve kaygılarına rağmen bu benlik parçalarını fark etmeleri psikolojik esnekliklerini geliştirmeleri kolaylaştırılır. Oturum özetlenir. Ev ödevleri verilir.
6. Oturum: Psikoeğitim Sürecinin Genel Özeti ve Sürecin Değerlendirilmesi	Oturumların genel özeti yapılır (otobüs metaforu uygulaması). Uygulama hakkında geri bildirimler alınır. Ev ödevleri tartışılır. Süreçle ilgili geribildirimler alınır. Elde edilen kazanımları fark edebilmeleri üzerine tartışılır. Vedalaşma yapılır ve psikoeğitim süreci sonlandırılır.

Ek 10: Araştırmacının Deneyimi

Arařtırmayı tasarlarken bir psikiyatri hemřiresi olarak bilgi birikimim ve yeteneklerimle toplumdaki hangi ihtiyacı karřılayabilirim dűřűncesi ile zihnim meřguldű. Çevremden aldđđđ geribildirimler, gűzlemlerim ve literatűr dođđrultusunda sınav kaygısı yařayan űđrencilerin oldukça zorlandđđđđđ ve űzűm yolları bulunması gerekliliđđđ olduđu yűnűndeydi. Arařtırma konumu belirledikten sonra gerekli izinleri alıp çalıřmanın uygulamasına bařladım. Uygulamanın ilk haftasında kaygım oldukça yűksekti. űđrenciler sıkılır mı, acaba nasıl geçecek gibi sorular hep zihnimde dűnűp duruyordu. Bu durumu fark ettiđđđde ACT'i űnce kendime uyguladım. Psikoeđđitim oturumları hem benim hem de űđrenciler için çok verimli tamamlandı. Her hafta heyecan ve biraz gergin olarak eđđitimi gerekleřtirdiđđđ okula adım atıp ıktđđđđđda ise yűzűmde kocaman bir gűlűmseme ile ayrılıyordum. Uygulamanın űđrencilerde olumlu etkisini gűrmek paha biçilemez bir mutluluktu. Her haftanın sonunda iyi ki bu alanı bu konuyu seçmiřim diyerek tamamladım.

Ek 11: ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı:	Kübra TAN
Doğum Yeri:	Erzincan
Yabancı Dil:	İngilizce

Eğitim Bilgileri

Derece	Üniversite
Lisans	Erzincan Üniversitesi
Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi

Akademik Deneyim

Görevi	Kurum
Öğretim Görevlisi	Artvin Çoruh Üniversitesi (2018 -)
Araştırmacı	Universidade de Évora (2023)
Araştırmacı	Universidade de Sevilla (2020)

Ödüller

Birincilik Ödülü, Türkiye, Erzincan Üniversitesi, 2015.

Projeler

Proje Adı	Destekleyen Kurum	Süre
Spinal Müsküler Atrofi Hastalarının Ebeveynlerinde Sağlık Okuryazarlığı ve Özyeterlilik Düzeyinin Belirlenmesi	Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yönetim Birimi (BAP)	2018-2019

Sertifikalar

1. Üreme Sağlığı, Sağlık Bakanlığı, 2017.
2. Motivational Interview, Lokman Hekim Üniversitesi, 2019.
3. Behavioral And Cognitive Therapy, Academy of Cognitive Therapy, 2020.
4. Aile Danışmanlığı, Yıldız Teknik Üniversitesi, 2020.
5. Mindfulness, Mindfulness Institute, 2021.
6. Acceptance And Commitment Therapy, ACBS, 2021.
7. Oyun Terapisi, İstanbul Üniversitesi, 2023

Yayınlar

1. Ataman, H., & Tan. K. (2021). Premenstrual Sendrom İle Sağlık Algısı Arasındaki İlişki. İzmir Democracy University Health Sciences Journal, 4(3), 302-315.
2. Tan, K., & Karakas, S. A. (2022). The Health Literacy and Self-efficacy Levels of Parents of Patients with Spinal Muscular Atrophy. International Journal of Caring Sciences, 15(2), 763-772.
3. Tan, K., Akay, G., & Erkal, E. (2022). The Relationship Between Attitude Toward Intimate Partner Violence And Self-Confidence Among Students Of A University Vocational School Of Health Services., 13(2), 168-176.

Bildiriler

1. Tan K., Karakaş S. A. (2021). Spinal Müsküler Atrofi Hastalarının Ebeveynlerinde Sağlık Okuryazarlığı Ve Özyeterlilik. 1. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Multidisipliner Yaklaşımlar Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7527193).
2. Tan K., Adıgüzel V., Okanlı A. (2021). Akademisyenlerde Psikolojik Sermaye Ve Öz Şefkat. VI. Uluslararası X. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7269249).
3. Adıgüzel V., Tan K., Okanlı A. (2021). Merhametin Yol Arkadaşı: Sağlık Çalışanlarında Merhamet Duygusu ve Psikolojik Sağlamlık. VI. Uluslararası X. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7270551)
4. Adıgüzel V., Tan K., Bekircan E., Okanlı A. (2020). Türkiye’de Covid-19 Sağlık Algısı. 4. Uluslararası Hemşirelik ve İnovasyon Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7269241)

Gönüllü Olarak Destek Sağladığı Yerler

1. Psikiyatri Hemşireliği Derneği Psikiyatrik Rehabilitasyon ve Psikoterapi Komisyonu
2. Psikiyatri Hemşireliği Derneği Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Komisyonu
3. Kahraman Maraş Depreminde Gönüllü Psikososyal Destek